

Pedagogika
Szkoły
Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2014

SZCZECIN 2014

Rada Naukowa

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

Redakcja

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

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

Redaktor tomu

Ilona Kość

Redaktor językowy

Barbara Pawlikowska

Korektor

Renata Bacik

Skład komputerowy

Agnieszka Koziół

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. 8,5. Ark. druk. 11,7. Format 170/240. Nakład 191 egz.

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK, <i>Homo academicus w świecie homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagañ z akademickim zniewoleniem</i>	11
IVANA PIROHOVÁ, <i>Quo vadis university teacher?</i>	25
WIESŁAW ANDRUKOWICZ, <i>Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju</i>	43

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

BARBARA KARWOWSKA-POLITEWICZ, <i>Wspólny-niespójny mianownik uczelni i muzeów</i>	73
---	----

DONIESIENIA Z BADAŃ

KARINA KNASIECKA-FALBIERSKA, <i>Student – klient na wspólnym uniwersytecie</i>	93
MAŁGORZATA MIKUT, <i>Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?</i>	105
JAN CZECHOWSKI, <i>Humanistyczny wymiar środowiska sportowego – na podstawie badań własnych</i>	123
RAFAŁ MAJZNER, <i>Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej</i>	143

JUSTYNA WRZOCHUL-STAWINOĞA, *Absolwenci studiów
wyższych o studiach III stopnia z perspektywy przemian
rynku edukacyjnego* 155

INFORMACJE I RECENZJE

MAŁGORZATA ANNA KUĆKO, *Oskar Szwabowski, Uniwersytet –
Fabryka – Maszyna, Uniwersytet w perspektywie radykalnej,
Warszawa 2014* 181

CONTENTS

STUDIES AND DISCOURSES

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK, <i>Homo academicus in world of homo oeconomicus. On the areas and forms of struggle with the academic enslavement</i>	11
IVANA PIROHOVÁ, <i>Quo vadis university teacher?</i>	25
WIESŁAW ANDRUKOWICZ, <i>Pedagogical breaks and returns – dynamic development framework</i>	43

POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS

BARBARA KARWOWSKA-POLITEWICZ, <i>A common-inconsistent denominator of universities and museums</i>	73
--	----

REPORTS OF RESEARCH

KARINA KNASIECKA-FALBIERSKA, <i>Student – client in the modern university</i>	93
MAŁGORZATA MIKUT, <i>Involvement in the study or pretending?</i>	105
JAN CZECHOWSKI, <i>Humanistic dimension of the sports environment – on the base of examinations</i>	123
RAFAŁ MAJZNER, <i>The practice of music education in early stages of primary education in the opinion of students of pedagogy – candidates for early education teachers</i>	143

JUSTYNA WRZOCHUL-STAWINOĞA, <i>Phd degree holders</i> <i>regarding changes in an education market</i>	155
--	-----

INFORMATION AND REVIEWS

MAŁGORZATA ANNA KUĆKO, <i>Oskar Szwabowski University –</i> <i>factory – machine. University in Radical Perspective,</i> <i>Warszawa 2014</i>	181
---	-----

STUDIA I ROZPRAWY

Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet Szczeciński

Homo academicus w świecie homo oeconomicus.
O obszarach i przejawach zmagañ z akademickim zniewoleniem

Wprowadzenie

Podjęcie próby opisanego świata życia codziennego, w którym funkcjonujemy, wiąże się ze zdawaniem sobie sprawy z realnych i potencjalnych zagrożeń w postaci subiektywizmu, jednostronności i uproszczeń. Zagrożenia te nabierają szczególnej wagi w sytuacji, gdy przedmiotem analizy jest codzienność przepełniona interesem rynkowym, nastawieniem na konkurencyjność i rentowność. Podstawą koegzystencji w złożonym, wielowymiarowym i zróżnicowanym aksjologicznie środowisku jest jednak wzajemne zaufanie, w tym także zaufanie do prezentowanych subiektywnie obrazów. Dlatego z trudem opieram się pokusie, by nie zachować się tak, jak bohater następującej anegdoty: „Niedaleko Kremla stoi człowiek i rozdaje ulotki. Gdy milicja go aresztuje, widzi, że wszystkie ulotki są białe. «Cóż – mówi ten człowiek – wszyscy wiedzą, co jest nie tak, więc po co miałbym o tym pisać?»”¹. Jednakże natychmiast przywołuję stanowisko Margaret Mead: „Nigdy nie wątp, że mała grupa myślących i oddanych sprawie obywateli jest w stanie zmienić losy świata. W rzeczywistości to jedyne, co go zmienia”². Tym razem nie chodzi o zmianę losów całego świata, a jedynie własnego środowiska. By jednak móc je modyfikować, trzeba poznać i zrozumieć mechanizmy, jakie rządzą jego funkcjonowaniem. Ta-

¹ I. Krastev, *Demokracja nieufnych. Eseje polityczne*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 23.

² G.M. Bellman, K.D. Ryan, *Extraordinary Groups: How Ordinary Teams Achieve Amazing Results*, Jossey-Bass, San Francisco 2008, s. 14

kie zadanie podjął w latach 80. XX wieku Pierre Bourdieu i przedstawił je w książce pod tytułem *Homo Academicus*³. Rozpoznane przez Bourdieu pola funkcjonowania ludzi uniwersytetu oraz źródła napięć i sprzeczności między nimi są wciąż aktualne, a nawet spotęgowane. Do uniwersytetu bowiem wkraczają nowe pola aktywności nauczycieli akademickich. Poza ścieraniem się interesów badaczy i nauczycieli z interesami administratorów obydwie grupy stawiają czoła biurokracji i interesom ekonomicznym. Uniwersytety zobowiązane są do rentowności i rywalizacji w realizacji wszystkich swoich funkcji.

W tekście niniejszym stawiam sobie pytanie o szanse koegzystencji w interakcjach dwu formuł funkcjonowania uczestników życia akademickiego, a mianowicie „człowieka akademii” (*homo academicus*) i „człowieka rynku” (*homo oeconomicus*), współczesnych Dawida i Goliata⁴, w kontekście istniejących obszarów i form zniewolenia. Podejmuje próbę wstępnego sprobmatyzowania relacji tych dwu koncepcji bycia w uniwersytecie. Obydwa typy to figury idealne, konstruowane, teoretyczne, przyjęte w celu opisu i prezentacji społecznej rzeczywistości współczesnego uniwersytetu. Są to konstrukty myślowe, które pozwalają przyporządkować określone właściwości i zjawiska do wybranego zbioru. Sięgnięcie do nich jako ram tego tekstu jest konsekwencją zadowolenia określeń tych typów w debacie nad kondycją i koncepcjami uniwersytetu. Ich przyjęcie jako opozycji służy ostrzejszemu widzeniu napięć między nimi, a w szczególności między orientacją na naukę i orientacją na zysk, dyskursem akademickim i dyskursem rynkowym, paradygmatem humanistycznym i ekonomicznym. Napięcia te skutkują badawczą i edukacyjną odmiennością teleologiczną: orientacja akademicka formułuje cele w kategoriach wartości humanistycznych, orientacja rynkowa – w kategoriach kompetencji, sprawności użytkowych. Odmienne są więc koncepcje podmiotowego uczestniczenia w życiu społecznym oraz obywatelskich i demokratycznych doświadczeń kształtowanych w procesie edukacji akademickiej. Skutkuje to między innymi odmiennymi strukturami hierarchii i kryteriami pozycjonowania hierarchicznego: *homo academicus* zajmuje okre-

³ P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Stanford University Press, Stanford 1984.

⁴ M. Gladwell, *David & Goliath. Underdogs, Misfits and the Art of Battling Giants*, Penguin Books, London 2013.

ślone miejsce w hierarchii akademickiej na podstawie osiągnięć naukowych ocenianych przez członków wspólnoty (*peer reviewers*)⁵, podczas gdy *homo oeconomicus* lokuje się w hierarchii na podstawie osiągnięć ekonomicznych, takich jak rentowność i zyski. Oznacza to, że pozycja w strukturze akademickiej *homo academicusa* wyznaczana jest osiągnięciami naukowymi, a *homo oeconomicusa* („człowieka gospodarującego”) – osiągnięciami ekonomicznymi. Jednocześnie należy podkreślić, że obydwa typy zawierają się w kategorii kapitału: *homo academicus* jest czynnikiem i wyrazem kapitału kulturowego oraz wytwarzania i dystrybucji wiedzy, zaś *homo oeconomicus* – kapitału ekonomicznego oraz wytwarzania dochodu i dystrybucji bogactwa⁶. W tej sytuacji interesujące jest to, jakie są relacje między tymi dwoma światami wytwarzanymi przez każdy z typów, ale również to, jak interakcje w każdym z tych światów sprzyjają rozwojowi nauki i edukacji akademickiej bądź go utrudniają.

Jak wskazałam wyżej, tekst ten jest moją pierwszą próbą spojrzenia na zmagania z opresją w szkole wyższej przez pryzmat dwu typów idealnych – *homo academicusa* i *homo oeconomicusa* – a raczej wytwarzanych przez każdy z nich warunków osobowego i zbiorowego zniewolenia.

Obszary i formy zniewolenia akademickiego

Doświadczenie ograniczeń i opresji w szkole wyższej przybiera wiele postaci i ma różne natężenia. Dotyczy to zarówno opresji zewnętrznych wobec uniwersytetu, nacisków i ograniczeń funkcjonowania tej instytucji tkwiących w czynnikach zewnętrznych (politycznych, ideologicznych, ekonomicznych i tak dalej), jak i zniewolenia i opresji wewnątrz uniwersytetu doświadczanych przez osoby i zespoły działające w uczelni. Nie zawsze wszak te mechanizmy opresyjne są komplementarne. Porządkowanie pola zniewolenia zasługuje na odrębne analizy. W tym tekście skupiam się tylko na tym, co dzieje się wewnątrz uniwersytetu.

Jako podstawowe źródło opresji we współczesnym uniwersytecie jawi się jego fragmentacja, zarówno w wymiarze materialnym, jak i symbolicznym.

⁵ P. Bourdieu, *Homo...*, s. 79

⁶ T. Piketty, *Capital In the Twenty-First Century*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Mass.–London 2014, s. 38.

nym. Uwidacznia się to w napięciach między dwoma kulturami: akademicką i rynkową. Napięcia te występują zarówno w obszarze nauki i badań, jak i kształcenia w uniwersytecie. Moje analizy i refleksje odnoszą do uniwersytetu jako środowiska, które w szczególny sposób doświadcza ideologii komercjalizacji i urynkwienia.

Jednym z najbardziej widocznych pól supremacji interesu ekonomicznego, swoistego Goliata w codzienności uniwersytetu, jest kształcenie. Uwikłanie w komercjalizację i ekonomiczne wartości przejawia się w takich obszarach, jak umasowienie edukacji akademickiej, konsekwencje zmian demograficznych oraz cele, a raczej zuniformizowane, zunifikowane efekty studiowania (choć bardziej adekwatne jest mówienie o nauczaniu, a nie studiowaniu). Każde z tych zjawisk ukazuje uwikłanie uniwersytetu w prawa rynku z pomijaniem podejścia humanistycznego i społecznego i tworzy specyficzny współczesny uniwersytecki habitus, w którym funkcjonują pracownicy i studenci.

Masowość edukacji akademickiej była i jest przedmiotem wielu analiz. Są one zwykle skupione na takich sprawach, jak dotacja budżetowa, a także wielkość i liczebność grup studenckich. Nie przywiązuje się wagi do kapitału społecznego, kulturowego ani intelektualnego uczestników procesów edukacyjnych, zapleczka dydaktycznego uczelni, relacji osobowych, a raczej anonimowości, zarówno studentów, jak i nauczycieli, kondycji przestrzeni, a zwłaszcza przeludnienia i tym podobnych, a także dynamicznego wzrostu biurokratyzacji edukacji akademickiej. Wprawdzie, podobnie jak w czasach opisanych przez Bourdieu, dyskutuje się relacje ilości i jakości, ale efekty tych dyskusji nie znajdują odzwierciedlenia w praktykach akademickich. Ilość pozostaje najwyższą wartością, a nauczyciele akademicy mają status „robotników edukacji”⁷. Podlegają więc nadzorowi i kontroli przez administrację uczelni, zobowiązani są do wypełniania zadań zleconych i mieszczą się w ściśle wyznaczonych limitach aktywności.

Nic więc dziwnego, że tak zwany kryzys demograficzny wywołuje jeremiady i wieszczenie upadłości uniwersytetu, ograniczania, a wręcz redukcji zatrudnienia – wszak zadań ubywa. Wiele ze zjawisk, nad którymi przeszliśmy do porządku dziennego, w tym takich jak wskazane wyżej kapitały (społeczny, kulturowy i intelektualny) oraz brak upodmiotowienia

⁷ P. Bourdieu, *Homo...*, s. 130.

uczestników interakcji edukacyjnych trwa nadal i ogranicza studiowanie. Dyktat administracyjnie zdefiniowanych efektów kształcenia akademickiego ukierunkowanego na kształtowanie rozumu instrumentalnego i nastawionego na prymitywny utylitaryzm („przygotowanie do rynku pracy”) sprawia, że interakcje edukacyjne przepełnione są zniewoleniem zarówno nauczycieli, jak i studentów. Mówiąc językiem Bourdieu: tkwimy w *illusio*, w szczególnej „relacji ontologicznego współdziałania struktur mentalnych i obiektywnych struktur przestrzeni społecznej”⁸. Nie dostrzega się szans przekroczenia biurokratycznych ograniczeń, gdyż stają się one elementem codzienności, a nawet są pilnie podtrzymywane przez zarządzających na poszczególnych szczeblach organizacji uczelni.

W obszarze nauki opresje przybierają niespotykane wcześniej postaci. Regulacje finansowania badań tworzące warunki rywalizacji i konkurencyjności (granty) utrudniają podejmowanie takich zadań badawczych, które nie rozwiązują doraźnych, praktycznych problemów. Każdy projekt badawczy musi mieć wartość użytkową, rynkową. Badacz musi zdefiniować efekty i sposób ich spożytkowania. W takiej sytuacji nie ma szans na uzyskanie finansowania badań, których wyniki są trudne do przewidzenia. Badacze stają się zakładnikami utylitaryzmu. Ponadto, by zostać beneficjentem grantu (a także stypendium jako lepszej, moim zdaniem, formy finansowania badań dającej więcej szans podejmowania nowych problemów), trzeba mieć „historię grantową”, co nasuwa porównanie z historią kredytową. Badania powinny być nastawione na rozwój gospodarki, przemysłu, a więc postęp techniczny i technologiczny, a więc na zysk. Jeśli nie spełniają tych kryteriów, nie mają szans na realizację. Zaś granty uzyskiwane przez pracowników mają uzupełniać niedostatki finansowe uczelni. Jeśli nie spełniają tych warunków, nie znajdują uznania u zarządzających poszczególnymi szczeblami administracji akademickiej. Pytają oni o ekonomiczne korzyści z danego grantu. W rezultacie obserwujemy upokorzenie, deprecjonowanie aktywności i osiągnięć naukowych za pomocą kryteriów ekonomicznych. Wyraża się to w rankingach już nie tylko międzynarodowych i krajowych (parametryzacja i kategoryzacja jednostek naukowych), ale także wewnątrzuczelnianych. Specyficzne jest dzia-

⁸ P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 115.

łanie zasady świętego Mateusza: „Każdemu, kto ma, będzie dodane, temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma”.

Skutkuje to petryfikacją struktur akademickich, która z jednej strony daje poczucie stabilności i zachowania tradycji, z drugiej zaś wyzwała reakcje oporu, które często przybierają postać krytyki struktury karier akademickich oraz ageizmu, upatrywania w procedurach awansów naukowych oraz wieku osób źródeł utrudnień i utraty szansy na sukces zbiorowy, instytucjonalny.

Te, subiektywnie wybrane przeze mnie, obszary i formy opresji i zniewolenia nie odzwierciedlają całego spektrum zjawisk. W ich doborze kierowałam się ich znaczeniem dla ukazania napięć między dwoma typami, dwoma formułami funkcjonowania ludzi uniwersytetu: człowieka akademii i człowieka rynku.

Specyfika *homo academicusa*

Świat akademicki opisany przez Bourdieu w latach 80. XX wieku do czasów współczesnych podlegał wielu zmianom. Uniwersytet jest wszak żywotnie związany ze światem, w którym funkcjonuje. Przemiany w otoczeniu uniwersytetu odciskają swoje znamię na jego codzienności⁹. Są to zarówno zmiany formalne (strukturalne), jak i koncepcyjne i funkcjonalne. Przed uniwersytetem stawiane są nowe zobowiązania. Tymczasem, „[u]niwersytet, powołany do służenia prawdziwie naukowej wiedzy obiektywnej oraz do doskonalenia metod badania”¹⁰, staje wobec nowych wyzwań związanych z komercjalizacją i wiedzy i kształcenia. Dotyczy to również ludzi uniwersytetu. Zmieniają się koncepcje bycia człowiekiem uniwersytetu, a raczej ścierają się one. Zmienia się kultura akademicka. Wyraża się to z jednej strony w obronie tradycji i godności *homo academicusa*, z drugiej zaś w, trudno powiedzieć, na ile zamierzonym, acz nie przez wszystkich uświadamianym, dyktacie rynku, nastawieniu na rentowność, kalkulacji zysków i strat. O skali zjawiska pisze między inny-

⁹ P. Bourdieu, *Homo...*, s. 128

¹⁰ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, wykład wygłoszony w czasie uroczystości otrzymania tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w Auli Uniwersytetu Jana Kazimierza 21 listopada 1932 roku, <http://www.ken.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/twardowski2.pdf> (16.08.2014).

mi Maria Dudzikowa w tekście pod znamienym tytułem *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*¹¹. Współczesny uniwersytet cechują właściwości Foucaultowskiego urządzenia, o czym pisze Maksymilian Chutorański¹².

Próby poradzenia sobie z tymi napięciami widać w różnych częściach świata. Dodam, że inicjatywy te podejmowane są z różnych perspektyw i z różnym skutkiem, niemniej jednak niemal wszyscy wyrażają tęsknotę za „klasycznym porządkiem uniwersyteckim”, uważając wiele innowacji, zwłaszcza tych ukierunkowanych na związki uniwersytetu z rynkiem, za zachwaszczanie pola nauki i edukacji akademickiej. Poszukuje się więc prób ocalenia godności uniwersytetu oraz takich dróg jego reformowania, które pozwolą ocalić to, co jest najbardziej „uniwersyteckie”. Wśród tych propozycji i projektów są takie, które skupione są na umacnianiu idei i praktyk uniwersyteckości. Z tej perspektywy można powiedzieć, że reformowanie uniwersytetu funkcjonuje tak, jak uprawianie trawnika. Zależy nam na ładnej trawie, ale wciąż trawnik jest atakowany przez chwasty. Metaforę tę zaczerpnęłam z opowieści Stephena Coveya:

Problem polega na tym, że pański trawnik nie jest zdrowy. Jeśli będzie Pan tylko spryskiwał chwasty, zawsze będą odrastać. Musi Pan wyhodować zdrowy trawnik, żeby nie było w nim miejsca na chwasty. Trzeba je zagłodzić. Cóż, tak zrobiłem i rzeczywiście się udało. Wyrosła mocna, gęsta, zielona trawa nie pozostawiając skrawka na wątłe chwaściki. Zdałem sobie wówczas sprawę, że taka sama strategia zdaje egzamin w zespole lub organizacji. Jeśli tylko „opryskujesz” chwasty – traktujesz problemy uderzając w nie nowymi przepisami, regulacjami, zasadami i procedurami – one po prostu „odrosną” lub pojawią się w innym miejscu. Natomiast jeśli stworzysz mocną, zdrową kulturę wysokiego zaufania, złoczyńcy szybko się zagłoda i prędzej czy później odejdą¹³.

¹¹ M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, w: M. Dudzikowa i in., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, t. 4, Impuls, Kraków 2013, s. 257–378.

¹² M. Chutorański, *Urządzanie uniwersytetu*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

¹³ S.M.R. Covey, G. Link, R.R. Merrill, *Mądre zaufanie. Jak w czasach kryzysu zaufania budować dobrobyt oraz wyzwalać energię i radość*, Rebis, Poznań 2013, s. 285–286.

Ta „rada” może być wykorzystana w działaniach ukierunkowanych na zachowanie godności uniwersytetu i jego funkcji, na uzdrawianie stosunków uniwersyteckich agensów (Bourdieu). Troska o „zagęszczenie” tego, co liczy się w uniwersytecie, a więc badań i kształcenia krytycznych podmiotów, kształtowania kapitału intelektualnego oraz kształtowania kultury akademickiej bazującej na zaufaniu osobowemu i uogólnionym, jest zobowiązaniem i wyzwaniem człowieka uniwersytetu, *homo academica*. Hodowanie „zdrowego trawnika” – pola nauki i edukacji akademickiej – jest właśnie jego domeną.

„Człowiek akademii” funkcjonuje na poziomie:

- a) formalnych tytułów uznawanych (i rozumianych) przez wszystkich;
- b) zinstytucjonalizowanego porządku, ale mało używanego w oficjalnych klasyfikacjach;
- c) prestiżu, który jest wykorzystywany wyłącznie w ramach hierarchii intelektualnych i naukowych.

Jak wspomniałam wyżej, „człowiek akademii” nastawiony jest na akumulację i zarządzanie kapitałem akademickim, w który inwestuje osobisty czas. Wyraża się to w pracy, w zaangażowaniu z jednej strony w wytwarzanie intelektualnych instrumentów, które są także specyficznymi instrumentami władzy akademickiej, to znaczy wykładów, podręczników, słowników, encyklopedii, itd.; z drugiej strony w inwestowaniu nade wszystko w tworzenie dorobku, i następnie w reprezentowanie, które przyczynia się do akumulacji kapitału symbolicznego w postaci zewnętrznej uznania¹⁴.

Jak pisze dalej Bourdieu:

bogatszych w zewnętrzną sławę można znowu podzielić na tych, którzy swój czas poświęcają na tworzenie wiedzy albo na jej bezpośrednią promocję (szczególnie poprzez akademicką wymianę import–export w formie kolokwium, sympozjów, konferencji, wzajemnych zaproszeń itp.) lub na tych, którzy angażują się w działania publiczne, zwłaszcza te o charakterze politycznym, które są częścią roli intelektualnej, a które, jakkolwiek niekoniecznie wynikające z tej roli, wiążą się w pewnym stopniu z logiką relacji publicznych i reklamy (w formie, na przykład,

¹⁴ P. Bourdieu, *Homo...*, s. 98.

udzielania wywiadów dziennikarzom, pisaniu artykułów prasowych, petycji, uczestnictwa w demonstracjach, itp.)¹⁵.

Oznacza to, że człowiek akademii funkcjonuje na wiele sposobów, zawsze jednak skupiony jest na badaniach, rozwoju nauki i popularyzowaniu jej osiągnięć, także poprzez realizację zadań dydaktycznych. Temu właśnie poświęca swój czas. Na tym zasadza się władza i siła akademicka, akademicki kapitał i akademicki habitus. Autonomia, swoboda wypowiedzi, wzajemne zaufanie i wsparcie intelektualne to środowisko funkcjonowania *homo academicusa*. Jednakże i w tym środowisku istnieje opresja i zniewalanie, rywalizacja i swoista korupcja. Jak pisze Józef Górniewicz, kierujący przez wiele lat funkcjonowaniem uniwersytetu:

Osobliwy klimat prowadzenia badań naukowych tworzą jednak przede wszystkim ludzie, wybitne osobowości, liderzy opinii albo przeciwnie – maruderzy, sceptycy i krytykanci zarówno warunków realizacji zawodowych, jak i klimatu organizacyjnego w danej instytucji. Decydują oni o powodzeniu lub niekiedy niepowodzeniu w realizacji określonych projektów badawczych. Tworzą atmosferę przyjazną w pracy naukowej albo atmosferę nieprzyjazną, pełną napięć, pretensji, plotek, pomówień czy zazdrości o sukces osiągniany przez inne osoby¹⁶.

Środowisko człowieka akademii nie jest więc wolne od rywalizacji i konkurencyjności, jakkolwiek wartością wygranej jest sukces naukowy i pomnażanie kapitału symbolicznego. I nie tylko „opór poznawanej materii danej w niedoskonałych zmysłach i narzędziach jej penetracji, możliwości techniczne stosowanych urządzeń oraz wykorzystywanych strategii badawczych” (jak widzi to Górniewicz¹⁷) są czynnikami ograniczającymi poczucie bezpieczeństwa oraz efektywnego i satysfakcjonującego bycia człowiekiem akademii. Także stosunki międzyludzkie i mechanizmy rządzące awansami naukowymi, w tym zasady finansowania badań, mają w sobie moc zniewalającą, ograniczającą indywidualne i zespołowe inicjatywy badawcze.

¹⁵ Ibidem, s. 98–99.

¹⁶ J. Górniewicz, P. Piotrowski, *Uniwersytet jako źródło wartości kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2014, s. 144–145.

¹⁷ Ibidem, s. 144.

Uniwersytet *homo oeconomicus*

Nie mniej ważnym czynnikiem opresji człowieka akademii jest kolonizowanie umysłów przez dominującą ideologię, w tym ideologię rynkową. Już w czasach opisanych przez Bourdieu Uniwersytet funkcjonował według tych dwu antagonistycznych zasad hierarchizacji: hierarchii społecznej uwzględniającej kapitał dziedziczny: ekonomiczny i polityczny kapitał aktualnie posiadany oraz hierarchii kulturowej, uwzględniającej kapitał naukowy lub osobistą sławę poszczególnych osób. Ta opozycja uwidacznia się w konfrontacji dwu przeciwstawnych zasad legitymizacji, a mianowicie: politycznej – wyrażającej się w logice zależności od aktualnej władzy oraz naukowej i intelektualnej autonomii¹⁸. Współcześnie konfrontacja tych zasad przybrała znacznie silniejszą postać. Dominuje zasada pierwsza. Jest ona bowiem aktywnie wspierana przez ideologię rynkową, która w latach 80. XX wieku zaczęła święcić sukcesy za sprawą ekonomistów ze szkoły chicagowskiej i polityki gospodarczej Margaret Thacher i Ronalda Reagana. Jak pisze Eugenia Potulicka:

Zwolennicy neoliberalizmu zajmują obecnie dość wpływowe stanowiska w edukacji (w uczelniach licznych *think tankach*). Dyskurs neoliberalny zdobył hegemonię¹⁹.

Neoliberalizm w szkolnictwie wyższym urastający do rangi „teorii wszystkiego” definiuje człowieka jako *homo oeconomicus*, byt racjonalny, kierujący się tylko motywacją ekonomiczną i skupiony na wąsko pojmowanym osobistym interesie, zaangażowany w maksymalizację osobistego dobrobytu i dobrostanu. Bariery sukcesu mogą być przewyżczone wyłącznie poprzez indywidualny wysiłek. A jak pisze Philip Mirowski: „*Homo oeconomicus* to człowiek wybitnie poddający się kontroli”²⁰.

Homo oeconomicus w uniwersytecie to przejaw legitymizowania obecności w strukturach uczelni w sytuacji braku akademickiego statusu w systemie uniwersyteckim. Wystarczy zaangażowanie w „zarabia-

¹⁸ P. Bourdieu, *Homo...*, s. 48.

¹⁹ E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 282.

²⁰ P. Mirowski, *Never Let a Crisis Go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*, Verso, London–New York 2013, s. 107–108.

nie pieniędzy” i przyczynianie się do „rentowności” uczelni, a co najmniej „zmniejszanie kosztów”. „Koszt”, „zysk”, „rynek” to słowa zaklęcia, którymi napelnione są dyskusje o edukacji akademickiej i nauce. Idolatria trzech gracji: „Rynku”, „Rentowności” i „Rywalizacji”/konkurencyjności („marketolatria” oraz bałwochwalstwo rentowności i konkurencyjności) prowadzi do herezji akademickich. Ogranicza, a wręcz wyklucza zaufanie do mówiących inaczej, a wielu odbiera odwagę. Jak pisze Ernst F. Schumacher:

Działalność, której przypięto etykietę «nieekonomiczna», jest nie tylko kwestionowana, lecz energicznie zwalczana (...). Działalność jest nieekonomiczna, jeśli nie prowadzi do uzyskania odpowiedniego zysku w postaci pieniędzy. (...) Wszystkie dobra traktuje się jednakowo, ponieważ liczy się tylko **rentowność**²¹ (podkr. M.Cz.-W.).

Nic dziwnego, że zdaniem ekonomisty sprawującego władzę w uniwersytecie:

koszty kształcenia na danym kierunku będą wyższe, gdy większa liczba godzin będzie zlecana profesorom i odpowiednio niższa, gdy zajęcia dydaktyczne będą prowadzili głównie asystenci, lektorzy, instruktorzy oraz wykładowcy²².

Oznacza to, że nie liczy się kapitał akademicki, zasoby intelektualne i możliwość integracji badań i kształcenia (czyli atrybuty *homo academica*), a jedynie **rentowność**. Zdaniem tegoż autora:

zasadna wydaje się analiza programu kształcenia i ocena jego rentowności już na etapie powoływania kierunku. (...) Kalkulacja kosztów kształcenia umożliwia ocenę **opłacalności** (podkr. M.Cz.-W.) kierunków studiów i dostarcza informacji pomocnych przy podjęciu decyzji o ich utworzeniu lub likwidacji²³.

²¹ E.F. Schumacher, *Małe jest piękne. Ekonomia z założeniem, że człowiek się liczy*, Aletheia, Warszawa 2013, s. 44–46.

²² W. Gos, *Koszty kształcenia studentów na Uniwersytecie Szczecińskim*, „Przegląd Uniwersytecki” 2014, nr 4–6.

²³ Ibidem.

Jak widać, nawet w „dostosowywaniu się do potrzeb rynku pracy – zamykania i tworzenia nowych kierunków, które spełniałyby zapotrzebowanie ekonomiczne i społeczne”²⁴ liczy się rentowność.

Zasady te regulują także funkcjonowanie uniwersyteckiej nauki. Wyniki pracy i pozycja w strukturze społecznej uniwersytetu mierzone są wprawdzie punktami za publikacje, ale te decydują o miejscu w rankingu i kategoryzacji jednostki naukowej, co wiąże się z jej finansowaniem. Ludzie zabiegają więc o publikowanie w czasopismach z bazy ERIH, Scopus, ISI i tak dalej. Do rangi zasady pierwszej urasta *publish or perish* (publikuj albo giń).

Kolejnym przykładem ingerowania *homo oeconomicusa* w funkcjonowanie uniwersytetu jest uczynienie z tej instytucji miejsca przygotowania osób na potrzeby rynku pracy. Nawet takie inicjatywy, jak uniwersytety dziecięce i uniwersytety seniora, traktowane są jako swoiste eksperymenty społeczne „inwestycji w człowieka”, które w krótszym lub dłuższym horyzoncie czasowym przyniosą wymierne korzyści ekonomiczne. Pomijam w tym miejscu absurd ujednoczenia funkcji wszystkich szkół wyższych: od uniwersytetu po wyższe szkoły zawodowe. Wszystkie uczelnie zostały zobowiązane do przygotowania absolwentów do potrzeb rynku według tej samej sztancy określanej mianem Krajowych Ram Kwalifikacji. W centrum zabiegów edukacyjnych jest kształtowanie rozumu instrumentalnego i doraźnych (wszak żyjemy w czasie wykładniczym) kompetencji zawodowych. Zredukowanie kształcenia uniwersyteckiego do wymiaru praktycznego, jakkolwiek spełniające kryteria „ekonomiczności” wpisujące się w zasady działania *homo oeconomicusa*, utrudnia zachowanie równowagi w funkcjonowaniu uniwersytetu. Niesie w sobie formy opresji i zniewolenia.

Konkluzje

Dyskusje i praktyki we współczesnym uniwersytecie i wokół niego wskazują, że świat akademii i jego uczestnicy są marginalizowani przez neoliberalne koncepcje nauki i szkolnictwa wyższego. Dyskurs ekonomiczny i menadżerski jest dominujący w każdym niemal polu funkcjonowania uczelni: od badań poprzez kształcenie po administrowanie. Jego

²⁴ Ibidem.

specyfiką jest orientacja na rentowność, a praktyka przepelniona jest kontrolowaniem i atestowaniem. Zorientowany na rozwój nauki i edukacji *homo academicus*, który w poczuciu podmiotowej odpowiedzialności wypełnia swoje zadania i zobowiązania, doświadcza zagubienia i dyskomfortu w tej kulturze neoliberalnej.

Rzecz jest nie w wartościach (akademia – rynek), ale nade wszystko w sposobie, w jaki wartości te kształtują nasze funkcjonowanie w uniwersytecie. Każdy z typów cechuje specyficzna trajektoria kariery akademickiej. Mimo formalnych kryteriów awansów akademickich, orientacja na naukę prowadzi do gromadzenia innych zasobów aniżeli orientacja na rynek i administrowanie. Orientacja na naukę wyraża się w podejmowaniu badań ukierunkowanych na odkrywanie praw i mechanizmów rządzących wybranymi obszarami rzeczywistości, problematyzowanie ich. Orientacja na rynek wyraża się w podejmowaniu zadań naukowych nastawionych na rozwiązywanie doraźnych problemów praktycznych, bezpośrednio aplikacyjnych.

Warto dodać, że w obydwu porządkach (akademickimi i ekonomicznym) istnieją czynniki ograniczające i opresyjne. Wśród nich można wskazać nepotyzm, swoisty feudalizm w relacjach pracowników, wyścig szczurów i tym podobne. Od tych zaburzeń nie jest, niestety, wolny ani świat *homo academicusa*, ani *homo oeconomicusa*.

Słowa kluczowe: *uniwersytet, homo academicus, homo oeconomicus, typ idealny, opór, paradygmat neoliberalny*

HOMO ACADEMICUS IN WORLD OF HOMO OECONOMICUS. ON THE AREAS AND FORMS OF STRUGGLE WITH THE ACADEMIC ENSLAVEMENT

Summary

In the text I am seeking the answer of a question about conditions and possibilities of functioning *homo academicus* at the university formed by the *homo oeconomicus*, according to the rules of neoliberalism. Both are ideal types (in the

sense of M. Weber). Taking it as a frame of this text is a consequence of presence of these concepts in the debate on the condition of the university. Differences between them help to see the tensions, in particular between the orientation towards research and learning and the orientation towards the profit, the opposition of the academic and the market discourse, as well as humanistic and economic paradigm. These tensions affect of the research and educational teleology. In this text I am trying to pinpoint conditions of experiencing the trouble and enslaving, peculiar to both perfect types and in that theoretical frame I seek the possibility and chances of coping by subjects of the university with these restrictions. In the end are questions for conditions of co-existing of these two types at the university of nowadays.

Keywords: *university, homo academicus, homo oeconomicus, ideal type, resistance, neoliberal paradigm*

Translated by Maria Czerepaniak-Walczak

Ivana Pirohová

University of Presov in Presov

Quo vadis university teacher?

Introduction

As a university teacher I feel that there is less and less time for work with student and for student from year to year. Instead I fill in, prepare and then evaluate various forms, tests, questionnaires – the tools of control, so-called quality guaranties of education. Concerning research, I focus my research mainly on topics that are demanded, to ensure research financing, and not on that what I currently see as a research problem and is connected to my specialization in andragogy. Respectively, if there is space and opportunity, I “assimilate” my research topic to demanded topics to be able to use at least some amount of finances for research that I consider important and useful for the adult education area. Fortunately, the most of interaction with other research or other projects enhances me in a professional and human way. The change of requirements for the university teacher occupation concerns me; to its understanding I use the perspective of interaction of problem knowing, reflection and self-reflection of university teacher work.

The contexts of changes of university teacher job understanding

„Only the one who does not underestimate himself or herself can be a teacher, because only the teachers who are ashamed of their job do so.”¹ As a self-confident being he or she „needs to be ensured that he or

¹ J.A. Komenský, *Predpisy pre dobre organizovanú školu*, SPN, Bratislava 1991, s. 71.

she exists and that he or she is valued,"² has a specific identity and is not only an object in the world that is interesting for its profit. Every university teacher is unique also thanks to the fact that they are the part of community, occupation group, which is in interaction with public social world. And so, in each activity and relation they participate on universal and individual at the same time."³ I perceive the self-confidence of university teacher and of community and occupation group at the same time through myself – the understanding of teacher/scientist who infers from visions that others have about him or her, from comparison of himself or herself with others, from his or her own cultural habits and evaluation of own ideas and behavior in interaction with social-economic context.

The development of a human is, beside other things, a process of acquiring a set of norms and ideals that define our role in social system. In the process, in which an individual becomes university teacher, learns about expectations concerning teacher/scientist behavior at university and is evaluated based on how he or she will fulfill these expectations in reality. I suppose that in most cases the teacher/scientist will internalize the expected values and follow them and will evaluate himself or herself, others in community and occupation group negatively if they do not hang onto expected attitudes and do not follow them. Even in the case if they do not internalize expected values and norms, they are expected to behave like they already accepted them, because „behavior, feelings and relations are created by certain socially-accepted principles so that people see themselves as carriers of laws and responsibility in the system of gradually evolving relations.”⁴

The development of ideas about what university teacher should be like, what abilities should they dispose of and how they should behave is necessary to understand in the context of epochal changes of mission and functions of education in general, of the role of higher, university education, education in society, because the present „involves past and future in it.”⁵

² B. Fay, *Současná filosofie sociálních věd, Multikultúrní přístup*, SLON, Praha 2002, s. 59.

³ *Ibidem*, s. 286.

⁴ *Ibidem*, s. 57.

⁵ *Ibidem*, s. 288.

The origins of European ideas of “professor at university” reach to the era of ancient Greece. They are connected to understanding of education, to society of Plato and Aristotle, their Academy and Lykeion.⁶ The first prototype of university teacher is **philosopher – thinker, mature, virtuous** and **clever man**, teaching and learning **in dialogue**, ready to govern the society.⁷ Later, in the period of Middle Ages, the carrier of wisdom and virtue is a **priest**. For the period of antique and Middle Ages, the focus of education is on socialization and enculturation based strictly on tradition, **fixing** of man in “reliable order of natural cycle of world.”⁸

The idea of free thinking, scientific knowing, their protection and those who spread it occurs with the establishment of first European universities. In the period of Renaissance, the accepting of unique human being returns through Christian values; the mission of university professor is to prepare **educated elite of society**, mainly theologians, lawyers and doctors and “through “leading” to **emancipate** and **cultivate a human**, to provide him or her basic **values**, on which the construction of world and society is built.”⁹

In the course of history, the universities are becoming the centers of differentiated scientific knowing and of education of highly-qualified experts and scientists. They are becoming the place of various emancipation efforts, of resistance against dogmatic thinking.

There is still a vision in us of university teacher/scientist, who should be **clever**, that means generally **educated**, but also expert/**scientist**, who spreads academic knowing in certain area, **teaches** and at the same time **learns** for the whole life, broadens his or her academic knowing, gradually becomes **integrated, clever and mature personality**. There are expectations on him, which are usually not expected from people of other occupations, mainly in the area of **moral** and **social engagement**.¹⁰ This theory about university teacher/scientist offers us

⁶ M. Cipro, *Průvodce dějinami výchovy*, Panorama, Praha 1984, s. 55–71.

⁷ Ibidem, s. 58–60.

⁸ B. Kosová, *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica 2013, s. 147.

⁹ Ibidem.

¹⁰ L. Kráľová, *Sociálne roly a sociálne statusy v škole*, in: *Učiteľ a škola*, G. Moško, G. Ichoniovská, E. Hleba (eds.), Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, Prešov 1996, s. 86–89.

comparative markers, according to which we can evaluate ourselves and use this evaluation for own academic community and occupation group. At the same time, it is necessary to understand this theory about university teacher/scientist in social, economic and political context, in the circle of cyclically repeating periods of flourishing of academic knowing, education and attacks on free thinking, directing by „one and only right” direction, restricting university rights, hindering financial support to universities’ elimination, professors’ firing, their persecution and liquidation.

The ideas on what a teacher/scientist should be like are connected to changes of function of education in society. According to J. Keller and L. Tvrđý,¹¹ until Second World War specifically **university education** was **a temple**, its graduates created privileged group with a set of advantages, resistant to the pressures of labor market.

In this context, the teacher/scientist at university is the one who creates privileged group and is **privileged** on his or her own. Wisdom is codified by scientific and academic titles. Free thinking is a freedom of privileged class to such extent, to which the governing class needs it. Exceeding the stated limit is punished, later tolerated, if the academic knowing of teacher/scientist is eligible, but it must stay only among the privileged ones. The reward is that university professors can become “**intellectual elite**” with high degree of prestige in society.

After Second World War, the demand on education rises and it is available to broad classes of citizens. University education is a **lift**, which ensures progress into higher social class.¹² University teacher enables vertical mobility in society, is the part of middle class which he broadens, is **engaged participant of democratization of society** of 60s and 70s of the 20th century. B. Johnson, P. Kavanagh and K. Mattson interpret such self-perception of mission of university scientist/teacher of this period in USA using the words of university Professor C. Kern, who said about himself that he was “man of liberal, mildly social democratic views” who had wanted to make the university serve society.”¹³ Despite the fact that,

¹¹ J. Keller, L. Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, SLON, Praha 2008, s. 29–33.

¹² *Ibidem*, s. 43–60.

¹³ B. Johnson, P. Kavanagh, K. Mattson, *Section One: The Rise of the Corporate University*, in: *Steal This University. The Rise of The Corporate University and the Academic*

according to their words “He was no reactionary but rather a prominent labor economist and a liberal.”¹⁴

Profession of university teacher is requiring extensive knowledge which is governed by a code of ethics at that time. University teachers “tend to have a great degree of autonomy; they are not responsible to a supervisor for every action, nor do they have to respond to the customer’s wishes.”¹⁵

But the stories of academicians in the USA or in the countries of Western Europe will probably be slightly different from the stories of university teachers in former Czechoslovakia, Slovakia, where social engagement of university teachers was discredited by **ideologization of education**, sciences about human and society.

Since 1948, except for short sign of freedom of “socialism with human face” by the end of 60s of the 20th century, each sign of academic freedoms defense resulted in loss of opportunity to be active at university. Teachers/scientists, who did not internalize “directed” ideals and stayed at universities, spoke and behaved in public in other way that they thought, in other way like they did in private. Academic community, occupation group of university teachers, on the outside “compact”, consisted of stories experienced in oneself and for oneself, without the possibility of public and academic confrontation about mission and functions of education at universities, about own mission of university teacher. Of course, it concerned more the ones who gave lectures on social and human sciences than the experts in natural sciences.

This fact was misused in Slovakia after 1989 while reasoning “non-scientism” of some sciences about human and society, “non-quality” and “defined usefulness” of education in them, including pedagogy, pedagogical education, andragogy and andragogical education. There comes an era of re-discovery of management, arrival of theories of directing man-power, popularity and prosperity of teachers/scientists of management, interest in study of management study programs, and de-

Labor Movement, B. Johnson, P. Kavanagh, K. Mattson (eds.), Routledge, New York–London 2004, p. 12.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ R.T. Schaefer, *Sociology*, McGraw-Hill, New York 1989, p. 422.

crease of interest in studying teaching study programs and in teachers/scientists, pedagogues, andragogists.

But there is another fact that, in this period generally in Europe, in post-socialistic states like Slovakia later, but more intense (in 90s of the 20th century and at the beginning of the 21st century) devalues the value of university education and prestige of university teacher occupation. Globally, in the post-war period, the “education is primarily **not directed** by supertemporal **values**, but by **social order** of national states.”¹⁶ And so, based on the order of state (hopefully well-intentioned), often regardless the potential of individual for university study, the groups of academicians were broadened, and university teachers assimilated to the possibilities of potential of their students to be able to graduate. Symbolic representation of education, **a diploma**, did not always represent valuable education. These processes of **devaluing** the value of school and education came under criticism, in the myths about school of I. Illich, in his Deschooling Society, already in 1971.¹⁷ In west countries, “the diplomas do not represent a value themselves anymore, the graduates are required to be able to mobilize their knowledge according to current requirements of employers.”¹⁸ C. Griffin emphasizes: “The status and authority of lecturers, and teachers generally, will depend less upon traditional forms of professional autonomy and more upon competence in meeting the learning needs of learners as consumers, as well as the meeting of externally imposed quality.”¹⁹

Not even a title of university professor represents a value itself in this world; a permanent and flexible ability to mobilize own potential according to individualized needs of market in research, education and innovation for praxis is required. Scientist/teacher is not primarily connected to one university; they change the employer flexibly, travel, make many contacts, start relations, promote their research and ensure money for them.

¹⁶ B. Kosová, *Filozofické a globálne...*, s. 148.

¹⁷ I. Illich, *Odškolnění společnosti*, SLON, Praha 2000, s. 110.

¹⁸ B. Kosová, *Filozofické a globálne...*, s. 151.

¹⁹ C. Griffin, *Didacticism. Lectures and lecturing*, in: *The Theory and Practice of Teaching*, P. Jarvis (ed.), Routledge, London–New York 2006, p. 87.

This development of university education, changes of status of universities, understanding the occupation of university professor, are realized later in Slovakia in interaction of local, national, European and global, cultural, social, economic and political contexts.

After 1989, university scientist/teacher could have again talked and made research freely, traveled, entered into interaction with the whole world. Carried away, sometimes surprised or even endangered by the possibility to speak freely, they have accepted or pretended to have accepted; resp. according to previous auto-censorship they did not speak for a long time, or they did only individually, lonely and reservedly speak to the following development of education at universities, the own occupation and academic community.

Slovakia has been since 19th June 1999 the signatory of The Bologna Declaration.²⁰ Aside from undeniable advantages like creating European university space and possibilities of mobility and academic cooperation in it, the process of obedient fulfilling of this declaration brought also some disadvantages. The division of university education to bachelor, master and post-graduate cancelled the tradition, the philosophy of education of academic experts who need for their occupation not only to acquire required knowledge, abilities and to internalize values, but also to have time to mature to understanding of their meaning for the occupation (e.g. pedagogue, psychologist, andragogist.) We have also created a space for new private schools to offer bachelor study programs that are demanded, easy to finish and financially available. This caused the devaluation of university education in general, but mainly the devaluation of value of these branches of study whose study programs were and are offered by private universities.

The stories of such universities are similar to the story of The University of Phoenix, when A.M. Cox states that “Phoenix recently utpaced New York University to become the largest private university in the country. From its start in 1975 as a small, single-campus operation offering only a degree in business, Phoenix now grants bachelor’s, master’s, and

²⁰ *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (8.08.2014).

even doctorates in such high-demand fields as nursing, teaching, and managing of information systems.”²¹

The process of devaluation of university education is in Slovakia also accomplished in the contexts of influence of globalizing economy when education in the society no longer is a lift, but **an assurance** from fall of individual to the poorest classes, an enforced strategy, thanks to which they can work on positions which required lower education before.²²

At the same time, The Bologna Declaration started the process of support of European cooperation in ensuring quality with regard to development of comparative criteria and methodology. A process of evaluating of scientific-research quality, of educational activity, of innovations oriented to demands of globalized market has started. According to K.P. Liessmann,²³ **universities** as centers of reflection of all, **resigned to reflection of themselves** as carriers of valuable education, when “almost no processes of directing and control developed from the inner need and structure of university, but were adapted from the outside, mainly from the sector of managing technologies.”²⁴

So it comes to massive deviation of university “from philosophy doctrines emphasizing non-material value bases, the value of human, life and humanity to economizing educational doctrines, which place emphasis on effectiveness, backflow, accountability and efficiency of school system.”²⁵

“The practice requires fast training, rather quickly usable and easily changeable **half-education** and not general education; it causes addiction on **quickly** changing **labor marker** and so on **quick education**.”²⁶ It requires distant education, in which a student assimilates the content of education according to his or her own, or basically to the employer’s

²¹ A.M. Cox, *None of Your Business: The Rise of the University of Phoenix and For-Profit Education – and Why It Will Fail Us All*, in: *Steal This University. The Rise of The Corporate University and the Academic Labor Movement*, B. Johnson. P. Kavanagh, K. Mattson (eds.), Routledge, New York–London 2004, p. 16.

²² J. Keller, L. Tvrđý, op.cit., s. 75–77.

²³ K.P. Liessmann, *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*, SLON, Praha 2009, s. 85.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Š. Porubský, *Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy*, „Pedagogické rozhľady“ 2010, č. 1, s. 2–3.

²⁶ B. Kosová, *Filozofické a globálne...*, s. 148.

needs in a way it is in education provided by The University of Phoenix.²⁷ Moreover, according to A. M. Cox “the sad news is that many students seem to want it that way. Indeed, research such as the annual freshman survey conducted by the Higher Education Research Institute at the University of California at Los Angeles provides sobering evidence that whether or not students actually attend for-profit institutions, they seem to share the same values.”²⁸

This way of self-controlled education “...although apparently centred intrinsic characteristics of the learner and the rigtness of the students making decisions about their own learning, actually works to increase the efficiency of the “learning system”. In other words, despite the stated rationale of students taking control of their own learning, the emphasis is on cost-efficiency, “value for money” and more efficient regulation through engaging students directly in a supposedly democratic process of participation—a process, however, which is empty of “empowering” content and centred on adaption.”²⁹

B. Kosova states: “Philosophical idea of individual creative self-realization of human according to human values is economically misused for the ideology of individualization for the needs of market.”³⁰

S. Slaughter and L. L. Leslie³¹ named this change the transition to academic capitalism and assigned it to the 80s and 90s in the countries such as Australia, Great Britain, Canada and USA. Academic capitalism was characterized as a market competition for financing among universities and it became also competition among teachers. According to S. Harley et al.³² the universities currently have more control over their employees, prefer research and international publications (what is an indirect

²⁷ A.M. Cox, *op.cit.*, p. 15–32.

²⁸ *Ibidem*, p. 22.

²⁹ R. Usher, R. Edwards, *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*, Routledge, London–New York 2003, p. 45.

³⁰ B. Kosova, *Filozoficke a globalne...*, s. 149.

³¹ S. Slaughter, L.L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1999, p. 276.

³² S. Harley, M. Muller-Camen, A. Collin, *From Academic Communities to Managed Organizations: The Implications for Academic Careers in UK and German Universities*, “Journal of Vocational Behavior” 2004, Vol. 64(2), pp. 329–345.

way to direct the work focus of teachers) and fragment traditional unity of academic role. “The consequence is to cast doubt on the values of academic communities, bringing the individuals into greater indeterminacy, competition and uncertainty, and the influence on the form and direction of academic careers.”³³

Even the universities and their teachers are, and probably will be, forced to get as many students, sponsors and contacts with businessmen as possible from financial reasons, to be able to survive. In Slovakia, the meaning of branches of study, which are needed by globalizing labor market, is increasingly emphasized. Our educational system produces the highest quality for foreign, multinational corporations; so-called “useless” graduates stay at home and so the question of “financing” public university education arises.

Not every university **education** is **an assurance** from falling into the poor class. There is an emphasis on necessity of creating clusters as networks of mutually interconnected firms, institutions producing knowledge, supporting institutions (e.g. scientific-technical parks) and customers connected to production chain, which creates additional value.³⁴

I do not want to doubt the meaning of connection of universities with praxis, it is desirable. I rather think of arising threat of academic freedoms of scientists/teachers to perform academic and pedagogic work without any pressure from state or other source, from interest groups of political decisions. According to opinions of B. Johnson, P. Kavanagh and K. Mattson in the USA, “today, business leaders have gone one step further. They want to assert not just influence but much more control over the educational processes themselves.”³⁵

Gradually, the occupation of university teacher in this context is changing. “The professoriate is not a “community of scholars” that governs itself; rather its work is reviewed by administrators who chant “ac-

³³ Ibidem, p. 329.

³⁴ *Innovative Clusters Drivers of National Innovations Systems. Enterprise, Industry and Services*, OECD 2001, http://www.nist.gov/public_affairs/releases/upload/spi-the-plastics-industry-trade-association-attachment.pdf (9.08.2014).

³⁵ B. Johnson, P. Kavanagh, K. Mattson, op.cit., p. 2.

countability” while throwing merit pay rewards at those lucky enough to have full-time jobs.”³⁶

L. Kobová deals with causes and consequences of academic capitalism in Slovakia in more detail.³⁷ According to her, these changes started to happen in our conditions in the 90s under the influence of financing lowering of university education, science and research by the state and by enormous growth of student number studying at universities, mainly at social and humanitarian study branches.

Not every university education is an assurance from falling into the poor class, this can be **a survival strategy**. Highly negative phenomenon is a fact that the survival strategy also refers to the preparation for job position of the university teacher. Up to 34.8% from the early finished post-graduate students at Slovak universities stated that their motivation to continue studying was the temporal solution of unemployment.³⁸

On the other side, after the creation of independent Slovak Republic on 1.1.1993, the enhancement of education became one of the key condition for Slovakia to be able to enter European Union. At high schools, especially at universities, the research activity of the teacher became to be emphasized more than his or her pedagogical activity and the fixed-term work contracts were introduced. The question whether the teacher gets a contract for another period depends on the quantity and quality of their published papers and number of citations. Fixed-term work contract is on one side a tool to enhance the work effort, but on the other side it can be a source of uncertainty, permanent fight for financial resources for the research realization.

In Slovakia, the meaning of branches of study, which are needed by globalizing labor market, is increasingly emphasized. Our educational system produces the highest quality for foreign, multinational corpora-

³⁶ Ibidem.

³⁷ L. Kobová, *Akademický kapitalizmus na Slovensku*, in: *Situovaná veda. Podoby a kontexty tvorby poznania*, M. Szapuová (ed.), Centrum rodových štúdií, Bratislava 2009, s. 31–119.

³⁸ H. Janotová, 2004 in: R. Bednárík, B. Holubová, K. Repková, *Vedecká kariéra v povedomí mladých ľudí. “Career in Science in young peoples’ perception“*, in: *Family and labour (Práca a rodina)*, 2, 2006, s. 12–22. online cit. 10.5.2011 Dostupné na internete www.cee-ol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=ab2d93c2-730a-4b93-b129-78da31278346. pdf (13.07.2014).

tions; so-called “useless” graduates stay at home and so the question of “financing” public university education arises.

There is an emphasis on necessity of creating clusters as networks of mutually interconnected firms, institutions producing knowledge, supporting institutions (e.g. scientific-technical parks) and customers connected to production chain, which creates additional value.³⁹

I do not want to doubt the meaning of connection of universities with praxis, it is desirable. I rather think of arising threat of academic freedoms of scientists/teachers to perform academic and pedagogic work without any pressure from state or other source, from interest groups of political decisions. According to opinions of B. Johnson, P. Kavanagh and K. Mattson in the USA, “today, business leaders have gone one step further. They want to assert not just influence but much more control over the educational processes themselves.”⁴⁰

Academic identity in danger

According to B. Kosová⁴¹ a professional identity is the realization of the basis of own professionality and place of own profession in the system of social categories and relationships. “It is characterized by the high grade of self-realization, autonomy and self-control of the professional community while accomplishing the profession and also by high consciousness and experiencing the belonging to it.”⁴² She also claims that these parts of the professional identity and not fulfilled with Slovak teachers and we can see some kind of “schizoidy in identity, as the inability to realize clearly, what is the base of professionality and expertness in the profession of teacher. This applies to all categories of teachers, including the ones at pedagogic faculties and decisive school sphere... The absence

³⁹ *Innovative Clusters Drivers of National Innovations Systems. Enterprise, Industry and Services*, OECD 2001, http://www.nist.gov/public_affairs/releases/upload/spi-the-plastics-industry-trade-association-attachment.pdf (9.08.2014).

⁴⁰ B. Johnson, P. Kavanagh, K. Mattson, op.cit., p. 2.

⁴¹ B. Kosová, *Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach*, in: *Profesijný rozvoj učiteľa*, B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, M. Valica (eds.), Metodicko-pedagogické centrum, Prešov 2006, s. 10.

⁴² Ibidem.

of professional chamber of teachers and apathy in professional meetings is evident.”⁴³

Schizoidy in identity can be visible in stories of lives for themselves, about themselves, in escapes from organized, required engagement in academic community before 1989. We need to perceive in in the process of transformation to academic capitalism. M. Henkel⁴⁴ considers these political, economical and demographic changes in the last quarter of the 20th century in Great Britain **the main menace** for academic identity. According to her, academic identity is “the function of community membership and in the case of academicians an interaction among individuals and two key communities, science branch and university institution.”⁴⁵ The dynamics of interaction among individuals, science branch and university institution changed and broadened the concept of academic identity with political dimension. We distinguies three dimension of academic identity: **(1) Political changes** – have the strongest influence on university institutions, because they changed their basis (in terms of stronger political establishment and social organ). This caused fragmentation, acceptance of conflicting values and loss of institutional borders (universities are not self-centered anymore and if they want to survive, they must expand and cooperate with surrounding world). **(2) Study branches** – also underwent the changes in organizational structure of knowledge production despite the strong aversion of elite members, the changes happened in remuneration and in creation and maintaining of academic programmes. But study branches still remain the strong source for academic identity. **(3) Academic freedom** – in terms of individual and collective. For the teacher the academic freedom was and is the matter of life quality and maybe the main reward for academic career. University teachers were able to be individually free in the choice of research programe and were trustworthy to manage their own work life and priorities. This model was replaced by the change of managing of institutions and by pressure on competition with the aim to gain financial resources. Teachers have to work according to externally de-

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ M. Henkel, *Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment*, “Higher Education” 2005, Vol. 49(1-2), pp. 155-176.

⁴⁵ Ibidem, p. 172.

fined rules and evaluative criteria. The ones who fulfil them are perceived by themselves and by others as successful individuals.

T. Bugelová and J. Lukáčová⁴⁶ explored the relation between academic career success and academic identity. The basis was the concept of personal identity by P. Weinreich⁴⁷ who characterized it as collection of self-understanding, in which he or she constitutes oneself according to the fact how he or she sees their own him- or herself in present, and at the same time how they perceive themselves in the past and what their aspirations in relation to themselves in future are. He considers self-esteem and diffusion of identity the global markers of individual identity. **Self-esteem** as a “comprehensive self-evaluation of individual expressed in terms of continual relation between past and current self-portrait of individual according to his or her value system.”⁴⁸ He does not see **Diffusion of identity** as a whole failure contrary to successful achievement of identity, he defined it as “general diffusion and grade of identification conflict of individual with others”⁴⁹ or otherwise, general diffusion and deviations of respondent’s conflicts in identification with famous other people based on the current self-portrait.⁵⁰

J. Lukáčová and T. Bugelová found out, that the markers of objective career (type of work, function, leading of grants, level of wages) have positive relation to self-esteem. Self-esteem is a positive predictor and diffusion of identity a negative predictor of subjective career success of teachers (variables of career and work satisfaction).

They found out, that at Slovak universities the most preferred academic entities are beside professors considered the leaders of scientific grants.⁵¹ It is not easy to gain finances for scientific project, specifical-

⁴⁶ J. Lukáčová, T. Bugelová, *6 Akademický kariérový úspech a akademická identita – výsledky výskumu*, in: G. Kravčáková, J. Lukáčová, T. Bugelová, *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Košice 2011, s. 249–294.

⁴⁷ P. Weinreich, *Identity Structure Analysis*, in: *Analysing Identity. Cross Cultural, Societal and Clinical Contexts*, P. Weinreich, W. Saunderson (eds.), Routledge, London 2003, pp. 7–75.

⁴⁸ Ibidem, p. 47.

⁴⁹ Ibidem, p. 64.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ J. Lukáčová, T. Bugelová, *6 Akademický kariérový úspech...*, s. 292.

ly for basic research of social and humanitarian sciences. 11 teachers from universities in west Slovakia said, that when they want to apply for a grant there are bureaucratic restrictions and regional discrimination, what lowers their possibility to use these sources effectively.⁵²

Except for the possibility to gain finances for research, the right and duty to deviate from the accepted process and handed research plans is also important for university teachers. And this option of deviation is protected by academic freedom, an important part of academic identity.⁵³ Slovak university teachers-researchers say that academic freedom fulfils its aim mainly “through the freedom of thinking and researching.”⁵⁴ There was an opinion concerning preparing and applying for grant in context of academic freedom, that it “restricts academic freedom in scientific research, because the topic of a grant should be elaborated in each step of solving according to previously set requirement in a way to be accepted. Not in a way the leader or the person handing an application wanted it.”⁵⁵ Set conditions of acquiring scientific grants are in harmony with the opinion of S. Harris,⁵⁶ that traditional ideas about academic freedom, autonomy and sense, which were central characters of academic identity, retreat.

Conclusion

Will an university teacher change into the **seller** of required education “**the goods**” or to seller of “**assurance – education**” which does not

⁵² J. Lukáčová, T. Búgelová, *Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov v kontexte reformy školstva*, in: *Psychologie práce a organizace*, M. Rymeš, J. Štikar, J. (eds.), *Príspevky z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 27–29.5.2009*, Matfyzpress, Praha 2009, s. 185–193.

⁵³ L. Bennich-Björkman, *Has Academic Freedom Survived? An Interview Study of the Conditions for Researchers in an Era of Paradigmatic Change*, “Higher Education Quarterly” 2007, Vol. 61(3), pp. 334–361.

⁵⁴ G. Platková Olejárová, K. Komenská, J. Klembárová, *1. kapitola. Akademická sloboda vysokoškolských učiteľov*, in: G. Platková Olejárová, K. Komenská, J. Klembárová, *Akademická etika: akademická sloboda a medziludské vzťahy*, Prešovská fakulta, filozofická fakulta, Prešov 2013, s. 21.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 22.

⁵⁶ S. Harris, *Rethinking Academic Identities*, *Neo-Liberal Times*, “Teaching in Higher Education 2005, Vol. 10(4), pp. 421–433.

guarantee and cover anything? And, the ones who persuade their clients about its gainfulness will be successful and rewarded by their employers?

This development can but does not have to be the indication of miserable existence of sciences about human and society, which are not useful for practical life from the viewpoint of employers and their knowing is not immediately applicable. If so, then only narrowed into useful recommendations, competences identified based on the needs of employers and on analysis of work activities. The indication of miserable existence of professors who have a need to gradually mature in knowledge, to learn in interaction with others and educate themselves to have the possibility to be happy for their students, in which also their never-ended knowing stays. The professional identity of university teachers is gradually sophisticatedly endangered by supporting their concurrence fight in harmony with cyclically returning principles of social Darwinism – the stronger and the more competent ones will survive.

The sterility of **post-modern view** on education got stuck in “playful”, for the common human less and less **comprehensible ways of talking about education**, like the teacher/scientist was an “isolated monade” living in own autonomous, isolated world and the others (the not-knowing) were the carriers of discourse systems. It indeed unmasks the false hopes of modernism, but does not offer anything instead.⁵⁷ This **post-modern skepticism** leads to doubts about possibilities of rational analyses and solving the problems of education. “These doubts **stimulate** either **social political quietism**, retreat from society, **isolation** into **oneself** and despair, or **militant abidance** on **own perspective of values and culture**.”⁵⁸

And so, **the speech and behavior** of those who emphasize utility of research and education for **market** are more comprehensible and **more meaningful** for **public** (and potential students).

⁵⁷ B. Śliwerski, *Problémy pedagogiky a edukácie v postmodernistickom období*, in: *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. Storočie*, M. Lukáč (ed.), Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešov 2012, s. 43, <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1> (11.08.2014).

⁵⁸ B. Fay, op.cit., s. 18.

And what if our “non-antagonistic fights of interpretations of educational problems from the aspect of academic discourses stop to be interesting for those who finance their publication?”

Not even we, male and female teachers at university live in vacuum. We probably want to be ensured about our value in interaction with ourselves, with others, to have certain identity and not only be useful objects. We do not reproduce, but attribute our own culture, internalize values, opinions and expected norms of behavior of teacher/scientist at university. We apply old rules in new situations, in contexts in which these rules change, give new meaning to the old, they create new. We learn, assimilate, change and create.⁵⁹ Identity development occurs in an intersubjective field and can be best characterized as an ongoing process, a process of interpreting oneself as a certain kind of person and being recognized as such in a given context.⁶⁰ We learn in interaction with ourselves and others, because “the identity, is both individual and social, so that people are not only stronger because of their expertise and their own moral and conceptual frameworks, but also performing a range of roles which are strongly determined by the communities and institutions of which they are members.”⁶¹

Maybe we feel **uncertainty** in varying degrees in the process of creating an identity from conflict between ascribed ideas about **clever, mature personality of teacher/scientist** and an expected, **measurable effort** in research, education and innovations for practice. The uncertainty from the requirement, that we should modify our vision about the mission of education and teacher/scientist at university and change our identity. This state of an individual, occupation group is not final, closed or irreversible; it includes also **the possibilities to change**. Because “culture and society restrict and enable at the same time – and sometimes enable by restricting.”⁶² In my opinion, there is probably not clear answer to the

⁵⁹ Ibidem, s. 286–287.

⁶⁰ J.P. Gee, *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*, in: *Review of research in education*, W.G. Secada (ed.), Vol. 25, American Educational Research Association, Washington DC 2001, p. 99–125.

⁶¹ M. Kogan, *Higher Education Communities and Academic Identity*, „Higher Education Quarterly“ 2000, Vol. 54(3), p. 207–216.

⁶² B. Fay, op.cit., s. 287.

question “Quo vadis university teacher?” Even the seller of **education as goods**, or the one, who strictly **fulfills the plan** of written studies and achieved titles can start to feel insecure and not satisfied enough with oneself in own community, in interaction with public.

QUO VADIS, NAUCZYCIELU AKADEMICKI

Streszczenie

W artykule zaprezentowano spojrzenie na nauczyciela akademickiego z perspektywy jakości jego pracy oraz kryteriów, którym musi on sprostać. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż nauczyciel akademicki musi posiadać konkretne umiejętności, dlatego też jego praca podlega ciągłej ewaluacji, wydawana jest opinia na temat wartości działań podejmowanych przez nauczyciela akademickiego poprzez systematyczne zbieranie i analizowanie informacji o nim w odniesieniu do znanych celów i kryteriów. Ona/on musi być jednocześnie naukowcem, nauczycielem, innowatorem oraz organizatorem własnej pracy. Łączenie tak wielu ról i zadań nie jest proste. Dlatego nasuwa się pytanie: Czy możliwe jest jednoczesne wykonywanie tych wszystkich działań skutecznie (efektywnie).

Autorka zauważa i interpretuje wyczuwalną (widoczną) różnicę pomiędzy implikowanymi wizjami o mądrej, dojrzałej osobowości nauczyciela/naukowca i oczekiwanymi, wymiernymi wysiłkami w dziedzinie badań, edukacji i innowacji do praktyki w kontekście epokowych zmian w obrębie zadań i funkcji edukacji oraz edukacyjnej roli uczelni i edukacji w społeczeństwie z perspektywy oddziaływania wiedzy o problemie, refleksji i autorefleksji praktykującego nauczyciela akademickiego w Republice Słowackiej.

Słowa kluczowe: *nauczyciel akademicki, rola i zadania nauczyciela akademickiego, akademicka tożsamość, ewaluacja, jakość kształcenia, konteksty zmian rozumienia pracy nauczyciela akademickiego*

Tłumaczenie: Lucia Lukáčová

Wiesław Andrukowicz
Uniwersytet Szczeciński

Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju

Wprowadzenie

Na ogół wiemy, że nie ma realnego powrotu do tego, co było, lecz jednocześnie uwolnieni od przyciasnego gorsetu dotychczasowych prób przedstawienia człowieka i jego świata, nie możemy się całkowicie uwolnić od ich bardziej głębokiego przeszukiwania (zwłaszcza że z naszego punktu widzenia nie tyle lepiej wiemy, co dobre, ile więcej wiemy o tym, co złe), jednocześnie nie rezygnując z jakiegoś obszaru emancypacji i poszukiwania „na nowo” modelu *a priori* lub/i *a posteriori*, bardziej odpowiadającego naszym możliwościom, potrzebom i aspiracjom.

Nie mówiąc już o tym, że w mniej lub bardziej wartkim strumieniu zdarzeń nie możemy lub nie chcemy zauważyć, iż „strażnicy” starego porządku mają się całkiem dobrze i wcale nie tracą automatycznie monopolu na modelowanie rzeczywistości, zwłaszcza że zwolennicy „nowego”, jako egzotyczna awangarda stawiająca mniej lub bardziej dramatyczne i kłopotliwe pytania, jest podzielona na tych, którzy chcą nowego monopolu, i na tych (zwłaszcza wobec tezy Immanuela Kanta, że „posiadanie władzy nieuchronnie niszczy swobodny sąd rozumu”), którzy chcą rzeczywistej debaty nad złożoną i trudną jednością tego, co tradycyjne i współczesne, historiozoficzne i personalistyczne, praktyczne i teoretyczne.

W zasadzie nie ma wątpliwości, że w takiej debacie nad optymalnym sposobem postrzegania rozwoju najważniejszy jest „swobodny sąd rozumu”, który, nawet wbrew Kantowi, dzisiaj nie może ograniczać się do obszaru klasycznej logiki czy nawet logiki transcendentnej, bowiem rzeczywistość sama w sobie okazała się bardziej złożona i do końca nie

odpowiada już prostemu projektowi sylogistyki Arystotelesa czy też apriorycznych form oglądu Kanta. Właśnie w imię tej strukturalnej złożoności pojawia się „nowa logika”, która dzisiaj nosi miano „logiki komplementarnej”¹, podejmująca się próby przewyciężenia opozycji: prosty–złożony.

Monopolistyczna zasada: albo jedność, albo różnica (postrzegana jako totalna sprzeczność) decydująca dotychczas o rozwoju nauki opartej na paradygmacie analityczno-mechanicznym, doczekała się dookreślenia zasadą „i to, i to”, to znaczy modelem syntetyczno-dynamicznym, który jest komplementarnym uzupełnieniem klasycznego paradygmatu, właśnie złożonością, dynamiką i rozwojem. Paradygmat komplementarny łączy to, co do tej pory uważano za bezwzględnie sprzeczne, to jest statyczność i dynamizm (byt i stawanie się). W takim ujęciu nie chodzi już tylko o grę o rzeczywistość, lecz odkrycie rzeczywistej gry jedności i różnicy, w której każdy rozwój przebiega nie tylko z wykorzystaniem określonych reguł gry, lecz polega również na pęknięciach i jakościowych przeskokach między różnymi zjawiskami i procesami, czasami wywołującymi efekt „nieprzewidywalnej lawiny”, czasami – „ślepej uliczki”, a czasami – mniej lub bardziej „uporządkowanej oscylacji”, jednym słowem jest to nie tylko jednoznaczny i przewidywalny model rozwoju diachronicznego (pionowego), lecz także (a może przede wszystkim) niejednoznaczny i spontaniczny model rozwoju synchronicznego (poziomego) wielu zjawisk i procesów.

W związku z tym rozwoju nie da się już oprzeć na tradycyjnym modelu przystosowania czy nawet na klasycznej dialektyce postępu², w której

¹ Na impulsy do wprowadzenia takiej logiki możemy natrafić już u Heraklita, ale podstawę do jej naukowego stosowania współcześnie rozwinał znany fizyk, laureat Nagrody Nobla Niels Bohr, który odsłonił nam nieporadność klasycznej logiki Arystotelesa, a tym samym bardzo ograniczone możliwości semantyki i dyskursu, które nie mogą już oznaczać prostych bytów, nie tylko w naukach przyrodniczych, ale także w naukach humanistycznych (por. W. Andrukowicz, *Tradycja i wyzwania epistemologii komplementarnej*, w: *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2013).

² Postęp na ogół upatruje się w ruchu od tego, co gorsze, do tego, co lepsze z jakiegoś punktu widzenia, szczególnie w zjawiskach i procesach doskonalenia filogenetycznego człowieka oraz warunków jego życia, dzięki własnemu wysiłkowi. Jednak o ile możemy wyraźnie zauważyć postęp techniczny, czyniący nasze życie bardziej komfortowe w walce o byt, to trudniej zauważyć taki postęp w sferze ducha (kultury symbolicznej), pod tym względem nie ma jednoznacznej oceny, że duch współczesności stoi wyżej niż duch antyczny, a duch europejski wyżej niż duch azjatycki, chodzi bowiem o odmienne jakości, których nie da się obiektywnie porównywać (przynajmniej tak samo, jak da się w miarę obiektywnie porównać na przykład polski samochód Syrena z wyprodukowanym w tym samym lub innym czasie

znoszenie różnicy wymagało progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczenia poprzez włączenie do wyższej formy całości, w której to, co zniesione, przestawało istnieć w swej odrębności, lecz na „dialektykce chwiejnej równowagi” wielu wizji postępu, w której przeciwstawne bieguny rozwoju nie może unicestwić żadne ujęcia statyczno-syntetyczne (na przykład kulturowy model mierzący jakość naszej świadomości lub społecznej wydajności pracy) stworzone za pomocą jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, ale właśnie owo paradoksalne ujęcie całościowe i zarazem dynamiczne, zbliżone do „jedności przeciwieństw” Mikołaja z Kuzy bądź też „żywej syntezy” Bronisława F. Trentowskiego, czyli strukturalnej złożoności uruchamiającej mechanizm permanentnej oscylacji przeciwstawnych posunięć w **rzeczywistej grze**, w obrębie której różnica nie jest postrzegana tylko jako porażka, ale także jako szansa, a losowość (rozumiana tu nie jako fatum, lecz jako gra możliwości) nie jest tu tylko katastrofą, ale również nadzieją.

W propozycji rzeczywistej gry ani nie musimy pozostawiać wszystkiego losowi, ani nie musimy wszystkiego porządkować, tu nie ma ani priorytetu historii, ani teorii, dlatego ani jedno, ani drugie nie będzie arbitrem wyznaczającym jej reguły – nawet jeśli teoria wie najwięcej, będąc „po”, to nie znaczy, że wie najlepiej, będąc „ponad” – ale partnerem, który z przeszłości dowiaduje się czegoś o sobie samym, zaś z przyszłości płynie nadzieja, że może być lepiej, a przynajmniej, że można dowolnie marzyć i odkrywać nowe możliwości bycia. Partnerstwo jest warunkiem najlepszego wyjaśnienia i zrozumienia zarówno tego, co było i jest tu i teraz,

japońskim samochodem Mazda). Choć Georg W.F. Hegel upatrywał postęp w racjonalizacji ustroju politycznego państwa, w którym rozwijają się odpowiednie warunki do aktualizacji decyzji coraz większej liczby ludzi w coraz liczniejszych dziedzinach życia, a Karol Marks w rozwoju społecznej wydajności pracy, to w obu przypadkach propozycje te jednoznacznie skłaniały się do przypisania postępowi automatycznej obiektywności i niezależności od subiektywnego myślenia i działania. Wiara w niezależną od jednostek ewolucję ducha kazała nawet Hegłowi pisać o konieczności istnienia pewnego stanu zagrożenia zewnętrznego, by utrzymać w ryzach świadomość narodową lub państwową i w razie potrzeby nią wstrząsnąć i wezwać do walki o lepsze jutro. Jego zdaniem, bez tej zewnętrznej stymulacji postęp jest niemożliwy, zwłaszcza wobec tego, że historia jednostek jest wieczną powtórką tych samych błędów i każdy człowiek musi od nowa uczyć się panować nad swoją irracjonalną naturą. Jeszcze dzisiaj możemy spotkać państwa i narody, które budują swoją spistość na poczuciu zewnętrznego zagrożenia, zwłaszcza te, które czynią to poprzez wieloletnią edukację pożytecznie ujarzmionych jednostek (a nie szlachetnych i wolnych indywiduów) oraz politykę realnej siły, jednak jest to postęp czysto techniczny, przydatny w walce konkurencyjnej o władzę/wiedzę, a całkowicie nieprzydatny w walce o lepszego człowieka.

jak i tego, co się staje, a przede wszystkim, co może (lub powinno) być, wyznaczając tym samym określoną logikę czasu (diachronicznie od–do) i elastyczne ramy strategii rozwojowych zdominowane retrospektywnością bądź deskryptywnością, bądź transgresywnością, bądź prospektywnością. Diachronicznie i synchronicznie ujęta całość jest czymś więcej niż sumą części, tym bardziej statyczną syntezą, jest funkcją tego, co w rozwoju pionowym kończy się progresem lub regresem i jednocześnie tego, co w rozwoju poziomym kończy się dominantą dookreśloną trzema pozostałymi strategiami w różnych relacjach i proporcjach³. W tym przypadku sam monizm rozwoju diachronicznego i statyczne wyznaczenie granic pachnie doktrynerstwem i fenomenem sztucznego zszycia, natomiast sam pluralizm rozwojowy i zupełna bezgraniczność pachnie chaosem i fenomenem sztucznego rozszczepienia. Jeśli ten model ma odnosić się do życia, to nie może być tu ani absolutnego zamknięcia tej granicy, ani absolutnego otwarcia, lecz musi być to myślenie i działanie na pograniczu historii i teorii, historiozofii i personalizmu, przedmiotu i podmiotu w postaci **epistemologicznego złącza**, które pozwala swobodnie przechodzić z jednej jakości do drugiej⁴.

Odrzucenie jakichkolwiek ram i przyjęcie absolutnej bezgraniczności tylko pozornie zmniejsza napięcia i konflikty⁵, bowiem nie chodzi tutaj o żadną bezwzględną intensyfikację fenomenu otwarcia ani fenomenu zamknięcia, jako że konkretne warunki bytowe zawsze odsłonią żaloszny produkt ludzkiego rozumu, czyli ideologiczny serwilizm utożsamiający teoretyczne możliwości życia (szczególnie z innymi) z jego aktem. Teoria zawsze świeci czystością, praktyka niestety ma zawsze wiele brudnych odcieni. Dlatego paradoksalnie zwolennicy absolutnej otwartości stają się jej grabarzami (dlatego, że bronić bezgraniczności możemy tylko obwaro-

³ Por. W. Andrukowicz, *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do edukacji komplementarnej*, Impuls, Kraków 2012.

⁴ Por. W. Andrukowicz, *Promocja kultury – kultura promocji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1.

⁵ Jeśli dzisiaj obserwujemy zanikanie tradycyjnych podziałów na władców i poddanych, na kapitał materialny i kapitał duchowy, na producentów i konsumentów (szczególnie wiedzy), na lokalność i globalizację, a granice tracą swoją ostrość na rzecz dysocjacji i pogranicza, w których główny ciężar rozwoju bierze na siebie szeroko rozumiana kultura, to w jej cieniu zawsze czai się natura pozwalająca jednemu mieć więcej (zdolności, odwagi, siły, energii i tak dalej), a drugiemu mniej (zwłaszcza dotkniętym brakiem nie z własnej woli). I tylko kwestią czasu będzie nieunikniony konflikt zwolenników bezgraniczności ze zwolennikami granic.

waniem coraz większą liczbą warunków koniecznych do jej zachowania, w konsekwencji muszą pojawić się granice). Niestety każdy redukcjonizm ma jedynie strukturę formalną, będącą produktem intelektualnego oczyszczenia tego, co bytowe i strukturalnie złożone. Każda „produkcja słów” przychodzi dużo łatwiej niż „produkcja życia”.

W realnym życiu nie pozbedziemy się ciągłego **fenomenu przejścia** z jednej jakości do drugiej, a stawiając sztuczną tamę radykalnie rozgraniczającą jedność i złożoność, nie zatrzymamy naturalnego nurtu „przejścia”, możemy go tylko rozsądnie monitorować, z jednej strony wspierani określonym porządkiem rzeczywistości, a z drugiej – skazani na losowość i wydobywającą się w ten sposób wieloznaczność, razem tworząc coś na kształt „dynamicznego porządku”, „oscylacji prostującej układ”, „chwijnej równowagi” nad dostosowaniem człowieka do kultury i kultury do człowieka. Taki dynamiczny model (niestety rzadko jeszcze postrzegany jako racjonalne rozszerzenie pola eksploracji, ze szkodą dla samej refleksji pedagogicznej) nie musi prowadzić do zabójczej konfrontacji na zasadzie „albo–albo” ani do zabawowej prezentacji analiz i opisów bez żadnej zasady łączącej, lecz będzie zmierzał do rzeczywistej gry opartej na zasadzie „i to, i to” (analiza i synteza, opis i wartość), realizującej paradygmat **twórczej adaptacji**.

Taki paradygmat nie jest wyrazem ani dziejowej konieczności (jednego słusznego sensu), ani samowolności (wielu przypadkowych znaczeń), ale „kreatywnego naśladowania”, które nie oznacza ani dosłownej replikacji tego, co było, ani „śmierci historii”, chodzi raczej o odkrywanie tropów myśli i działań kulturowych, gdzie jak każde „tropienie” staje się sytuacją egzystencjalną dziejącą się jednocześnie (komplementarnie) na wielu poziomach znaczeń, które, jak pisał Karl Jaspers, ukazują nie tylko skończoność i ograniczoność „tropiącego”, lecz przede wszystkim jego możliwości transgresji pierwotnej kondycji⁶. Sytuacja „tropiciela” nie ma tutaj nic wspólnego z podążaniem utartym i dobrze oznakowanym szlakiem ani tym bardziej z radosną i niezobowiązującą eksploracją nieznanego terenu, ale z odpowiedzialną i kompetentną ekspedycją w nieznanne (mając do dyspozycji nie tylko werbalne tropy) z jednoczesnym nanosze-

⁶ K. Jaspers, *Sytuacje graniczne*, w: R. Rudziński, *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.

niem swojej pozycji wobec tego, co znane, gdzie wszystko w ten sposób staje się „sytuacją graniczną”, która jednocześnie jednoczy i różnicuje byt w jego całości.

Model twórczej adaptacji ani zasadniczo nie próbuje przywracać statusu niezmiennego sensu kultury, ani nie wyrzuca jedności na „śmietnik historii”⁷, zwłaszcza trudnej jedności, wewnętrznie zróżnicowanej, jedynie szuka nowych znaków i znaczeń, które polegają na „produkowaniu bycia, jako nowych sensów doświadczenia”. Odkrycie tropu nie tyle petryfikuje „prawdziwą obecność”, ile ją wzmacnia lub osłabia i może służyć za odniesienie przedteoretyczne do konstruowania odpowiedniego profilu świadomości krytycznej i ukazania jej rzeczywistego uwikłania (psychofizycznego, socjokulturowego) wykraczającego poza możliwości absolutnego poznania tu i teraz.

Dobry „tropiciel” nie jest tu ani biernym przedmiotem interpretacji na zasadzie obiektywnej egzegezy, ani czynnym jej podmiotem używającym dowolnie „obiektów kulturowych” na zasadzie subiektywnego użycia, w pierwszym przypadku nie zwracając uwagi na „ducha czasu”, w drugim – na to, co najbardziej wartościowe (w tym w najnowszych badaniach wszystkich dyscyplin naukowych), ale jest paradoksalnie „twórczym pasożytem” **myślenia na nowo**, pozwalającego cierpliwie dorastać do pełni znaczenia i coraz większych możliwości jego użycia. Bowiem w tym modelu zasadniczo nie chodzi o totalne odtwarzanie kultury z całym jej arsenałem barbarzyństwa czy też bezwzględne jej tworzenie, szczególnie gdy człowiek nie nadaża za własnym dziełem, ale o komplementarne doskonalenie człowieka między tym, co „dane” (kulturowo) i „zadane” (genetycznie).

⁷ Warto przy okazji zauważyć, że fenomen samego „śmietnika historii” może okazać się dla wytrwałego „tropiciela” nie tylko wysypiskiem niepotrzebnych i zepsutych obiektów kulturowych, lecz okazją do wygrzebania nawet tych najbardziej cennych (czasami zagubionych, czasami zbyt pochopnie wyrzuconych myśli, obrazów, sygnałów emocjonalnych czy intuicji), szczególnie z naszej perspektywy. Jak ważne może być to działanie dla pedagogiki, pokazała nam chociażby Monika Jaworska-Witkowska (*Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Impuls, Kraków 2009, s. 319–328).

Ontologia rozwoju

Jako pedagodzy musimy zdawać sobie szczególnie sprawę z tego, że odkąd człowiek stanął po przeciwnej stronie przedmiotu, pojawił się jednocześnie w polu zmiennego napięcia i natężenia: natura–kultura, w efekcie został zmuszony do ambiwalentnego rozwoju swojej „niemej natury”, która stała się jednocześnie miarą i tym, co należy opuścić na rzecz „mówiącej kultury” (będącej jednocześnie miejscem krytyki i wartości). Innymi słowy, człowiek obiektywnie reaguje (psychofizycznie) i subiektywnie „odpowiada” (socjokulturowo) w podwójnym znaczeniu tego słowa, jako odpowiedź na reakcję swego organizmu i jako odpowiedź na reakcję otoczenia, to ostatnie jest nie tyle ekwiwalentem doświadczenia natury, co jedynie pośrednim i uboższym wyrazem tych doświadczeń, co nie znaczy, że w życiu człowieka jest czymś nieistotnym. Chodzi o to, że owa dwoistość (ale nie dualizm) i rzeczywista wolność wyboru automatycznie nie przekłada się na jakość naszego życia, czego przykładem może być organizm jednokomórkowy, który potrafi produkować alkohol, a jednocześnie od milionów lat skutecznie i konsekwentnie unikać jego konsumpcji, w odróżnieniu od człowieka, który dysponując niewyobrażalną ilością komórek (w tym szarych) z wlewania tej toksyny do swojego organizmu uczynił życiowy rytuał. Wolność człowieka jest darem rzeczywistym, lecz wiedza, umiejętności i kompetencje potrzebne do jej użycia są po stronie podmiotu.

Stąd pochodzi rozbieżność przedmiotu rozwoju i podmiotu rozwoju i nie może być prostej analogii między stwierdzeniem retrospektywno-deskryptywnym, iż wiemy, jak rozwija się człowiek, a stwierdzeniem transgresyjno-prospektywnym, iż wiemy, dlaczego się tak ma rozwijać. Zatem natura⁸ nie może wprost implikować kultury (również odwrotnie), a już na pewno nie może być usprawiedliwieniem dla bezwzględnego egoizmu

⁸ Niezależnie od tego, że naturę odnoszono zarówno do ciała (Arystoteles), jak i do duszy (Jean J. Rousseau), to zawsze przeciwstawiano je kulturze, która albo deprawowała szlachetną naturę człowieka, albo wręcz odwrotnie, wyprowadzała go, ze stanu anomii i dzikości, natomiast trudno przebija się teza, że zarówno złożona strukturalnie natura (psychofizycznie pochodząca zarówno z przeszłości, jak i z przyszłości) ma pozytywny lub negatywny wpływ na kulturę, a ta ostatnia (materialna i duchowa) ma pozytywny lub negatywny wpływ na naturę, i co najważniejsze, obie mogą się wzajemnie dookreślać i uzupełniać w różnych relacjach i proporcjach.

(na przykład broniącego się tezą, że taka jest natura rzeczy) i myślenia życzeniowego (pojawiającego się w tezie, że tylko kultura prowadzi do postępu), tutaj każde „inne” nie może być sprowadzone do „takiego samego” (a jeśli już, to tylko formalnie), ponieważ egzystencjalnie „inne” dla człowieka może być śmiertelną pułapką i wielką szansą rozwoju.

W tym miejscu trzeba zauważyć, iż nie każdy rozwój jest poprawą jakości naszego życia. Kto łączy pojęcie „rozwój” ze zmianą *in plus* (na przykład nie uchronił się od takiego redukcjonizmu nawet Jean Piaget), sugeruje tym samym, że dla wszystkich będzie to pozytywna ocena celu i kryteriów, zgodnie z którymi ta zmiana następuje. Niewątpliwie dla większości rozwój choroby i dysfunkcji ciała lub duszy będzie regresem, a przywracanie zdrowia i funkcjonalności postępowaniem, lecz dla artysty-geniusza nawet choroba i totalny chaos może oznaczać swoiste *katharsis*, poprzez które chce przekazać innym ważny życiowo sens, a im bardziej zbliża się do tego znaczenia poprzez spontaniczne sekwencje symboli, sygnałów, obrazów czy słów, tym większym dziełem dysponuje i tym większym strumieniem emocji i przeczuc „oczyszcza dusze”. Dlatego ontologia rozwoju człowieka musi ocierać się o predykat ambiwalentny, który oznacza, że coś jest rozwojem *in plus* (lub *in minus*) z uwagi na jakiś cel lub jakieś kryterium. Tym samym, rozwój psychofizyczny i socjokulturowy nie musi mieć jednego wektora. Co więcej, nic nie rozwija się z próżni i w próżni, a zatem jeśli się rozwijamy, to dzieje się to kosztem jakiejś energii, informacji, czasu (także troski, cierpliwości, odwagi i tak dalej), można nawet powiedzieć, że jeśli coś się rozwija, to coś musi się związać, by pojawiło się realne lub symboliczne miejsce w przestrzeni życiowej.

Jeśli pojawia się jakikolwiek rozwój, to za tym kryje się realny koszt proporcjonalny do naszych zdolności genetycznych i kulturowych. Nie mówiąc już o ukrytych kosztach, które zaskakują nas losowo swoistą „mutacją genetyczną”, sprawiając, że w spokojnym rozwoju filogenetycznym pojawia się rewolucyjna zmiana (przemiana) w postaci ontogenezy geniusza wychodzącego ponad dotychczasową kulturę *in plus* lub *in minus*. Nawet bardzo niekorzystny rozwój (regresywny) dla jednostki oraz określonej wspólnoty w dłuższej perspektywie może pozytywnie wzmocnić człowieka w ontogenezie lub filogenezie. Co prawda jednostkowe lub lokalne błędy i porażki boją, lecz jednocześnie pełnią rolę szczepionki chroniącej człowieka jako takiego, który z jednej strony wypróbówuje swoją

realną siłę, odwagę i wiedzę, a z drugiej – swoje nierealne przecucia, marzenia i fantazje wplecione w materiał wyobraźni. Nawet jeśli wiele eksperymentów na przyszłości okazuje się pomyłką, to zawsze jakaś ich część staje się pozytywną lub negatywną inspiracją dla nowych pokoleń do nowych eksploracji.

To między innymi teoria emergencji wyjaśnia nam dzisiaj, jak może łączyć się ze sobą liniowy ewolucjonizm rozwoju, kumulujący niezliczoną ilość naszych przeżyć, spostrzeżeń czy przecuć (świadomych i nieświadomych), ze skokowym kracjonizmem wymagającym nieprzeciętnej siły woli czy też odwagi do „skoku nad przepaścią”, a także pozwala nam zrozumieć, jak ilościowa kumulacja wiedzy i umiejętności przemienia się w wybuchowe przejście do nowej jakości, a także to, w jaki sposób linia postępu oscyluje z linią regresu, gdzie te ostatnie nawet nie przypominają bardzo krętej drogi, ale swoisty splot dróg (równoległych, przeciwstawnych, krzyżujących się czy też okrężnych)⁹.

Jeśli nawet Platon przekonał świat, że różnica i przypadek jest złudzeniem, to właśnie to złudzenie okazało się być czymś realnym, co pozwala nam żyć i swobodnie się rozwijać. Potwierdza to współczesna teoria „uporządkowanego chaosu”, która wskazuje na fakt, iż pewne zjawiska osiągają określony próg swobody, który nie istniał na początku, a nawet nie można było go przewidzieć. Okazuje się, że przypadek kryje się we wzmacnianiu różnic mikroskopowych, a nieodwracalność układów – w strukturze subatomowej (odchylenie o masę jednego atomu, wzmocnione nieprawdopodobną ilość razy może czynić określone zjawisko tu i teraz nieprzewidywalnym). Dlatego model deterministyczny w dłuższej perspektywie czasowej wydaje się zachowywać w sposób losowy. Cho-

⁹ Można mieć wrażenie, że każdy rozwój przypomina usypywanie piramidy z piasku, z którego w zależności od jego wielkości ziaren i stopnia wilgotności czasami udaje się nam stworzyć imponującą budowlę, lecz jednocześnie wraz z powiększającą się ilością piasku zaczyna działać sieć niewidzialnych sił tarcia i grawitacji i czasami wystarczy jedno ziarnko, by wywołać efekt lawiny, jednak paradoksalnie samoczynne rozsianie się całości lub fragmentów staje się jej wzmocnieniem, bowiem rozszerza się podstawa, która umożliwia proces dalszego usypywania, nawet dużo większej budowli, aż do następnej lawiny. Wystarczy, że w tym obrazie rozwoju piasek zastąpimy energią lub/i informacją, a dosyć łatwo skonstatujemy, że sprawą drugorzędną staje się przyczyna „lawiny” (obiektywna lub subiektywna), a najważniejsze jest tu cierpliwe i pracowite usypywanie, w tym wytrwałość, a nawet upór w powrotach, gdy proces losowo zmienia swój kierunek oraz odwaga i wyobraźnia, gdy wszystko się sypie w sposób niekontrolowany i trzeba zdecydować, że to już jest koniec lub że to jest tylko „nowy początek”.

ciąż jednocześnie to, co tu i teraz, postrzegamy jako zjawisko chaotyczne, jeszcze w innej skali może wpisywać się w jakiś ogólny porządek (patrząc nawet na „atraktory Lorenca”, które dla pewnego zbioru parametrów sprawiają, że układ zachowuje się chaotycznie, to w wykresie zmiennych w przestrzeni fazowej mimo wszystko można zauważyć dziwnie uporządkowany obraz, „efekt motyla”).

Pomijanie losowości¹⁰ w jakimkolwiek rozwoju nie tylko fałszuje rzeczywistość, ale uniemożliwia każdą racjonalną **współpracę z okolicznościami**, tym samym wątpliwy staje się fenomen tworzenia i autokreacji. Inną sprawą są proporcje porządku i spontaniczności, które muszą być dopasowane do konkretnych zdolności osoby czy też jej warunków bytowych. W związku z tym ocena rozwoju musi być nie tyle porównaniem stanu pierwotnego i końcowego (analizą i opisem jednego celu i jednej drogi od punktu A do punktu B), co rezultatem sprawdzania tego, co było intencjonalnie zamierzone, i tego, co spowodowało pewną dywersyfikację celu, a także całej sieci strategii (ujętych komplementarnie w perspektywie tego, co było, tego, co jest tu i teraz, tego, co się staje, i tego, co może być) oraz dróg ich realizacji, które podlegają ostatecznie naszej decyzji afirmatywnej lub falsyfikującej. Przy czym analiza i opis (wobec optymalnej modalności istniejących relacji i proporcji tego, co genetyczne i kulturowe) musi uwzględnić cały funkcjonalny spłot złożonych procesów progresywnych i regresywnych, których efekt nigdy nie będzie taki sam, jaki mógłby być, gdyby były analizowane i opisywane oddzielnie i niezależnie.

W rezultacie oznacza to, że wszelki rozwój *in plus*, którym zajmuje się pedagogika, nie może być mierzony jedynie ilością odbytych ćwiczeń, wysłuchanych wykładów czy przeczytanych książek, a nawet jakością ilustrowaną grzecznym lub taktownym zachowaniem, tym bardziej wielkością indywidualnych, społecznych i państwowych nakładów na oświatę

¹⁰ „Udział czynnika losowego nie jest stały w życiu ludzkim; jeśli się go ruguje z życia realnego, powstaje cywilizacja mechaniczna, rodzaj harmonii prestabilizowanej, w której nie jest człowiekowi wygodnie. Albowiem pomierzyć dzieci już w kolebkach dla wykrycia, które należy kształcić na fizyków, a które na lekarzy, pousuwać zarazem defekty psychiczne w ich zawiązku, dobrać dzięki statystyce korelacyjnej przyszłe żony i przyszłych mężów, uniemożliwić chorobę, zmianę zawodu, nieprzewidzianą przygodę, podróż, wygraną na loterii, przegraną życiową – to uszczęśliwić jednym z najokropniejszych sposobów. Lecz jeśli czynnik losowy przekracza pewną miarę w życiu, odechciewa nam się żyć: cokolwiek zaczynamy, nie możemy tego żyć” (S. Lem, *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968, s. 558–559).

w wymiarze materialnym i mentalnym, ale także powinien być mierzony ilością skutecznych i nieskutecznych prób zacierania śladów indywidualności (zwłaszcza wobec wszechobecnej społecznie i kulturowo tezy, iż wszyscy nie mogą nie mieć racji), ilością przypadków wykluczenia i marginalizacji, ilością i jakością środków oporu oraz krytycznego zmysłu i namysłu nad sobą i swoim miejscem w dynamicznie zmieniającym się świecie, a przede wszystkim intensywnością przeżyć i przeczuć badawczych i rozwojowych, zwłaszcza radości z odkrywania prawdy, dobra i piękna (choćby na przekór modzie bądź całej tradycji).

Nie wysilając się tu na podsumowanie, można powiedzieć, iż pedagogika może być w tym kontekście nie tyle uniwersalną „lokomotywą postępu” (rozwoju *in plus*), a nawet jego „motorem”, co raczej „zwrotnicą” kierującą wysiłek rozwijanych i rozwijających na najbardziej skuteczny i efektywny dla nich tor, a przynajmniej – jeśli zdaje sobie sprawę z braku możliwości autonomicznego wyznaczania wektora postępu wobec różnych podmiotów realizujących swoje interesy społeczne, kulturowe czy polityczne – może ostrzegać przed wjazdem na „ślepy tor”, „niesprawny”, „wolny bądź zajęty”, „pozwalający na szybką jazdę”, a także przed niepotrzebnym „objazdem” czy też niebezpiecznym „skrótom”.

Rozwój w dynamicznych ramach

Rola pedagogiki jako „zwrotnicy postępu” na pewno wytraca dotychczasowy jej hiper- optymizm i wskazuje na funkcję bardziej służebną człowiekowi i jego światu, w konsekwencji pojawia się próba wyznaczenia nowej jakości ram¹¹, które będą lepiej wyjaśniać i wspierać rozumienie złożonej struktury rozwoju człowieka. Jako że tylko w określonych ramach możliwe jest nadawanie znaczeń określonym zjawiskom i procesom oraz monitorowanie słabych punktów i wyzwań, na jakie te ramy odniesienia są podatne. Brak tej złożonej struktury (wąskie i statyczne ramy) oznacza ograniczenie i redukcję albo do analizy i opisu tego, co się działo i dzieje

¹¹ Błędem byłoby mimo wszystko szukać analogii „dynamicznych ram” rozwoju ze „sztywnymi ramami” jakiegoś obrazu, bowiem „żywe ramy rozwoju” nie tyle ograniczają, co przede wszystkim (w określonym obrębie, zarysie) umożliwiają w miarę elastyczne i sprawne przemieszczanie się między tym, co naturalne i kulturowe, odtwórcze i twórcze, przedmiotowe i podmiotowe i tak dalej.

na naszych oczach, albo do uogólniania i wartościowania tego, co zaledwie czujemy i przeczuwamy. Brak możliwości wzajemnego oddziaływania i dookreślenia oraz uwrażliwienia naszej retrospektywnej i deskryptywnej konstatacji na to, co transgresyjne i prospektywne, oraz odwrotnie, może skutkować tym, że ze specyficznego punktu widzenia podmiotu edukacji, „rzeczywisty rozwój” może być tak naprawdę zwykłym „snem o postępie”, błędem „ślepej uliczki”, nieporozumieniem *qui pro quo*, oszustwem „gry w przebranie” i tak dalej.

Samo pojęcie „ramy” będącej „zarysem” bądź „zasięgiem czegoś ustalonego” o różnym zakresie i różnej skali, ma umożliwić w miarę sprawne poruszanie się w podstawowej ofercie znaków i znaczeń, a także dać określonym podmiotom możliwość adekwatnych interpretacji zjawisk i procesów prorozwojowych i antyrozwojowych. „Rama” dla pedagoga nie tyle jest bytem, co pojęciem, którego używa do mówienia o podstawowych kategoriach, jakie jest w stanie zidentyfikować w jej obrębie. Zaś „rozwój w ramach” (ciasnych lub szerokich, statycznych lub dynamicznych) możemy zdefiniować jako badanie zasadności projektów i organizacji doświadczenia w kategoriach progresu i regresu, które ostatecznie stanowią o naszym stylu życia, naszej naturze i kulturze. Określenie „ramowy” odnosi się do „ogólnego schematu poznawczego” bądź „zarysu bez szczegółów” wyznaczającego przestrzeń znaków i znaczeń kształtujących nasz sposób patrzenia na siebie i innych, gdzie każde „obramowanie” oznacza pewne ustabilizowanie obszaru tego widzenia, a każde „przeramowanie” wiąże się ze zmianą jakościową tego widzenia.

Dotychczasowe pojęcie „ramy” zwłaszcza w pedagogice łączone było przede wszystkim z ogólnym schematem rozwoju diachronicznego (pionowego) podzielonego na pewne fazy i dominanty rozwojowe, które miały swoje odzwierciedlenie w konkretnych programach i planach kształcenia oraz wychowania, dotyczyły one albo rozwoju naturalnego (psychofizycznego), albo kulturowego (umysłowego, etycznego, estetycznego), znacznie rzadziej pojawiały się ogólne schematy rozwoju synchronicznego (poziomego), oparte na zasadzie „i to, i to”, które zostały zapoczątkowane chociażby w *Chowannie* Trentowskiego: rozwój zmysłowy; rozwój umysłowy; rozwój społeczno-emocjonalny; rozwój transcendentálny¹².

¹² W. Andrukowicz, *By dziecko było geniuszem...*, s. 87–109.

Potem (niezależnie od Trentowskiego) projekt takiej ramy (zsynchronizowanych linii rozwoju) przedstawił Sergiusz Hessen. Wykorzystując „zbieżność przeciwieństw” rozwoju naturalnego (opartego na biologicznym przystosowaniu i socjalizacji) i kulturowego (opartego na myśleniu dyskursywnym i transcendentnym), zaproponował synchroniczny współudział czterech warstw rozwoju: biologicznego, społecznego, duchowo-kulturowego i duchowo-błogosławionego, które w różnych proporcjach miały być realizowane diachronicznie w fazie anomii, heteronomii oraz autonomii¹³. Przedstawione ramy, choć pozwalały na dużo lepszą organizację zasad definiujących określone sytuacje rozwoju *in plus* oraz *in minus*, to mimo wszystko nie umożliwiały jeszcze pełnego konstruowania fundamentalnych schematów interpretacji rozwoju jako predykatu ambiwalentnego¹⁴.

Największą trudnością w projektowaniu tej ramy było i jest nie tyle istnienie przeciwstawnych, a nawet sprzecznych linii rozwojowych, które dzieją się jednocześnie (choć nie równoważnie) i odszukanie logicznie uporządkowanych dominant rozwojowych, które występują w określonym porządku niedającym się odwrócić, ile znalezienie ich epistemologicznego złącza (synchroniczno-diachronicznego), czyli mechanizmu pozwalającego z jednej strony na przechodzenie jednej jakości w drugą, a z drugiej – na przeanalizowanie i ich opisanie, zakładając szerokie lub wąskie pole widzenia, a także statyczne lub dynamiczne. Właśnie owo złącze umożliwia skuteczną a przynajmniej najbardziej efektywną interpretację określonego rozwoju jako przesuwającego się (w filogenezie lub ontogenezie) określonego punktu w splocie dróg rozwoju naturalnego i kulturowego

¹³ Por. W. Andrukowicz, *Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hessena*, w: *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

¹⁴ Trudno jest tu zrozumieć, dlaczego cztery linie rozwoju uczestniczące w różnych proporcjach w każdej fazie rozwoju ostatecznie tworzą trzy jego fazy, można to tylko wyjaśnić tym, że Hessen, mimo że ostatecznie odrzucił klasyczną dialektykę Hegla, wskazując na mechanizm „chwijnej równowagi” Johanna G. Fichtego i Pierre’a J. Proudhona, to opracowywał swój projekt w czasie silnej mody na troistość bytu, w którym to trzecie było zawsze syntezą przeciwstawnych biegunów, powiedzmy sobie wprost, mody będącej nie tylko źródłem pozornych problemów, co wielu w pustce zawieszonych teorii. Z podobną niekonsekwencją modelu rozwoju możemy spotkać się w pracach Trentowskiego, co oczywiście w jednym i drugim przypadku nie tylko nie przekreśla ich wartości, ale wskazuje na odważne i pionierskie poszukiwania dynamicznej i zarazem optymalnej ramy rozwoju.

oraz przedmiotowego i podmiotowego. Jego brak będzie zmuszać podmiot rozwoju zarówno do ciągłego rekonstruowania ramy (obramowania w zależności od celu tego, co naturalne lub kulturowe, przedmiotowe lub podmiotowe, które, co prawda, unika paradoksu, lecz wprowadza nas w ramiona jeszcze bardziej niebezpiecznej hipostazy), jak i w ostateczności do (de)konstrukcyjnego rozbicia (strukturalnego przeramowania w sytuacji losowej dywersyfikacji celu lub braku środków).

O ile sama rama pozwala podmiotowi rozwoju na interpretację pozornie nieskończonyj liczby konkretnych zjawisk i procesów zdefiniowanych przede wszystkim w kategoriach natury albo kultury, to złącze epistemologiczne pozwala jednocześnie widzieć rozwój naturalny (z pozycji nieświadomego i nieodpowiedzialnego „widza” rzeczywistego przedstawienia, zdeterminowanego w swoich posunięciach) w perspektywie myślenia i działania intencjonalnego (świadomego i odpowiedzialnego „aktora”¹⁵ przedstawienia, samookreślającego się w posunięciach w jedną lub w drugą stronę) lub odwrotnie: rozwój kulturowy w perspektywie oddziaływania i reagowania spontanicznego. Z jednej strony, kategorie naturalne identyfikują wydarzenia postrzegane jako „niczyje”, nieukierunkowane, niekontrolowane, „czysto fizyczne”, jako całkowicie, od początku do końca, zdeterminowane przez czynniki niezależne od naszej intencji, bez żadnej interwencji celowej i bez żadnego „aktora” sterującego posunięciami w swej „grze w przebranie”, zatem bez wygranej i bez porażki, bez sankcji prawnych i etycznych. Z drugiej strony kategorie kulturowe, po pierwsze, dostarczają podstawowego zakresu znaków i znaczeń potrzeb-

¹⁵ Myślenie i działanie „aktora” możemy opisać, jako przechodzenie od subiektywnych oraz idealistycznych motywów wywołujących określone zjawisko lub proces do obiektywnej lub przynajmniej realnej wiedzy o ich następstwach, zaś „widza”, odwrotnie, od obiektywnej lub realnie obserwowanych następstw do wiedzy o subiektywnych i idealistycznych racjach ich zaistnienia. Stąd rola „aktora” zmusza do pewnej koncentracji na skutecznej (ze względu na cele) lub/i efektywnej (ze względu na środki) aktualizacji określonego „przedstawienia” faktów bądź idei, zaś rola „widza” przypomina rolę spekulującego teoretyka koncentrującego się na tym, co konieczne. Głównym motywem myślenia i działania „aktora” jest wyeliminowanie najsłabszych ogniw w zapewnieniu sukcesu „przedstawienia” (lub przynajmniej ich zminimalizowanie), głównym motywem „widza” jest odszukanie argumentów na rzecz samego zaistnienia (lub niezastnienia) tego „przedstawienia”. Inaczej mówiąc, istotą „przedstawienia” ze względu na rolę „aktora” jest skuteczna realizacja (prezentacja) tego, co ważne „od zewnątrz” (co zrozumiałe i ważne dla większości odbiorców, co „świat kupi”), natomiast z punktu widzenia odbiorcy tego występu ważne jest to, co funkcjonuje „od wewnątrz” (co jest ofertą ceną samą w sobie).

nych do wyjaśnienia i zrozumienia wydarzeń naturalnych, a po drugie, służą krytyce i wartościowaniu własnej tożsamości, którą można monitorować zgodnie z przyjętymi „realnymi standardami” lub odwołując się do optymalnych możliwości.

Złożoność strukturalna ramy nie tylko nie musi oznaczać, że mamy do czynienia z dwoma ramami, jak w przypadku „ram pierwotnych” z podziałem na „ramę naturalną” i „ramę społeczną” Ervinga Goffmana, gdzie obowiązuje zasada „albo-albo” (albo natura, albo kultura, albo „widz”, albo „aktor”)¹⁶, lecz zdecydowanie wpisuje się w obraz wspólnej „sceny dramatu”, na której każdy dysponuje (świadomie lub nieświadomie) postawą oksymoroniczną, którą Robert K. Merton nazwał *detached concern*¹⁷, zaś Hans-Georg Gadamer postawą „aktora-widza” w „grze jako grze”¹⁸, gdzie widz świadomie staje się po części aktorem „przedstawienia”, a aktor w jakiejś części widzem, zaś „przedstawienie” (człowieka i jego świata) nie redukuje się do recepcji werbalnej (nadawania i odbierania znaków-słów), lecz także odwołuje się do recepcji symbolicznej (nadawania i odbierania znaków-symboli), nie mówiąc już o percepcji znaków-obrazów i znaków-sygnalów. Aktor będący widzem, a widz będący aktorem musi jednocześnie sprostać logice zmian diachronicznych (uporządkowanych liniowo) i logice zaskakujących zmian synchronicznych (uporządkowanych lateralnie, a ujawniających to, co zamaskowane i wieloznaczne).

Paradoksalnie, zerwanie z przekonaniem o jednej roli (aktora lub widza) i wyjście w kierunku decentryzmu nie tyle zmniejsza wartość rozwoju, co radykalnie ją zwiększa. Po pierwsze dlatego, że świadomość braku jako dopełnienia pewnej całości jest czymś więcej niż przekonaniem, iż niczego nie brakuje, gdy tymczasem w jednostronności i jednoznacz-

¹⁶ E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, Nomos, Kraków 2010.

¹⁷ R.K. Merton, *Sociological Ambivalence and Other Essays*, Free Press, New York 1976.

¹⁸ „Gra jako gra doznaje totalnego zwrotu, gdy staje się grą na scenie. Widz zajmuje miejsce grającego. To on – a nie grający – jest tym, dla kogo i w kim rozgrywa się gra. Nie ma to oczywiście oznaczać, jakoby grający nie mógł doświadczać sensu całości, w której przedstawia swoją rolę. Widz ma tylko metodyczne pierwszeństwo: skoro gra jest dla niego, staje się widoczne, że niesie ona w sobie pewną zawartość sensu, która ma zostać zrozumiana i którą można z tej racji oddzielić od zachowania grającego. W zasadzie rozróżnienie na grającego i widza ulega tu zniesieniu. Postulat pojmowania gry na podstawie zawartości jej sensu jest dla obu taki sam” (H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 168–169).

ności mamy do czynienia z „brakiem świadomości braku”. Po drugie dlatego, iż strukturalna złożoność i wieloznaczność ma większą szansę na pozbycie się uproszczonej ewaluacji dychotomicznej (prawdziwe–fałszywe, dobre–złe, naturalne–kulturowe i tak dalej), co w konsekwencji może przyczynić się do wzrostu odpowiedzialności za permanentne dążenie do optymalnej całości i redukcję braku. Po trzecie dlatego, że takie postrzeganie rozwoju nie jest odkrywane na drodze wolnych skojarzeń, lecz skojarzeń przepuszczonych przez określone reguły gry, które mają zarówno charakter logiczny, jak i psychologiczny (oczywiście nie w sensie dualistycznym, a tym bardziej schizofrenicznym, lecz komplementarnym, chociaż sama świadomość komplementarności roli nie niesie jeszcze w sobie automatyzmu poprawności kompetencyjnej, dopiero rezygnacja ze statusu absolutnie panującego nad grą aktora, a także absolutnie biernego widza, określająca podmiotowo-przedmiotowe „bycie w grze” wymusza jakiś hipotetyczny poziom recepcji i percepcji założonego sensu rozwoju). Po czwarte, rola „aktora-widza” daje jednocześnie potrzebną bliskość, by rzeczywista gra nie zmieniła się w „grę w przebranie” (nawet w solidarności z innymi), oraz potrzebny dystans, by „gra jako gra” równie dobrze nie zmieniła się w niezobowiązującą nikogo zabawę lub zabójczy konflikt (w obu przypadkach jej rezultat, przyjmując zasadę „albo–albo” będzie ocierał się o hipostazę). Po piąte, takie postrzeganie rozwoju, mimo że nie wyeliminuje z gry statusu aktora udającego widza (lub widza udającego aktora), to w istocie uczyła nas na różne manipulacje rolą i swoiste pułapki rozwojowe, w tym na utratę jakiegokolwiek kontroli nad kierunkiem i wszystkimi posunięciami w grze, zwłaszcza gdy ukryty scenariusz reakcji niespodziewanie wymyka się z rąk „niby-widza” zmuszonego podążać za losowym rozwojem wypadków w nieznanym sobie kierunku (stając się ostatecznie prawdziwym widzem, chociaż niezamierzonego lub niechcianego spektaklu) lub ukryty scenariusz akcji rozpada się jak domek z kart w rękach „niby-aktora” uchodzącego za kogoś innego, udającego, symulującego i stwarzającego pozory rzeczywistości, zaangażowanego w nie swojej roli (który chcąc nie chcąc musi pozostać w rzeczywistej grze jako prawdziwy aktor, choć nieprzygotowany do nowej roli będącej zaprzeczeniem ciągłości samego siebie).

Mówiąc inaczej, w rzeczywistej grze aktor nie tylko nieskazany jest na widza, a widz na aktora zgodnie z zasadą „albo–albo”, lecz zawsze

mamy trochę „tego i tego”, co w każdej sytuacji edukacyjnej może oznaczać, że nie tyle odwołujemy się do jakiegoś zbioru wiedzy, co względnie otwartego systemu wiedzy, jednocześnie recepcyjnej i percepcyjnej, w perspektywie ekstraspekcyjnej i introspekcyjnej, w efekcie daje to cztery linie rozwoju umiejętności: recepcyjno-ekstraspekcyjnych (umysłowo-dyskursywnych), recepcyjno-introspekcyjnych (umysłowo-intuicyjnych)¹⁹, percepcyjno-ekstraspekcyjnych (zmysłowo-operacyjnych)²⁰ i percepcyjno-introspekcyjnych (zmysłowo-interakcyjnych). Pozwala to mówić o logicznie uporządkowanym rozwoju diachronicznym, w którym pojawiają się kolejne fazy rozwoju: 1) zmysłowo-operacyjnego (mniej więcej do drugiego roku życia człowieka), 2) zmysłowo-interakcyjnego (od

¹⁹ Można tu powiedzieć wbrew Kantowi, który rozdzielił naukę od sztuki, a za Arturem Schopenhauerem lub Trentowskim, że człowiek nie tylko jest podmiotem poznania, lecz także przedmiotem poznania, zatem jeśli do istoty rzeczy nie może przeniknąć z zewnątrz, to może to zrobić od wewnątrz. Chociaż tak powstała całość i tak nie przypomina „teorii wszystkiego” (Integralnego Pluralizmu Metodologicznego) Kena Wilbera (*Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008), bowiem dla tego segmentu wiedzy i umiejętności nie ma moim zdaniem metodologii, co nie znaczy, że ów brak sytuuje ten segment automatycznie poza nauką, zwłaszcza pedagogiką, która jest tak samo nauką, jak i sztuką, integrując to, co logiczne i estetyczne, kulturę zastaną i kulturę marzeń. Gdyby rzeczywiście aprioryczność, a nie bezpośrednie doświadczenie (bez wyobrażenia), czyniły optymalne zrozumienie doświadczeń, to wszystkie rezultaty w każdej nauce byłyby możliwe do przewidzenia od samego początku, a przecież historia największych wynalazków pokazuje coś zupełnie odwrotnego, początkiem odkryć było zawsze swoiste napięcie między ontologią i epistemologią w postaci surrealistycznych obrazów i najbardziej nielogicznych estetyk.

²⁰ Generalnie to, co zmysłowe, już od Platona przeciwstawione było temu, co inteligibilne (umysłowe i racjonalne), ale już John Locke umysł pojmował jako „zmysł wewnętrzny” w odróżnieniu od percepcji jako „zmysłu zewnętrznego”, jednak w tym ostatnim przypadku taki podział stawia pod znakiem zapytania pochodzenie „zmysłu moralnego” czy też „zmysłu praktycznego” jako subiektywnych czy intersubiektywnych warstw naszej egzystencji, z tego względu przyjąłem za Trentowskim podział na zmysł i umysł, jednak zupełnie w innym rozumieniu, nie jako dwie strony rozumu („zewnętrznego i wewnętrznego umysłu”), lecz raczej w rozumieniu Platona, chociaż zdecydowanie nie na zasadzie „albo-albo”, lecz zmysł i umysł łączy zarówno to, co ekstraspekcyjne i introspekcyjne, stąd nie tylko formalnie możemy wyróżnić zmysł zewnętrzny i wewnętrzny (ten ostatni inaczej niż u Locke’a nie jest umysłem, a tylko wewnętrznym zmysłem) oraz umysł zewnętrzny i wewnętrzny, gdzie ten pierwszy odwołuje się do zobiektywizowanych kulturowo i realnie istniejących rzeczy, a ten drugi do obiektywnej i idealnej istoty rzeczy (na przykład obiekty matematyczne i geometryczne). W przypadku omawianego tu rozwoju zmysłowo-operacyjnego chodzi o zmysł zewnętrzny, który charakteryzuje się biernym przyswajaniem realnego świata i oswajaniem siebie za pomocą ruchu ciała w koordynacji z określonym zmysłem (zmysłami) unaoczniającym jakąś (inter)subiektywną treść. Natomiast w przypadku rozwoju zmysłowo-interakcyjnego chodzi o zmysł wewnętrzny, który jest wyrazem naszego subiektywno-idealnego stosunku do świata zewnętrznego i siebie samego jako elementu tego świata.

drugiego do około szóstego roku życia), 3) umysłowo-dyskursywnego (od szóstego roku do adolescencji) oraz 4) umysłowo-intuicyjnego (od okresu adolescencji), a także w każdej fazie (w zdecydowanie różnych relacjach i proporcjach) cztery dominanty rozwojowe (kody emocjonalne, kody obrazowe, kody werbalne, kody symboliczne).

Przykładowo, jeśli mamy do czynienia z jakimś samorozwojem (regresywnym lub progresywnym), którego nikt nie wywołał sztucznie (na przykład poprzez celowy bodziec lub intencjonalną reakcję), a nawet nikt tego nie śledzi i nie monitoruje, to jest to proces naturalny, odbywający się nie tylko bez aktora, ale i bez widza. Gdy jednak tylko zwrócimy nań naszą uwagę, to od razu stajemy się widz-em-aktorem uwalniającym szereg reakcji psychofizycznych prowokujących nas do jednoczesnego uruchomienia retrospekcji, deskrypcji, transgresji i antycypacji myśli i działań socjokulturowych, w efekcie początkujących lub nawiązujących (w różnych proporcjach i różnych relacjach) do rozwoju umysłowo-dyskursywnego (odwołującego się przede wszystkim do pamięci i wyobraźni odtwórczej w ujęciu filogenetycznym i ontogenetycznym, recepcji ekstraspekcyjnej i znaków-słów), rozwoju umysłowo-intuicyjnego (odwołującego się przede wszystkim do marzeń i wyobraźni twórczej w ujęciu filogenetycznym i ontogenetycznym, recepcji introspekcyjnej i znaków-symboli), rozwoju zmysłowo-operacyjnego (odwołującego się w szczególności do obserwacji i praktycznego działania tu i teraz, percepcji ekstraspekcyjnej i znaków-obrazów), rozwoju zmysłowo-interakcyjnego (odwołującego się głównie do przeżycia i odczuwania tego, co się staje w relacji z otoczeniem, percepcji introspekcyjnej i znaków-sygnalów), nie tracąc ani na moment z pola widzenia tego, co pierwotne. Taka **komplementarność** psychofizyczna i socjokulturowa jest bytowo nie do usunięcia. Inną kwestią jest to, jak te elementy występują w naszej aktualnej świadomości, zwłaszcza że w pierwszej fazie rozwoju nasza świadomość będzie zdominowana przez kody emocjonalne, a dopiero w ostatniej fazie (o ile ona wystąpi w konkretnym przypadku) przez kody symboliczne uniezależniające nas nie tylko od presji psychofizycznego organizmu, lecz także presji socjokulturowego otoczenia.

Ramy kwalifikacji wobec dynamicznego profesjonalizmu

Bogactwo dróg, ścieżek i bezdroży rozwoju może przebiegać tylko w dynamicznie ujętych ramach, jednak narzucenie ram zbyt wąskich (zredukowanych albo do tego, co umysłowe, albo zmysłowe, albo interpersonalne, albo transcendentalne) lub zbyt statycznych (ograniczonych do synchronii lub diachronii) każe w oczywisty sposób zapomnieć o bogactwie różnic (trudnych do kontrolowania i oceny) i nakazuje zrobić wszystko, by zatracić się w szaleństwie „człowieka masowego” (po dwu stronach szkolnej katedry)²¹, czyniąc w ten sposób „niewidzialnymi” wszystkie podmioty edukacji, wprasowane w bezosobowy „kapitał ludzki” czy też w „sprzedawców i klientów usług edukacyjnych”, maksymalnie uniformizując zadania i wywołując zjawę w postaci „społeczeństwa wiedzy”²².

Można się zatem zapytać, czy w świecie, a zwłaszcza w naszym kraju powstają takie projekty, które obramowują w wąskiej lub szerokiej perspektywie, statycznej lub dynamicznej. Zaraz na myśl przychodzą Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), które umożliwiają dokonanie porównań rezultatów uzyskanych przez osoby studiujące w oparciu o różne stopnie, programy i formy. Jeśli chodzi o ERK, to zdefiniowano je w pięciu kategoriach: wiedza i rozumienie, stosowanie wiedzy w praktyce, umiejętność wnioskowania i formułowania sądów, umiejętność komunikowania się, umiejętność uczenia się. W KRK zasugerowano się przede wszystkim zaleceniami Parlamentu

²¹ „Uniwersytet stał się instytucją kształcenia masowego, a dyplom magisterski (o licencjackim nie wspominając) nie jest wskaźnikiem jakichś szczególnych kompetencji profesjonalnych i uprawnień społecznych. Równość dostępu do edukacji akademickiej uruchamia procesy «równania w dół». Uniwersytet nie musi już kształcić inteligentów – członków klasy wymierającej. Z punktu widzenia politycznie definiowanych potrzeb społecznych wystarczy, że kształci «światłych obywateli», których zachowania w sferze publicznej konserwują system liberalnej demokracji” (M. Małecki, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, w: *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, red. A.J. Sowiński, Ars Atelier, Szczecin 2009, s. 33).

²² „Absurdalna reklama ideologicznego zakłączenia «społeczeństwa wiedzy», w której prym wiodą rozmaici «uczeni», rektorzy i ministrowie, nierozumiejący zasług uczelni, także wyższych, w eskalowaniu zapaści refleksyjności (jako zdolności do namyślu) w świecie narastającej refleksywności (powiązań globalnych, z refleksją bez refleksji), likwiduje możliwość wzrostu poczucia zagrożenia i zatrzymania szaleństwa masowości edukacji i jej uzawodowienia w obliczu presji zachowań konsumeryzmu bez odpowiedzialności za jakość rynku usług edukacyjnych i duchowość” (L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 56).

Europejskiego i Rady Europy (z 23 kwietnia 2008 roku), uwzględniając: **wiedzę** (teoretyczną i faktograficzną), **umiejętności** (kognitywne i praktyczne) i **kompetencje** (personalne i społeczne).

Bez żadnego problemu możemy skonstatować, że zarówno europejskie, jak i krajowe ramy mają przede wszystkim zuniformizować wymagania, by dać ogólną orientację potencjalnym „klientom”, jaką „usługę edukacyjną” mają odebrać, a nie wskazówki, jak rozwinąć swoje zdolności, talent, a nawet geniusz. Jednym słowem, ramy kwalifikacji nie wskazują na jakieś „szlachetne dobro”, za które nikt nie może wystawić faktury, lecz jedynie na „pożyteczny towar”, w zdobyciu którego nie jest wymagane wzniesienie się na wyżyny myślenia, przeżycia czy wrażliwości poznawczej, etycznej i estetycznej, bo wystarczą sprawne umiejętności kalkulacji sprawdzające się jakoby najlepiej na każdym rynku pracy. Dlatego „ramy kwalifikacji” nie tylko, że nie namawiają do pochylenia się nad **potencjalnym rozwojem** osoby i wszechstronnym formowaniem człowieka, w tym nad jego procesami autokreacji, ale wręcz odwracają naszą uwagę od całego kłębowiska znaków i znaczeń, które czyniłyby z nich aktywnych „producentów prawdy”, a nie aprobowanych przez urzędników biernych „konsumentów prawdy”, w imieniu których się myśli lub nawet za których się myśli. Takie „ramy” są zredukowane treściowo, stanowiąc jedynie wybrany obszar transmisji kulturowej, bez śladu transmisji genetycznej.

Oczywiście, jak każde ramy (niezależnie od formy i treści poznania), coś wytyczają i coś ograniczają, lecz omawiana propozycja ram wyraźnie rozgranicza to, co kulturowe, i to, co naturalne, co stare, co nowoczesne, co ważne, co mało istotne, co stałe, co tymczasowe, co wspólne, co jednostkowe, co obiektywne, co subiektywne i tak dalej. Zatem to, co pojawia się w tych ramach, nie może liczyć na powszechną akceptację. Mimo że pozornie wyeliminowane dylematy poznawcze i paradoksy równorzędnego statusu dla natury i kultury, szlachetności i pożytku ułatwiają jej zewnętrzną recepcję, zwłaszcza jej ewaluację, to zdecydowanie prowadzą do syndromu „ujarzmionego podmiotu” bądź „ujarzmionej natury”²³.

²³ Hermann Hesse brak dylematów w edukacji określił mianem „ujarzmionej natury”. Między innymi napisał: „I tak jak puszcze trzeba przetrzebić, ujarzmić i wytyczyć jej granice, tak szkoła musi człowieka naturalnego złamać, pokonać i włożyć go w jakieś **ramy** (podkr. – W.A.). Jej zadaniem jest przekształcić go w pożytecznego członka społeczeństwa według

„Ramy kwalifikacji” żądają od konkretnych środowisk akademickich określonego wypełnienia treścią (wiedzy teoretycznej i faktograficznej, umiejętności kognitywnych i praktycznych oraz kompetencji personalnych i interpersonalnych) i w zależności od dobrej lub złej woli poszczególnych „dowódców” jednostek organizacyjnych oraz w zależności od możliwości rozwojowych oraz warunków materialnych będą mniej lub bardziej samodzielnie konstruować programy studiów na odpowiednich kierunkach kształcenia i tym samym pogłębiać lub spłycać misję uniwersytetu. Chociaż też warto zauważyć, iż ogólna struktura tych „ram” jest, obok zagrożeń, też pewną szansą, bowiem jednocześnie zwiększa się elastyczność oferty edukacyjnej uczelni wyższych bez konieczności naginania ich do jednego szczegółowego programu i planu dla wszystkich, aczkolwiek też bez całkowitej wolności w dobieraniu priorytetów²⁴. Mimo wszystko interesujące może być tu pytanie: Jak z tej częściowej niezależności i ogólnego zarysu ram skorzystają poszczególne uczelnie i jednostki organizacyjne?

Pytanie powyższe nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy brakuje doświadczeń w konstruowaniu zewnętrznych i wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia przez całe życie, które przenosi

zasad zalecanych przez zwierzchność i rozbudzić w nim te przymioty, których całkowite ukształtowanie jest ukoronowaniem starannej dyscypliny koszar” (H. Hesse, *Wyższy świat*, PIW, Warszawa 1998, s. 51). Warto na marginesie skonstatować, iż wymienione przez niego „ramy”, nawet jeśli były wtedy za bardzo sztywne i za ciasne, jak regulamin wojskowy, to „koszary” doskonale pasują do tego, co dzisiaj dzieje się na wyższych uczelniach, które rozpaczliwie poszukują „rekrutów”, a nie indywidualności, dobra rekrutacja to dużo zadowolonych „sprzedawców i klientów usług edukacyjnych”. Natomiast Hesse chciał, by w każdej szkole uczeń nie tylko odbierał wiedzę, ale ją przeżywał, wręcz „rozkoszował się rzeczywistością”, nie tylko sprawnie wykonywał określone zadanie, ale budził w sobie pasję poszukiwania prawdy, dobra i piękna, nie tylko powiększał swoje kompetencje, ale przemieniał siebie i innych w lepszych ludzi. Nawet jeśli pachnie to trochę idealizmem „szlachetnego dzikusia” Rousseau i dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek zdajemy sobie sprawę, że „niema natura” mimo wszystko potrzebuje „mówiącej kultury”, a precyzyjne podziały na to, co naturalne i kulturowe, ma jedynie status formalny, a nie bytowy, to trudno pozbyć się wrażenia, iż dalej w każdej edukacji priorytetem są wiedza, umiejętności, kompetencje zwiększające skuteczność i wydajność myślenia i działania społeczno-zawodowego, a nie doskonalące kulturę i jej podmioty.

²⁴ W ramach prac nad krajowym systemem ewaluacji zaproponowano pewien kompromis, mianowicie efekty kształcenia będą definiowane na poziomie: 1) systemu szkolnictwa wyższego; 2) obszarów kształcenia; 3) grup kierunków/programów studiów; 4) konkretnego programu studiów. Poziomy 1 i 2 byłyby określone centralnie i obowiązywałyby wszystkie uczelnie, natomiast poziomy 3 i 4 byłyby w dyspozycji poszczególnych instytucji.

akcent z przekazywania wiedzy i umiejętności na samodzielne ich zdobywanie, a kompleksowa ewaluacja (misja naukowo-badawcza, dydaktyczno-rozwojowa, społeczno-kulturowa) jest raczej nowinką niż rutynowym działaniem. Znika tradycyjna wizja uczelni i centralny system określania standardów kształcenia, a pojawiają się nowe wyzwania i oczekiwania społeczno-kulturowe i gospodarczo-polityczne, między innymi nowa forma certyfikatów (dyplomów) zawierających poświadczenie kwalifikacji zgodnych z ERK i KRK.

W dużym stopniu uzasadnione są też obawy, że priorytetem przyjętych tutaj ram kwalifikacji nie staną się działania zmierzające do zachowywania i doskonalenia dziedzictwa kulturowego, a także do autokreacji, lecz przypadkowe oczekiwania klientów lub „racjonalnych konsumentów” (poszukujących konkretnego towaru), którzy poprzez „drzwi obrotowe”²⁵ uczelni-supermarketu „edukacji całościowej” skorzystają w różnym czasie swego rozwoju (dzieci, młodzież, osoby pracujące, emeryci) z różnych usług całego systemu szkolnictwa wyższego (niekoniecznie tylko z tradycyjnej formy wykładów i ćwiczeń, ale z oferty uniwersytetów wirtualnych, uniwersytetów dziecięcych, trzeciego wieku i tym podobnych) i będą mieć różne potrzeby i oczekiwania (orientacja społeczno-zawodowa, przygotowanie do zawodu, doskonalenie kompetencji społecznych, rozwój osobowy, rozszerzenie oferty kulturowej, samokształcenie, samorealizacja, autokreacja i tak dalej) na zasadzie „albo to – albo to”.

Warto się zatem zastanowić, w jaki sposób stworzyć warunki do tego, by potencjalni „rekruci” mimo wszystko mieli możliwość świadomego współdecydowania o celach własnego rozwoju i strategiach ich realizacji, co łączyłoby się z możliwością zapewnienia im odpowiedniej formy doradztwa²⁶, budząc w ten sposób ich czujność, że mogą uniknąć, jakby powiedział Milan Kundera, wciągnięcia w „wir redukcji”, na przykład kształ-

²⁵ „Nasze szkolnictwo wyższe ma szeroko otwarte «drzwi obrotowe» (J.A. Jacobs): wchodzi przez nie ludzie z nadziejami na pracę i dobry status, wychodzą zaś ludzie bez szans na pracę, na dorosłość, na godziwe życie, z wykształceniem rzekomym. Szkoły nie zajmują się pracą nad **optymalnym rozwojem** (podkr. – W.A.) każdej osoby, lecz ćwiczeniami w rozwiązywaniu testów na obowiązkowych egzaminach zewnętrznych, niesłużących niczemu, zwłaszcza poprawie pracy szkoły, którą «zmierzeni» absolwenci właśnie opuścili” (Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Impuls, Kraków 2012, s. 35).

²⁶ Chociaż zdaję sobie sprawę z tego, że „masowe doradztwo” mogłoby stać się też tylko jedną z form rekrutacji, tak jak na niektórych uczelniach pojawiają się już ogłoszenia o „doradcach filozoficznych” czy nawet „coachingu filozoficznym”, tymczasem nie potrzeba nam

cenia czysto teoretycznego czy też czysto zawodowego, a „rekrutom po przysiędze” umożliwić naukę w większym lub mniejszym „dramatycznym rozdarciu” (przedmiotowo-podmiotowym, teoretyczno-empirycznym, ilościowo-jakościowym czy zawodowo-osobowym), bo tylko tak mogą wykreować samych siebie na miarę swych zdolności, talentu, a nawet geniuszu.

Wbrew powszechnemu mniemaniu przyszli pracodawcy absolwentów wyższych uczelni wcale nie oczekują tylko kompetencji zawodowych, lecz także, a czasami przede wszystkim, kompetencji osobowych²⁷. W związku z tym studiowanie nie powinno być procesem dopasowania studenta do uczelni ani tym bardziej odwrotnie – uczelni do studenta (na przykład w postaci „pakietów ksero”, wypisów z książek, a nawet instytucjonalnych koprecypcji), lecz stworzeniem różnych dróg (na przykład poprzez wybór stopnia kształcenia, kierunku, wykładowcy, przedmiotu, tempa) zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych i osobowych, społecznych i kulturowych, także różnych ścieżek (na przykład poprzez kursy wakacyjne, koła naukowe, staże zagraniczne) rozwoju intelektualnego, moralnego, estetycznego, interpersonalnego i tak dalej, a nawet bezdroży (na przykład poprzez własne projekty i badania bez względu na ich skuteczność) ujawniających pasje, instynkt odkrywcy, marzenia czy twórcze antycypacje.

Niezależnie jednak od stopnia organizacji uczelni, a także jej warunków materialnych i mentalnych, zawsze priorytetem powinna być możliwość dostępu do tego, czego nie da się ująć metrycznie w żadnych sztywnych ramach, a co składa się na fenomen **dynamicznego profesjonalizmu** nauczycieli akademickich i absolwentów uczelni²⁸,

więcej zawodowych filozofów, tylko więcej mądrych ludzi bez względu na ilość ich wiedzy i poziom wykształcenia.

²⁷ Jak pokazują badania, najczęstszym motywem zatrudnienia absolwentów szkół wyższych były kompetencje osobowe (32% badanych pracodawców), potem dopiero kompetencje intelektualne (25% badanych), a tylko 7% sugerowało się kierunkiem studiów i poziomem wykształcenia (pierwszego lub drugiego stopnia), zaś 2% ze względu na to, czy ukończona została uczelnia prywatna czy publiczna. Najważniejsze dla pracodawców były: dobra komunikacja, języki obce, efektywna organizacja pracy i umiejętność współpracy (por. *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie–Amerykańska Izba Handlu w Polsce–Ernst & Young, Warszawa 2012, s. 9–11).

²⁸ Por. W. Andrukowicz, *Podzwonne ery profesora?*, w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

który pozwoli wszystkim podmiotom edukacji na swobodne balansowanie między kompetencjami zawodowymi i kompetencjami osobowymi, transmisją genetyczną a transmisją kulturową, „aktorem” i „widzem” rozwoju, nie tylko dlatego, że w każdym schemacie poznawczym mamy odwołanie się do tego, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie²⁹, lecz także dlatego, że w każdej sytuacji edukacyjnej musi być paradoksalnie jakiś dystans wobec tego, co genetyczne i spontaniczne oraz kulturowe i uporządkowane, a jednocześnie jakaś troska nie tyle skutecznego „promotora-przewodnika” („aktora”) po jednym utartym szlaku rozwoju (albo zawodowego, albo osobowego, albo naturalnego, albo kulturowego) ani otwartego „promotora-globtrotera” („widza”) po bezdrożach bez żadnej mapy i celu, ile troska „promotora-partnera” w zmaganiach ze złożoną rzeczywistością bycia i stawania się, z sytuacją dramatycznego wyboru (ze świadomością braku), rozważania, wahania się, tkwienia na rozdrożu czy też wypracowywania kompromisu dopuszczającego wzajemne ograniczenie w procesach samorealizacji i zarazem konsensusu bez ograniczeń we wspólnym doskonaleniu.

Dynamiczny profesjonalista potrafi jednocześnie skupiać się na własnym i cudzym rozwoju, na indywidualizacji i socjalizacji, przedmiocie i podmiocie, na adaptacji i twórczości, a jego względnie otwarty autorytet dla uczniów, a szczególnie dla studentów może oznaczać stwarzanie „okazji do budowania świadomości filozoficznej, kształtowania zdolności do całościowego rozumienia świata współczesnego”³⁰, czyli krytycznej refleksji nad sobą i swoim miejscem w świecie, aktualizującej różne formy racjonalizacji oraz możliwość wypowiedzania się w swoim imieniu i swoim głosem; oznacza to także budowanie „humanistycznego sumienia” i „narracyjnej wyobraźni”, które nie mogą być towarem posegregowanym na modułowo pojmowane zadania, umiejętności i kompetencje.

Dynamiczny profesjonalizm „[w]iąże się z procesem kształtowania podatności na myślenie jako refleksję penetrowania złożoności stawianych pytań i okoliczności, jakie się do nich odnoszą. Chodzi tu o ucieleśnione dyspozycje kulturowe, a nie formalne kompetencje, umiejętności

²⁹ E. Pöppel, A.L. Edingshaus, *Mózg – tajemniczy kosmos*, PIW Warszawa 1998, s. 62.

³⁰ Z. Kwieciński, *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Verba, Lublin 2007, s. 32.

czy sprawności, i to jeszcze wykraczające poza predyspozycje zdolnościowe czy utrwalone socjalizacyjnym wirem redukcji lokalnego zadomowienia społecznego poza kulturą, zawsze zasadniczo niewspółobecną³¹.

Dynamiczny profesjonalizm odrzuca jedną strategię rozwoju edukowanych, którzy zawieszeni są między Scyllą (szlachetności i natury) a Charybdą (pożytku i kultury) nie poradzą sobie ani z precyzyjnie wytyczoną marszrutą, jak przeżyć, ani pozostawieni swemu losowi, bo w większości przypadków będzie to efekt tragiczny. Dlatego ich wiedza, umiejętności i kompetencje nie mogą być jedynie określonym zbiorem informacji i sposobów działania powiązanych z określoną dziedziną nauki lub pracy, lecz muszą stanowić (niestety bardzo trudny) związek z ich przeżyciami, spostrzeżeniami, intuicjami i marzeniami, a tego nie można przekazać w podręczniku i sprawdzić w badaniach testowych, zatem użytkowy charakter wiedzy i umiejętności musi być dookreślony jej charakterem autotelicznym, a decyzja o tym, jakiej wielkości ma być to zbiór oraz jaki ma być stopień relacji i proporcji między wszystkimi elementami wiedzy, umiejętności i kompetencji, nie powinna zależeć ani do samego nauczyciela, ani od samego ucznia (studenta), którzy nie powinni wybierać między wariantem słabym lub silnym, lecz w ramach tego, co ich wzmacnia (na przykład w dramatycznych zmaganiach z innym punktem widzenia, czasami mądrzejszym) lub osłabia (tak naprawdę nikogo nie rozwija to, co łatwe, przyjemne i bezstresowe).

Zakończenie

Nowe propozycje badań nad rozwojem człowieka dostarczyły nam wielu solidnych argumentów na rzecz modelu komplementarnego, a jest to o tyle ważne, że współczesność wnosi znacznie poszerzone ramy rozwoju człowieka, zwłaszcza w wymiarze kulturowym, co oczywiście wymaga nowego typu wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zatem zasadne jest pytanie: Czy już wiemy, jak rozwijać ludzi, by umieli dobrze wykorzystać pojawiającą się **szansę** twórczej adaptacji, wszechstronnej komunikacji

³¹ L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 216–217.

i (po)rozumienia oraz pojawiające się **zagrożenie** chociażby brakiem dylematu (gdy dokonuje się za nas wyboru lub gdy nie jesteśmy nawet go świadomi), na przykład prawa do transmisji genetycznej i prawa do transmisji kulturowej, prawa rynku i prawa humanistycznej wyobraźni? Czy zakreślone ramy kwalifikacji pozwalają na zamknięcie problemu rozwoju czy też są tylko wyrazem raczkującego kompromisu między zmasowaną ofensywą **przeciw** aktualnym standardom i strategiom zarządzania edukacją, nastawionym przede wszystkim na realizację działań kalkulujących partykularny interes oraz bliską perspektywę sprawczą określonych instytucji i podmiotów, zgodną z minimalistycznie ustalonymi normami i procedurami (gdy wartość ma tylko to, co da się zmieścić w sztywnych i ciasnych ramach i skutecznie zmierzyć) a ofensywą **za**?

Oczywiście taka czy inna odpowiedź na te pytania nie otwiera jeszcze drogi do radykalizacji *status quo*, lecz realnie je problematyzuje, stawiając w centrum debaty ustalenie (satysfakcjonującej wszystkie podmioty edukacji) właściwej proporcji między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami wynikającymi ze statusu skuteczności ekonomicznej i zawodowej a tymi wynikającymi z namnażania kosztów bez logiki pożytku i bez pewności zwrotu nakładów. Jednym słowem, nie chodzi tu o wybór między rozwojem, który wymaga jedynie umiejętności instrumentalnych i prostych zasad racjonalnego działania, skierowanych na biurokratyczną i bezduszną realizację ekonomicznych procedur organizacyjnych, a rozwojem, który w maksymalny sposób subiektywizuje (humanizuje) efekty działań bez względu na koszty i realne możliwości materialnego bankructwa, ale o zaakceptowanie istnienia samego dylematu.

Osobiście nie spodziewam się tutaj jakiegś absolutnej syntezy, tym bardziej jakiegoś „złotego środka”, a moja niewiara wynika z tego, że nie ma nic trzeciego między maksymalizowaniem efektów rozwoju a maksymalizowaniem wydajności ekonomicznej, ważne jest jedno i drugie, chodzi raczej o to, by dać rzeczywiste możliwości realizowania zasady „i to, i to”, zasady aktualizującej syntezę dynamiczną³², w perspektywie

³² Znamienne są tu słowa Bogdana Śliwerskiego: „Sądzę, że nadszedł już czas, by zmierzać ku takim badaniom syntetycznym, które nie tylko odsłoniłyby warsztat metodologiczny wielu z nas w poznawaniu, rekonstruowaniu i interpretowaniu współczesnej myśli pedagogicznej, ale także pozwalały rozpoznać istniejące w procesie poznawczym braki, dylematy, a nawet aporie”, B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2009, s. 7.

ciągłego napięcia i natężenia między możliwością maksymalizacji zadań a możliwością minimalizacji środków, między możliwością intensyfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji społeczno-zawodowych a możliwością ekstensyfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji humanistyczno-kulturowych.

Słowa kluczowe: *synchronia i diachronia rozwoju, rozwój dynamiczny, ramy rozwoju, komplementarność, podmiot*

PEDAGOGICAL BREAKS AND RETURNS – DYNAMIC DEVELOPMENT FRAMEWORK

Summary

The article presents the picture of complementary human development, that is, the simultaneous vertical and horizontal development, in which, beside thinking and purposeful acting, between worse to better from a certain point of view (individual or social), there is a multi-directional and ambiguous model of the development, involved in a variety of the development and oscillations traps between what is individual and what is social, which is a development “in plus” and which “in minus”. Hence, every development requires a real cost connected with its opposite. This means that no development can be placed in the strict framework “from - to”, but only in the context of dynamic, which are always complementary composition of genetic and cultural, spontaneous and organized elements.

Keywords: *synchrony and diachrony of development, development, comprehensive, dynamic, complex, entity, framework for the development*

Translated by Wiesław Andrukowicz

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

Barbara Karwowska-Politewicz

Uniwersytet Szczeciński

Wspólny-niespójny mianownik uczelni i muzeów

Gośćmi muzeów są często ludzie dorośli, przede wszystkim jednak dzieci przychodzące w towarzystwie opiekunów czy z inicjatywy szkoły. Niepokoi, że niewielką grupę odwiedzających stanowią osoby między 14. a 25. rokiem życia. Prawdopodobnie jest to najsłabiej reprezentowana grupa wiekowa w muzeach w Polsce¹. Opierając się na danych statystycznych Muzeum Narodowego w Szczecinie, można zaobserwować to zjawisko. W roku 2013 na terenie muzeum odbyło się 345 lekcji muzealnych, w których brało udział 9613 osób, zaś w pierwszym półroczu 2014 roku miało miejsce 249 lekcji muzealnych, na które zgłosiło się 6988 uczestników. Lekcje te były prowadzone przede wszystkim dla przedszkoli i szkół podstawowych. Poza lekcjami odbywają się również warsztaty muzealne. W 2013 roku było ich 181, a uczestniczyło w nich 4970 osób. W pierwszym półroczu 2014 roku odbyło się 137 warsztatów. Skorzystało z nich 4339 osób. Dostępne dane wskazują, że wśród wszystkich propozycji edukacyjnych muzeum w 2013 roku odbyło się tylko 6 spotkań dla 157 studiujących (30 studentów brało udział w grach miejskich). Rok 2014 do końca czerwca przyniósł 4 spotkania z udziałem 132 studentów².

Ludzie młodzi – w tym studenci – są grupą charakteryzującą się ciekawością świata, dysponującą czasem, aby poszerzać wiedzę, chętnie uczestniczącą w niekonwencjonalnych propozycjach kulturalnych. Pojawia się więc pytanie, dlaczego są oni najmniej liczną grupą odwiedzającą muzea?

¹ *Praca z różnymi grupami dorosłych – studia przypadków i praktyczne przykłady*, w: *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, red. P. Majewski, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2013, s. 72.

² Muzeum Narodowe w Szczecinie, Dział Edukacji Muzealnej, dane z niepublikowanych rocznych sprawozdań z lat 2013–2014.

Młodzi ludzie czują często, że muzea nie są dla nich. Traktują je jako miejsce dla młodszych lub starszych i uważają, że wystawy lub ekspozycje wymagają od nich zbyt wiele. Niekiedy są przerażeni samym wejściem do budynku³.

Jest to wyjaśnienie prawdopodobne. Nurtuje jednak kwestia, dlaczego uczelniana młodzież w ten sposób postrzega przestrzeń muzealną? Drugim ważnym pytaniem jest: Jaki procent wykładowców proponuje wizytę w muzeum lub centrum nauki, by przeprowadzić zajęcia w odmiennym od sali wykładowej miejscu? Naturalnie nie jest to zarzut kierowany wyłącznie do szkolnictwa wyższego, a przypadłość całego systemu edukacji w Polsce.

Badania wykazują, że edukacyjne propozycje muzealne przedstawiają się następująco (w 446 badanych placówkach):

- grupy zorganizowane (oprowadzanie) – 430 muzeów,
- klienci indywidualni (oprowadzanie) – 353 muzea,
- nie posiada stałego programu edukacyjnego – 238 muzeów,
- warsztaty rodzinne – 59 muzeów,
- warsztaty dla nauczycieli – 57 muzeów.

Z cytowanych badań wynika, że pomimo licznych działań edukacyjnych muzea posiadają skromną ofertę dla ludzi trudniących się przekazywaniem wiedzy. Brak stałego kontaktu na linii szkoła–muzeum nie przekonuje nauczycieli do odwiedzenia muzeum wraz z wychowankami⁴.

Muzea a szkolnictwo wyższe

Wspólne tradycje muzeów i uniwersytetów sięgają co najmniej XIX wieku. Od dawna liczne uniwersytety w Europie tworzyły gabinety osobliwości i tematyczne dla nauk: medycznych, fizyki, astronomii i innych. Głównym ich zadaniem było gromadzenie przedmiotów przydat-

³ *Praca z różnymi grupami dorosłych...*, s. 72.

⁴ J. Byszewski, *Czy raport może być inspirujący?*, w: *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, red. M. Szelaż, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2012.

nych do studiowania. Czasami same budynki uniwersyteckie dzięki bogatej architekturze i wystrojowi wewnątrz stawały się muzeami⁵.

W latach międzywojennych nieprzychylnie patrzono na tworzenie takich korelacji. W Polsce w 1932 roku powstało na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim niewielkie muzeum historii własnej. Najznamienitsze muzeum uniwersyteckie należy do Uniwersytetu Jagiellońskiego. Formować zaczęło się w 1867 roku na bazie Gabinetu Archeologicznego. Udostępniono je po raz pierwszy w 1964 roku na 600-lecie uczelni. Poszczycić się może niezwykle, cennymi zbiorami między innymi: dokumentami królowej Jadwigi i Władysława Jagiełły, rękopisami znamienitych rodów Czartoryskich, Oleśnickich oraz wieloma eksponatami ważnymi dla historii Polski i uczelni, jak XV-wieczne berła rektorskie⁶.

Własne muzeum, którego działalność rozpoczęła się w latach 80. XX wieku, funkcjonuje również na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie oglądać można ekspozycję *Alma Mater*. Natomiast Muzeum Uniwersytetu Wrocławskiego udostępnia zwiedzającym Wieżę Matematyczną, Aulę Leopoldina i Oratorium Marianum⁷. Ciekawy projekt przedstawił także Uniwersytet Medyczny w Białymstoku – *JESTEŚMY! MUZEA UCZELNIA-NE*. Tematyką ekspozycji jest wspólny dorobek uczelni z: Białegostoku, Warszawy, Gdańska, Gdyni, Torunia i Lublina⁸. Program proponuje między innymi poznanie tajników dawnej medycyny oraz farmacji.

Uczestnicy poznają tajemniczy świat dawnej apteki, zobaczą naczynia i narzędzia do wytwarzania surowców i leków, oryginalne meble apteczne, poznają rośliny lecznicze. W muzealnym laboratorium edukacyjnym wykonają nietypową szczękę. Zwiedzą gabinet stomatologiczny, okulistyczny, radiologiczny, anatomiczny oraz szpital polowy⁹.

Propozycji symbiotycznego połączenia uczelni z muzeum jest wiele. Każda uczelnia może tworzyć muzea dla indywidualnych potrzeb: pamiątkowej, wystawienniczej albo jako warsztat do badań naukowych.

⁵ <http://glos.umk.pl//2001/09/muzeum.html> (7.07.2014).

⁶ Ibidem.

⁷ www.muzeum.uni.wroc.pl (12.07.2014).

⁸ www.umb.edu.pl (12.07.2014).

⁹ Ibidem.

Edukacja całościowa

W służbie edukacji muzea posługują się terminami pedagogicznymi takimi jak: edukacja, wychowanie, kształcenie, samokształcenie, uczenie się. Odpowiedzialne są za edukację *stricte* kulturalną, ale także wspierają rozwój jednostki w samorealizacji czy relacjach interpersonalnych. Rozwój taki przebiega przez całe życie człowieka, dlatego też muzea preferują edukację całościową. Nie opierają się na konkretnym etapie życia jednostki, ale kładą nacisk na długotrwałe doskonalenie oraz kształtowanie osobowości, wzrost umiejętności oraz kompetencji¹⁰.

W dobie cyfryzacji i globalizacji jesteśmy zmuszeni kształcić się ustawicznie. Jednak kształcenie to nie przebiega wyłącznie w ramach wzbogacania wiedzy naukowej, ale również polega na rozbudzaniu w sobie motywacji, rozwijaniu struktur poznawczych i aktywnym uczestniczeniu w życiu społecznym. Muzea zapewniają szerokimi programami edukacyjno- poznawczymi tworzenie nowych trendów i wartości dla rozwoju każdego człowieka. Poprzez bezpośredni i wielozmysłowy kontakt z artefaktami możemy poczuć się odbiorcami i kreatorami własnej kultury¹¹.

W podobny sposób działają uczelnie wyższe. Prócz przekazywania wiedzy oferują możliwość przyszłościowego rozwoju jednostki, chociażby przez wybór kierunku kształcenia, udzielanie się w życiu społecznym uczelni, projektach badawczych, pozyskiwaniu grantów, udział w kursach, szkoleniach, wolontariatach, stażach. Proponują dalszy rozwój zawodowy w kolejnych stopniach naukowych, co z pewnością wpływa na ekonomiczne, kulturalne i społeczne aspiracje życia jednostki.

Edukacja muzealna, tak samo jak szkolna/akademicka, powinna towarzyszyć jednostce na każdym etapie jej rozwoju. Stąd kluczowe jest zwrócenie uwagi na możliwości, jakie niesie ze sobą edukacja muzealna dla systemu edukacji sformalizowanej. Dzięki większemu zainteresowa-

¹⁰ R. Pater, *Wprowadzenie do wydania polskiego*, w: *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, red. P. Majewski, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2013, s. 10–11.

¹¹ *Ibidem*, s. 11–12.

niu muzeami będzie można podwyższyć kompetencje wychodzące poza system szkolny/akademicki wśród nauczycieli i wykładowców uniwersyteckich¹².

Ilustracja współpracy szkół i muzeów

Stajemy przed dylematem, czy muzea powinny być przedłużeniem procesu kształcenia oferowanego przez szkoły, czy też może jego uzupełnieniem lub zupełnie nową, innowacyjną ścieżką nabywania wiedzy?

Często dochodzi do pomieszania misji muzeów z rolą uczelni wyższych. Problem ten wynika z wielu cech wspólnych, jak i odmiennych w ich działaniach. Teoretycznie szkoły i muzea pragną realizować misję, jaką jest edukowanie społeczeństwa. Różnica polega jednak na tym, że w miejscu, gdzie muzeum pragnie wzbudzić w widzu poczucie estetyki i wrażliwości, szkoły propagują nabywanie skonkretyzowanej wiedzy naukowej¹³.

Odmienność zauważymy także w „publiczności”. Słowo „publiczność” zdecydowanie lepiej wpisuje się w przestrzeń muzealną niż uczelnianą. W muzeum zainteresowani swobodnie przychodzą, wychodzą. Do nich należy decyzja o ewentualnym powrocie czy też wyborze interesujących ją zagadnień, a do muzeum usatysfakcjonowanie widza. Inaczej ma się sprawa z publicznością szkolną. W zasadzie użycie tego miana nie wydaje się specjalnie trafne. Zdecydowanie lepszym słowem byłaby tu po prostu grupa. W literaturze poświęconej dydaktyce na ogół spotkamy się z wyrażeniem „grupa rówieśnicza”. Charakteryzuje się ona jednorodnością w przedziałach wiekowych, poziomami wiedzy zdobytymi w procesie dotychczasowego kształcenia i zdolnościami. Jak zauważamy, różnice są wyraźne i kształcenie tych dwóch grup przebiega w zupełnie innym formacie. Nauczyciel/wykładowca pracuje z konkretnymi grupami wiekowymi, na wybranych materiałach dostosowanych do poziomu rozwoju

¹² Forum Edukatorów Muzealnych, *Rekomendacje. Główne kierunki rozwoju edukacji muzealnej w Polsce*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaż, J. Skutnik, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 278.

¹³ E. Triquet, *Relacja szkoła-muzeum*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaż, J. Skutnik, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 341.

intelektualnego. Edukator muzealny styka się z wszystkimi grupami wiekowymi oraz klasami społecznymi¹⁴.

Istotnym elementem jest również czas. Czas szkolny jest zawsze regularny, powtarzalny i związany z narzuconym programem nauczania. Program nauczania zależy od zawartości wiedzy, umiejętności przekazania jej studentom i tak dalej. Ogólnie rzecz biorąc, możemy myśleć o nim jak o czasie pracy, zarówno dla uczących się, jak i wykładowców. Czas muzeów przedstawia się zgoła inaczej – bazuje na swoistej atmosferze towarzyszącej przestrzeni, w której umieszczonych jest wiele artefaktów. Kiedy odwiedzamy muzea, często odnosimy wrażenie zatrzymania lub spowolnienia czasu poprzez obcowanie z relikami przeszłości i dziełami sztuki. Jednak koncentrując się na teraźniejszości, możemy uznać, iż czas w muzeum to czas wolny, czas rozrywki. Te rozbieżności ukazują nam problem współpracy uczelni z muzeum w zakresie realizacji zajęć. Miejsce, jakim jest muzeum, rozumiemy jako przestrzeń otwartą. Nie zawsze prowadzenie zajęć w salach ekspozycyjnych jest możliwe i tak skuteczne, jak w salach wykładowych przystosowanych do czytania i pisania. Czynności „pisania” i „czytania” wystawy mogą być utrudnione dla całej grupy, w związku z czym wizyty w muzeum lepiej wypadają jako kształcenie indywidualne. Nadmienić jednak należy, że muzea, idąc za przykładem uczelni, coraz częściej posiadają pomieszczenia przystosowane do nauki z wyznaczonymi przestrzeniami klasowymi: biurkami, krzesłami, tablicami. Pozostaje jedynie dobrać odpowiedni rodzaj kształcenia, który pozwoliłby na swobodne przemieszczanie się między przestrzenią ekspozycji a klasą szkolną/wykładową¹⁵.

Warto skoncentrować się na dwóch najistotniejszych z punktu widzenia szkoły aspektach działalności muzeów:

- prezentacji autentycznych przedmiotów,
- aranżacji przedmiotów w trójwymiarowej przestrzeni¹⁶.

Są one ważne, ponieważ w świetle nowych koncepcji pedagogicznych szkoły i uczelnie odchodzą od ukazywania autentycznych przedmiotów, zamieniając je raczej na wirtualne, natomiast muzea wciąż oferują kon-

¹⁴ Ibidem, s. 342.

¹⁵ Ibidem, s. 343–344.

¹⁶ Ibidem, s. 346

takt z dziełem. Przestrzenie ekspozycyjne są zbudowane niejednorodnie, co oznacza, że student sam musi odnaleźć kontekst, rozszyfrować wskazówki. Edukacja muzealna daleka jest od prostego przyswajania wiedzy. Dzięki temu umiejętności symbolicznego odczytywania znaczeń możemy zastosować również w życiu codziennym, na przykład odkrywając ukryty sens emitowanej reklamy¹⁷.

Łączna aktywność uczelni i muzeum ma dwie płaszczyzny. Pierwsza to muzea proponujące formy kształcenia uwzględniające ograniczenia uczelni (na przykład czasowe, programowe), natomiast druga to uczelnie umiejące wykorzystać korzyści płynące z odmiennej aktywności edukacyjnej, jaką proponują muzea. Korzystając z podziału Erica Triqueta, opiszę pokrótce rodzaje wizyt oferowanych przez muzea.

1. Wizyta uwrażliwiająca

Zaplanowana przez nauczyciela bardzo wcześnie w sekwencji działań dydaktycznych. Efekty procesu kształcenia jako takiego nie są tutaj najważniejsze. Główne zadanie to jak najszersze wykorzystanie otwartej oferty muzealnej w kontekście otworzenia się na efekt zmiany otoczenia i świeżości. Ma rozbudzić zainteresowania, skłonić do zadawania pytań, uwrażliwić i przede wszystkim skłonić do refleksji za pomocą poznania. Przygotowanie takiej formy zwiedzania nie powinno być zbyt obszerne. Nie omawia się tematyki wystawy ani roli muzeum, gdyż utracilibyśmy element zaskoczenia i pewną naiwność uczestników. Niewiedza pozwala wzbudzić autentyczne zainteresowanie widza. Wizyta odbiegać powinna od najczęstszych form wycieczek z przewodnikiem oraz widocznego udziału wykładowcy. Chodzi o to, by relacja z eksponatami przybrała jak najbardziej zindywidualizowany przebieg. Natomiast najbardziej decydujące treści kształcenia, czyli konkretne elementy kolekcji, i trasę zwiedzania wybiera nauczyciel/wykładowca.

¹⁷ Ibidem, s. 345–349.

2. Wizyta porządkująca

Jest zamknięciem, podsumowaniem bloku tematycznego. Cele poznawcze nie są tutaj w centrum, ponieważ wykładowca omówił szczegółowo zagadnienia dotyczące ekspozycji, dziedziny nauki i tematyki na swoich zajęciach. Muzealia służą do dokładniejszego, namacalnego poznania treści przedstawionych na zajęciach. Pomaga to w usystematyzowaniu lub pogłębieniu wiedzy. Wykładowca korzysta tutaj przede wszystkim ze specyfiki miejsca. Wizytę tę można również zamienić w tak zwaną klasyczną, gdzie rolę przewodnika zamiast nauczyciela będzie pełniła osoba edukatora muzealnego. Jednak lepsze efekty osiąga się przy swobodnym zwiedzaniu, tak by każdy mógł uzupełnić brakującą wiedzę.

3. Wizyta badawcza

Wydaje się ona najbardziej ciekawa i przydatna dla uczelni wyższych. Usytuowana jest w centrum programu nauczania ze względu na to, że wokół niej będą koncentrować się kolejne etapy kształcenia. W porównaniu do uczelni, muzeum oferuje więcej: ewaluację celu rozpoczynającego się od zbierania danych, przechodzącego do ich analizy, syntezy i przekształcenia zebranych materiałów na przykład w projekt naukowy. Te ostatnie etapy można naturalnie przeprowadzić na terenie uczelni, bez konieczności powrotu do muzeum (o ile materiał został należycie zebrany). Odwiedziny tego typu w muzeum wymagają jednak od wykładowcy i studentów sprecyzowanego, dokładnego przygotowania:

- wybrania zakresu semiotycznej (oznakowania) funkcji ekspozycji: odkrywanie znaczeń trasy i przede wszystkim zapoznanie się z tekstami dotyczącymi wystawy,
- sporządzenia notatek z zakresu metodologicznego wystawy, co może nieco utrudniać zwiedzanie, natomiast jest niezbędne do wykorzystania informacji zawartych w wystawie,
- opracowania zakresu konkretnych treści; konkretyzacja materiału do opanowania na przykład poprzez uzupełnienie kwestionariusza lub ankiety, postawienie ewentualnych hipotez, by proces zwiedzania mógł ulegać weryfikacji.

Niniejsze zadania najlepiej rozdzielić między cały rocznik, tworząc poszczególne grupy zadaniowe. Zbieranie danych poprzez pracę wspólną będzie bazą do organizowania zindywidualizowanej wiedzy¹⁸.

Tworzenie relacji między muzeum a uczelnią daje wiele możliwości. Powyżej przedstawione nie wyczerpują oczywiście tematu, ukazują natomiast, że najlepsze owoce przynosi stała i przemyślana współpraca muzealników z nauczycielami/wykładowcami. Widoczny ciężar spoczywa na wykładowcy, który powinien posiadać umiejętności wykorzystania przestrzeni muzealnych do kształcenia i późniejszego jej wykorzystania na terenie uczelni.

Propozycje muzealne

Muzea dzięki swej różnorodności przedstawiają zwiedzającym wiele propozycji, z których sporo nadaje się do wykorzystania w procesie nauczania. Mogą być one fascynującą przygodą dla studiujących, dla wykładowców zaś nowym kierunkiem rozwoju, świeżym pomysłem na nauczanie lub doskonaleniem umiejętności pedagogicznych.

W tym kontekście warto przedstawić działające od 22 marca 2009 roku Muzeum Dobranocek mieszczące się w Rzeszowie. Ekspozycja składa się z oryginalnych dobrze znanych lalek kukielkowych między innymi: Misia Uszatka i Zajączka, kadrów z filmów animowanych, szkiców, scenopisów i scenariuszy. Do powstania tego obiektu przyczyniła się ogromna pasja Wojciecha Jamy, który przekazał kolekcję miastu z nadzieją na powstanie muzeum. Celem muzeum jest upowszechnianie wiedzy na temat historii animacji, rozwijanie zainteresowań literackich, artystycznych i filmowych. Z pewnością oferta muzeum skierowana jest do studentów kulturoznawstwa interesujących się filmem lub animacją. Potwierdzają to cykliczne zajęcia pod tytułem *Sztuka animacji*. W czasie ich trwania organizowane są spotkania z twórcami oraz rozmaite warsztaty: filmowe, plastyczne i inne. Pomysłodawcą i zaangażowaną osobą w tę działalność jest Joanna Jasińska-Koronkiewicz, autorka filmów anonimowych, adiunkt w Państwowej Wyższej Szkole Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej w Łodzi. Muzeum oferuje warsztaty filmowe, na których uczestnicy

¹⁸ Ibidem, s. 351–356.

zglobiają sztukę tworzenia filmów animowanych w technice malarskiej pod okiem specjalistów. Dotychczas warsztaty były organizowane dla dzieci i młodzieży, jednak uważam możliwości Muzeum Dobranocek za wspaniałe zaplecze do uzupełnienia w praktyce wiedzy przekazywanej na uczelniach wyższych¹⁹.

Podobnie działa Muzeum im. Ks. Dr. Władysława Łęgi w Grudziądzu, oferujące projekt *Grafika w czasie i przestrzeni*, finansowany między innymi przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jest to zetknięcie się z procesem twórczym w dziedzinach grafiki, geometrii, optyki i chemii. Projekt jest prowadzony przez edukatorów wykładowców z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytetu Techniczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy. Finałem jego realizacji były zdjęcia wykonane starymi typami aparatów, linoryty, filmy zrobione techniką animacji poklatkowej. W czasie warsztatów można było również zaprojektować znak graficzny oraz plakat. Całość przedstawiono w cyklu dwudziestominutowych filmów szkoleniowych udostępnionych w internecie na stronie muzeum. Warsztaty były skierowane głównie do placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Nie da się ukryć, że tego typu projekty są idealną okazją do rozpoczęcia dyskusji na panelach pedagogicznych o roli sztuki w procesie edukacji²⁰ oraz stanowią źródło uzupełnienia wiedzy na wielu kierunkach studiów, nawet marketingowych.

W Muzeum Narodowym w Poznaniu ma miejsce ciekawa inicjatywa, z której mogą skorzystać studenci związani z kierunkami artystycznymi. Indywidualne przygotowanie do wymagań stawianych przez uczelnie jest dość kosztowne, dlatego też oferta ta jest atrakcyjna. Jest to *Minikurs rysunku i malarstwa*, który odbywa się w terminie wakacyjnym, co nie koliduje z nauką. Rozwój kunsztu artystycznego obejmuje techniki ołówka, farb akrylowych, olejnych, akwareli i pasteli. Dla studentów istotne jest to, że tematyka zajęć pokrywa się znacznie z wymogami zaliczeniowej

¹⁹ K. Lubas, *Warsztaty filmowe w Muzeum Dobranocek ze zbiorów Wojciecha Jamy w Rzeszowie*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaż, J. Skutnik, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 72–73.

²⁰ D. Raduńska, *Grafika w czasie i przestrzeni w Muzeum im. Ks. Dr. Władysława Łęgi w Grudziądzu*, w: *Muzeum Dobranocek ze zbiorów Wojciecha Jamy w Rzeszowie*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaż, J. Skutnik, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 74–75.

pracy plastycznej między innymi w zakresie: kompozycji, anatomii, bryły i formy, koloru oraz światła. Po zakończeniu każdego modułu kursanci otrzymują skrypty oraz (co bardzo cenne) mają możliwość bezpłatnych indywidualnych konsultacji bez względu na czas, jaki upłynął od ukończenia kursu. Projekt skierowany jest przede wszystkim do osób dorosłych i aktywnych zawodowo, dlatego też odbywa się w piątkowe wieczory²¹.

Omawiając szkolnictwo wyższe, głównie skupiamy się na studentach, jednak nauczyciele akademicy i ich przygotowanie do zajęć w i z muzeum jest nie mniej ważne. Wgłębiając się w nowoczesne postawy pedagogiczne, musimy mieć świadomość konieczności odejścia od roli mistrza na rzecz roli przewodnika, w szczególności jeśli chodzi o edukację muzealną. Nauczyciele, jak i edukatorzy zazwyczaj nie są przygotowani do wprowadzenia ucznia w świat sztuki i korzystania z szerokiej oferty dydaktycznych oferowanych przez muzea. W większości muszą polegać na intuicji i osobistych staraniach. Powróćmy więc do aktywnej działalności Muzeum Narodowego w Poznaniu, współpracującego także od 2006 roku z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Muzeum przygotowało projekt adresowany do wszystkich nauczycieli bez względu na poziom nauczania i umożliwia rozszerzenie kompetencji powiązanych z wykorzystaniem zbiorów muzealnych w procesie dydaktycznym. Są to całoroczne spotkania seminaryjne prowadzone na terenie muzeum. Zazwyczaj składają się z dwóch części: wykładowej (pracownicy muzeum) i warsztatowej (pracownicy z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli). Celem programu jest przekonanie nauczycieli do korzystania z muzeów i „uzbrojenie” ich w umiejętności pozwalające na samodzielne prowadzenie zajęć dydaktycznych w przestrzeniach muzealnych, a poprzez ich cykliczność wpływające na rozwój emocjonalny wychowanków. Wykłady i ćwiczenia są realnie powiązane z istniejącymi podstawami programowymi, więc mają zastosowanie w procesie nauczania. Co roku zgłasza się coraz wię-

²¹ M. Parnasow-Kujawa, S. Chudy, M. Gawarnecka, B. Salomon, K. Nowaczyk, *Minikurs rysunku i malarstwa w Muzeum Narodowych w Poznaniu*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaż, J. Skutnik, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 79–80.

cej chętnych. Program wciąż ulega ulepszeniom i modyfikacjom, by lepiej służyć dialogowi między uczelnią a muzeum²².

Muzeum Narodowe w Krakowie natomiast prowadzi działalność na Przystanku Woodstock. W czasie festiwalu umieszczono w wielkich namiotach (gdzie odbywały się warsztaty muzealne) reprodukcje najbardziej rozpoznawalnych dla MNK dzieł sztuki. Ekspozyty zostały ukazane w zupełnie niecodziennym kontekście, jakże innym od muzealnego. Każdy z uczestników imprezy mógł proponować własne komentarze, a także pozostawić przedmiot, który wiąże go z festiwalem. W ten sposób powstało Pierwsze Muzeum Przystanku Woodstock.

Muzea chętnie wychodzą z nowymi inicjatywami, a uczestnicy wspomnianego festiwalu mogą tworzyć własne muzea wykraczające poza „niedostępna” sferę *sacrum*, która jest niesłusznie przypisywana tym instytucjom²³.

Państwowe Muzeum na Majdanku organizuje kursy dla studentów na przewodników muzealnych. Osoby, które wyróżnią się w czasie rekrutacji, mogą liczyć na stałą współpracę z Muzeum. Kursy i szkolenia prowadzone są z zakresu historii nazizmu oraz dziejów obozu koncentracyjnego na Majdanku. Część praktyczna opiera się na metodyce oprowadzania gości²⁴. Pracę w muzeum z podejmują także studenci kierunków takich jak: turystyka, historia czy pedagogika. Stanowi to dla nich cenne źródło doświadczeń i co niebagatelne – dochodu.

Zasługujący na uwagę jest również projekt Muzeum Historii Żydów Polskich prowadzony już od ośmiu lat we współpracy ze Stowarzyszeniem „**Żydowski Instytut Historyczny w Polsce**”. Działalność ta ma na celu wspomaganie dialogu polsko-żydowskiej historii i kultury. Umożliwia kulturową i edukacyjną wymianę studentów, realizuje wspólne działania oraz przyczynia się do przewycięzania uprzedzeń:

W edycji 2014 Izraelczycy przyjadą do Polski na kilkunastodniowe pobyty stażowe w muzeum, z kolei polscy stypendyści przez trzy miesiące będą studiować na Uniwersytecie w Tel-Awiiwie, którego bogata oferta edukacyjna pozwala na wybranie przedmiotów ukierunkowanych we-

²² O. Gałszuek, M. Pacholska, B. Salomon, *Ze sztuką przez wieki w Muzeum Narodowym w Poznaniu*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szeląg, J. Skutnik, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 102–104.

²³ *Praca z różnymi grupami dorosłych...*, s. 78–80.

²⁴ <http://www.majdanek.eu/news.php?nid=570> (12.08.2014).

dług indywidualnych zainteresowań. Studenci będą również uczestniczyć w kursie języka hebrajskiego²⁵.

Rodzime muzeum

Muzea na terenie całej Polski starają się zapewnić zwiedzającym możliwe najciekawsze i innowacyjne programy oraz projekty. Wśród nich na uwagę zasługuje oferta Muzeum Narodowego w Szczecinie. Wszelkie aktualności Muzeum publikuje na swojej stronie internetowej, w gazetach oraz na Facebooku. Wszystkie zajęcia przygotowywane są przez Dział Edukacji, a stałe propozycje dla studentów to²⁶:

1. *Akademia antyczna* – prowadzona jest dzięki współpracy z Instytutem Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Celem programu jest rozbudowywanie wiedzy z zakresu kultury antycznej, połączonej z upowszechnianiem zbiorów z kolekcji antycznej Heinricha Dohrna. Atrakcją programu są liczne wykłady z udziałem ekspertów akademickich z całej Polski, często łączone z konkursami skierowanymi do dzieci i młodzieży²⁷.
2. *Akademia historii sztuki* – to cykl otwartych, odbywających się co środę wykładów z historii sztuki, od starożytności, aż po współczesność. Dodatkowo, wykłady wzbogacone są o specjalistyczną analizę oraz interpretację dzieł sztuki²⁸.
3. *Akademia podróżnika* – to niesamowicie intrygujący pomysł dla miłośników wszelkich podróży oraz uzupełnienie wiedzy dla studentów turystyki. Są to bezpłatne wykłady odbywające się raz w miesiącu. Walorem spotkań jest to, że prowadzą je profesjonalni przewodnicy, ale także osoby, dla których turystyka jest pasją²⁹.
4. *Z archeologią przez kontynenty* – wykłady skierowane do wszystkich osób interesujących się archeologią świata. Charakteryzują się one

²⁵ <http://www.jewishmuseum.org.pl/pl/PIYE> (7.07.2014).

²⁶ http://www.muzeum.szczecin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1400&Itemid=217 (7.07.2014).

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

ciekawą i często tajemniczą tematyką, na przykład: *Tajemnice mumii z Xinjiang, Okrutna religia Azteków, Kanibalizm w kulturach świata (Europa, Azja, Ameryka)*³⁰.

5. Środy z historią Szczecina – to najstarszy cykl wykładów muzealnych, organizowany od 2009 roku. Obejmuje wszystkie aspekty życia Szczecina, począwszy od jego historii: politycznej, kulturalnej demografii i urbanistyki od zarania do dziś. W trakcie odczytów zawsze można spotkać osoby zawodowo zajmujące się historią Szczecina³¹.

Od kilku lat ma miejsce stała współpraca Muzeum ze studentami Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Szczecińskiego. W jej ramach studenci, wykorzystując ekspozycje muzealne, opracowują grę miejską. W roku 2013 nosiła ona tytuł *Kto dostanie dzisiaj różgą?* i odbyła się z okazji 100-lecia Muzeum. 5 grudnia 2013 roku przez 4 godziny wzięło w niej udział 120 osób dorosłych. Dzień później przeprowadzono grę adresowaną do uczniów klas 1–3 szkół podstawowych oraz dla podopiecznych MOPR. Wzięło w niej udział 230 dzieci. W organizacji tej niekonwencjonalnej atrakcji dla mieszkańców Szczecina wiodą prym studenci. To oni wymyślają fabułę i przygotowują zabawę, której aktorem są ekspozycje muzealne. Ostateczny finał to prezentacja zdjęć na Wydziale Nauk o Ziemi Uniwersytetu Szczecińskiego³².

Od trzech lat trwa także współpraca placówki z Wydziałem Matematyki. Koordynuje ją dr Małgorzata Makiewicz z kolem młodych matematyków. Wystawy noszą tytuł *Matematyka w obiektywie*, a ich zadaniem jest promowanie matematyki jako nauki. Finał konkursu wymiennie odbywa się w Muzeum Narodowym w Szczecinie i rektoracie Uniwersytetu Szczecińskiego.

Inne skierowane do nauczycieli działania Muzeum w 2013 roku to: staż-praktyka dla studentki historii sztuki z uniwersytetu z Glasgow oraz od wielu lat praktyki dla studentów historii sztuki z Uniwersytetu im. Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie oraz uczelni z Krakowa, Gdańska i Lublina. Ze stałych ekspozycji (*Historia Szczecina, Życie codzienne*

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Dane z wywiadu z Krystyną Milewską, kierownik Działu Edukacji w Muzeum Narodowym w Szczecinie, przeprowadzonego 18 lipca 2014 roku.

i kultura plemion zamieszkujące kraje Afryki Zachodniej – na przykładzie plemion *Lobi* i *Somba*, *Przyszłość przeszłości – zbiory Czartoryskich*, *Złoty wiek Pomorza*, *Sztuka średniowieczna na Pomorzu*) korzystają studenci Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego i Uniwersytetu Szczecińskiego. Wystawa *Antyczne korzenie Europy* i galeria *Kopii antycznych* są przede wszystkim wykorzystywane jako doskonale studium postaci przez studentów Akademii Sztuki w Szczecinie.

Nauczyciele obecni na organizowanych co roku warsztatach i szkoleniach mają możliwość poznania edukacyjnej oferty muzeum. Szczególnie dobrymi edukacyjnie wystawami są ekspozycje afrykańskie, doskonale pomocne w nauczaniu wczesnoszkolnym dla studentek pedagogiki z Uniwersytetu Szczecińskiego.

Naturalnie, wszelkie działania edukacyjne prowadzone przez muzeum mogą być uznawane za pomoc dydaktyczną i bezpośrednio związane są z pedagogiką. Wobec czego dziwi fakt, że współpraca między kierunkiem uczelnianym – pedagogiką a muzeum jest tak niewyraźna. W zasadzie jedynym źródłem współdziałania tych dwóch placówek jest wyżej wspomniane wykorzystanie wystaw afrykańskich.

Aby rozszerzać kompetencje nauczycieli, od października 1987 roku Muzeum Narodowe w Szczecinie podjęło stałą współpracę z Kuratorium Oświaty oraz z Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Zaprosiło ich do współudziału w przygotowaniu konferencji metodycznych, warsztatów muzealnych i pokazowych lekcji muzealnych. Konferencje metodyczne i warsztaty są przeznaczone dla nauczycieli historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego, nauczania wczesnoszkolnego, wiedzy o sztuce, geografii i dodatkowo dla bibliotekarzy. Z racji utworzenia tak dużego wachlarza możliwości, czynny udział w tego typu zajęciach mogą brać studenci oraz wykładowcy pedagogiki.

Od 1987 roku do sierpnia 2014 roku w ramach konferencji i warsztatów podjęto 22 tematy, między innymi: *Metodyka oprowadzenia po wystawach muzealnych*, *Wychowujemy ucząc. Zbiory muzealne jako materiał poznawczy w edukacji XXI wieku*, *Wychowanie przez sztukę*, *Wychowanie estetyczne poprzez sztukę*, *Lekcje historii – wychowanie ku wartościom*, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*, *Niekonwencjonalne działania dydaktyczne*, *Symulowanie rozwoju uczniów poprzez udział w zajęciach muzealnych*. Na podstawie przywołanych tematów prowadzonych

zajęć można stwierdzić, że mogą się one okazać niezwykle interesujące na przykład dla pedagogów.

Ważnym ogniwem pracy w muzeum są propozycje wolontariatów dla studentów. Są oni szczególnie potrzebni przy organizacji Nocy Muzeów; na to wydarzenie zgłasza się około 45 studentów³³.

W lipcu 2014 roku miałam przyjemność przeprowadzenia wywiadu z kierownik Działu Edukacji w Muzeum Narodowym w Szczecinie panią Krystyną Milewską. Jeden z fragmentów naszej rozmowy zasługuje na przytoczenie i jest znakomitym zakończeniem, a raczej trafnym podsumowaniem niniejszego opracowania:

Muzeum Narodowe w Szczecinie jest instytucją otwartą na współpracę. Wśród studentów przychodzących do nas panuje zadziwienie, że aż tyle dzieje się w muzeach. Są szczerze zainteresowani, zadają dużo pytań, mają ochotę na współpracę z naszą instytucją. Obecnie panuje większe zainteresowanie edukacją muzealną i zrozumienie potrzeby zwrócenia uwagi na działalność muzeum, szczególnie w obrazie miasta. Nauczyciele akademicy zauważają możliwość wykorzystania przestrzeni muzeum do realizacji własnych spotkań. Jest lepiej w porównaniu do poprzednich lat, ale ciągle jest to jednak za mało³⁴.

Słowa kluczowe: *muzeum, uczelnia wyższa, edukacja muzealna, propozycje muzealne*

A COMMON-INCONSISTENT DENOMINATOR OF UNIVERSITIES AND MUSEUMS

Summary

The topic of this article is focused on presenting existing connections between universities and museums in Poland. It discovers mutual tasks and opportunities arising from a joint cooperation between these institutions. The aim of the publication is primarily a dissemination of museums' educational mission.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

Additional element of the article is outlining museums' informative function related to opportunities given to Polish pedagogues, graduates and students. Information contained in this article should also encourage readers to visit museums, to take a part in the museum programmes or to implement innovative didactic actions in academic curriculum.

Keywords: *museum, university museum, museum education, museum proposals*

Translated by Alicja Wigłusz

DONIESIENIA Z BADAŃ

Karina Knasiecka-Falbierska

Wyższa Szkoła Techniczno-Humanistyczna
„Kadry dla Europy” w Poznaniu

Student – klient na współczesnym uniwersytecie

Młodzież akademicka dobrowolnie uczestniczy w sytuacji studiowania na współczesnym uniwersytecie, który zdaniem wielu przeszedł metamorfozę z instytucji edukacyjnej w instytucję usługową¹, respektującą prawa ekonomii rynkowej. Stał się fabryką wiedzy tak sprawnie działającą, że obecnie mówi się już o „przeedukowaniu” społeczeństwa i związanej z tym inflacji dyplomów². Dochodzi do sytuacji, kiedy osób z dyplomami wyższej uczelni jest więcej niż oczekuje tego społeczeństwo i rynek pracy, w związku z tym maleją ich szanse na zatrudnienie lub podejmują oni pracę poniżej swoich kompetencji. Nadmiar osób z wyższym wykształceniem zmienia również oczekiwania pracodawców³.

W tej perspektywie można postawić pytanie: Kim są dzisiejsi studenci? Czy są już klientami konsumującymi powszechnie dostępne dobro edukacji, czy są jeszcze młodymi ludźmi aspirującymi do grupy inteligencji? Czy podejmują studia tylko po to, aby mieć lepszy start na rynku pracy, czy może traktują je jako możliwość rozwoju siebie i nauki? Na te pytania będą szukała odpowiedzi w odwołaniu do literatury oraz wybranych wyników badań ankietowych studentów Uniwersytetu im. Adama

¹ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002; *idem*, *Edukacja uniwersytecka i proces stratyfikacji społecznej*, w: *Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość*, red. Z. Drozdowicz, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009; T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002; M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010

² Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*

³ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka...*

Mickiewicza⁴. Badania te były prowadzone w latach 2005–2010 w trzech falach. Przedstawione poniżej dane pochodzą z pomiaru pierwszego (z roku 2005/2006) oraz drugiego (z roku 2007/2008). Pomiarami tymi objęliśmy studentów studiów dziennych z 12 wydziałów.

Jaki student na uniwersytecie?

W dzisiejszym społeczeństwie dokonują się przemiany o charakterze społeczno-ideologicznym i politycznym. Prowadzą one do dominacji gospodarki neoliberalnej, gospodarki rynkowej. Mechanizmy rynkowe stają się dominujące we wszystkich sferach życia społecznego. Szkolnictwo wyższe zachęcane jest również do rozwoju menadżerskiego modelu postępowania i działań biznesowych⁵. W perspektywie tej współczesny uniwersytet coraz częściej opisywany jest jako instytucja społeczna dostarczająca usługi⁶. Język opisu tego, co dzieje się na uniwersytetach i wokół nich, coraz częściej sięga do metafor i określeń z zakresu języka marketingu, ekonomii⁷. Uniwersytet dla wielu stracił swą podstawową rolę (lub została ona ograniczona) kształtowania elit, stał się fabryką wiedzy⁸. Efektem takich przemian uniwersytetu jest obniżenie jakości wyższego kształcenia oraz inflacja dyplomów⁹. Wynikiem tego lub przyczyną jest znaczny wzrost liczby studentów w Polsce od roku 1989 oraz wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa¹⁰.

⁴ W tekście odwołuję się do wyników badań zespołowych pod tytułem *Studenci UAM 2005/2006–2009/2010. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacyjnej a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej* (grant MNiSW nr 3821/HO3/2007/32), kierowanych przez prof. Marię Dudzikową.

⁵ R. Górska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Wydawnictwo UAM, Toruń 2003; M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*

⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*; idem, *Edukacja uniwersytecka...*

⁷ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*; M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, w: M. Dudzikowa i inni, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, Impuls, Kraków 2013.

⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*

⁹ Ibidem.

¹⁰ R. Górska, op.cit.

W obliczu przemian uniwersytetu i przemian społecznych zmienił się również etos inteligencji do tego stopnia, że pojawiła się teza o zaniku inteligencji¹¹. Instrumentalne podejście do wykształcenia spowodowało, że dziś wyższe wykształcenie nie jest tym elementem, który decyduje o automatycznym przypisaniu absolwenta uczelni wyższej do kategorii społecznej inteligencji.

Zmieniło się również samo spostrzeganie studenta przez społeczeństwo, ale i przez uniwersytety. Student dziś jest z jednej strony tym, który zapewnia trwanie uniwersytetu, z drugiej zaś tym, który wymusza zmiany. W opiniach akademików dzisiejszy student od wczesnego dzieciństwa żyje w rzeczywistości wolnorynkowej i coraz częściej wobec uniwersytetu ma również oczekiwania rynkowe. Wykształcenie wyższe traktuje jako „punkt wyjścia do zdobycia możliwie dobrze płatnej pracy. Studenci oczekują usług, które im się w dodatku jakoś bardzo konkretnie przełożą na sukces życiowy”¹². Wiedza jest dla nich tym elementem, który pozwoli im się dobrze odnaleźć na rynku pracy. Jest inwestycją w siebie i własny przyszły dobrobyt¹³. Poza pragmatycznym nastawieniem do wiedzy i kompetencji nabytych na studiach, studentom przypisuje się również dominującą postawę „mieć”, nieograniczoną konsumpcję oraz oczekiwanie szybkiego i bezproblemowego sukcesu.

Sami studenci nie traktują już swojego pobytu na uniwersytecie w kategoriach przynależności do społeczności akademickiej, lecz coraz częściej, jak pobyt w ogromnym domu towarowym. Istotą studiów i studiowania nie jest już dążenie do rozwoju osobowości, zdobycia wiedzy, rozszerzenia horyzontów intelektualnych czy nawiązania całonocnych przyjaźni¹⁴.

¹¹ H. Domański, B.W. Mach, *Inteligencja w strukturze społecznej: dziedziczenie pozycji, wyższe wykształcenie i kariera zawodowa, Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, red. H. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008; H. Domański, *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.

¹² *Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego, Piotra Nowaka*, cytata za: M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji...*, s. 343.

¹³ J. Williams, *Pedagogika długu*, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1659-jeffrey-williams-pedagogika-dlugu.html> (20.05.2014).

¹⁴ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka...*, s. 106.

Podejście studentów do samego zdobywania wiedzy również uległo zmianie, nie chcą oni już wiedzy ogólnej i teoretycznej, trudnej do przyswojenia, oczekują od uniwersytetu wiedzy atrakcyjnej, dobrze podanej, praktycznej i łatwo przyswajalnej¹⁵. Studenci domagają się specjalizacji, tego, co uczyni z nich ekspertów, a uniwersytet zbliży do szkoły zawodowej.

Studenci, wybierając miejsce studiów, zachowują się jak klienci poszukujący towaru, zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, najlepszej jakości. Ta grupa klientów jest bardzo zróżnicowana i aby ukazać jej specyfikę, Ilona Zakowicz wyróżnia następujące typy klientów-studentów. Klient konkretny to, zdaniem autorki, student, który wie, dlaczego wybrał konkretną uczelnię i po co na niej studiuje. Jego głównym celem jest zdobycie pracy w wyuczonym i interesującym zawodzie. W tym celu podejmie wszelką aktywność, która mu w tym pomoże. Już w trakcie studiów zaczyna pracować. Kolejny typ – klient niezdecydowany – to student, który nie ma precyzyjnie określonych planów edukacyjnych i zawodowych. Jest to student, który potrzebuje pomocy w wyborze działania, to osoba, która „ma czas” na podjęcie decyzji, a jej podjęcie odkłada w czasie. Trzeci typ klienta, to klient minimalista – student, którego główną zasadą na studiach jest „3 raz «z»” (zakup, zdaj, zapomnij). Swoją aktywność i zaangażowanie w działania na uczelni ogranicza do niezbędnych czynności pozwalających mu pozostać w jej murach. Jego celem jest szybkie i w miarę łatwe ukończenie uczelni¹⁶. Wyróżnione przez autorkę typy to tylko ilustracja tego, jak bardzo mogą być zróżnicowane postawy dzisiejszych studentów. Zaproponowana typologia nie wyczerpuje wszystkich możliwych zachowań klientów-studentów, jednak pokazuje pewne (wydaje się) dominujące postawy.

Już z powyższej krótkiej charakterystyki widać, że zmienia się etos studenta – z intelektualisty poszukującego wiedzy i aspirującego do warstwy społecznej inteligencji w odbiorcę wiedzy nastawionego pragmatycznie i analizującego wszystko pod kątem przyszłego zatrudnienia lub opóźnienia startu w dorosłe życie.

¹⁵ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

¹⁶ Ibidem.

Co na to studenci?

Czy naprawdę tacy są dzisiejsi studenci? Aby spróbować odpowiedzieć na to pytanie, odwołam się do wybranych badań nad młodzieżą akademicką odnoszących się do poruszanych wcześniej kwestii. Przywołam również wybrane wyniki badań ankietowych studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prowadzonych przez zespół kierowany przez prof. Marię Dudzikową, którego również jestem członkiem¹⁷.

Przedstawione poniżej dane pochodzą z badań prowadzonych w latach 2005–2010 w trzech falach. Omówione zostały dane z pomiaru pierwszego z roku 2005/2006, kiedy przebadaliśmy 1105 studentów, oraz drugiego (z roku 2007/2008), który obejmował 1306 badanych. Przebadaliśmy studentów studiów dziennych z 12 wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Biorąc pod uwagę zmiany społeczne i kulturowe, jakie dokonały się w ostatnich dekadach, należy również pamiętać o zmianie celów i dążeń życiowych młodych ludzi. Badając studentów UAM, zadaliśmy im w pierwszym pomiarze pytanie o ich osobiste cele i dążenia życiowe. Badani najczęściej wybierali jako najważniejszy cel życiowy odwzajemnioną miłość i szczęśliwe życie rodzinne, kategoria ta stanowiła 50% (396 osób) udzielonych odpowiedzi na to pytanie. Kolejne miejsca ze względu na częstotliwość wyboru zajęły: osiągnięcie przyzwoitej pozycji zawodowej (57 osób), prowadzenie względnie spokojnego życia (56 osób), ciekawa praca dająca satysfakcję (56 osób) oraz życie barwne i pełne wrażeń, dające pełnię przeżyć, nawet kosztem ryzyka (46 osób). Każdą z tych odpowiedzi wybierało po 8% badanych. Na samym końcu (spośród 14 kategorii) znalazła się odpowiedź: zdobycie stanowiska kierowniczego w dziedzinie zawodowej i możliwość podejmowania decyzji na większą skalę. Tę odpowiedź wybrały tylko 4 osoby spośród badanych.

Motyw podjęcia studiów to kolejne pytanie, które zadaliśmy badanym w pierwszym etapie badań. Mieli oni do wyboru czternaście twierdzeń, które dla lepszej czytelności i analizy pogrupowane zostały w cztery kategorie:

1. Studia jako miejsce przygotowujące do pracy/rywalizacji.
2. Studia jako miejsce awansu zawodowo-społeczno-materialnego.

¹⁷ Odwołuję się do wyników badań zespołowych pod tytułem *Studenci UAM 2005/2006–2009/2010...*

3. Studia jako miejsce rozwoju.
4. Studia jako czas zabawy.

Tabela 1. Zróżnicowanie próby ze względu na motyw podjęcia studiów

Kategorie zmiennych	N	%
studia jako miejsce przygotowujące do pracy/rywalizacji	202	18,3
studia jako miejsce awansu zawodowo-społeczno-materialnego	189	17,1
studia jako miejsce rozwoju	493	44,6
studia jako czas zabawy	218	19,7
braki danych	3	0,3
Ogółem	1105	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Badani najczęściej deklarowali, że studia są dla nich miejscem rozwoju, twierdziło tak prawie 45% badanych. Większość badanych wybrała więc studia ze względu na możliwość poszerzenia wiedzy związanej z ich zainteresowaniami, pasjami. Dla tej grupy badanych, w ich opinii, studia mają im umożliwić również rozwój intelektualny. Blisko 20% badanych deklarowało, że wybrało studia ze względu na to, iż jest to w ich życiu czas na zabawę. W ich opiniach studia dają im między innymi możliwość atrakcyjnego sposobu spędzania czasu, odsuwają na później dorosłe życie. Dla 18% badanych studia są miejscem przygotowującym do pracy, a dla zaledwie 17% miejscem awansu zawodowo-społeczno-materialnego. Jeśli porównamy te wyniki z celami i dążeniami życiowymi, które deklarowali badani, to zobaczymy, że są one zbieżne. Jednym z najważniejszych celów życiowych deklarowanych przez badanych jest (przypomnę) osiągnięcie przyzwoitej pozycji zawodowej, ciekawa praca czy życie barwne i pełne wrażeń.

Z danych tych wynika, że wśród badanych jednak nie dominuje podejście pragmatyczne do studiów, a pobyt na studiach nie jest jedynie czasem poświęconym na przygotowanie się do pracy i kariery zawodowej. W wynikach tych nie widać tendencji, która pojawiła się w drugiej połowie lat 90., kiedy badania wskazywały na wysokie aspiracje edukacyjne

i statusowe, upodobanie do przyjemnego, wygodnego życia, pragmatyzm życiowy, silną orientację na sukces wśród młodzieży¹⁸.

Jak już było wcześniej podkreślone, studenci mogą się różnić ze względu na podejście do wiedzy i swoich osiągnięć w nauce. W drugiej fali naszych badań wskaźnikiem poziomu osiągnięć akademickich badanych była informacja o ich średniej ocen z ubiegłego roku (drugiego roku studiów).

Tabela 2. Niski, przeciętny i wysoki poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych – liczebności grup oraz przedziały średnich

Poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych	N	Przedziały średnich
Niski	320	od 2,6 do 3,7
Przeciętny	675	od 3,8 do 4,3
Wysoki	311	od 4,4 do 5,0

Źródło: opracowanie własne.

Z uzyskanych danych wynika, że przeszło co trzeci badany był studentem z dobrymi lub bardzo dobrymi wynikami, także co trzeci miał niską średnią w roku poprzedzającym badania. Aby uzupełnić obraz osiągnięć badanych, ważna jest również informacja o ich osiągnięciach naukowych. Do osiągnięć naukowych zaliczyliśmy: stypendia naukowe otrzymywane od uczelni i spoza uczelni; wyróżnienia za projekty, konkursy, wystawy; nagrody za osiągnięcia naukowe, a także sportowe; granty, wyjazdy, stypendia w ramach programów (na przykład Socrates-Erasmus); staże w firmie, instytucji, ośrodku badawczym. Zapytaliśmy badanych, czy mieli na studiach takie osiągnięcia. Nasze pytanie odnosiło się do ich osiągnięć na drugim roku studiów. Okazało się, że prawie dwie trzecie badanych w trakcie studiów na drugim roku nie miało żadnych osiągnięć naukowych. Osoby, które miały takie osiągnięcia, najczęściej deklarowały, że otrzymywały stypendia naukowe z i spoza uczelni. Tylko

¹⁸ K. Szafraniec, *Czas na młodych. O konieczności wymiany pokoleniowej w Polsce*, w: *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, red. K. Frysztański, P. Sztompka, PAN, Warszawa 2012.

4 osoby stwierdziły, że otrzymały nagrody za osiągnięcia naukowe¹⁹. Jak widać z powyższych wyników, badani studenci, choć deklarowali, że studia są dla nich czasem rozwoju intelektualnego, to w trakcie ich trwania niewiele osób miało osiągnięcia naukowe, choć większość studentów, jak wynika z ich deklaracji, osiąga wyniki dobre lub bardzo dobre.

Współczesnych studentów postrzega się jako osoby zainteresowane zdobywaniem wiedzy łatwej i przydatnej, ale czy aby zdobyć tę wiedzę, uczęszczają na zajęcia i są do nich przygotowani?

W badaniach nad studentami UAM zadano im pytania o systematyczność uczęszczania na zajęcia, systematyczność przygotowywania się do zajęć oraz ich aktywność na zajęciach, które mogą posłużyć jako wskaźnik stylu studiowania. Z odpowiedzi respondentów wynika, że systematycznie chodzą oni na ćwiczenia (systematycznie, uczestniczy we wszystkich 67,6%, w większości – 30,3%), natomiast w wykładach ich uczestnictwo jest mniej systematyczne (systematycznie, we wszystkich – 23,8%, w większości – 41,7%). Systematyczności uczęszczania na zajęcia powinno towarzyszyć przygotowanie do zajęć. Jednak badania wykazały, że choć studenci uczęszczają na ćwiczenia, to w dużej mierze przychodzą na nie nieprzygotowani („z reguły do ćwiczeń przygotowuję się: niezbyt systematycznie, ale dość często” – 37,7%, „bardzo niesystematycznie, głównie wtedy, kiedy przewiduje się kontrolę wiadomości” – 25,9%). Jak już wcześniej napisano, ze stylem studiowania wiąże się również aktywny udział studentów w zajęciach. Zapytaliśmy zatem badanych, czy na zajęciach są aktywni. Z ich odpowiedzi wynika, że raczej nie uczestniczą aktywnie w zajęciach bądź robią to dość rzadko (tabela 3). Aktywne uczestnictwo w zajęciach wymaga znajomości pewnych treści merytorycznych. W odniesieniu do tych wyników badań można powiedzieć, że badani studenci odznaczają się raczej niską kulturą studiowania²⁰.

¹⁹ K. Knasiecka-Falbierska, *Zasoby osobowe badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*, w: M. Dudzikowa i inni, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, Impuls, Kraków 2013.

²⁰ Ibidem.

Tabela 3. Zróznicowanie próby ze względu na aktywność na zajęciach

Wskaźnik	Kategorie zmiennych	N	%
Z reguły w zajęciach jestem aktywny/a	brak danych	1	0,1
	regularnie	188	14,4
	nie zawsze, ale często	457	35,0
	tylko czasami	472	36,1
	bardzo rzadko	138	10,6
	właściwie nigdy	50	3,8
	ogółem	1306	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z badań studentów UAM wynika, że zdaniem badanych wiedzę użyteczną zdobywają na niektórych wykładach (68,7%) i niektórych ćwiczeniach (52,6%). Z odpowiedzi wynika również, że zakres wiedzy przekazywanej na wykładach i ćwiczeniach jest ograniczony do wiedzy podręcznikowej. Do tego większość badanych uważa, że wykłady i ćwiczenia są prowadzone w sposób atrakcyjny i ciekawy tylko przez niektórych nauczycieli akademickich²¹. W tym wypadku, jeśli nawet studenci oczekują wiedzy łatwej i podanej w sposób atrakcyjny, to oferta dydaktyczna uczeni nie spełnia ich potrzeb.

Z wcześniej przedstawionej charakterystyki współczesnych studentów wynikało, że dominujące są w tej grupie postawa konsumpcyjna i nastawienie na „mieć”. Postawa taka nie tylko przypisywana jest studentom – dzisiejsze społeczeństwo jest również opisywane jako społeczeństwo z syndromem konsumpcyjnym, które jest gotowe „skonsumować” każdy produkt, a nawet innych²². Jak zatem w tę rzeczywistość wpisują się studenci? Badania poświęcone temu zagadnieniu podjął Mateusz Marciniak i objął nimi studentów UAM²³. Z jego badań wynika, że młodzież akademicka nie poddała się syndromowi konsumpcyjnemu i w niewielkim stopniu jej działania są przez niego sterowane. Z badań tych wyłania się obraz młodzieży akademickiej, której z łatwością przychodzi konsumowa-

²¹ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Oferta dydaktyczna uczelni*, w: M. Dudzikowa i inni, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, Impuls, Kraków 2013.

²² Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

²³ M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, Impuls, Kraków 2012.

nie czasu, miejsca i przedmiotów, co oznacza, że w odniesieniu do tych elementów mają nastawienie praktyczne i łatwo im przychodzi ich wykorzystywanie dla własnych celów. Równie łatwo mogą się ich pozbyć lub je zamienić. Inaczej wygląda to w odniesieniu do konsumowania siebie i innych. Badani w większości deklarowali, że nie mają konsumpcyjnego nastawienia do siebie, to znaczy nie są zainteresowani nieustannym zmienianiem swojej tożsamości i dopasowywaniem jej do okoliczności. Wyniki te pozwalają przypuszczać, że postawa badanej młodzieży akademickiej nie jest postawą konsumpcyjną i nie podchodzą oni do życia i ludzi jako do szybko zmieniających się elementów rzeczywistości.

Kolejnym zarzutem wobec współczesnego studenta (lub jego cechą) jest brak poczucia przynależności do wspólnoty akademickiej. Studenci stanowią wspólnotę, którą połączył cel – dyplom wyższej uczelni. Dla istnienia tej grupy/wspólnoty ważna jest „energia wydatkowana na ukonstytuowanie grupy jako takiej”²⁴. Samo działanie w jednej przestrzeni spaja ich, ale jest to specyficzne działanie i zbyt słabe spoiwo dla tej grupy. Młodzież akademicka jest bardzo zróżnicowana, wspólnota, którą tworzą, jest niestabilna, a osoby wchodzące w jej skład mogą przechodzić z jednej do drugiej grupy. Tę niestabilność potęguje sposób funkcjonowania uniwersytetu i podział studentów na różne grupy dziekańskie. Zróżnicowane bywa również nastawienie studentów do własnych grup na uczelni. Ilustracją tego są nasze badania studentów UAM, w których przyjrano się również (poza przedstawionym wcześniej elementami) relacjom w grupie studenckiej. Z naszych dociekań wynika, że badani czują się akceptowani przez grupę i sami również ją akceptują oraz że w grupie panuje przyjazna atmosfera, pozbawiona rywalizacji. Jednak bliższa analiza danych wykazuje, że mimo akceptacji grupy, studenci dzielą się na mniejsze podgrupy o zmiennym składzie, a współpraca w nich ma często wymiar interesowny. Z analizy danych dokonanej przez Ewę Bochno wynika również, że studenci dostrzegają podziały wewnątrz grup oraz brak bliższych więzi. Część badanych brak „prawdziwej” więzi w grupach studenckich, opartych na zaufaniu i wzajemnej pomocy, tłumaczyła rozwiązaniami administracyjnymi na uczelni niesprzyjającymi nawiązywaniu przyjaźni. Innym

²⁴ M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwie ponowoczesnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 151.

podawanym powodem były również osobowości osób tworzących grupę oraz fakt studiowania przez badanych kilku kierunków jednocześnie lub indywidualny tok studiów. To rozproszenie na grupy nie sprzyja budowaniu zaufania oraz bliższych więzi społecznych. Najczęstsze kontakty w grupach dotyczą spraw związanych z uczelnią²⁵.

Podsumowanie

Z powyższej krótkiej i dość wybiórczej charakterystyki studentów UAM²⁶ wynika, że wizerunek studentów jest nie do końca zgodny ze społecznym postrzeganiem tej grupy społecznej. Nasze badania pokazały, że studenci nie mieli do studiów nastawienia konsumpcyjnego, pragmatycznego. Czas spędzony na uczelni nie był dla nich, przynajmniej w ich deklaracjach, okresem poświęconym tylko na przygotowanie do pracy. Większość badanych wybierała studia ze względu na własny rozwój lub był to dla nich sposób na opóźnienie wejścia w dorosłe życie. Wyniki te pokazują, że studenci w większości nie mają wysokich aspiracji edukacyjnych i nie marzą o staniu się nową elitą intelektualną, że dominuje raczej typ studenta „dobrego, ale leniwego”, to jest takiego, który ma dobre stopnie, ale nie pracuje systematycznie, tylko uczy się wtedy, kiedy musi. Wśród badanych studentów nie dominowała też postawa konsumpcyjna – choć z łatwością przychodzi im praktyczne wykorzystanie czasu i różnych przedmiotów, to nie traktują utylitarnie siebie i innych ludzi. Badani studenci nie czują się związani z uczelnią i kolegami ze studiów, stanowią wspólnotę doświadczeń, ale nie prawdziwą wspólnotę opartą na zaufaniu i więziach. Brak związku z uczelnią, jak wykazały badania, wynika poniekąd z form organizacyjnych uczelni.

Wszystko to sprawia, że jeśli powrócimy do metaforyki rynkowej i spróbujemy odpowiedzieć na zadane wcześniej pytanie, to przynajmniej

²⁵ E. Bochno, *Grupy studenckie – czy i jaka wspólnota?*, w: *Fabryka dyplomów czy uniwersytar?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

²⁶ Szczegółowo wynik badań zespołu pod kierunkiem prof. M. Dudzikowej są przedstawiane i omówione w publikacji: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*, Impuls, Kraków 2013.

w odniesieniu do badanych studentów UAM można powiedzieć, że są oni klientami uniwersytetu nie do końca zdecydowanymi, raczej poszukującymi. Klientami, którzy dobrze się bawia, przeglądając ofertę, która jest im dostępna w ramach działań uczelni. Są klientami, którzy już dziś może są świadomi tego, że to, co miało zapewniać awans społeczny i niwelować nierówność, otwierać drogę do kariery zawodowej – dyplom wyższej uczelni – przestało pełnić swoją funkcję. Dziś dyplom już nie wystarcza²⁷, nie jest gwarantem lepszej przyszłości. A to poszukiwanie studentów-klientów może się również wiązać z tym, że uniwersytet jako instytucja, która ma im dostarczać wiedzę-towar, również w okresie przeprowadzania naszych badań była instytucją poszukującą, ulegającą przemianie.

Słowa kluczowe: *studenci, uniwersytet*

STUDENT – CLIENT IN THE MODERN UNIVERSITY

Summary

In the changing world and the expectations concerning of the University are modified so it is worth a skin: Who are today's students? Are there customers consuming widely available good education, if there are still young people aspiring to a group of intelligence? Can take up studies just to have a better start in the labor market, can treat them as an opportunity to develop themselves and science? An analysis of the literature and the results of surveys of selected students of Adam Mickiewicz University show that students treat period of study as his way of life and career. The studies is for them sometimes delaying entry into „adulthood”.

Keywords: *students, university*

Translated by Karina Knasiecka-Falbierska

²⁷ Z. Bauman, *Niepełna przyszłość merytokracji*, http://wyborcza.pl/1,76842,9324083,Niepełna_przyszlosc_merytokracji.html#ixzz1usUUV4pB (28.03.2011).

Małgorzata Mikut

Uniwersytet Szczeciński

Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?

Wprowadzenie

W dobie dynamicznie dokonujących się zmian w wielu sferach życia społecznego zaangażowanie nabiera współcześnie szczególnego znaczenia. Pojęcie to funkcjonuje głównie w języku ekonomii w odniesieniu do funkcjonowania pracownika w organizacji oraz w socjologii, gdy mówi się o zjawiskach związanych z uczestnictwem społecznym. Zaangażowanie pochodzące od francuskiego *engager* oznacza „zobowiązanie słowem; zobowiązanie się do”¹.

Na gruncie edukacji szczególnie istotne jest osobiste zaangażowanie, bez którego nie ma mowy o autentycznym rozwoju osoby. Według teoretyków organizacji, jest ono obecne u osoby, która: czuje satysfakcję z pracy/nauki, ma motywację do dalszego działania w określonej sferze, poświęca czas i energię na rzecz kogoś/czegoś, podchodzi z pasją do realizowania zadań, utożsamia sukces własny z sukcesem miejsca, w którym się realizuje².

Pozór natomiast to „wrażenie czegoś lepszego, fałszywy efekt”³. Pozorować zaś to „sprawiać pozór czegoś; udawać, symulować coś”⁴. Odnosząc to pojęcie do studiowania, będzie oznaczać symulowanie, udawanie studiowania, pozory uczenia się.

¹ *Dictionnaire francais-polonaise*, red. B. Hamel, Librairie Polonaise a Paris, Paris 1990, s. 162.

² Por. A. Rudawska, *Motywowanie do zaangażowania w organizację oraz życie społeczne i rodzinne*, „Master of Business Administration” 2011, s. 28.

³ *Popularny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wilga, Warszawa 2000, s. 514.

⁴ *Ibidem*.

Autorzy monografii pod redakcją naukową Marii Dudzikowej i Kari-ny Knasieckiej-Falbierskiej⁵ wskazują, że począwszy już od przedszkola mamy do czynienia zarówno ze sprawcami, jak i ofiarami działań pozor-nych w edukacji. Nie ulega wątpliwości, że pozorność funkcjonuje tak-że w kształceniu akademickim i dotyczy zarówno kadry akademickiej, jak i środowiska studenckiego. Zbigniew Kwieciński już kilka lat temu, wyliczając epidemie występujące w środowisku akademickim, podkreślał między innymi, że „studiowanie jest po prostu upozorowane”⁶. Zjawisko to ma wielowymiarowe uwarunkowania⁷ i pociąga za sobą poważne spo-łeczne i jednostkowe konsekwencje.

Nie ulega wątpliwości, że w szkole wyższej dokonuje się ewolucja postaw społecznych i norm moralnych podmiotów edukacji. Piotr Sztompka na Kongresie Kultury Akademickiej⁸ wskazywał na potrzebę „rewitali-zacji” kultury akademickiej, co oznacza „skupienie wagi na trzech obsza-rach: wartościach, regułach postępowania oraz standardach osiągnięć”⁹. Na tym tle pojawia się pytanie: Jakie postawy przeważają w edukacji aka-demickiej: zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?

Zaangażowanie w edukacji akademickiej – koncepcja badań

Diagnoza zjawisk mających miejsce w edukacji akademickiej jest ważna z wielu powodów. Uczelnia wyższa, mimo iż w coraz mniejszym stopniu jest „kuźnią elit”, nadal jest miejscem znaczącym dla kształtowa-nia świadomości społecznej.

Kształcenie akademickie ma postać relacyjną – komunikacja zacho-dzi bowiem pomiędzy dwoma „światami”: światem studiujących i światem

⁵ Zob. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozor-nych edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków 2013.

⁶ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wy-dawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 72.

⁷ Umasowienie i urynkowanie edukacji wyższej; upadek etosu akademickiego; cyber-pokolenie i jego oczekiwania wobec edukacji; mediatyzacja życia; konsumpcjonizm; obniże-nie wartości dyplomu akademickiego; społeczeństwo ryzyka.

⁸ Kongres Kultury Akademickiej odbył się 20–22 marca 2014 roku w Krakowie.

⁹ P. Sztompka, *Kongres Kultury Akademickiej Kraków 20–22 marca 2014 r.*, „Na-uka” 2013, nr 2, s. 159.

kadry akademickiej. Studenci i nauczyciele akademicy kierunków społecznych w drodze porozumienia prowadzą refleksję nad istotą poznawanej rzeczywistości społecznej.

W teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa¹⁰ kształcenie akademickie jest procesem komunikacyjnym.

Student wchodząc w mury uczelni wnosi do niej całą swoją dotychczasową wiedzę, umiejętności, zebrane doświadczenia. Ma pewien ugruntowany światopogląd, który wymaga rewizji i rozszerzenia o nowe konteksty, teorie, aktualne trendy¹¹.

To, jaka będzie jego postawa wobec studiowania, uzależnione jest między innymi od jego świadomego wyboru specjalności studiów, pozytywnego nastawienia do nauki oraz otwartości na krytykę. Nie bez znaczenia są jego wcześniejsze praktyki edukacyjne zdobyte w poprzednich miejscach nauki. Motywację do kształcenia wyższego regulują także jego doświadczenia na początku drogi akademickiej – począwszy od organizacji życia akademickiego po metodykę prowadzenia zajęć. Istotna jest również jakość relacji między studentami i nauczycielami akademickimi, która powinna bazować na otwartości i odwadze mierzenia się z sytuacjami zaskakującymi, a nawet szokującymi.

Student na początku drogi edukacyjnej posługuje się niejednokrotnie (nieuświadomionymi) potocznymi teoriami wychowania.

Dzięki wymianie argumentów możliwe jest zachowanie (...) racjonalne, a mianowicie uczenie się na jawnych błędach. Podczas, gdy poddawalność krytyce i uzasadnialność racjonalnych ekspresji jedynie sygnalizuje wymianę argumentów, to **procesy uczenia się** – dzięki którym zyskujemy wiedzę teoretyczną oraz moralne rozeznanie, (...) odnawiamy i poszerzamy język [naszych] ocen, przewyżczamy autoiluzje i trudności z uzyskaniem porozumienia – **zdane są na argumentowanie** (podkr. – M.M.)¹².

¹⁰ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

¹¹ M. Mikut, *Wiedza – zastosowanie – emancypacja? Modele kształcenia pedagogicznego w perspektywie wzorcowych efektów kształcenia*, „*Studia Pedagogiczne*” 2013, t. LXVI, s. 174.

¹² J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna...*, s. 54.

Istotne w tym względzie jest pozytywne nastawienie obu stron, choć na progu nowego szczebla edukacji szczególne znaczenie ma osoba nauczyciela akademickiego, zwłaszcza w oswojaniu nowych sytuacji i uczeniu otwartości studenta na szeroko pojmowaną „zmianę” w myśleniu i działaniu. Siła argumentów, pasja i nieszablonowość prowadzenia zajęć, podmiotowe traktowanie studenta dają szansę na zbudowanie „mostu” porozumienia pomiędzy tymi dwoma światami i ich wzajemne zaangażowanie. Te początkowe doświadczenia są podstawą pod dalsze prorozwojowe działania. Kolejne lata studiów powinny być wdrażaniem w poznawanie/odkrywanie prawdy o rzeczywistości społecznej dzięki analizie i krytycznej refleksji źródeł wiedzy naukowej. Szczególnie ważne jest tutaj uświadomienie studentowi „dysfunkcyjnych elementów świata życia”¹³.

Może się jednak okazać, że już na początku edukacji akademickiej ujawniane są **interesy techniczne**. Są one integrowane przez **racjonalność instrumentalną** (podkr. – M.M.). Dotyczy ona manipulowania i kontrolowania środowiskiem, przewidywania możliwych do zaobserwowania wydarzeń fizycznych lub społecznych, a także rzeczywistości, opartej na wiedzy empirycznej i rządzonej przez zasady techniczne oraz kryteriów efektywnej kontroli tej rzeczywistości, przesądzających o tym, czy działanie jest właściwe¹⁴.

W takiej sytuacji student może stać się jedynie konsumentem określonego pakietu informacji. W konsekwencji jego postrzeganie rzeczywistości jest ograniczone do własnego punktu widzenia bez świadomości względności wiedzy. Myślenie i działanie jest bardzo ograniczone, pozbawione krytycznej refleksji nad przedmiotem poznania w toku studiów. Efektem takich nastawień mogą być zachowania pozorujące aktywność intelektualną studenta na zajęciach akademickich, powierzchowne i ograniczone w czasie poznawanie, a nie studiowanie istotnych treści, a także niedostrzeganie własnego udziału w tworzeniu jakości kształcenia.

Świadomość tych zjawisk stała się podstawą do postawienia pytania: Jakie jest zaangażowanie studenta w proces studiowania?

¹³ Więcej na ten temat piszę w tekście M. Mikut, op.cit., s. 173–188.

¹⁴ J. Mezirow za: G. Evert, *Habermas i edukacja*, w: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993, s. 123.

Odpowiedzi dostarczyły wypowiedzi studentów ostatniego roku studiów magisterskich (na kierunku pedagogika) na 18 pytań autorskiego kwestionariusza ankiety. Badania zostały przeprowadzone w okresie kwiecień–maj 2014 roku wśród studentów stacjonarnych wszystkich specjalności¹⁵ (106 osób) i niestacjonarnych¹⁶ (56 osób). Łącznie w badaniu wzięło udział 162 studentów jednej szczecińskiej uczelni wyższej (publicznej). Pozyskanie studentów do realizacji projektu badawczego nie było zadaniem łatwym, ponieważ część miała przyznany tok indywidualny studiów, część opuszczała zajęcia z racji podjęcia pracy zawodowej i innych przyczyn. Nie jest to więc pełna reprezentacja tego rocznika studentów pomimo dużej ich liczebności. Wybór do badań słuchaczy ostatnich lat podyktowany był świadomością ich bogatych doświadczeń studenckich, co umożliwiło uchwycenie całego spektrum zjawisk akademickich. Mają oni także już ugruntowane poglądy na rzeczywistość edukacyjną.

Efektom „ubocznym” zrealizowanych badań było uzyskanie wiedzy także o zaangażowaniu kadry akademickiej w proces kształcenia studentów. Z uwagi na ograniczenia ramowe tekstu ograniczę się do prezentacji jedynie kluczowych wyników badań.

Zaangażowanie w studiowanie – wymiary zjawiska

Jednym z wymiarów zaangażowania studentów w proces kształcenia się jest ich aktywny udział w zajęciach akademickich. Rozkład procentowy wypowiedzi w tym zakresie prezentowany jest w tabeli 1.

Aktywność na zajęciach jest zróżnicowana ze względu na tryb studiów. Z danych uzyskanych w toku badań wynika, że aktywni są w większym stopniu studenci stacjonarni.

Istotna statystycznie jest zmienna średnia ocen za ostatni semestr. Im wyższa średnia ocen respondentów, tym większy (procentowo) jest ich aktywny udział w zajęciach akademickich. Zestawienie danych przedstawia tabela 2.

¹⁵ Specjalności: pedagogika opiekuńcza resocjalizacyjna, pedagogika szkolna, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna.

¹⁶ Specjalność: pedagogika opiekuńcza i resocjalizacyjna.

Tabela 1. Aktywność studentów na zajęciach a tryb studiów

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
	N	%	N	%	N	%
Jestem bierna/y	64	39,51	41	36,68	23	41,07
Jestem aktywna/y	74	45,68	53	50,00	21	37,50
Brak wskazań	24	14,81	12	13,32	12	21,43

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Tabela 2. Aktywność studentów na zajęciach a średnia ocen

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Średnia ocen							
			3,0–3,4		3,5–4,0		4,1–4,5		4,6–5,0	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jestem bierna/y	64	39,51	2	66,66	27	56,25	27	36,98	8	21,05
Jestem aktywna/y	74	45,68	–	–	10	22,83	38	52,06	26	68,42

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Istotne jest jednak ustalenie, na czym ta aktywność polega. Czy studenci przygotowują się do zajęć? Informacji dostarczają dane zamieszczone w tabeli 3.

Tabela 3. Przygotowanie studentów do zajęć¹⁷

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
	N	%	N	%	N	%
Jestem często nieprzygotowana/y do zajęć	58	35,80	33	31,13	25	44,64
Jestem zawsze przygotowana/y	53	32,72	38	35,84	15	26,78
Przygotowuję się tylko do zaliczeń i egzaminów	54	33,33	31	29,24	23	41,07

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

¹⁷ Wyniki nie sumują się do 100. Część respondentów wskazywała na więcej niż 1 odpowiedź, zaznaczając przygotowywanie się tylko do zaliczeń i egzaminów oraz fakt częstego nieprzygotowania do zajęć.

Dysproporcje w przygotowaniu do zajęć są wyraziste z przewagą nieprzygotowania wśród studentów niestacjonarnych. Znaczące okazały się także inne zmienne, jak: zatrudnienie i średnia ocen za ostatni semestr studentów. Okazuje się, że systematyczne przygotowywanie się do zajęć jest wprost proporcjonalne do średniej ocen respondentów. Największy udział wśród przygotowujących się do zajęć mają studenci z najwyższymi wynikami (63,16% wśród osób ze średnią 4,6–5,0). Dla porównania tylko 10,42% studentów ze średnią 3,5–4,0 przygotowuje się do zajęć.

Rozkład danych ze względu na zmienną zatrudnienie z kolei pozwala na wniosek, że zawsze przygotowani są głównie studenci pracujący dorywczo (39,13%) oraz niepracujący (37,04%)¹⁸. Systematyczne przygotowanie do zajęć dotyczy tylko co czwartego zatrudnionego na stałe studenta (24,59%).

Należy podkreślić, że znaczna część studentów (rozpatrując globalnie) nie przygotowuje się do zajęć. Zastanawiające jest jednak podkreślanie przez połowę studentów stacjonarnych swojej aktywności na zajęciach (tabela 1) przy jednoczesnym wskazywaniu braku systematycznego przygotowywania się do zajęć. Nasuwa się w tym miejscu oczywiste pytanie: Na czym w takim razie polega aktywność tych nieprzygotowujących się do zajęć studentów? Jakie przyczyny składają się na fakt braku przygotowania znacznej grupy studentów? Odpowiedzi na te pytania dostarczają zestawienia wypowiedzi respondentów na pytania kwestionariusza ankiety zawarte w tabeli 4.

Tabela 4. Powody, dla których studenci nie zaangażują się w proces studiowania¹⁹

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7
Lenistwo	100	61,72	67	63,21	33	58,92
Nierozumienie czytanych treści	31	19,13	24	22,64	7	12,50
Brak zainteresowania przedmiotem zajęć	117	72,22	82	77,36	35	62,50
Brak systematyczności	68	41,97	47	44,34	21	37,50
Przypadkowy wybór studiów	106	66,05	70	66,04	36	64,28

¹⁸ Są to głównie studenci stacjonarni.

¹⁹ Wyniki nie sumują się do 100.

1	2	3	4	5	6	7
Instrumentalne podejście do studiów („zdobyć papier”)	107	66,06	67	63,20	30	53,57
Zdarzenia losowe	40	24,69	28	26,41	12	21,43
Zaabsorbowanie pracą zarobkową	97	59,87	70	66,04	27	48,21
Niechęć do czytania	62	38,27	43	40,57	19	33,93
Inne	23	14,20	15	14,15	8	14,28

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Z bogatej listy przyczyn braku angażowania się w proces studiowania respondenci wskazują przede wszystkim brak zainteresowania przedmiotem oraz przypadkowy wybór studiów i instrumentalne podejście do studiów. Oznacza to, że **jednym z elementów zaangażowania w proces studiowania jest świadomy wybór studiów**. Istotne jest natomiast ustalenie, dlaczego tak wielu studentów nie jest zainteresowanych przedmiotem zajęć? Zastanawiający jest w tym przypadku wzrost liczby wskazań tej przyczyny wraz z wyższą średnią ocen studentów (64,58% studentów ze średnią ocen 3,5–4,0; 71,23% ze średnią ocen 4,1–4,5; 81,58% ze średnią ocen 4,6–5,0). Tę przyczynę wskazują w zdecydowanej większości studenci stacjonarni. Taki rozkład danych może sugerować, że określony przedmiot studiów może być dla studentów nieatrakcyjny ze względu na treści bądź formę prowadzenia zajęć przez nauczyciela akademickiego.

Kolejny z powodów braku angażowania się w proces studiowania to zaabsorbowanie pracą, na który zwracają uwagę głównie studenci stacjonarni. To wskazanie pokrywa się z wcześniejszymi wskazaniem studentów pracujących wskazujących na fakt częstego nieprzygotowania do zajęć. W przypadku studentów stacjonarnych to duża uciążliwość, jeśli pracują codziennie. Ich studiowanie w takim przypadku może sprowadzać się jedynie do biernego uczestnictwa w zajęciach, pozorowania aktywności z racji braku czasu. **Podjęcie pracy na studiach stacjonarnych może oznaczać osłabienie zaangażowanego studiowania.**

Spośród tych, którzy wskazują niechęć do czytania jako powód braku zaangażowania, ponad połowa (56,45%) nie lubi czytać jedynie publikacji naukowych związanych ze studiowaniem, pozostali (43,55%) w ogóle nie lubią czytać. Ponad połowę (56,26%) nielubiących czytać stanowią studenci ze średnią ocen (3,5–4,0). Jest to zastanawiające w przypadku studiów humanistycznych, wymagających studiowania wielu źródeł wiedzy.

Dwa kolejne powody braku zaangażowania wynikają z cech samych studentów, a mianowicie lenistwa oraz braku systematyczności.

Innym wymiarem zaangażowania w studiowanie jest czas poświęcany na studiowanie źródeł naukowych, przygotowanie się do zajęć. Pytałam studentów: „Ile czasu przeciętnie zajmuje Ci przygotowanie się do zajęć z jednego przedmiotu?”. Rozkład odpowiedzi prezentowany jest w tabeli 5.

Tabela 5. Czas potrzebny na przygotowanie się do zajęć

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
	N	%	N	%	N	%
Nie przygotowuję się do zajęć	17	10,49	8	7,55	9	16,07
Do pół godziny	49	30,25	40	37,74	9	16,07
1 godzina	51	31,48	37	34,90	14	25,00
2 godziny	27	16,67	10	9,43	17	30,36
ponad 2 godziny	18	11,11	11	10,38	7	12,50

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Nasuwa się tu wniosek, że studenci niestacjonarni poświęcają więcej czasu na przygotowanie się do zajęć niż studenci stacjonarni, mimo iż są mniej aktywni na zajęciach i gorzej przygotowani do zajęć. Może to być pozorne. Należy w tym miejscu uczynić komentarz, że różnica czasu przeznaczanego na studiowanie wynika z odmiennego trybu kształcenia studentów niestacjonarnych i stacjonarnych.

Studenci niestacjonarni mają czasami zaplanowane zajęcia z jednego przedmiotu, który zaczyna się i kończy na jednym zjeździe. Jest to zasadniczy błąd organizacyjny zajęć, jednak wiem, że takie praktyki niestety mają miejsce, co jest niekorzystne zarówno dla studentów, jak i realizujących przedmiot nauczycieli akademickich. To może tłumaczyć większy zasób czasu na przygotowanie się do jednego przedmiotu przez studentów niestacjonarnych. Może to jednak oznaczać, że w takim rozliczeniu (jeśli przedmiot realizowany jest na przykład nakładem 10 godzin, to te 2 godziny i więcej pracy studenta są niewspółmierne do przestudowania zakresu przedmiotu, nie wspominając o wychodzeniu „poza ramy” (kiedy student chciałby poznać szerszy zakres przedmiotu).

Ten fakt pozwala wyjaśnić, dlaczego studenci niestacjonarni w większym udziale wskazywali, że przygotowują się do zaliczeń i egzaminów. Jeśli przedmiot realizowany jest na jednym tylko zjeździe, a po realizacji ma miejsce zaliczenie, to przygotowanie się do zajęć jest tożsame z przygotowaniem się do zaliczenia/egzaminu. Osobną kwestią jest sam fakt zajęć na zjeździe, które mają postać swoistego maratonu (od piątku do niedzieli zajęcia non stop z krótkimi przerwami). Jednak ci studenci mają duże przerwy czasowe między zjazdami, pozwalające na wnikliwe studiowanie. Ambitny, dociekliwy student potrafi ten czas dobrze wykorzystać i się zaangażować. Wiele zależy nie tylko od organizacji zajęć, ale i umiejętności organizowania własnego czasu, determinacji i ciekawości poznawczej. Na tym tle pojawia się pytanie: Co jest przedmiotem studiowania studentów w tym czasie?

Z wypowiedzi respondentów wynika, że spośród wielu źródeł (zarówno w wersji elektronicznej, jak papierowej)²⁰, które „**studiują**”, znaczną część stanowią **kserokopie notatek kolegów i koleżanek** (78,57% wskazań wśród studentów niestacjonarnych i 65,09% wskazań wśród studentów stacjonarnych), **gotowe opracowania tematyczne zamieszczone w internecie** (45,28% wskazań wśród studentów stacjonarnych i 33,92% wskazań wśród studentów niestacjonarnych) oraz **Wikipedia** (23,58% wskazań wśród studentów stacjonarnych i 28,57% wskazań wśród studentów niestacjonarnych). Istnieje duże prawdopodobieństwo, że to właśnie te źródła są głównym źródłem wiedzy znacznej części studentów. Analiza czasu, jaki przeznacza pewna część studentów na przygotowanie się do zajęć, w zestawieniu ze źródłami wiedzy studentów pozwala na wniosek, że zachodzi tu **zjawisko pozorowania studiowania**. Trudno wnioskować o jakimkolwiek przygotowaniu się do zajęć znaczącej grupy studentów (skoro wystarcza im do pół godziny czasu), chyba że rozumieją to jako mentalne nastawienie do zajęć, zdobycie/przygotowanie **pomocy dydaktycznych** (cokolwiek to znaczy). Potwierdzają to wypowiedzi respondentów dotyczące liczby książek przeczytanych w ciągu ostatniego roku (tabela 6).

²⁰ Studenci zaznaczali liczne źródła, z których korzystają, przygotowując się do zajęć, takie jak: publikacje naukowe polecane przez prowadzącego zajęcia, publikacje naukowe z zakresu danego przedmiotu spoza listy lektur, słowniki, encyklopedie, podręczniki, czasopisma naukowe, Wikipedia, gotowe opracowania zamieszczone w internecie.

Tabela 6. Liczba książek przeczytanych w ciągu ostatniego roku przez studentów

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
	N	%	N	%	N	%
Do 5 książek	33	20,37	18	16,98	15	26,78
Do 10 książek	48	29,63	34	32,07	14	25,00
Do 20 książek	46	28,40	32	28,30	14	25,00
Ponad 20 książek	31	19,13	22	20,75	9	16,07
Ani jednej	4	2,47	–	0,94	4	7,14

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Analiza danych pozwala na wniosek, że znaczna część studentów niewiele czyta. Biorąc pod uwagę średnią liczbę przedmiotów, jaka przypadała na ostatni rok studiów (około 10), rachunek jest szokujący. Wygląda na to, że studenci pedagogiki – studiów humanistycznych, w których formułę wpisuje się studiowanie wielu źródeł naukowych, średnio do jednego przedmiotu korzystali z 1 publikacji. Pragnę dodatkowo podkreślić, że ostatni rok studiów kończy się pracą dyplomową oraz egzaminem dyplomowym (wymagającymi studiowania wielu źródeł naukowych), w związku z tym istnieje podejrzenie, że część prac jest napisana niesamodzielnie, a przygotowanie do egzaminu bazuje głównie na opracowaniach ambitnych kolegów i koleżanek i/lub na gotowych opracowaniach pochodzących z zasobów internetu. Na tym tle nasuwają się kolejne pytania: Jakie są rzeczywiste efekty kształcenia akademickiego? Jaki typ racjonalności przeważa u tych pozornych studentów? Jaki typ świadomości prezentują?

Wnioski są mocno niepokojące. Nakreślony obraz wybranych wymiarów studiowania sugeruje, iż w przypadku znaczącej części studentów (niezaangażowanych) **większość założonych w ramach Krajowych Ram Kwalifikacji efektów nie zostanie osiągnięta**, szczególnie najważniejszy z nich – **krytyczna refleksja!** Istnieje duże prawdopodobieństwo, że **zostanie wzmocniona racjonalność instrumentalna**, charakteryzująca się schematycznością myślenia i działania. Trudno także wnioskować, że znaczna część tych absolwentów studiów będzie ujawniać kompetencje do uczenia się przez całe życie. Czas nauki może być dla nich jedynie czasem straconym i koniecznością w przypadku ponownego rozpoczęcia

kształcenia. Istnieje także ryzyko, że **ci pozorujący studiowanie będą reprezentować świadomość naiwną.**

Ten typ świadomości charakteryzuje się tym, że ludzie zdają sobie sprawę z tego, iż możliwe jest wywołanie zmiany, ale samych siebie uznają za mało znaczących w tym procesie. Wręcz kwestionują własny udział w zmianie, gdyż ich zdaniem istnieją jacyś ONI – silni, mający władzę i zdolność przekształcania rzeczywistości (...). Jest to świadomość jednowymiarowa, której przedmiotem są jednorazowe zdarzenia. Specyficzne dla niej jest myślenie krótkodystansowe, krótkofalowe. Ludzie, których cechuje ta forma świadomości, szukają charyzmatycznych przywódców, którzy rozwiążą problemy społeczne²¹.

To w konsekwencji rodzi ryzyko wielu niepowodzeń życiowych.

Na koniec warto przedstawić zestawienie statystyczne i zacytować wypowiedzi respondentów na pytanie: „Jakie czynniki, Twoim zdaniem, mogłyby wpłynąć na zaangażowanie studenta w proces studiowania?”.

Tabela 7. Czynniki wpływające na zwiększenie zaangażowania studenta w studiowanie a średnia ocen²²

Kategorie odpowiedzi	Ogółem		Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni	
	N	%	N	%	N	%
Właściwa organizacja zajęć	36	22,22	23	21,69	13	23,21
Metody prowadzenia zajęć	76	46,91	54	50,94	22	39,28
Selekcja studentów	5	3,09	5	4,72		
Dyscyplina i porządek	11	6,79	8	7,55	3	5,30
Zaangażowanie nauczycieli akademickich	23	14,20	8	7,55	15	26,78
Sprawiedliwe ocenianie	8	4,94	5	4,72	3	5,36
Odpowiednie treści kształcenia	59	36,42	47	44,34	12	21,43
Stypendium	9	5,55	7	6,60	2	3,57
Lepsze relacje z nauczycielami akademickimi	22	13,58	14	13,21	8	14,29
Świadomy wybór studiów	5	3,09	5	4,72	–	–
Brak odpowiedzi	22	13,58	10	9,43	12	21,43

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Dorastanie do integracji myślenia i działania – wybrane aspekty kształtowania świadomości krytycznej*, w: *Integracja nauczania i wychowania*, red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, ZAPOL, Szczecin 2007, s. 81–82.

²² Dane liczbowe nie sumują się do 100.

Wypowiedzi były zróżnicowane, jednak oscylowały wokół pewnej grupy powtarzających się czynników. **Istotnym czynnikiem zaangażowania są określone metody prowadzenia zajęć przez nauczycieli akademickich.** Studenci stacjonarni, szczególnie ze średnią ocen 3,5–4,0 (62,5%) krytyczniej odnoszą się do metod prowadzenia zajęć. Oto typowe wypowiedzi:

- „Większy wkład wykładowców w to, by urozmaicić zajęcia, **bierne słuchanie lub przepisywanie slajdów nie należy do najciekawszych**”,
- „Bardziej przygotowani wykładowcy”,
- „Zajęcia prowadzone w nowatorski sposób”,
- „Więcej ćwiczeń niż wykładów”,
- „Ciekawszy bardziej angażujący system pracy na zajęciach”,
- „Atrakcyjniejsze zajęcia, więcej praktyki” (najczęściej zgłaszane),
- „Praca w grupach”,
- „Zmiana sposobu prowadzenia wykładu przez wykładowców, zamiast **15 h monologu, aktywność i zajęcia angażujące studentów**”,
- „stosowanie metod aktywizujących”.

Oznacza to, że studenci domagają się takich form zajęć, które mogą bardziej zaangażować ich w aktywne uczestnictwo. **Znaczące są także dla studentów treści kształcenia, szczególnie ich aktualność i związek ze studiowaną dyscypliną nauki.** Przykładowe wypowiedzi:

- „Ciekawa tematyka zajęć, **nie powtarzanie zagadnień i tematyki takiej samej na wielu przedmiotach**, zajęcia praktyczne”,
- „Ciekawe i pomysłowe przedstawienie treści naukowych przez wykładowców”,
- „Tematy adekwatne z przedmiotem studiowania, dobór tematów potrzebnych w przyszłej pracy, bardziej przyjazna postawa prowadzącego”.

Znacząca dla zaangażowania studenta, zdaniem szczególnie respondentów studiujących niestacjonarnie, jest właściwa organizacja zajęć na studiach. Oto typowe wypowiedzi:

- „Poprawa organizacji zajęć”,
- „Lepsze zorganizowanie uczelni, a co **najważniejsze, żeby przedmioty nie powtarzały się na licencjacie i magisterce, gdyż mamy jedno i to samo**, przez co spada ciekawość studiowania”.

Te wskazania wyjaśniają po części, dlaczego jest tak wysoki wskaźnik braku zainteresowania przedmiotem zajęć. Część winy jest po stronie

nauczycieli akademickich. **Studenci chcą lepszych relacji z nauczycielami akademickimi, jak i większego zaangażowania z ich strony.**

Przykładowe wypowiedzi:

- „Większe wymagania, wyższy poziom studiów, lepsze przygotowanie do zajęć ze strony wykładowców, porządek na uczelni”,
- „Lepsze podejście do poszanowania czasu studenta zaocznego. Nie spóźnianie się lub nie przychodzenie nie podając wcześniej informacji”,
- „Bardziej ludzkie podejście wykładowcy do studenta. Wykładowca nie powinien wymagać egzaminów wykutych słowo w słowo, ale takich, które pokazują kreatywność studenta i umiejętność samodzielnego myślenia”,
- „Podejście i jasno określone zasady przez wykładowców, ich poważny stosunek do danego przedmiotu, sprawiedliwość w ocenianiu, egzekwowanie nie oddanych prac”,
- „Wyrozumiałość i **szacunek ze strony wykładowców, niestety tego drugiego coraz częściej brakuje (np. nie przychodzenie na zajęcia, brak informacji na ten temat)**”,
- „Gdyby nauczyciele akademicy sami troszkę angażowali się w przygotowanie do zajęć, a nie tylko sami studenci”,
- „Obiektywne ocenianie”,
- „Studia powinny iść z biegiem czasu, nie wracać do tego, co było i nie wróci”.

Wypowiedzi te sugerują, że studenci oczekują rzeczywistego kontaktu z nauczycielami, jednak relacja ta powinna być zbudowana na wzajemnej współpracy i szacunku. Zaznacza się tu także **silny konflikt pomiędzy oczekiwaniami studentów a pracą kadry akademickiej**. Moim zdaniem, te głosy powinny wzbudzić refleksję nad jakością kształcenia w szkole wyższej. Wypowiedzi te zwracają także uwagę na **pozorność pracy również pewnej grupy nauczycieli akademickich**.

Wśród wypowiedzi respondentów pojawiały się też **głosy nawiązujące do przywrócenia selekcji studentów**:

- „Egzamin wstępny i przyjmowanie tylko wybranych”,
- „Większa selekcja przed podjęciem konkretnego kierunku”.

Jest to istotna informacja dla decydentów i osób odpowiedzialnych za rekrutację, że studentem powinna być osoba z określonym przygotowaniem, kompetencjami oraz wiedzą. Student, wierząc, że znajduje się

nieprzypadkowo w określonym miejscu, czuje większą integrację z instytucją edukacyjną oraz elitarność.

Jednym z ostatnich wymienianych czynników zaangażowanego studiowania, co zastanawiające, było **odwołanie się studentów do dyscypliny i porządku**. Tego domagają się głównie studenci z najwyższą średnią ocen (15,79%). Charakteryzują to następujące wypowiedzi:

- „Regularne wejściówki na zajęcia, odpytywanie”,
- „Częste odpytywanie na ćwiczeniach, wejściówki”,
- „Większe wymagania prowadzących co do obecności na zajęciach”,
- „Jasno określone wymagania przez studentów, wyciąganie konsekwencji za brak wiedzy lub nieprzygotowanie”.

Jest to zaskakujące, ponieważ zaangażowanie powinno wypływać z motywacji wewnętrznej studenta, a nie być egzekwowane za pomocą systemu kar i nagród. Jest prawdopodobne, że pewna część studentów być może miała takie wcześniejsze doświadczenia edukacyjne i nie potrafi inaczej funkcjonować. A może niektórzy mają już tak dość cwaniactwa (tych, którzy kończą studia przy minimalnym wysiłku) swoich kolegów/koleżanek, że chcieliby, aby zapanował pewien porządek poprzez odwołanie się do dyscypliny?

Ostatnim z czynników zaangażowania, zdaniem respondentów, jest świadomy wybór studiów przez **studentów**. Zdaniem niektórych, „jeżeli ktoś sam nie zaangażuje się i nie zainteresuje go dana tematyka, to nic nie da się zrobić”. Podkreśla się także, że „wybór kierunku studiów powinien być zgodny z zainteresowaniami”.

Konkluzje

Nakreślone wymiary rzeczywistego studiowania wymagają odpowiedzi na pytanie postawione w tytule tekstu. Moim zdaniem, zarysowany obraz zaangażowania studenckiego sugeruje, że istnieją dwa bieguny rzeczywistego studiowania, niestety z przewagą pozorowania studiowania. Składa się na nie wiele czynników, **istotnym jest świadomy wybór studiów oraz cel, dla którego podejmuje się studia**. Z drugiej strony silna motywacja studenta do autentycznego studiowania spada w przypadku pozostawienia go bez wsparcia i zaangażowania nauczyciela akademickiego. Student chce zrozumieć także sens studiowania pewnych treści, a to wymaga poszerza-

nia horyzontów poznawczych, a to odpowiedzialne zadanie leży po stronie właśnie nauczyciela. **Z wypowiedzi studentów wynika, że bez zaangażowanego nauczyciela akademickiego nie ma zaangażowanego studenta.**

W sytuacji rutynowych zachowań, niejasnych kryteriów oceniania, metod sprawdzających faktyczną wiedzę studenta istnieje duże ryzyko pozorowania w studiowaniu. Pozorowanie studiowania wynika po części ze strategii studenckich, które sprawdzają się w praktyce – oszukiwanie, korzystanie z gotowych opracowań przez studentów, jeśli uchodzi bezkarnie, może powodować utrwalanie zjawiska. Z drugiej strony, wypowiedzi niektórych studentów wskazują na **rozczarowanie kształceniem akademickim, upadek etosu akademickiego oraz niezadowolenie z pozoranych zachowań kolegów i koleżanek.** Moim zdaniem, pewna część nauczycieli akademickich sama przyzwala na takie zachowania studentów, bo jest tak jej wygodnie²³. Osobiście potępiam tego typu praktyki.

Podsumowując refleksję nad zaangażowaniem studentów, stawiam pytanie: Czy zachowania pozorujące są tylko udziałem studentów pedagogiki (jednej uczelni wyższej), czy też jest to zjawisko powszechne? Jeśli odpowiedź jest twierdząca, to mamy do czynienia z epidemią społeczną, jaką jest pozorowanie studiowania.

Epidemie społeczne to masowe występowanie i wysoka zaraźliwość społeczna zachowań negatywnie naruszających zasady etyczne, dobro wspólne i zagrażające rozwojowi jednostek i grup im ulegających. Uczestnicy epidemii przestają dostrzegać patologię swojego zachowania, gdyż pojęcie i poczucie normalności jest tu przesunięte. To, co robi większość, postrzegane jest jako normalne, a to co odbiega od tak odczuwanej normy to dewiacja: negatywna (to przestępstwa), bądź pozytywna (to obszar świętości)²⁴.

Na tym tle zachodzi potrzeba przeprowadzenia odważnych zmian w edukacji akademickiej. Mam nadzieję, że zarysowane w tekście zjawiska staną się podstawą do dyskusji nad sposobami przeciwdziałania tym negatywnym tendencjom.

Słowa kluczowe: pozorowanie, studenci, zaangażowanie w studiowanie

²³ Skupiają się głównie na pracy naukowej, bagatelizując znaczenie pracy dydaktycznej.

²⁴ Z. Kwieciński, op.cit., s. 63.

INVOLVEMENT IN THE STUDY OR PRETENDING?

Summary

Nowadays, pretending to study is one of the plagues in the student environment. Against this background, it is important to know the degree of involvement of students in the self-education process at the university and its factors. Knowledge in this field have been gained from the statements of last year students of pedagogy at the Masters programme. The resulting conclusions raise many questions about the future of the current generation and they lead to reflect on the condition of higher education.

Keywords: *pretending, students, involvement in the study*

Translated by Zuzanna Grunt-Pawłowska

Jan Czechowski

Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie

Humanistyczny wymiar środowiska sportowego – na podstawie badań własnych

Wprowadzenie

Świat sportu i wartości, jakie w nim odnajdujemy, należą bezsprzecznie do współczesnych fenomenów cywilizacyjnych. Zainteresowanie sportem i wszystkim tym, co wiąże się z kulturą fizyczną, ruchem, aktywnością, grą, rywalizacją, a także turystyką, olimpizmem i zawodami organizowanymi na szeroką skalę, z każdym rokiem rośnie i zyskuje nowych zwolenników. Jest to niewątpliwie zasługa mediów, które w atrakcyjny i mało wymagający od odbiorcy sposób prezentują różne widowiska sportowe. Wpływ na podejmowanie aktywności fizycznej ma także obowiązkowy dla każdego przedmiot w szkole: wychowanie sportowe, fizyczne, który dla wielu osób może być pierwszym impulsem do uprawiania sportu w sposób regularny, a w przyszłości zawodowy.

Środowisko sportowe ma swoją specyfikę. Rekordy, wysokie wyniki, wymagające samozaparć treningi, nierzadko duże pieniądze, sława, władza, szeroko pojęty sukces są czynnikami wyróżniającymi owo środowisko. Jest ono także miejscem osiągania różnego rodzaju sukcesów i realizowaniem pasji i miłości do sportu, który nie jest pozbawiony pierwiastka humanistycznego. Wartości osobowe, etyczne, moralne, społeczne, religijne czy estetyczne wpisane są bardzo silnie w życie zawodników i także tych osób, dla których sport jest sposobem na życie. Warto w obliczu głośnego wykrzykiwania przez główne ośrodki medialne i prasę „kolorową” w odniesieniu do sportu haseł typu: „sukces za wszelką cenę”, „rekord, wynik, medal ponad wszystko” przywoływać prawdę o wartościach takich, jak człowiek, uczciwość, sprawiedliwość czy duchowość.

Wartości humanistyczne są w sporcie obecne i domagają się urzeczywistnienia i realizowania w konkretnych środowiskach sportowych.

Odnosząc się do problematyki humanistycznego aspektu środowiska sportowego, należałoby postawić kilka podstawowych pytań. Mianowicie:

1. Jak się przedstawia specyfika życia w danej grupie sportowej?
2. Jakie wartości charakteryzują poszczególne środowiska sportowe?
3. Jakie negatywne cechy, które niszczą pierwiastek humanistyczny sportu, dają się zauważyć w pewnych grupach sportowych?
4. Jakie metody mogą okazać się skuteczne w humanizowaniu środowisk sportowych?

Centralną kategorią pojęciową w niniejszej pracy jest środowisko sportowe, które w humanistycznym swym wymiarze było na drodze podjętych badań analizowane, interpretowane i za pomocą odpowiednich metod poznawane. Istotne zatem jest jednoznaczne wyjaśnienie takich pojęć, jak: środowisko sportowe i grupa społeczna w celu uporządkowania treściowego znaczenia kluczowych w pracy terminów.

Sportowe środowisko kształtowane jest zgodnie z potrzebami zawodnika, z drugiej jednak strony wymaga pewnych ustępstw i dostosowania się danej jednostki. Dzięki podjętym przez daną osobę licznym czynnościom, które mają przystosować ją do wybranej społeczności, często ma miejsce zmiana potrzeb i dotychczasowego sposobu życia. Modyfikowane jest także samo środowisko – zgodnie z wyznawanymi przez jego członków wartościami. Wzajemne wpływy członków danej społeczności sportowej są rzeczywiste i znaczące w regulowaniu zachowań jednostek, decydując jednocześnie o ich rozwoju. Obecne w grupie sportowej rozmowy, przestrogi, przykłady, a także historia danej grupy i obyczaje w niej panujące mogą i powinny powodować pojawienie się nowych, pożądaných form zachowań lub niwelowanie zachowań szkodliwych u jej członków. Zdaniem niektórych badaczy środowisko sportowe wraz ze swą olimpijską „naturą” jest czynnikiem w procesie rozwoju i wychowania człowieka¹. Stanowi część jego życia osobistego i społecznego. Jest też inspiracją do różnych form aktywności fizycznej i motywacją do bycia lepszym. Stanowi także źródło radości i silnych emocjonalnych przeżyć oraz płaszczyznę przyjaznych i życzliwych kontaktów z innymi.

¹ Zob. M. Czechowski, J. Femiak, *Edukacja olimpijska szansą na zmniejszenie liczby zachowań agresywnych w sporcie*, w: *Sport a agresja*, red. Z. Dziubiński, AWF, Warszawa 2007, s. 258.

Grupa społeczna – według takich autorów, jak: Florian Znaniecki, Christian Bales, Charles Wright Mills, Frederick Law Olmsted, Wayne Harrington – jest zbiorowością społeczną zbudowaną co najmniej z trzech osób, której członkowie współdziałają ze sobą na zasadzie odrębności od innych w celu zaspokajania własnych potrzeb. Zbiorowość ta charakteryzuje się trwałą strukturą i względnie jednolitym systemem norm i wartości.

Metoda badań

Wykorzystana w pracy metoda badań to sondaż diagnostyczny, zaś zastosowane techniki badawcze to ankieta i wywiad. Metoda, którą posłużono się w procesie badawczym, pozwala prowadzącemu badania odkrywać nowe rzeczywistości życia społecznego i powiązania badanego zjawiska. W wyniku przeprowadzonych badań uzyskano odpowiedzi dotyczące problematyki wartości obecnych w sporcie oraz jego humanistycznego aspektu od 180 osób. Łącznie od grup respondentów uzyskano 360 odpowiedzi na postawione pytania. Grupa osób badanych to:

- a) trenerzy i szkoleniowcy związani z AWF (40 osób badanych; mężczyźni; wiek: 28–45 lat; kompetencje: trener klasy mistrzowskiej; teren badań stanowiły kluby i towarzystwa sportowe z takich miast, jak: Tarnów, Łomża, Rzeszów, Opoczno, Kraków, Stalowa Wola, Zabrze, Przemyśl, Zakopane, Gorlice, Tymbark, Jordanów, Myślenice, Łańcut);
- b) studenci AWF (40 osób badanych; 28 mężczyzn, 12 kobiet; studenci kierunków: wychowanie fizyczne i sport – I i III rok; miejsce badań: AWF w Krakowie);
- c) nauczyciele wychowania fizycznego (30 osób badanych, dyplomowani nauczyciele WF z okręgu krakowskiego);
- d) sportowcy – absolwenci AWF (40 osób; średnia wieku to 23 lata; uprawiane dyscypliny: piłka nożna, tenis ziemny, lekkoatletyka, piłka siatkowa, kolarstwo i pływanie);
- e) wykładowcy AWF (30 osób badanych; miejsce badań: Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie).

Osoby badane definiowały wedle swoich przekonań, wiedzy i doświadczeń wartości wynikające z faktu przynależenia do świata sportu i charakteru spotkań oraz budowanych osobowych relacji.

Humanistyczne wartości wynikające z przynależności do środowiska sportowego

Bycie we wspólnocie oraz identyfikacja z daną grupą może wzmocnić poczucie własnej wartości i nadawać wielu działaniom człowieka sens i swoistą jakość. Niewątpliwie świat, w którym żyjemy, charakteryzuje potrzeba bycia razem. Człowiek potrzebuje drugiego, by móc siebie zobaczyć w obiektywnej prawdzie, podzielić się przeżywanymi radościami oraz zwyczajnie znaleźć wsparcie u innych osób.

W świecie sportu współpraca i tworzenie zgranej drużyny jest podstawą nie tylko szansy na uzyskanie jak najlepszych wyników, ale także stworzenie atmosfery służącej odpowiedniemu zmotywowaniu zawodników od wytężonego treningu i zaangażowania w Sprawę. Podobny mechanizm istnieje na przykład w ramach sportu szkolnego. Zarówno bowiem dzieci, młodzież, jak i dorośli potrzebują dzielenia się z innymi swoim życiem. Wiele też dzieł, zwłaszcza związanych z grą zespołową i sportem w ogóle, nie mogłoby mieć miejsca, gdyby brakło zwyczajnego bycia razem. Warto zatem skierować swą refleksję w kierunku środowiska sportowego, które zarówno pod względem moralnym, jak i społecznym oraz indywidualnym kształtuje osobowość i charakter.

Zagadnienie humanistycznego wymiaru sportu analizować należy w jego poszczególnych środowiskach, które niejako od podstaw i jako poszczególne komórki budują świat sportu – sportu szeroko odbieranego, komentowanego i obserwowanego. Poznania zatem i oceny wymagają charakterystyczne cechy owych grup, w ramach których kształtuje się charakter sportowców, umacniają więzi i relacje koleżeńskie, przyjacielskie, tworzy się pewna nić komunikacji drużyny z osobami kibicującymi jej, a także mają miejsce różnego rodzaju porażki i sukcesy. Analiza szczególnych cech tychże grup pozwala na utworzenie bardziej ogólnego obrazu sportu w jego humanistyczno-moralnym świetle. Dzięki zastosowaniu wspomnianych wcześniej technik ankiety i wywiadu otrzymaliśmy odpowiedzi od 180 osób dotyczące przynależności do różnych grup i kręgów sportowych, a także wartości płynących z bycia w takim środowisku. Dzięki badaniom poznać można było bezpośrednio od zawodników i osób na co dzień ze sportem związanych klimat i charakter spotkań w poszczególnych klubach i zespołach sportowych.

Zebrany materiał podzielić można według trzech kategorii, mianowicie: nazwy grupy, wartości wynikających z faktu przynależenia do danej grupy sportowej oraz obrazu spotkań mających miejsce w danych sportowych kręgach koleżeńskich. Wybrane, reprezentatywne wypowiedzi są zapisane z przyporządkowaniem właściwej grupie badanych – szkoleniowcom i trenerom, nauczycielom wychowania fizycznego, sportowcom, studentom kierunków: sport i wychowanie fizyczne, wykładowcom uczelni sportowych (tabela 1).

Tabela 1. Sportowe kręgi koleżeńskie – korzyści i charakter spotkań

UPRAWIANE DYSCYPLINY SPORTOWE	KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z PRZY- NALEŻNOŚCI DO DANEJ GRUPY	NAJCZĘŚCIEJ WYMIENIANE CECHY SPOTKAŃ W GRUPACH SPORTOWYCH
1	2	3
BADANA GRUPA: TRENERZY I SZKOLENIOWCY		
sporty uprawiane przez badanych: Tenis ziemny Koszykówka Lekkoatletyka Piłka nożna	Rozwój sprawności oraz kontakt z różnymi ludźmi	Są hermetyczne – wszyscy się znają
	Wymiana doświadczeń, wspólne spędzanie czasu, odnajdywanie radości w tym, co się robi	Związane z omawianiem postępów, wyników – jako podsumowania i sprawozdania
	Lepszy start w życie (pieniądze)	Dokonyują się w ramach zjazdów, konferencji, szkoleń, meczów
	Możliwość współzawodnictwa	Wymiana poglądów, wyrażanie opinii; Dotyczą wspólnego rozwiązywania pewnych problemów
	Samorealizacja, prestiż, zadowolenie	Obecna tu jest atmosfera życzliwości i przyjaźni
	Możliwość uczenia, na przykład gry w tenisa ziemnego, i zajmowania wysokich miejsc w zawodach	Spotkania mają charakter <i>stricto</i> sportowy: dają dużo radości i satysfakcji
	Poznawanie różnych stylów pracy	Przy alkoholu – forma festynu, grilla
	Uczenie się pracy w miłej atmosferze	Sprowadzają się czasami do wspólnych posiłków i bankietów; Ma tu miejsce wzajemna ocena pracy i integracja; Rodzinny charakter;
	Sprzyjanie przyjaźni	Główny temat to uprawiane dyscypliny
Wiara we własne siły; Grupa uczy między innymi szacunku do ludzi starszych; Zdrowy styl życia	Sprowadzają się do analiz pomeczowych	

1	2	3
BADANA GRUPA: STUDENCI		
sporty uprawiane przez badanych: Badminton Piłka siatkowa Rugby Sporty wodne	Poprawa zdrowia, lepsza sylwetka	Głównym ich celem jest rozrywka
	Odnajdywanie siebie w codzienności	Wzbudzają poczucie przynależności do grupy
	Pogłębianie umiejętności współpracy w grupie	Są okazją mówienia o wszystkim
	Możliwość poznania punktu widzenia innych	Rozmowy dotyczą własnych osiągnięć
	„Nie ma nic piękniejszego, niż robić to, co się kocha”	Spotkania po treningach poprawiają samopoczucie
	Kształtowanie postaw prospołecznych	Umożliwiają wymianę doświadczeń
	Wzmacnianie sprawności fizycznej	Podczas spotkania: duch walki, w szatni: przyjaźń
BADANA GRUPA: NAUCZYCIELE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO		
sporty uprawiane przez badanych: Wspinaczka Żeglarstwo Pływanie Piłka nożna Lekkoatletyka	Umożliwia spełnienie marzeń i budowanie przyjaźni Przygotowuje do życia społecznego	Sprowadzają się do wspólnego oglądania meczów
	Zapewnia przynależność, bezpieczeństwo, samorealizację	Przebiegają przy kawie, herbacie i niestety też przy alkoholu
	Daje poczucie bezpieczeństwa	Mają charakter integracyjny (forma bankietu, pikniku)
	Kształtuje nawyki zdrowego trybu życia	Są tu wspomnienia z przeszłości i odreagowanie presji
	Stwarza możliwości zarobkowe; Ułatwia zwiedzanie nowych miejsc; Sprzyja realizowaniu swojej pasji	Dotyczą wspólnego planowania i wymiany informacji na temat treningu, diety

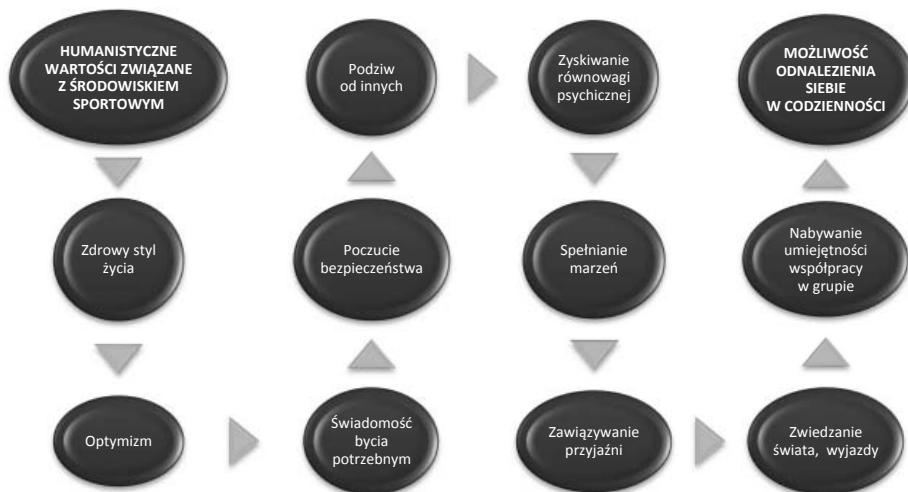
1	2	3	
BADANA GRUPA: SPORTOWCY			
sporty uprawiane przez badanych:	Poprawa kondycji i sylwetki	Przebiegają w duchu zasady: każdy wspiera każdego	
	Spełnienie ambicji	Nasycone są żartem i śmiechem	
	Świadomość bycia potrzebnym	Dominuje otwartość relacji	
	Po dużym obciążeniu psychicznym powrót do równowagi; Dawka niezapomnianych przeżyć; Większa akceptacja w środowisku	Przebiegają w kulturalnej i rodzinnej atmosferze	
	Piłka nożna	Nauka dyscypliny	Wspólne ogniska, tańce, imprezy, kawa, grill, gala, prywatka, posiłek
	Piłka siatkowa	Możliwość sprawdzenia swoich możliwości	Spotkania z zarządem
		Szacunek innych ludzi; Umożliwia przyjaźnię, wspólną radość	Dotyczą wzajemnego motywowania się do działania i wspierania się
	Biegi sprinterskie	Rozwijają sprawność i cierpliwość	Mają charakter spotkań pasjonatów
		Uczy szanowania tego, co się ma; Odpiera od codzienności; Zwiększa siły motoryczne; Zapewnia poczucie spełnienia; Umożliwia zyski pieniężne; Wzbudza poczucie wspólnoty	Nieraz przy alkoholu i wulgaryzmach
		Powoduje chęć stawania się lepszym; Dostęp do wyposażenia sportowego	Stanowią relaks i umożliwiają wymianę poglądów
BADANA GRUPA: WYKŁADOWCY UCZELNI SPORTOWYCH			
sporty uprawiane przez badanych:	Możliwość stwarzania studentom warunków zdrowej rywalizacji	Spotkania sprzyjają przechwałkom	
	Realizacja swoich pasji	Nawiązują do wspomnień	
	Wzmacniają pozycję społeczną	Stanowią dobrą zabawę	
	Umożliwiają pokonywanie lęków; Uczy wzajemnego oddania	Przyjmują formę zebrań	
	Koszykówka Sporty ekstremalne Piłka nożna Fitness Sporty wodne	Jest sposobem na życie; Umożliwia obserwowanie zachowania innych; Kształtuje osobowość	Są integracyjne, choć nadużywa się tu nikotyny i wulgaryzmów; Występują niemoralne zachowania' Sprowadzają się przede wszystkim do rozmów o meczu i wymiany poglądów na temat strategii

Źródło: opracowanie własne.

Odnosząc się do opinii poszczególnych grup respondentów na temat charakteru spotkań i korzyści płynących z przynależności do danej społeczności sportowej, można skategoryzować owe wypowiedzi. Członkowie różnych stowarzyszeń sportowych, klubów, organizacji, sekcji, związków, lig piłkarskich, kolegów, towarzystw sportowych, kadr narodowych, grup sportowych wypowiadali się na temat wartości związanych z przynależnością do danego kręgu sportowego i charakteryzowali spotkania, w których uczestniczą. I tak, zdaniem badanych osób przynależność do danej grupy sportowej i korzyści z tym związane oraz charakter przeżywanych w środowisku sportowym spotkań scharakteryzować można następująco:

1. Trenerzy przede wszystkim akcentują – jako efekt aktywnego uczestnictwa w życiu danej grupy sportowej – wzmocnienie sił fizycznych, spotkania z innymi, radość, możliwość zarobkowania, współzawodnictwa oraz wzmocnienie zdrowia i wiary we własne siły. Przeżywane spotkania nie tylko budują światopogląd i są okazją do rozwiązywania problemów, ale także sprzyjają integracji i wzajemnej oceny pracy.
2. Studenci szczególnie doceniają w sporcie możliwość aktywnego dbania o swe zdrowie, sylwetkę i współpracę z innymi. Spotkania w środowisku sportowym mają głównie wartość ludyczną oraz wzbudzają poczucie przynależności do grupy.
3. Nauczyciele WF podstawową wartość płynącą z uczestnictwa w danej grupie sportowej dostrzegają w możliwości budowania przyjaźni, samorealizacji, zdrowego trybu życia, poświęcaniu się swej pasji. Spotkania w świecie sportu prócz zapewnienia rozrywki, stwarzają możliwość odreagowania stresów.
4. Sportowcy wśród korzyści wynikających z przynależności do wybranej grupy sportowej wymieniają: rozwój tężyzny fizycznej, osiągnięcie równowagi emocjonalnej, rozwój indywidualny i społeczny. Spotkania z innymi zawodnikami, kolegami, przyjaciółmi mają charakter wspólnotowo-rodzinny.
5. Wykładowcy widzą w systematycznym uczestnictwie w środowisku sportowym źródło zdrowej rywalizacji, wzmocnienia swej społecznej pozycji, kształtowania osobowości i pokonywania lęków. Spotkania natomiast, choć mają charakter zabawy, ujawniają wiele cech negatywnych, jak na przykład używanie nikotyny, wulgaryzmy, przechwałki.

Pogląd na środowisko sportowe zależny jest – jak wykazano na sporządzonych zestawieniach – od tego, kto się wypowiada oraz jaki jest jego stosunek do sportu i doświadczenie osobiste w tym obszarze. Dzięki poznaniu opinii osób badanych, które są w różnym wieku, mają odmienne doświadczenia oraz charakter funkcji pełnionej w związku z działalnością sportową, otrzymaliśmy wiarygodny przekrój społecznego postrzegania szeroko pojętego środowiska sportowego. Oprócz walorów i wartości dodatnich tegoż środowiska wyszczególnione także zostały kwestie, które koniecznie należałoby poprawić, zmienić lub wyrugować z życia sportowego. Interpretacja zgromadzonego i uporządkowanego materiału z badań pozwala na pewne uogólnienia i wnioski będące podstawą tworzenia obrazu sportu w jego humanistycznym wymiarze.

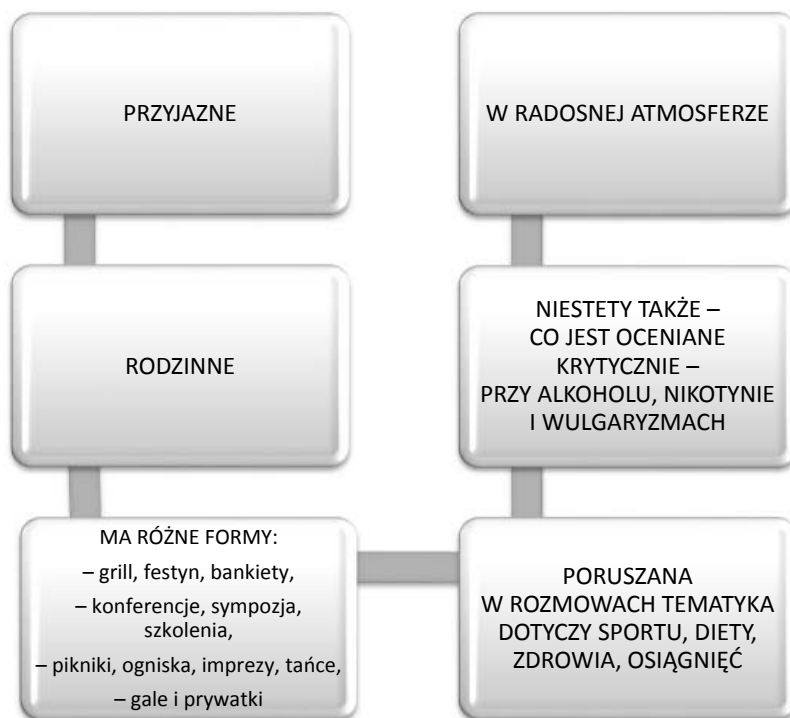


Rysunek 1. Wartości humanistyczne wynikające z przynależności do danej wspólnoty sportowej.

Źródło: opracowanie własne.

Wartości wynikające z bycia z innymi i tworzenia wraz z nimi szczególnej wspólnoty osób, które spędzają ze sobą czas, znają się, rozmawiają, nawzajem sobie pomagają, spotykają się, są nie do przecenienia. Przyjaźń, zdrowie, bezpieczeństwo, radość, równowaga to tylko niektóre z wartości wynikające z przynależności do danej grupy osób. Człowiek,

przebywając z innymi, poznaje samego siebie, uczy się współpracy z innymi, czuje się potrzebny, wymienia z innymi swe doświadczenia. Wszystkie te umiejętności są także istotne z punktu widzenia wychowania człowieka ku pełnemu rozwojowi. Dotyczą one bowiem całościowego wzrostu człowieka ku odpowiedzialności i dojrzałości. Człowiek najlepiej rozwija się w grupie osób, pomagając innym i troszcząc się zarówno o siebie, jak i o innych. Jest to najlepsza droga do realizacji pełnego człowieczeństwa. Dokonując charakterystyki środowiska sportowego w perspektywie humanistycznej, można wymienić kilka ważnych jej aspektów. Elementy decydujące o humanistycznym charakterze świata sportu – o których wypowiedzieli się badani – przedstawić można za pomocą ujęcia zaprezentowanego na rysunku 2.



Rysunek 2. Humanistyczny aspekt spotkań w grupach sportowych

Źródło: opracowanie własne.

Poszczególni badani dostrzegają różne elementy charakterystyczne w spotkaniach inicjowanych w środowisku sportowym. Jak przedstawiono na rysunku 2, spotkaniom tym towarzyszy rodzinna atmosfera, życzliwe stosunki jednych względem drugich i ogólnie panujący optymizm. Najczęstsze tematy rozmów dotyczą – rzecz zrozumiała – sportu, diety, kwestii zdrowotnych, osiąganych wyników. Spotkania realizowane są w różnych formach: szkoleń, imprez, gal, festynów. Niestety, zdarzają się gorszące obyczaje podczas spotkań w sportowym świecie, mianowicie obecność alkoholu, palenie papierosów czy wulgaryzmy. Na podstawie opinii osób zaangażowanych w różny sposób w sport można stwierdzić, iż sportowe kręgi koleżeńskie dostarczają człowiekowi wielu wartości, poprawiając jego sprawność, zdrowie, samopoczucie, wiedzę i relacje z innymi. Spotkania, w których człowiek sportu z racji przynależności do danego klubu uczestniczy, także wnoszą wiele cennych jakości w codzienność takiej osoby, ale także niestety antywartości (nadużywanie alkoholu, nikotyny, wulgaryzmy, przechwałki).

Grupa sportowa – ogólna charakterystyka

Literaturowe studia z zakresu problematyki środowisk sportowych i grup, które tworzą się w obrębie świata sportowego, dostarczają wskazówek dotyczących budowania zgranych zespołów i drużyn sportowych oraz wprowadzania w ich obrębie odpowiedniej atmosfery, bez której niełatwym zadaniem jest osiąganie wyników i wytrwała walka o zwycięstwo.

Grupa sportowa – według Edwarda Wlazło – w pełni spełnia warunki grupy społecznej. Jej specyfikę znamionują następujące cechy:

- a) grupa sportowa jest z reguły mała i zróżnicowana pod względem umiejętności i osiągnięć;
- b) członkowie grupy funkcjonują w warunkach stresowych i presji społecznej;
- c) obserwuje się nastawienie na rywalizację i maksymalizację wyników sportowych;
- d) członkowie kontaktują się ze sobą bezpośrednio;
- e) grupa sportowa charakteryzuje się dużą stabilnością lub zmiennością swojego składu osobowego w zależności od doznawanych porażek lub odnoszonych sukcesów.

Najbardziej destrukcyjną sytuacją jest, gdy członek danej grupy skoncentrowany jest na sobie – realizuje jedynie cele osobiste i wchodzi w konflikty z innymi². Warto pamiętać, iż każdy awans w strukturze grupy wiąże się z poczuciem pewności siebie oraz satysfakcją, jak również ustosunkowaniem interpersonalnym innych członków grupy. Jeżeli osoba zajmuje wyższą pozycję w grupie, może kontrolować i zlecać zadania osobie zajmującej niższą pozycję w strukturze (na przykład stosunek kapitana do zwykłego zawodnika)³.

Sport spełnia funkcje integrujące, ułatwiając kontakty społeczne, polityczne, dostarczając wspólnych doświadczeń i przeżyć, powodując uczucia, lojalności, koleżeńskości, przynależności do grupy czy narodu. Owe możliwości integracyjne sportu zwiększa prostota czynności, jednoznaczność i czytelność przepisów zarówno dla zawodników, jak i kibiców, co przyczynia się do kształtowania postaw życzliwości w stosunku do innych ludzi. Sport umożliwia także kontakty pomiędzy członkami rodziny w innych warunkach niż w szkole w sytuacji zdecydowanej zależności od nauczycieli, stwarza sytuacje sprzyjające lepszemu wzajemnemu poznawaniu się, umożliwiające współdziałanie i współzawodnictwo, ułatwiające wzajemne zrozumienie, choć powodujące także konflikty i uczące ich rozwiązywania⁴. Grupa sportowa jest w większości przypadków niewielka, a jej członkowie mimo presji efektywnie rywalizują, maksymalizując wyniki sportowe. Kontaktują się oni ze sobą bezpośrednio i potrafią docenić indywidualne osiągnięcia w swym zespole. Najbardziej niszczącą siłą w zespole jest egoizm i wynoszenie się jednych nad drugich.

Niewątpliwie trudnym zadaniem jest utworzenie z licznej grupy złożonej z różnych osobowości zgranego kolektywu. Wyzwaniem dla trenera staje się pogodzenie dużej liczby indywidualności, które będzie sprzyjało osiągnięciu wyznaczonych celów. Dodatkowym utrudnieniem, zwłaszcza w pracy z dziećmi i młodzieżą, jest zachowanie i działanie młodych – motywowane emocjami pozytywnymi i negatywnymi, co w konsekwencji może uniemożliwiać osiągnięcie sukcesu z racji nieutworzenia zgrane-

² E. Wlazło, *Diagnoza ustosunkowań interpersonalnych w wychowaniu fizycznym i sporcie wyczynowym*, AWF, Wrocław 1999, s. 10 i n.

³ Ibidem, s. 13.

⁴ J. Królicki, *Wpływ sportu na integrację młodzieży*, w: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Estrella, Warszawa 2001, s. 133 i n.

go zespołu⁵. Sportowe grupy koleżeńskie, które zawiązują się na gruncie aktywnie podejmowanej działalności ruchowej, fizycznej, są znaczącym elementem budowania właściwych postaw i cech charakteru. Szczególne wymagania w tworzeniu odpowiedniej atmosfery oraz wspólnotowych, życzliwych i wzajemnych zachowań w grupie stawia się trenerowi.

Przedstawiony wymóg dotyczy przeprowadzenia przez trenera diagnozy ustosunkowań interpersonalnych oraz dbałości o jak najlepsze kontakty interpersonalne między młodymi zawodnikami. Trener winien poznać poszczególnych zawodników, zajmowane przez nich pozycje w grupie oraz relacje panujące między nimi. Struktura socjometryczna zespołu to decydujący czynnik w osiąganiu sukcesu sportowego. Nie ma wątpliwości co do istnienia związku między miejscem w składzie drużyny a pozycją interpersonalną zawodnika w strukturze nieformalnej grupy, a więc w kręgach koleżeńskich⁶.

Funkcje humanistyczne sportu

Odnosząc się do zagadnienia funkcji humanistycznych sportu, Józef Lipiec porusza kwestię kręgów koleżeńskich tworzonych na tym polu. Pisze on:

Sport jest przede wszystkim formą kontaktu ludzi z ludźmi, a pierwszą z zasad każdej ludzkiej sytuacji społecznej jest zasada określenia, kto jest kim w obrębie sieci tych kontaktów. Sport, indywidualizujący człowieka w rywalizującej grupie, pozwala mu wyraźniej i szybciej dotrzeć do rozwiązania tego pytania w odniesieniu do siebie i innych. Pytanie *kim jestem* powraca ze zwielnokrotnioną mocą w przypadku społecznego określenia rywalizującego zawodnika, który pretenduje do zwycięstwa, do rekordu, do stania się lepszym od innych, wybitnym i najlepszym. Sport stwarza jednostce – każdej jednostce – szanse ujrzenia siebie i innych jako takich właśnie reprezentantów gatunku ludzkiego, obnażając jednocześnie wszystkie nierówności i nie równoprawności w szansach faktycznych⁷.

⁵ I. Szpulak, *Sytuacja interpersonalna w drużynach młodzieżowych piłki nożnej*, w: *Sport młodzieżowy w badaniach psychologicznych*, red. E. Wlazło, AWF, Wrocław 2005, s. 109.

⁶ Ibidem, s. 110–118.

⁷ J. Lipiec, *Kalokagatia*, PWN, Warszawa 1988, s. 36.

Autor ten ukazuje także wątek sportowca-jednostki w związku z grupą i na tle społecznym. O relacjach tych i powiązaniach wypowiada się następująco:

Problem samookreślenia jednostki łączy się w sporcie nierozdzielnie z samookreśleniem grupy, którą ta jednostka reprezentuje. Odzwierciedla się to zarówno w świadomości jednostki, jak i społeczności, kiedy to zawodnik – w stopniu odpowiadającym jego związkom z grupą społeczną – staje na starcie nie tylko w imieniu własnym i kiedy dana społeczność traktuje zawodnika nie tylko jako jednostkę, ale przedstawiciela dążeń i aspiracji grupowych. Określenie, kto jest kim na bieżni, ringu czy boisku piłkarskim odnosi się więc również do układu międzygrupowego, istniejącego poza miejscem spotkania sportowego i wytworzonego poza sportem. Sport jedynie ten układ sankcjonuje, dookreśla go okazjonalnie, a bywa, że go uwyrażnia, w poszczególnych osobnikach nawet inicjując świadomość jego istnienia⁸.

Identyfikacja sportowca z grupą społeczną, drużyną lub środowiskiem osób, z którym ma częsty kontakt w formie spotkań, jest zatem tak silna, że zawodnik reprezentuje wartości i aspiracje już nie tyle własne, co grupy, do której przynależy, stając się jednocześnie jej przedstawicielem. Można zatem śmiało i wyraźniej stwierdzić, iż jakie środowisko, z którym sportowiec ma częsty kontakt, związany jest z nim emocjonalnie i w pełni się angażuje w jego sprawy, taki jest sam sportowiec i takim zawodnikiem się staje.

Relacje osobowe w środowisku sportowym

Krag wartości będący przedmiotem wzajemnej wymiany jest zdaniem Romana Kaniuka bogatszy o doświadczenia związane z treningiem, zawodami i wspólnymi obozami sportowymi. W relacjach interpersonalnych budowanych w sporcie szybciej niż gdzie indziej dokonuje się empiryczna weryfikacja kandydatów na kolegę czy przyjaciela. Tu również wyraziściej dochodzić może do fascynacji, zazdrości i rozczarowania. Sportowe kręgi koleżeńskie gromadzą stosunkowo mało młodzieży, która wyalienowała się ze szkolnych kręgów rówieśniczych. Wskaźnikiem charakteryzującym

⁸ Ibidem, s. 37 i n.

stosunki w grupie koleżeńskiej są uświadamiane i odczuwane formy wzajemnej pomocy – zwłaszcza pomocy w nauce⁹. Subiektywny obraz własnej osoby w kręgach rówieśniczych autor sprowadza do takich cech, jak: mądry, zgrabny, uczynny, życzliwy dla innych, posłuszny, wysportowany, towarzyski, dowcipny, silny fizycznie, stanowczy, słowny, ambitny, odważny, sprawiedliwy, pewny siebie, ładny¹⁰. Wiele z tych atrybutów osoby ujawnia grupa rówieśnicza w sposób naturalny. Dzieje się to poprzez przypisywanie danej cechy członkom zbiorowości i wyrażanie bezpośrednio lub pośrednio akceptacji środowiskowej.

Zagadnienie akceptacji środowiskowej jest niezaprzeczalnie istotnym zjawiskiem zwłaszcza ze względu na to, że opinia publiczna i zdanie czy pogląd otoczenia na temat danej osoby kształtuje ją i niejednokrotnie wymaga zmian w zachowaniu i prezentowanych przez nią postawach. Pewne cechy trzeba w wielkim trudzie w sobie wypracowywać, inne zaś modyfikować tylko dlatego, że takie wymagania stawia dane środowisko. Środowisko sportowe i zawiązywane tu relacje koleżeńskie bardzo precyzyjnie weryfikują charaktery osób i z dużą dokładnością dokonują selekcji, komu można ufać, na kim polegać i tak dalej. Sport bowiem bardzo często wymaga jednoznacznych postaw i twardych, wymagających od siebie „charakterów”.

Odnosząc się do pozycji zawodnika w nieformalnej strukturze zespołu sportowego, Adam Czoperski twierdzi, iż efekty działania zespołu ludzkiego w znacznej mierze uzależnione są od struktury nieformalnej w nim panującej¹¹. Zwłaszcza w zespołach sportowych jakość sprawdza się w trudnych warunkach sportowej rywalizacji, w których lepszą pozycję zajmują z natury rzeczy zespoły zgrane, lepiej współpracujące. Sportowe kręgi koleżeńskie formowane są przez wpływ takich czynników, jak: sytuacja, w której zespół funkcjonuje, zadania, które realizuje, style kierowania, cechy osobowości członków zespołu i ich przygotowanie do prowadzenia określonej działalności. Założyć można hipotetycznie za au-

⁹ R. Kaniuk, *Sport, szkoła sportowa – oczekiwania i rzeczywistość*, AWF, Warszawa 2005, s. 32 i 34.

¹⁰ Ibidem, s. 78 i n.

¹¹ A. Czoperski, *Niektóre cechy osobowości i poziom sportowy zawodnika a jego pozycja w nieformalnej strukturze zespołu sportowego*, w: *Sport a wszechstronny rozwój osobowości człowieka*, red. T. Rychta, AWF, Warszawa 2003, s. 155 i 159.

torem, że istnieje związek między cechami osobowości, poziomem sportowym zawodnika i jego pozycją w strukturze nieformalnej zespołu.

Ponownie zatem dochodzi do głosu prawda o znaczącym wpływie na jakość humanistycznych wartości w sporcie nieformalnych załączków koleżeństwa na przykład w zespole sportowym. Wymagające warunki sportowej gry weryfikują umiejętności i przygotowanie sprawnościowe członków takiej społeczności, ale co ważniejsze sprawdzenie to dotyczy stanu i jakości porozumienia między osobami oraz relacji zgody, życzliwości i pomocy, dzięki której dany zespół będzie osiągać dobre wyniki.

Mówiąc natomiast o małej grupie, należy zastosować kryterium co najmniej trzech osób¹². Liczba ta dlatego jest tak ważna, gdyż kiedy przechodzi się z diady do grupy trzech lub więcej osób, pojawia się możliwość rządów większości, opinii mniejszości, koalicji i głosowania. Ludzi można określać jako należących do grupy, jeśli sami siebie tak postrzegają i gdy trzy lub więcej osób, które są od siebie wzajemnie zależne (pod względem celu, zachowań czy kontekstu), tworzą małą grupę. Dodatkowe kryterium dotyczy komunikacji: członkowie takiej grupy muszą się ze sobą komunikować, niezależnie od tego, jakiego kanału komunikacji używają. Ponadto, grupę, w tym także sportową, odznacza zadaniowy charakter działań, podział obowiązków i ról z akcentem na konieczność przywództwa, tworzenie własnej kultury, czyli wartości, norm, przekonań i wytycznych dla grupy oraz ukierunkowanie na rozwój.

Zespół sportowy jako grupę społeczną opisuje w swym tekście Halina Zdebska¹³. Powołując się na autorkę, warto zaznaczyć, iż zespół sportowy jest grupą formalną i celowo zorganizowaną, powołaną do realizacji konkretnego zadania – na poziomie sportu profesjonalnego celem jest stworzenie atrakcyjnego widowiska i promowanie graczy. Zawodnik powinien sobie odpowiedzieć na pytania w związku z przyjętym przymierzem bycia w grupie sportowej: czy możliwe jest zrealizowanie celu stawianego danemu zespołowi, czy identyfikuję się z tym celem, czy cel zespołu jest też moim celem, czy ewentualne profity z sukcesu stanowią wystarczającą nagrodę za włożony wysiłek, czy moje nastawienie do pracy i motywacja

¹² Por. S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 383–392.

¹³ H. Zdebska, *Zespół jako grupa społeczna*, w: *Społeczny wymiar sportu*, red. Z. Dziubiński, Salezjańska Organizacja Sportu, Warszawa 2003, s. 196–202.

do osiągnięcia sukcesu są zgodne z interesem pozostałych członków zespołu? Podstawowe cechy grupy społecznej to:

- a) trwałość, w odróżnieniu od chwilowych zbiorowości;
- b) posiadanie organizacji i struktury;
- c) pobudzanie swoich członków do interakcji – istotą na przykład gry jest współdziałanie w realizacji zadania;
- d) w jej skład wchodzi wybrana i ograniczona liczba członków mających wspólne prawa lub korzyści związane ze zrzeszeniem.

Wyróżnić tu także można więź między członkami danej grupy i obecność specyficznych jej cech na tle innych grup, swoistą jaźń społeczną – myślenie w kategoriach „my”, posiadanie pewnych dóbr materialnych i duchowych oraz pewien system działań.

Samowychowanie w sporcie

Bogusław Śliwerski w jednej ze swych prac kieruje swe rozważanie ku samowychowaniu, a konkretniej, zastanawia się nad tym, w jaki sposób określona zbiorowość (dopowiemy: zbiorowość także sportowa), z którą identyfikuje się jednostka, ułatwia jej pracę nad sobą. Znaczenie zespołu zdaniem autora wyraża się w:

- a) stwarzaniu wzmocnień motywujących jednostkę do pracy nad samą sobą, wyzwalaniu jej aspiracji perfekcjonistycznych, sprzyjaniu realizacji samozobowiązań i treningowi samokontroli;
- b) wdrażaniu członka zespołu do samodzielności, do polegania na samym sobie, samoakceptacji;
- c) zapobieganiu przeradzania się samowychowania w faryzeuszostwo;
- d) rozbudzaniu zainteresowań, a przez to dziedzin samowychowania;
- e) doprowadzeniu jednostki do akceptacji uczuciowej konieczności istnienia przymusu społecznego, pozwalającego też przez to na samorealizację¹⁴.

Warto także dodać za autorem, iż kształtowanie się dojrzałości społecznej u wychowanka przypada na okres heteronomii, kiedy to rodzi się u niego spontaniczna dążność do nawiązywania kontaktów społecznych,

¹⁴ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010, s. 178.

włączania się w życie różnych grup społecznych, na przykład dziecięcej bandy, paczki rówieśniczej, klasy szkolnej, grupy parafialnej, związku młodzieżowego¹⁵. Każdą z tych grup determinuje aktywność samowychowawcza członków w sposób specyficzny dla siebie. Są one w końcu tworzone na podłożu analogicznych potrzeb czy zainteresowań swoich członków, mają charakter formalny lub nieformalny, stały lub przejściowy, powstają spontanicznie lub intencjonalnie, w mniejszym lub większym stopniu są zorganizowane.

Zakończenie

Grupa, z którą identyfikuje się młody adept sportu i spędza wspólnie z innymi swój wolny czas, z jednej strony motywuje go do pracy nad sobą, z drugiej zaś rozbudza w nim zainteresowania i postawę perfekcyjną. W grupie zawsze też są jasno określone cele działań, stąd mowa o sensowności istnienia i uczestniczenia w grupach formalnych, jak i nieformalnych. W kręgach o charakterze sportowym liczy się możliwość współzawodnictwa, podjęcia wspólnych tematów, pomocy wzajemnej czy stworzenia drużyny. Zawsze też drugi człowiek jest w stanie dać dużo szczęścia swoją obecnością i niepowtarzalnością. Niestety, druga osoba może również wyrządzić wiele przykrości swym zachowaniem, słowami czy decyzjami. W ramach sportu, na przykład szkolnego, można zaobserwować zawiązywanie się niewielkich grup, które skupia sport. Grupy te mają wyraźną strukturę i częstotliwość spotkań. Jej członkowie rozpoznają się, tworząc małą społeczność wśród innych uczniów. Istotny jest wpływ takich szkolnych kręgów sportowych, gdyż w ich ramach można realizować wiele dobrych z pedagogicznego punktu widzenia wartości. Sama metoda wychowawcza, jaką jest sposób oddziaływań grupowych, może stać się skutecznym sprzymierzeńcem we wprowadzaniu odpowiednich postaw i zachowań wśród uczniów. Musi jednak mieć uprzednio miejsce jasne rozpoznanie struktury takiej grupy i osób do niej należących.

Środowisko sportowe jest atrakcyjne dla wielu osób z różnych względów. Mimo iż wymaga dyscypliny, słowności, samozaparć i rzetelności

¹⁵ Ibidem, s. 179.

przyciąga młodych i nie tylko młodych miłośników sportu. Twarde reguły gry, wzajemna pomoc, systematyczność i jasno określone cele oraz współzawodnictwo i możliwość wartościowego spędzania wolnego czasu są dla niektórych czynnikiem decydującym o wyborze sportu jako sposobu na życie. Świat sportu zawodowego, profesjonalnego, jak również amatorskiego czy szkolnego wymaga uczciwości, odpowiedzialności i samowychowania. Bez podjęcia z pełną determinacją wysiłku pracy nad sobą i swoim charakterem oraz walką ze słabościami czy porażkami nie można realizować najwyższych wartości obecnych w sporcie. Do wartości tych należy człowiek, który w sporcie zawsze zajmować powinien pozycję nadrzędną w stosunku do jakichkolwiek wartości użytecznościowych czy przyjemnościowych. Zdrowie, pomoc innym, pokój i harmonia wewnętrzna, jak również uczciwość w każdej sytuacji i umiejętność rezygnacji w chwili poważnego zagrożenia zdrowia lub życia powinny wyznaczać główne kierunki postępowania zawodnika i stanowić fundamentalny argument moralnych wyborów sportowca. O humanistyczny wymiar sportu należy wciąż zabiegać i nie bagatelizować jego społeczno-moralnej roli zarówno w życiu indywidualnych sportowców, jak i w funkcjonowaniu całych społeczeństw.

Słowa kluczowe: *humanizm w sporcie, wartości sportowe, grupa sportowa, samowychowanie, relacje osobowe*

HUMANISTIC DIMENSION OF THE SPORTS ENVIRONMENT – ON THE BASE OF EXAMINATIONS

Summary

The sports environment has its specificity, values, particularities, nature. Humanistic to find his dimension it is possible in values which in world of sport will matter greatly both in the life of individual competitors, sports clubs and societies, and in very sports idea, recreation, tourism. In hereby drawing up we answered questions: how does the specificity of living in the given sports group look?; what values are characteristic of individual sports circles?; what negative features which are destroying the humanistic element of sport, are letting

notice in certain sports groups themselves?; what methods can turn out to be effective in humanizing sports circles? At the work a phenomenological method was applied, which most generally including the thing to the honest examined description phenomena, a hermeneutic method, a thanks are being get of which for application it is possible to get to know meanings of collected contents and the method of the diagnostic survey into the solid way along with technicians of holding talks, interview, conducting a survey. Examined persons it: PE teachers, athletes, coaches, academic teachers AWF and students of directions the physical education and sport - altogether 180 persons. Getting to know the value, action and attitudes which are current in sports circles, was a main purpose of the work and which are deciding on humanistic character of sport.

Keywords: *humanism in sport, sports values, sports group, self-upbringing, personal relationships*

Translated by Jan Czechowski

Rafał Majzner

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Muzyka na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma do spełnienia szeregu ważnych funkcji, a nauczyciel realizujący zajęcia muzyczne powinien mieć świadomość znaczenia tej edukacji w dążeniu do pełnego rozwoju osobowości wychowanka. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową celem edukacji wczesnoszkolnej jest „wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym”¹, stąd żaden z obszarów edukacji na omawianym etapie kształcenia nie powinien być traktowany priorytetowo i być realizowany kosztem treści z zakresu innych obszarów. Jak pisze Wiesława Sacher, w odniesieniu do pracy nauczyciela z małym dzieckiem

planowanie edukacji muzycznej uwzględnia zarówno cele ogólnorozwojowe, jak i kształcenie słuchu muzycznego i głosu dziecka oraz kształtowanie podstawowych, elementarnych wyobrażeń muzycznych. (...) Kształcenie muzyczne wspiera znacząco rozwój ogólny dziecka; wszystkie z nich posiadają uzdolnienia muzyczne, choć ich poziom jest zróżnicowany; poznawanie muzyki artystycznej jest jedynym sposobem na wykształcenie dobrego smaku muzycznego oraz skutecznego oporu wobec masowej kultury muzycznej, która poprzez swoje treści zarówno muzyczne, jak i pozamuzyczne ogranicza rozwój, uczy lenistwa intelektualnego i estetycznego; kształcenie muzyczne jest drogą

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU z 2012 roku, poz. 977.

do kształtowania pożądaných postaw moralnych, gdyż doświadczane piękno w muzyce transferuje się na ogólne poczucie piękna, które może wykluczać brzydotę zarówno w sztuce, jak i w życiu².

Muzyka w dużej mierze kształtuje wszechstronny rozwój twórczości dziecka – plastycznej, słownej oraz ruchowej, które są rezultatem wielostronnego uczestnictwa dziecka w działaniu, przeżywaniu i poznawaniu otaczającego świata. Współcześnie pedagodzy, propagatorzy wychowania muzycznego podkreślają wielkie znaczenie edukacji muzycznej. Uważają, że usprawnianie specyficznych zdolności muzycznych ma wpływ na rozwój ogólnych dyspozycji umysłowych dziecka, między innymi spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci, woli, wrażliwości emocjonalnej i inteligencji³. Podsumowując, możemy powiedzieć, że muzyka modeluje wrażliwość, emocjonalność oraz osobowość dziecka, uczy samodzielnego myślenia, jak również wyzwala jego ekspresję twórczą. Przez jej słuchanie, tworzenie i czynne uprawianie, dziecko może rozwijać wyobraźnię i stworzyć swój własny świat przeżyć i wzruszeń. Muzyka jest nośnikiem emocji i uczuć, dlatego to właśnie wychowanie muzyczne odgrywa ważną rolę w rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym, pozwalając na formowanie przyszłego wrażliwego odbiorcy sztuki⁴.

Zasadniczą cechą ucznia nowoczesnej szkoły powinna stać się jego aktywność, postawa twórcza i badawcza. Aby dziecko mogło się odpowiednio rozwijać artystycznie, trzeba je właściwie nauczać, stymulować do aktywności odtwórczej i twórczej, uczyć zdobywania nowej wiedzy i umiejętności w sposób świadomy⁵.

Dlatego od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymagać należy szczególnych zdolności, wiedzy i umiejętności. Ponadto, wyobraźni, fan-

² *Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Fundacja „Muzyka dla wszystkich”, Warszawa 2010, s. 24–25.

³ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s.114.

⁴ R. Majzner, *Wychowanie muzyczne jako istotny element kształtowania wrażliwości dziecka*, w: *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, red. U. Szuścik, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2013, s. 251.

⁵ J. Uchyla-Zroski, *Muzyka źródłem aktywności dziecka*, w: *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 173.

tazji i pomysłowości. Nauczyciel prowadzący zajęcia muzyczne powinien wyróżniać się zdolnościami twórczymi, wysoką wrażliwością estetyczną, znać podstawy kompozycji, posiadać wiadomości z zakresu psychologii i estetyki, a także inspirować i wyzwalać u dzieci ich ukryte zdolności i możliwości.

Kompetencje do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej nabywają studenci edukacji wczesnoszkolnej w toku realizacji zajęć teoretycznych, ćwiczeń i praktyk pedagogicznych. Niewątpliwie kluczową rolę odgrywają tutaj kompetencje nauczycieli akademickich, których zadaniem jest wyposażenie przyszłych nauczycieli w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności muzycznych niezbędnych do prowadzenia zajęć z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej zgodnie z założeniami podstawy programowej. Jednak, jak pisze Barbara Moraczewska, nie ulega wątpliwości, że

w całościowym przygotowaniu młodego człowieka do zawodu nauczyciela należy zwrócić uwagę nie tylko na aspekt teoretyczny, ale także – może nawet w większym zakresie – na aspekt praktyczny. Teoria i praktyka muszą wzajemnie się uzupełniać i przenikać, stanowią bowiem integralną część kształcenia przyszłych nauczycieli⁶.

Jak pisze Ewa Kochanowska:

Podczas praktyk student wykorzystuje wiedzę nabytą w procesie akademickiego kształcenia i konfrontuje ją z konkretnymi sytuacjami, wymagającymi od niego odpowiedzialnych decyzji i efektywnego działania. To praktyki bowiem pozwalają studentowi na zapoznanie się z przyszłym środowiskiem pracy, na wcielenie się w rolę nauczyciela i uczestniczenie we wszystkich jego obowiązkach⁷.

⁶ B. Moraczewska, *Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, w: *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t.1, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, Wydawnictwo PWSZ we Włocławku, Włocławek 2012, s. 7.

⁷ E. Kochanowska, *Selected Problems in Verification of the Effects of Education of Candidates for Teachers in Terms of Social Competence*, w: *Education of Tomorrow. Since Education in Family to System Aspects of Education*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 336.

Praktykom pedagogicznym można przypisać dwojakie znaczenie, w zależności od przyjętej koncepcji kształcenia. I tak, rozróżnia się dwa pojęcia, a mianowicie uczenie się z praktyki oraz uczenie się poprzez praktykę. Uczenie się z praktyki jest mało przydatne, gdyż nadrzędnym jego celem jest reprodukcja wzoru działania. W reprodukcji tej nie ma refleksji, ale jest obserwacja określonego działania i jego odwzorowywanie w różnych sytuacjach. Natomiast w uczeniu się poprzez praktykę występuje krytyczne ustosunkowanie się do własnego postępowania, a także zastanowienie się, namysł, refleksja nad wykonywanymi czynnościami zawodowymi. Uczenie się poprzez praktykę nie zależy od obserwowania działania, które później zostaje odwzorowywane poprzez ćwiczenia utrwalone, ale od refleksji, namysłu nad praktyką⁸. Tak rozumiane kształcenie studentów poprzez praktykę jest najbardziej efektywne, jeżeli spełnione są następujące warunki:

1. Im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u studenta bogatszy zasób implikacji, tym jego efekt edukacyjny jest wyższy. (...)
2. Im student wykazuje większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżyтым doświadczeniu, tym więcej znaczeń w nim odkryje. (...)
3. Im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia. (...)
4. Im bardziej świadomie student wydobywa na jaw to, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywiście spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia. (...)
5. Im bardziej wnikliwie student obserwuje siebie, tym bogatszy i wnikliwszy jest rezultat jego poznania. (...).
6. Im student bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi wskazać na ich uzasadnienie teoretyczne, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa⁹.

⁸ K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarne*, w: *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t.1, red. M. Krzeмиński, B. Moraczewska, Wydawnictwo PWSZ we Włocławku, Włocławek 2012, s. 68.

⁹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 165–166.

Program praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej przewiduje odpowiednie zadania dla studenta oraz opiekunów praktyk z ramienia uczelni i placówki oświatowej. Ważnym czynnikiem w procesie uczenia się studenta poprzez praktyki są kompetencje i osobowość opiekuna w szkole. Zdaniem Jana Grzesiaka, aby w toku praktyki pedagogicznej nauczyciel-opiekun praktyk z ramienia szkoły odgrywał swoistą rolę kompetentnego i odpowiedzialnego mentora, powinny być spełnione określone warunki:

- a) mentor, jako człowiek sukcesu, winien potrafić dzielić się swym doświadczeniem w taki sposób, aby przyczynić się do rozwoju swoich uczniów;
- b) mentor powinien być osobą uznawaną za autorytet i wzór do naśladowania w pełnieniu ról nauczyciela;
- c) mentor powinien być życzliwy i otwarty na dzielenie się swymi doświadczeniami, wiedzą i tak dalej;
- d) student w roli praktykanta musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa w obecności swego opiekuna-mentora;
- e) student w roli praktykanta zamierzający kroczyć śladami mentora na własnej linii rozwoju winien być silnie zmotywowany do tego, aby nauczyć się wykorzystywać wszystkie cenne doświadczenia i wiedzę swego mistrza;
- f) w szkole, w szkole wyższej i w każdym zespole nauczycielskim powinien panować klimat sprzyjający upowszechnianiu i wykorzystywaniu dobrych osiągnięć i doświadczeń osób z najbliższego grona współpracowników bez uprzedzeń, zawiści czy partykularnego subiektywizmu¹⁰.

Nauczyciele w szkole są dla studentów odbywających praktyki źródłem wiedzy, umiejętności, są wzorcem zachowań w ramach realizacji poszczególnych obszarów edukacji wczesnoszkolnej, w tym edukacji muzycznej. Zdaniem Grzesiaka,

o wartości praktyk pedagogicznych w systemie edukacji nauczycieli decyduje nie tyle liczba godzin, ile korzyści wyniesione osobno przez każdego studenta przede wszystkim dzięki wysokiemu poziomowi me-

¹⁰ J. Grzesiak, *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli edukacji przedszkolnej*, w: *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, red. M. Krzemieński, B. Moraczewska, Wydawnictwo PWSZ we Włocławku, Włocławek 2012, s. 40–41.

todyczno-merytorycznych wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole¹¹.

W celu ustalenia, czy i na ile praktyka realizowana przez studentów jest dla nich źródłem refleksji na temat rzeczywistości szkolnej, przeprowadzono wśród studentów badania ankietowe dotyczące realizacji edukacji muzycznej przez nauczycieli-opiekunów praktyk. Uzyskane opinie posłużyły jako materiał do dyskusji na temat praktyki edukacji muzycznej oraz potrzeby wprowadzania zmian w zakresie realizacji treści muzycznych w działaniach studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Opinie studentów na temat realizacji edukacji muzycznej w praktyce edukacji wczesnoszkolnej

Na wyniki kształcenia muzycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym ma wpływ wiele czynników. Wśród nich znajdują się czynniki dydaktyczne i metodyczne związane z kompetencjami muzycznymi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W celu poznania opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej na temat realizacji edukacji muzycznej w praktyce szkolnej przeprowadzono wśród nich badania ankietowe. Badaniom poddano w roku akademickim 2013/2014 grupę 120 studentów stacjonarnych i niestacjonarnych III roku edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, realizujących praktyki metodyczne w klasach początkowych. Badani studenci – kandydaci do zawodu nauczyciela zrealizowali już w toku studiów wszystkie przewidziane programem przedmioty teoretyczne (wykłady i ćwiczenia) związane z edukacją muzyczną dzieci w młodszym wieku szkolnym, stąd w założeniu posiadali odpowiednie kompetencje niezbędne do wyrażenia swoich opinii na temat realizacji edukacji muzycznej przez nauczycieli-opiekunów praktyk w szkołach.

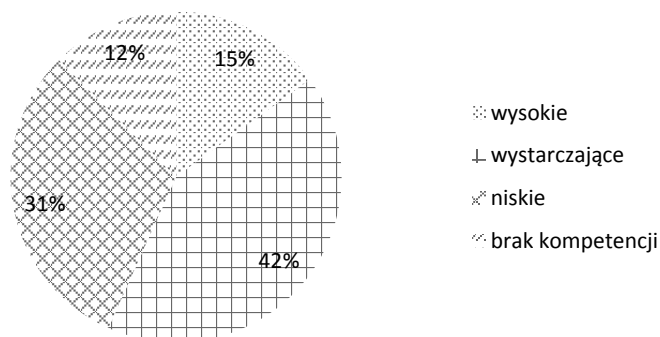
Główne problemy badawcze wyrażono w postaci pytań:

1. Jak studenci oceniają realizację edukacji muzycznej w edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli?

¹¹ Ibidem, s. 48.

2. Jak jest, w ocenie studentów, podejście nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do edukacji muzycznej w ramach modelu kształcenia zintegrowanego?
3. Jakie miejsce zajmuje edukacja muzyczna dzieci w strukturze zajęć zintegrowanych?
4. Jakie formy kontaktu dzieci z muzyką stosują nauczyciele-opiekunowie praktyk?
5. Jakie znaczenie, w opinii studentów, nadają nauczyciele poszczególnym formom kształcenia muzycznego dzieci w praktyce szkolnej?
6. Z jakich pomocy (obligatoryjnych i dodatkowych) korzystają obserwowani w czasie praktyk nauczyciele w ramach edukacji muzycznej?

Na podstawie obserwacji praktyk pedagogicznych najliczniejsza grupa badanych studentów edukacji wczesnoszkolnej (50 osób – 41,7%) oceniła kompetencje muzyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako będące na wystarczającym poziomie. Zaledwie 18 respondentów, 15% badanych, oceniło wysoko ich kompetencje. Niepokoi fakt, że znaczna grupa studentów (37 badanych, 30,8%) dostrzega znaczne braki nauczycieli praktyków w przygotowaniu i realizacji edukacji muzycznej w klasach początkowych, i co więcej, część ankietowych (15 osób, 12,5%) wyraziło zdecydowanie negatywną opinię na temat kompetencji muzycznych nauczycieli.



Rysunek 1. Ocena kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przez studentów

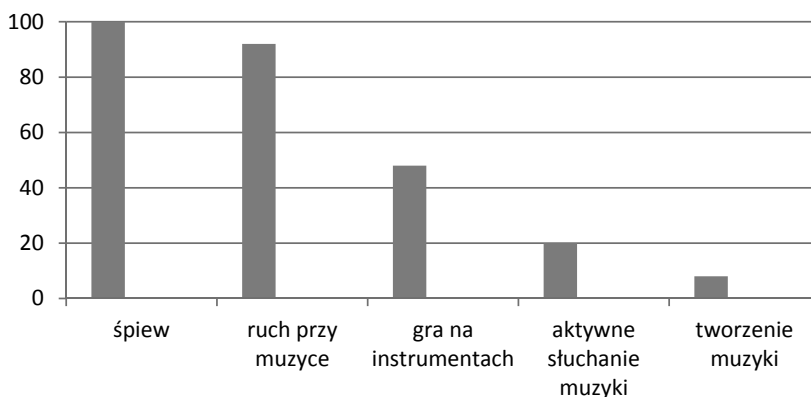
Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w ocenie studentów nauczyciele w różnorodny sposób podchodzą do realizacji treści muzycznych w kształceniu zintegrowanym. Większość badanych (89, 74,2% studentów) stwierdziła, iż sami nauczyciele niechętnie w toku praktyk realizują edukację muzyczną, w odróżnieniu na przykład od edukacji plastycznej lub zajęć technicznych, natomiast zachęcają studentów do prowadzenia zajęć w ramach omawianego obszaru edukacji. W ocenie znacznej liczby respondentów (58, 48,3% badanych) edukacja muzyczna stanowi najbardziej zaniedbany obszar edukacji ze wszystkich obszarów w ramach kształcenia zintegrowanego. Spośród obszarów kształcenia, z którymi nauczyciele najczęściej integrują edukację muzyczną, badani studenci wymienili według kolejności wskazań: edukację plastyczną (na przykład ilustrowanie przeżyć dzieci wywołanych utworami muzycznymi – 86 badanych, 71,7%) oraz edukację fizyczną (improvizowane zabawy ruchowe przy muzyce instrumentalnej oraz wokalne – 75 osób, 62,5%). Tylko 23 ankietowanych, 19,2%, stwierdziło, że nauczyciele-opiekunowie praktyk realizują elementy edukacji muzycznej codziennie; pozostali – okolicznościowo, co z pewnością nie zapewnia uczniom szansa na systematyczny rozwój muzyczny. Z rozmów prowadzonych przez studentów z nauczycielami w trakcie praktyk wynika, że na ogół zdają sobie oni sprawę z tego, że aktywność muzyczna dziecka stanowi ważną formę rozwijania potencjału muzycznego dziecka oraz ich wszechstronnego rozwoju, ale nie przekłada się to na praktyczne ich działania.

Najczęściej stosowane formy kontaktu dzieci z muzyką w czasie hospitowanych zajęć to – w ocenie respondentów (110 osób, 91,7%) – słuchanie muzyki jako podstawa do nauki nowej piosenki, wprowadzenie w odpowiedni nastrój przed omawianiem treści na przykład polonistycznych lub w ramach realizacji edukacji plastycznej. Nauczyciele stosunkowo często stosują (w opinii 90 osób, 75% badanych studentów) zabawy muzyczno-ruchowe jako formę przerwy, ćwiczeń między takimi obszarami edukacji, jak polonistyczna, matematyczna, przyrodnicza. Tymczasem zintegrowane kształcenie stwarza ciekawe możliwości angażowania dziecka w proces twórczy. Aktywność muzyczna porusza bowiem zaniedbywaną często sferę rozwoju emocjonalnego. Wspiera rozwój intelektualny, rozwija i doskonali percepcję słuchową. Może stanowić formę profilaktyki wielu zaburzeń. Jednak tylko nieliczni badani spotkali się w czasie obser-

wowanych zajęć zintegrowanych z sytuacją, w której muzyka stanowiła by samodzielny obiekt analizy i podstawę twórczych działań muzycznych dziecka. Sytuacja ta może niepokoić, ponieważ – jak twierdzą, Michał Gruchel, Piotr Gruchel i Jadwiga Sikora – najskuteczniejszym zbliżeniem do muzyki jest własna aktywność, dzięki której dziecko poznaje lepiej tę dziedzinę sztuki, jej właściwości, elementy, relacje między nimi, określa swoje miejsce i ujawnia tym samym swoje przeżycia¹².

Do najczęściej stosowanych przez obserwowanych nauczycieli form kształcenia muzycznego ankietowani studenci zaliczyli przede wszystkim śpiew (100% ankietowanych) oraz ruch przy muzyce (112 osób, 93,3% studentów). Prawie połowa badanych (58 studentów, 48,3%) miała okazję poddać obserwacji naukę gry uczniów na instrumentach. Pozostałe ujęte na rysunku 2 formy kształcenia muzycznego dzieci były rzadko stosowane przez nauczycieli w ramach kształcenia zintegrowanego.



Rysunek 2. Formy kształcenia muzycznego zaobserwowane przez badanych w ramach praktyk (% odpowiedzi)

Źródło: badania własne.

¹² H. Danel-Bohrzyk, M. Gruchel, P. Gruchel, J. Sikora, *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 5.

Z badań wynika, iż nauczyciele rzadko korzystają z materiałów dodatkowych poza wybranym pakietem zintegrowanym przy przygotowywaniu zajęć muzycznych. W ocenie wszystkich ankietowanych studentów nauczyciele w trakcie przygotowywania się i realizacji edukacji muzycznej korzystają wyłącznie z propozycji zawartych w materiałach metodycznych w pakietach edukacyjnych i to one wyznaczają poziom muzycznego kształcenia wczesnoszkolnego. Edukacja muzyczna, jak wiadomo, wymaga użycia określonych środków dydaktycznych: instrumentów muzycznych, specjalnie wyselekcjonowanych nagrań, sprzętu do odtwarzania i wielu innych. Ich brak utrudnia, a czasem uniemożliwia, realizację treści. W ocenie badanych studentów (100%) nauczyciele korzystają przede wszystkim z nagrań na płytach CD i DVD pochodzących z pakietów edukacyjnych. Na drugim miejscu ankietowani (78 respondentów, 65%) wymienili instrumenty perkusyjne. Badani uznali, że wyposażenie, jakim dysponują nauczyciele, pozwala im realizować wszystkie zaplanowane działania umuzykalniające, ale rzadko wykorzystują te możliwości.

Refleksje końcowe

Edukację muzyczną realizuje się poprzez organizowanie różnorodnych aktywności muzycznych dziecka i przez to wspieranie jego wszystkich sfer rozwoju emocjonalnego, psychicznego, fizycznego, moralnego, umysłowego z uwzględnieniem rozwoju zainteresowań i motywacji promuzycznych. Tylko

możliwość angażowania całego organizmu dziecka równocześnie z odczuwaniem w sferze estetyczno-emocjonalnej stwarza niepowtarzalne możliwości kształtowania całej osoby i wspierania rozwoju dziecka. Wynikają one bowiem przede wszystkim z takiego myślenia o edukacji, które za cel główny stawia sobie wspieranie rozwoju muzycznego uczniów i pobudzanie ich potencjału kreatywnego¹³.

Warunkiem realizacji wymienionych wyżej celów edukacji muzycznej w klasach początkowych jest odpowiednie przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w toku studiów. Odbywa się ono w formie wykładów i ćwiczeń z zakresu teoretycznych i metodycznych

¹³ *Standardy edukacji muzycznej...*, s. 18.

podstaw edukacji muzycznej oraz praktyk pedagogicznych. W kontekście przedstawionych w opracowaniu wyników badań opinii studentów na temat realizacji edukacji muzycznej przez nauczycieli-opiekunów praktyk nasuwa się wniosek, iż studenci wykorzystują podstawy wiedzy teoretycznej w trakcie refleksji nad praktyką edukacji muzycznej. W ocenie ankietowanych, nauczyciele praktycy wybiórczo wykorzystują potencjał edukacji muzycznej we wspieraniu rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym. Konieczne staje się zatem opracowywanie i wdrażanie bardziej efektywnych programów kształcenia – w tym także programów praktyk pedagogicznych – studentów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji muzycznej. Ponadto, konieczne jest uzupełnianie i podnoszenie kompetencji nauczycieli praktyków w zakresie teorii muzyki i w dziedzinie metodyki wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Oddziaływania te powinny się koncentrować przede wszystkim na doskonaleniu praktycznych umiejętności muzycznych nauczycieli w zakresie śpiewu, gry na instrumentach szkolnych, prowadzeniu twórczych zabaw muzycznych czy percepcji muzyki w toku odpowiednio prowadzonych kursów, szkoleń i warsztatów. Odpowiednio prowadzone zajęcia z zakresu edukacji muzycznej przez nauczycieli w ramach praktyk pedagogicznych mogą bowiem inspirować indywidualne poszukiwania metodyczne i programowe studentów zarówno w odniesieniu do zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Pojawia się również potrzeba doksztalcenia i doskonalenia zawodowego pracujących nauczycieli.

Słowa kluczowe: *edukacja muzyczna, nauczanie zintegrowane, praktyka edukacyjna, formy edukacji muzycznej, praktyki pedagogiczne*

THE PRACTICE OF MUSIC EDUCATION IN EARLY STAGES
OF PRIMARY EDUCATION
IN THE OPINION OF STUDENTS OF PEDAGOGY –
CANDIDATES FOR EARLY EDUCATION TEACHERS

Summary

The author of the following study discusses the role of music education in early stages of primary education in the opinion of students of pedagogy. He also presents opinions of candidates for primary school education teachers on realiza-

tion of music education classes in practice, as well as the teachers' approach to music education within the frames of the model of integrated education. Furthermore, research issues presented in the article refer to forms of music education and didactic means applied by teachers.

Keywords: *music education, integrated education, educational practice, forms of music education, pedagogical practices*

Translated by Karolina Iwaszuk

Justyna Wrzochul-Stawinoga

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Absolwenci studiów wyższych o studiach III stopnia z perspektywy przemian rynku edukacyjnego

Co mówią o doktorantach dane statystyczne?

W ostatnim czasie pojęcie absolwenta nabiera szczególnego znaczenia. W ramach projektu „Kuznia Kadr 7” Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu realizuje program „Absolwent”, który skierowany jest do wszystkich absolwentów szkół wyższych niezależnie od grup wiekowych. Ukończenie studiów wyższych nie oznacza dziś końca edukacji, ale otwiera wiele dróg do dalszego rozwoju. W ramach relacji absolwent–uczelnia–biznes, program ma na celu zwiększenie atrakcyjności absolwentów na rynku pracy¹. Wiedza nie traci na swojej aktualności, a uczenie się również przez działanie i pracę zawodową stanowi ważny element rozwoju intelektualnego człowieka². W czasach, kiedy wiedza nabiera istotnego znaczenia, jej pogłębianie na studiach doktoranckich nabiera szczególnego znaczenia.

Z danych zaprezentowanych przez GUS wynika, że w roku akademickim 2013/2014 kształciło się ogółem 42 295 doktorantów, natomiast liczba studentów niestacjonarnych była około sześciu razy mniejsza (5,7) niż liczba studentów stacjonarnych. Oznacza to, że zmniejszyła się liczba doktorantów podejmujących naukę na studiach niestacjonarnych kosz-

¹ Program „Absolwent”, <http://programabsolwent.ue.wroc.pl/o-programie/informacje/> (31.08.2014).

² *Uznawanie efektów kształcenia zdobywanych w systemach pozaformalnych i nieformalnych w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu*, <http://kuznia6.ue.wroc.pl/index.php/component/content/article/2-uncategorised/12-uznawalnosc-efektow-kształcenia> (31.08.2014).

tem zwiększenia się liczby studentów uczących się w systemie stacjonarnym. Doktoranci studiujący w trybie niestacjonarnym stanowili jedynie 22% wszystkich doktorantów w roku 2012/2013. Dla porównania w latach 2009/2008, 2008/2007, 2007/2006, 2006/2005 stosunek liczby studentów niestacjonarnych do stacjonarnych był podobny i utrzymywał się na stałym poziomie. Słuchacze studiów niestacjonarnych stanowili około 30% wszystkich doktorantów. Podobną analogię, jeśli chodzi o udział studentów niestacjonarnych wśród doktorantów, można było zaobserwować w latach 2001/2002 i 2002/2003. Wówczas liczba studentów niestacjonarnych była trzy razy mniejsza niż studentów stacjonarnych, a studenci niestacjonarni stanowili około 24% wszystkich doktorantów. Na ten okres przypadła również mniejsza liczba otwartych przewodów doktorskich³. Rok akademicki 2011/2012 przyniósł ponowny wzrost ogólnej liczby doktorantów względem rocznika 2010/2011. Wtedy na studiach doktoranckich kształciło się 40 262 słuchaczy⁴. Można oszacować, że liczba doktorantów będących na studiach doktoranckich niestacjonarnych była prawie trzy razy mniejsza niż na studiach stacjonarnych.

Kształcenie doktorantów a przemiany rynku edukacyjnego

Dość wyraźny spadek liczby doktorantów na studiach niestacjonarnych oraz towarzyszący temu zjawisku wzrost liczby słuchaczy na studiach stacjonarnych sprawiły, że zaczęła się debata nad kształtem, jakością i kierunkiem edukacji na poziomie akademickim. Sprawilo to, że system kształcenia doktorantów postrzegany jest jako niewydajny⁵, a uniwersytetom zarzuca się „bycie przechowalnią” milionów młodych

³ *Szkoły wyższe i ich finanse, 2012*, GUS, Warszawa 2013. Por. A. Trawiński, *Młodzi ludzie w zmieniającej się rzeczywistości. Przypadek studiów doktoranckich*, w: *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, red. A. Liberska, H. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, Difin, Warszawa 2012, s. 94–95.

⁴ *Ibidem*, s. 95.

⁵ D. Michalak, *Studia doktoranckie w Polsce – łatwo zacząć, trudno skończyć*, <http://noweotwarcie.wordpress.com/2013/03/11/studia-doktoranckie-w-polsce-latwo-zaczac-trudniej-skonczyc/> (25.08.2014).

ludzi, którzy decydują się na doktorat w obawie przed bezrobociem⁶. Zmniejszanie się liczby studentów na studiach niestacjonarnych po roku akademickim 2009/2010 (a zatem wtedy, kiedy zanotowano najwyższy przyrost doktorantów w populacji ogólnej) można by rozpatrywać jako wynik wcześniejszego błędnego postrzegania przez młodych dorosłych idei studiów doktoranckich i dowód na to, że doktorat nie może być postrzegany przez pryzmat ekonomicznych zysków i strat oraz szansy na „lepiej, więcej, szybciej”. W opozycji do tego argumentu stoi natomiast uwaga o tym, że jeśli do roku 2009 kontynuowanie studiów na poziomie doktoranckim w systemie niestacjonarnym uważane było za łatwiejsze i dostępne dla osób o mniejszych możliwościach umysłowych, dlaczego zamiast spadać, nadal rośnie liczba doktorantów uczących się w systemie stacjonarnym. Być może wśród studentów panuje przekonanie, że studia zaoczne mniej się liczą na rynku pracy i w odróżnieniu od stacjonarnych trzeba za nie zapłacić, co w dobie braku pracy jest jednym z ważniejszych argumentów.

W publikacjach z 2011 roku można znaleźć następujące twierdzenia na temat doktoratu: „Stał się sposobem na przedłużenie studiów, stał się sposobem na dodatkowy dochód, stał się sposobem na łatwiejsze (lepsze) życie”⁷, stał się koniecznością w sytuacji, gdy siedzenie w domu z powodu niemożliwości znalezienia pracy powoduje frustrację. „Skoro i tak jest problem ze znalezieniem pracy, to można zająć się pisaniem doktoratu. Uniknie się w ten sposób frustracji spowodowanej siedzeniem w domu, a szanse na znalezienie pracy wzrosną”⁸.

Wobec powyższych argumentów, doktorat należałoby rozpatrywać jako jeden z pomysłów na siebie, formę ucieczki przed problemami społecznymi i sposób na przeczekanie złej koniunktury na rynku. Cały sens edukacji postrzegany jest wówczas przez pryzmat zatrudnialności⁹.

⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009, s. 135–136.

⁷ A. Trawiński, op.cit., s. 96–97.

⁸ D. Piwowarczyk, *Doktorat sposobem na uniknięcie bezrobocia?*, <http://gielda.onet.pl/doktorat-sposobem-na-unikniecie-bezrobocia,18567,4964476,news-detel> (27.08.2014).

⁹ Pojęcie to jest bezpośrednio związane z monitorowaniem losów absolwentów w dalszym życiu oraz wskaźnikiem pozwalającym badać ich zatrudnienie. A. Pacuska, *Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań pod kątem zastosowa-*

Adam Trawiński, który podziela pogląd o tym, że doktorat jest dziś postrzegany jako jeden ze sposobów na łatwiejsze, wygodniejsze i lepsze życie, uważa, że taki sposób odnoszenia się do studiów III stopnia przeważa u tych doktorantów, którzy w zasadzie nie mają w planach napisania rozprawy doktorskiej. Zauważa również, że przysługujące ulgi i gratyfikacje, na które mogą liczyć doktoranci, kuszą potencjalnych kandydatów¹⁰. Zdaniem Trawińskiego studia doktoranckie dotknął problem umasowienia edukacji, który swoje początki ma w umasowieniu studiów na poziomie magisterskim¹¹, i przypisuje obydwu zjawiskom podobne konsekwencje. Rozprawom doktorskim zarzuca brak „trzymania pewnego poziomu naukowego” z jednoczesnym brakiem możliwości prowadzenia nadzoru nad efektami i rzetelnością pracy obecnych doktorantów. To wszystko sprawia, że doktorat stał się jednym z etapów edukacji. Brak sztywnych wymogów, co do zasad prowadzenia rekrutacji sprawia, że na jedne uczelnie łatwiej, a inne trudniej się dostać. Niestety, nadal standardem nie jest konieczność swobodnego władania językiem obcym, co sprawia, że „doktorat przestaje być synonimem sukcesu i tak jak magisterium będzie znaczył coraz mniej”¹².

W tabeli 1. zaprezentowano zasady przyjęć ogólnych osób starających się o miejsce na studiach III stopnia w dziedzinie pedagogika w Polsce. Wynika z niej wyraźnie, że poszczególne ośrodki uniwersyteckie w ramach przyznawania punktacji za osiągnięcia naukowe kierują się bardziej ogólnymi lub uszczegółowionymi zasadami. Pięć ośrodków naukowych (Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytet Gdański) podczas dokonywania oceny kwalifikacji kandydatów ocenia ich orientację w problemach i zagadnieniach związanych z daną dziedziną kształcenia. Jeśli chodzi o zakres punktów wynikający

nych wskaźników, „E-Mentor” 2014, nr 1(53), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/53/id/1071> (24.08.2014).

¹⁰ *Pomoc materialna dla doktorantów w roku akademickim 2013/2014*, <http://www.nauka.gov.pl/system-pomocy-materialnej/pomoc-materialna-dla-doktorantow-w-roku-akademickim-2013-2014.html> (27.08.2014).

¹¹ Współczynnik scholaryzacji na uczelniach wyższych w 2011 roku wyniósł 40,6%. Oznacza to, że trzy lata temu prawie połowa młodzieży w wieku 19–24 lata kształciła się na uczelniach wyższych, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd-577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (27.08.2014).

¹² A. Trawiński, op.cit., s. 98.

z oceny projektu badawczego, niektóre ośrodki akademickie traktują ten punkt postępowania kwalifikacyjnego jako część rozmowy kwalifikacyjnej, pomijając na przykład konieczność przygotowania eseju w ramach danego dyskursu pedagogicznego. Przyznawanie punktów wynikających z uzyskania określonej oceny w toku kształcenia na studiach w latach poprzednich również nie wszędzie wydaje się praktykowane. Niektóre uczelnie natomiast przyznają punkty za wysokość oceny uzyskanej na studiach magisterskich.

Osiągnięcia naukowe stanowią ważny element rekrutacji na studia doktoranckie. Uniwersytet Śląski w Katowicach jako jedyny wymaga od kandydatów na studia doktoranckie omówienia wyników badań uzyskanych w trakcie pisania pracy magisterskiej. Jeśli chodzi natomiast o znajomość języków obcych, wymóg ten nie wydaje się przesadzający o tym, czy dany kandydat zostanie przyjęty na studia III stopnia, czy też jego kandydatura zostanie odrzucona. W przypadku Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, potwierdzona certyfikatem znajomość języka obcego zaliczana jest jako część składowa ogólnie rozumianych osiągnięć naukowych. Uniwersytet Szczeciński wyodrębnił tę umiejętność jako jedną z zasad warunkujących przyjęcie kandydata na studia, pozostałe ośrodki naukowe wydzieliły tę umiejętność z poza kwalifikacji szczególnych i przyznają za certyfikaty językowe osobne punkty w toku postępowania kwalifikacyjnego. Pomimo różnic w sposobie punktowania przyszłych doktorantów ośrodki uniwersyteckie kierują się zasadą przyjmowania tych kandydatów, którzy uzyskali sumę punktów równą połowie możliwych do uzyskania (50% + 1)¹³.

Zestawione w tabeli 1. dane obrazują, że nadal nie ma zgodności na poziomie szkolnictwa wyższego co do kryteriów, którymi należy się kierować, rekrutując na studia III stopnia poszczególnych kandydatów. W 2010 roku Andrzej Kraśniewski zauważył, że mimo wyraźnie zarysowujących się kierunków zmian w podejściu do sposobu kształcenia doktorantów, nadal nie zostały rozstrzygnięte dylematy na temat tego, jaki model kształcenia przyszłych doktorantów należy wybrać, szczególnie jeśli chodzi o poziom integracji studiów II stopnia ze studiami III stopnia oraz tego, za pomocą jakich kryteriów dokonywać rekrutacji przyszłych nauczycieli szkół wyższych¹⁴.

¹³ Badania własne.

¹⁴ A. Kraśniewski, *Kształcenie doktorantów – polskie dylematy na tle europejskim*, w: *Model funkcjonowania studiów doktoranckich. Doktoranci a obszary gospodarcze – szanse i zagrożenia współpracy*, Ogólnopolska Konferencja Doktorantów 18–20 czerwca 2010,

Uniwersytet Śląski w Katowicach w procesie rekrutacji przywiązuje jako jedyną wagę do znaczenia ciągłości w edukacji i jako jedną z zasad przyjęć na studia III stopnia wyznacza ustną prezentację wyników z pracy magisterskiej. Inne uczelnie nie podzielają tego wymogu i za ważne kryteria uznają inne. Wydają się, że pomimo iż od czasu pojawienia się tego tekstu minęły trzy lata, problemy te nie tracą na aktualności. Nie należy zapominać, że od tego czasu usystematyzowano niektóre kwestie. Jedną z nich, ważną w prowadzonych rozważaniach, jest wprowadzenie interdyscyplinarnych studiów doktoranckich. Z całą pewnością pozwoliło to na oddzielenie modelu doktorant-pracownik przedsiębiorstwa od doktoranta-pracownika uczelni¹⁵.

Tabela 1. Zasady przyjęć na studia doktoranckie na wybranych uczelniach w roku akademickim 2013/2014 w zakresie pedagogiki; studia dzienne i zaoczne¹⁶

Nazwa ośrodka naukowego prowadząca rekrutację na studia III stopnia	Forma rekrutacji	Szczegółowe zasady						Inne dodatkowe zasady przyjęć	Wymagany certyfikat potwierdzający znajomość języka obcego
		Zakres punktów za rozmowę kwalifikacyjną w ramach problemów pedagogicznych do wyboru	Zakres punktów z oceny projektu badawczego dotyczącego planowanej pracy doktor-skiej	Zakres punktów ze średniej ocen uży-skanych w toku kształce-nia	Zakres punktów za osią-gnięcia naukowe	Liczba punktów potrzebna do przy-jęcia kan-dydata na studia	Maksymalna ilość punktów możliwa do zdo-bycia		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie	Rekrutacja w formie konkursu	0-5	0-5	-	0-10	12	25	-	Tak

Libron, Kraków 2011, s. 29, http://www.krd.ogicom.pl/include/user_file/krd_vi/publikacja_krd_wpd_iii_konferencja.pdf (28.08.2014).

¹⁵ *Interdyscyplinarne studia doktoranckie na wydziale nauk historycznych*, https://doktoranci.irk.uw.edu.pl/katalog.php?op=info&id=ZD-KPE&kategoria=studia_3 (28.08.2014).

¹⁶ W zestawieniu pominięto Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet w Poznaniu, Uniwersytet Rzeszowski, ponieważ w roku akademickim 2014/2015 nie prowadziły one naboru na studia doktoranckie w dyscyplinie pedagogiki.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uniwersytet Szczeciński	Rekrutacja w formie konkursu	0–10	0–20	Tak	0–5	30	54	Zakres punktów za ocenę otrzymaną na egzaminie dyplomowym bardzo dobry – 6 dobry plus – 4 punkty dobry – 2 punkty lub „Diamentowy Grant” – 4 punkty Ocena eseju pedagogicznego 0–5	Tak
Uniwersytet Śląski w Katowicach	Rekrutacja w formie konkursu	–	2–5 Dwa oznacza ocenę niedostateczną	Brak jasno sprecyzowanej punktacji	Brak jasno sprecyzowanej punktacji	Brak danych	Brak danych	Prezentacja ustna wyników osiągniętych w pracy magisterskiej	Nie
Uniwersytet Gdański	Rekrutacja w formie konkursu	0–10	0–10	–	0–5	30	Brak danych	Dodatkowe kwalifikacje i umiejętności 0–5	Nie zostało jasno określone
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	Rekrutacja w formie konkursu	0–7	Punkty za tę część są przyznawane w ramach rozmowy kwalifikacyjnej	Tak	0–5	22	12	–	Tak 0–3
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	Rekrutacja w formie konkursu	0–30	Punkty te są przyznawane w ramach rozmowy kwalifikacyjnej	Tak	0–25	Więcej niż 50	100	Dodatkowe kwalifikacje 0–13	Tak, 0–2

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych znalezionych na stronach internetowych.

**Studia III stopnia – wybór czy konieczność?
Obszary szans i zaniedbań, oczekiwań i niespełnionych nadziei
obecnych i przyszłych doktorantów**

Kolejnym ważnym problemem, który dotyka sferę kształcenia doktorów, jest pytanie o to, jaki model kształcenia jest dziś najodpowiedniejszy¹⁷, czyli taki, który przy zapewnieniu stałej jakości edukacji będzie jednocześnie wpływał na rozwój kraju. W kontekście tych rozważań pojawia się również pytanie, jakiego kształcenia oczekują dziś młodzi doktoranci oraz potencjalni kandydaci na studia doktoranckie. Czy możliwe jest jednoczesne zaspokojenie potrzeb młodych osób w kontekście rozwoju zawodowego oraz potrzeb rynku pracy na wykwalifikowanych pracowników bez rezygnowania przy tym z podstawowych wartości, które powinny przyświecać idei kształcenia przyszłej elity narodu.

W 2013 roku Olga Świącicka w tekście publicystycznym opisującym sytuację doktorantów, próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego obecni doktoranci podejmują codzienny trud uczenia się, przedstawiła sytuację młodych doktorantów jako mało zadowalającą dla nich samych, a utrzymanie się na studiach doktoranckich jako nie lada wyzwanie, które nierzadko okupione jest wieloma wyrzeczeniami. Argumenty, które przytoczono poniżej, zaprzeczają temu, że studia doktoranckie można i należy traktować w sposób opisany przez Trawińskiego. Po lekturze tekstu, w którym zaprezentowano wypowiedzi wybranych doktorantów z Uniwersytetu Warszawskiego, można wyciągnąć pewne wnioski:

- a) w kształceniu się na poziomie studiów III stopnia chodzi o poczucie, że wszystko przed nami;
- b) doktorat, to sposób na przedłużenie młodości, na ostatni oddech, motywacją do robienia doktoratu już nie jest chęć zostania pracownikiem naukowym, ale potrzeba rozwoju, pasja czy poczucie niedosytu po napisaniu pracy magisterskiej;

¹⁷ Przez słowo najodpowiedniejszy rozumiem „właściwy”, aczkolwiek niedopasowany, ponieważ jestem zdania, że zadaniem edukacji nie jest dopasowywanie się do czegoś, ale tworzenie nowych perspektyw, które są wynikiem zmieniającej się rzeczywistości, które nauka bada i nadaje im znaczenie.

- c) współczesny doktorant nie jest naukowcem zatopionym w książkach, ale przedsiębiorczym studentem, który lawiruje między pracą a uczelnią;
- d) doktorat to atrakcyjny dodatek do CV, to skrót, który dobrze komponuje się z nazwiskiem¹⁸;
- e) decyzja o podjęciu trudu kształcenia się na studiach III stopnia nie może być postrzegana jako wynik „mody na doktorat”, ponieważ to „długofalowa i niepewna inwestycja wymagająca wytrwałości, pracy i wielu wyrzeczeń zwłaszcza na polskich uczelniach”¹⁹;
- f) decyzja na temat celowości doktoryzowania się nie może być oparta jedynie na nadziei pracy na uczelni;
- g) studia doktoranckie to dziś „przetwory na zimę” – nie wiadomo, dokąd kogo zaprowadzą i czy przydadzą się w przyszłości, ale lepiej jest je mieć;
- h) współczesne uczelnie wiele oczekują, ale nie dają nic w zamian;
- i) na studiach doktoranckich studentów traktuje się jak dzieci, każąc przychodzić im na obowiązkowe zajęcia, jest na nich zbyt mało dyskusji;
- j) w związku z inflacją wyższego wykształcenia w dzisiejszych czasach doktor znaczy tyle samo, co jakieś piętnaście lat temu magister²⁰.

Rozważania nad przyczynami kontynuowania edukacji na studiach III stopnia sprowadzają się do nakreślenia sytuacji, w jakiej znajduje się obecne szkolnictwo wyższe oraz tego, jaki jej wizerunek jest tworzony w świadomości osób, które ukończyły studia II stopnia. Osoby te mają już pewne doświadczenia związane z procesem uczenia się oraz przechodzenia z roli studenta do roli uczestnika rynku edukacyjnego podczas szukania pracy. Pozytywne doświadczenia związane z kształceniem na studiach II stopnia mogą wpływać na sposób odnoszenia się do obecnej rzeczywistości oraz motywować lub zniechęcać do dalszej nauki.

¹⁸ O. Świącicka, *Moda na doktorat*, „Przekrój” 2013, nr 48, s. 28-41.

¹⁹ Ibidem, s. 28.

²⁰ Ibidem, s. 28-41.

Metoda badawcza

Badanie przeprowadzono przy użyciu serwisu Ankieta.pl, które służy do gromadzenia ilościowych wyników badań drogą online. System ten pozwala zastąpić ankietowanie za pomocą papierowych formularzy. Stosowanie w badaniach naukowych elektronicznych systemów ankietowania jest uzasadnione przede wszystkim ze względu na fakt, że przebiegają one znacznie szybciej niż tradycyjne metody zbierania opinii, a ich efektywność, jak potwierdzają dotychczasowe badania dotyczące jakości i trafności badań prowadzonych taką metodą, jest bardzo duża²¹. Wśród przesłanek, które zadecydowały o wyborze tejże metody zbierania danych, znalazła się przede wszystkim możliwość trafienia do określonej grupy respondentów, którzy byliby zainteresowani wzięciem udziału w badaniu. W przypadku badań ankietowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety w wersji papierowej istnieje ryzyko, że osoby badane pominą niektóre pytania i nie udzielą na nie odpowiedzi. W przypadku kwestionariuszy elektronicznych system przypomina osobie ankietowanej o konieczności udzielenia odpowiedzi na wszystkie zawarte w nim pytania. Ponadto, ze względu na cel badań zdecydowano się na zastosowanie dość rozbudowanej metryczki składającej się z dziesięciu pytań. Mając świadomość, że zagadnienia dotyczące statusu zawodowego badanych osób (zatrudnienia, rodzaju wykonywanej pracy i czerpanego z niej zadowolenia, posiadania lub nie statusu osoby bezrobotnej przez dłuższy okres po zakończeniu studiów) mogłyby być dla niektórych osób krepujące w sytuacji, gdy ankieta byłaby wypełniania w tradycyjny sposób i przekazywana pracownikom instytucji, które wzięły udział w realizacji badań. Mogłaby zaistnieć obawa, że odpowiedzi zamieszczone w metryczce są nie do końca prawdziwe. Tymczasem, wypełnianie uprzednio przygotowanego kwestionariusza ankiety przed ekranem komputera lub za pomocą urządzenia mobilnego zwiększa poczucie anonimowości u respondentów i może być źródłem głębszych refleksji. Istnieje również większe prawdopodobieństwo dokładnego przeanalizowania zawartych w nim zagadnień.

Badanie przeprowadzono w sierpniu. Respondentów zrekrutowano poprzez zamieszczenie informacji o prowadzonym badaniu oraz jego ce-

²¹ W. Oparcik, T. Sułkowski, *Elektroniczne systemy ankietowania w badaniach naukowych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 2, s. 62.

lowości na stronach internetowych następujących instytucji: Biblioteki Pedagogicznej w Bolesławcu, Biblioteki Pedagogicznej w Legnicy, Dolnośląskiej Biblioteki Pedagogicznej we Wrocławiu, Dolnośląskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu, Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu.

Biblioteki, będące miejscami uprawiania nauki, poszerzania swojej wiedzy i poszukiwania rzetelnych informacji, wydają się odpowiednim miejscem na prowadzenie badań naukowych. Do bibliotek trafiają przede wszystkim osoby, które mają pozytywne doświadczenia związane z tą instytucją i traktują je jako przestrzeń, która sprzyja edukacji i integracji społecznej²². Dzięki elektronicznym systemom gromadzenia zbiorów bibliotecznych, do którego mają dostęp jej użytkownicy, istnieje duże prawdopodobieństwo, że podczas przeglądania katalogów online goście bibliotek przeczytają informację na stronie biblioteki i wezmą udział w badaniu.

Informację o prowadzonym badaniu oraz o jego celowości przekazano drogą telefoniczną dyrektorom i kierownikom wybranych placówek, którzy na stronach głównych bibliotek zamieścili linki do ankiety online. Po kliknięciu na aktywny link do ankiety respondent mógł wypełnić kwestionariusz. Za główne kryterium dobru grupy uznano następujący warunek: osoby badane w ciągu ostatnich ośmiu lat ukończyły studia magisterskie i są mieszkańcami Dolnego Śląska. Pozostałe zmienne wyodrębniono za pomocą metryczki. W badaniu udział wzięły zarówno te osoby, które po zakończeniu edukacji akademickiej brały pod uwagę kontynuację edukacji na studiach III stopnia, jak i te, które wykluczały tę możliwość. Dalsze zestawienia uzyskanych odpowiedzi pozwoliły na analizę porównawczą poszczególnych odpowiedzi tych obydwu grup. Informacja o prowadzonych badaniach przekazywana była osobom odwiedzającym bibliotekę przez zatrudniony tam personel. Łącznie zebrano 102 wypełnione ankiety.

²² *Biblioteki się liczą. Program rozwoju bibliotek. Dane z Raportu Pracowni Badań i Innowacji Społecznych STOCZNIA „Po co Polakom Biblioteki?”*, http://www.biblioteki.org/repository/Dla%20mediow/Biblioteki_sie_licza.pdf, s. 7 (24.08.2014).

**Absolwenci studiów wyższych o studiach III stopnia
z perspektywy przemian rynku edukacyjnego.
Raport z badań własnych**

1. Charakterystyka badanej grupy według wybranych wskaźników

W badaniu udział wzięło 87,25% kobiet oraz 12,75% mężczyzn. Najliczniejszą grupą byli mieszkańcy miasta powyżej 100 000 mieszkańców, stanowiąc 62,75% wszystkich osób badanych. Pozostałe 37,26% respondentów to mieszkańcy mniejszych miast i wsi. W badaniu udział wzięli mieszkańcy Dolnego Śląska. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które ukończyły studia magisterskie rok temu (28,43%) oraz osoby, które ukończyły studia więcej niż 5 lat temu (nie później niż 8 lat temu), stanowiąc 21,57% wszystkich osób ankietowanych. W badaniu udział wzięła grupa magistrów, którzy ukończyli techniczny, humanistyczny i ekonomiczny profil kształcenia. Najliczniejszą zbiorowość stanowili absolwenci kierunków humanistycznych (63,73%). Osoby z wykształceniem wyższym magisterskim technicznym stanowiły 20,59% grupy badawczej. Najmniej liczną grupą byli respondenci, którzy ukończyli ekonomiczny profil kształcenia (15,69%). 79,41% wszystkich badanych stanowili respondenci, którzy obecnie są zatrudnieni, 16,67% osób nie było nigdzie zatrudnionych, a 3,92% badanych prowadziło własną działalność gospodarczą.

57,84% badanej populacji stanowiły osoby, które pracowały w zawodzie, a 42,16% – osoby nigdy niepracujące w zawodzie zgodnym ze swoim kierunkiem wykształcenia. Dla 58,82% badanych wykonywana praca jest źródłem satysfakcji i zadowolenia. Dla pozostałych 41,18% – przeciwnie.

67,65% badanych nie miało problemów ze znalezieniem pracy po studiach w okresie dłuższym niż rok. Zatrudnienia rok po otrzymaniu dyplomu ukończenia studiów magisterskich nie mogło znaleźć 32,35% respondentów. 54,90% osób badanych po ukończeniu studiów magisterskich nie rozważało decyzji kontynuacji edukacji na studiach III stopnia. W przypadku 45,10% ankietowanych było inaczej. Oznacza to, że około połowy badanych absolwentów szkół wyższych rozważało dalszą edukację na poziomie studiów III stopnia.

2. Co mówią o studiach III stopnia i doktorantach absolwenci szkół wyższych?

Respondentom zadano jedenaście pytań. Zebrane wyniki przedstawiono w tabelach 2–12²³. Jaśniejszym kolorem zaznaczono najpopularniejsze odpowiedzi. Kolorem ciemniejszym odpowiedzi, które pojawiły się często i można je uznać za ważne z punktu widzenia przeprowadzonych badań.

Tabela 2. Przesłanki, które skłaniały respondentów do kontynuowania nauki na studiach III stopnia²⁴

Odpowiedź	L	%
1	2	3
Jest to jeden ze sposobów przedłużenia młodości.	5	3,82
Namawiali mnie na to znajomi oraz rodzice, którzy deklarowali swoją pomoc.	7	5,34
Proponowała mi taką możliwość uczelnia.	9	6,87
Myślałam/myślałem, że to może być dobre rozwiązanie w sytuacji, kiedy byłam/byłem długi czas osobą bezrobotną.	6	4,58
Sugerowałam/sugerowałem się sytuacją innych osób, które zdecydowały się na robienie doktoratu.	4	3,05
Słyszałam/słyszałem, że obecnie dla doktorantów przewidywane są wysokie stypendia i inne gratyfikacje finansowe, które mogłyby mnie motywować do dalszej nauki.	5	3,82
„Moda na doktorat”. Posiadanie dr przed nazwiskiem zwiększa obecnie szansę na rynku pracy w dużych miastach, a informacja o tym, że się doktoryzuje czyniłaby mnie osobą bardziej atrakcyjną dla pracodawców. Zaczynam dochodzić do wniosku, że mgr to dziś za mało, aby móc mieć dobrą pracę.	10	7,63
Wciąż czuję się niespełniona/niespełniony ambicjonalnie.	18	13,74
Myślę, że jestem jedną z nielicznych osób, które zauważają, że świat się zmienia i chciałabym/chciałabym mieć swój wkład w rozwój nauk.	11	8,40
Zawsze miałam/miałem dobre oceny na studiach, więc myślę, że miałabym/miałbym szansę na miejsce na uczelni.	10	7,63

²³ Ze względu na ramy objętościowe artykułu skupiono się na opisie wiodących, najczęściej uzyskanych odpowiedzi.

²⁴ Dotyczy grupy osób, które odpowiedziały twierdząco na poprzednie pytanie: „Czy po ukończeniu studiów wyższych magisterskich myślała Pani/myślał Pan o kontynuowaniu edukacji na studiach doktoranckich?”. Pytanie wielokrotnego wyboru.

1	2	3
Myślę, że chciałabym/chciałbym w przyszłości pracować na uczelni, ponieważ to kojarzy mi się ze stabilnością, pewnością pracy na etat oraz dość wysokim wynagrodzeniem.	9	6,87
Mogłabym/mógłbym wtedy mieć większy szacunek społeczny i wykonywać prestiżowy zawód.	12	9,16
Utrzymuję się jedynie z umowy-zlecenia i dorywczych prac. Nie chcę wracać do małego miasta (wsi), z którego pochodzę. Gdyby rodzice nadal finansowali moje studia w większym mieście, mogłabym/mógłbym nadal mieszkać sama/sam w większym mieście, a nie z nimi w mieszkaniu.	3	2,29
Chęć dalszego kształcenia się w danej dziedzinie, niezależna od rynku edukacyjnego oraz innych czynników, które mogłyby mieć wpływ na decyzję o kontynuowaniu studiów III stopnia.	22	16,80
Razem	131*	100,00

* Liczba uzyskanych wskazań konkretnych odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

16,80% wszystkich odpowiedzi zawierało czynnik wskazujący na chęć dalszego kształcenia się w danej dziedzinie, który jest niezależny od rynku edukacyjnego oraz innych argumentów mogących mieć wpływ na decyzję o rozpoczęciu studiów III stopnia. Był to najczęściej wskazywany wariant z możliwych odpowiedzi. 13,74% wszystkich odpowiedzi stanowiły te wyrażające przekonanie, że respondenci wciąż czują się niespełnieni ambicjonalnie, zaś 9,16% – że dzięki tym studiom można zyskać większy szacunek społeczny i wykonywać prestiżowy zawód. Dość liczna grupa badanych wyraziła przekonanie o tym, że są oni jednymi z nielicznych osób, które zauważają, że świat się zmienia i chciałyby w przyszłości prowadzić badania naukowe (9,40%).

Tabela 3. Przesłanki, które respondenci wskazali jako dyskwalifikujące ich w roli przyszłego doktoranta²⁵

Rodzaj odpowiedzi	L	%
1	2	3
Myślę, że nie byłabym/ nie byłbym w stanie pogodzić pracy naukowej z pracą zawodową i życiem rodzinnym.	16	10,32
Przeraża mnie perspektywa studiowania kolejnych czterech lat.	10	6,45

²⁵ Dotyczy grupy osób, które odpowiedziały twierdząco na poprzednie pytanie: „Czy po ukończeniu studiów wyższych magisterskich myślała Pani/myślał Pan o kontynuowaniu edukacji na studiach doktoranckich?”. Pytanie wielokrotnego wyboru.

1	2	3
Robienie doktoratu dziś się „nie opłaca”, ponieważ po jego uzyskaniu i tak się nie ma gwarancji zatrudnienia w zawodzie.	20	12,90
Dziś „robienie doktoratu” nie ma sensu. Każdy wie, że chodzi jedynie o zarobek dla uczelni i zdobycie kolejnego, niepotrzebnego papierka do kolekcji dyplomów. „Produkcja doktorów, to jest tym samym, co „produkcja magistrów”.	14	9,03
Nie mam takich aspiracji i możliwości umysłowych.	13	8,39
Aby móc stracić się o miejsce na studiach doktoranckich, trzeba wykazać się specjalnymi osiągnięciami naukowymi i być wybitnym w jakiejś dziedzinie.	21	13,55
Jestem zadowolona/zadowolony ze swojej pracy, a moje osiągnięcia zawodowe są źródłem mojej satysfakcji życiowej.	8	5,16
Ukończenie studiów magisterskich uważam za swoje osiągnięcie i spełnienie zadania, jakie powierzyli mi rodzice, teraz weszłam/wszedłem w rolę ojca/matki i uważam, że na tym poprzestane.	5	3,22
Nie myślę o tym ze względu na zbyt skomplikowane warunki rekrutacji i zbyt dużą konkurencję/liczbę chętnych.	7	4,52
Nie jestem typem człowieka, który mógłby poświęcić się nauce i badaniom naukowym.	17	10,97
Nie stać mnie na takie studia.	13	8,39
W środowisku, w którym się obracam i żyję, nie podejmuje się tematu studiów doktoranckich, dlatego o nich nie myślę, nie ma w moim otoczeniu ludzi, którzy się na nie zdecydowali.	4	2,58
Mieszkam w niewielkim mieście i wiem, że gdybym skończył/skończyła takie studia, to i tak nie wpłynie to na zwiększenie moich szans na lepszą, lepiej płatną pracę.	7	4,52
Razem	155*	100,00

* Liczba uzyskanych wskazań konkretnych odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Wśród czynników, które miały największy wpływ na to, że respondenci nie brali pod uwagę chęci kontynuowania edukacji na studiach III stopnia, znalazło się przekonanie, że „aby móc starać się o miejsce na studiach doktoranckich trzeba wykazać się specjalnymi osiągnięciami naukowymi i być wybitnym w jakiejś dziedzinie”. Odpowiedź ta stanowiła 13,55% wszystkich możliwych odpowiedzi. Ponadto, respondenci stwierdzili, że dziś „robienie doktoratu” się nie opłaca, ponieważ po jego uzyskaniu i tak nie ma gwarancji zatrudnienia w zawodzie. Wypowiedzi takie stanowiły 12,90% wszystkich możliwych. Często wskazywanymi odpowiedziami były te, które wyrażały konieczność poświęcenia się bada-

niom naukowym i potrzebę posiadania ku temu określonych predyspozycji (10,97%) oraz trudności wynikające z pogodzenia życia rodzinnego z pracą naukową (10,32%).

Tabela 4. Korzyści, którymi kierują się dzisiejsi kandydaci na studia doktoranckie

Odpowiedź	L	%
Ekonomiczne (zatrudnienie, wyższe płace, lepsze warunki pracy, oszczędności, mobilność osobista i zawodowa).	36	35,29
Społeczne (wyższa jakość życia, zdrowszy styl życia, wyższy status społeczny, zwiększenie mobilności edukacyjnej).	22	21,57
Podmiotowe (wyższa samoocena, wzrost aspiracji, ambicji życiowych, wyższy poziom zadowolenia, satysfakcji, wzrost prawdopodobieństwa samorealizacji zawodowej).	44	43,14
Razem	102	100,00

Źródło: badania własne.

Wśród korzyści, którymi kierują się dzisiejsi kandydaci na studia doktoranckie w opinii badanych, nieznacznie przeważają korzyści podmiotowe (43,14%) nad ekonomicznymi (35,29%). W opinii absolwentów studiów magisterskich dzisiejsi kandydaci na studia III stopnia raczej nie kierują się korzyściami społecznymi (21,57%).

Tabela 5. Przesłanki, którymi kierowaliby się respondenci, gdyby rozważali podjęcie studiów III stopnia

Odpowiedź	L	%
Ekonomiczne (zatrudnienie, wyższe płace, lepsze warunki pracy, oszczędności, mobilność osobista i zawodowa).	48	47,06
Społeczne (wyższa jakość życia, zdrowszy styl życia, wyższy status społeczny, zwiększenie mobilności edukacyjnej).	17	16,67
Podmiotowe (wyższa samoocena, wzrost aspiracji, ambicji życiowych, wyższy poziom zadowolenia, satysfakcji, wzrost prawdopodobieństwa samorealizacji zawodowej).	37	36,27
Razem	102	100,00

Źródło: badania własne.

Wśród przesłanek, którymi kierowaliby się badani magiŝtrowie, gdyby przyszło im rozwaŝać decyzję o podjęciu studiów III stopnia, przewaŝałyby korzyŝci ekonomiczne (47,06%). 36,27% badanych kierowałoby się przesłankami podmiotowymi, a społecznymi –16,67%.

Tabela 6. Przesłanki, którymi kierowali się respondenci podczas decyzji o wyborze studiów magisterskich

Czy takie same przesłanki kierowały Państwem podczas wyboru ŝcieŝki ŝyciowej, gdy decydowaliŝcie się na studia magisterskie?	L	%
Tak	58	56,86
Nie	44	43,14
Razem	102	100,00

Źródło: badania własne.

56,86% ankietowanych podczas podejmowania decyzji o wyborze studiów magisterskich kierowała się względami ekonomicznymi.

Tabela 7. Sposób postrzegania studiów III stopnia i doktorantów przez respondentów z perspektywy przemian na rynku pracy²⁶

Odpowiedź	L	%
Ukończenie studiów III stopnia jest niezbędnym warunkiem pozyskania atrakcyjnej pracy, a w skrajnych przypadkach stanowi gwarancję przynajmniej jakiegokolwiek zatrudnienia.	5	2,15
Ukończenie studiów III stopnia jest ważnym kryterium w selekcji i rekrutacji kandydatów do pracy, ponieważ informuje o prawdopodobnie wysokim poziomie kompetencji posiadanych przez przyszłego pracownika.	18	7,76
Osoby robiące doktorat, to osoby „przekwalifikowane”, dlatego pracodawcy niechętnie je zatrudniają.	25	10,78
Ukończenie studiów III stopnia ma wysoką wartość kulturową i jest przepustką do kręgu inteligencji.	37	15,95
Te osoby, które robią doktorat na uczelni publicznej, to w rzeczywistości ludzie o nieprzeciętnej inteligencji i kompetencjach, ponieważ tam utrzymana jest wysoka jakość rekrutowania przyszłych naukowców. Takim doktorantom towarzyszą wartości wyższe i poczucie misji społecznej. Inaczej jest w przypadku doktorantów na uczelniach niepublicznych.	15	6,46

²⁶ Pytanie wielokrotnego wyboru.

Osoby, które już posiadają tytuł doktora i uczą na uczelniach wyższych są rzeczywiście ludźmi z pasją i posiadają lepsze przygotowanie merytoryczne niż dzisiejsi doktoranci, którzy otrzymają tytuł doktora w przyszłości.	31	13,36
Obecnie w wyniku urynkowienia edukacji studia doktoranckie mogą podejmować osoby o przeciętnych walorach edukacyjnych.	47	20,27
Budowanie kariery akademickiej jest żmudną, ciężką i mało opłacalną pracą, dlatego nie należy sądzić, że wszyscy obecni doktoranci to osoby, które raczej z przypadku wybrały taką ścieżkę życiową.	54	23,27
Razem	232*	100,00

* Liczba uzyskanych wskazań konkretnej odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Wśród respondentów przeważało przekonanie o tym, że „budowanie kariery akademickiej jest żmudną, ciężką i mało opłacalną pracą, dlatego nie należy sądzić, że wszyscy obecni doktoranci to osoby, które raczej z przypadku wybrały taką ścieżkę życiową”. Odpowiedź ta była najczęściej wskazywaną przez osoby badane i stanowiła 23,27% wszystkich możliwych. Liczna grupa respondentów podzieliła również przekonanie, że „obecnie w wyniku urynkowienia edukacji studia doktoranckie mogą podejmować osoby o przeciętnych walorach edukacyjnych” (20,27%). Liczna grupa absolwentów stwierdziła, że „ukończenie studiów III stopnia ma wysoką wartość kulturową i jest przepustką do kręgu inteligencji” (15,95%).

Tabela 8. Czynniki, które sprzyjają zwiększaniu się liczby doktorantów na uczelniach wyższych

Odpowiedź	L	%
1	2	3
Ekonomiczne (brak pracy, niepewna przyszłość, trudność w zdobyciu pracy na etat, wzrost konsumpcji, zachęcający system stypendialny).	41	40,20
Indywidualne (brak perspektyw na kupienie własnego mieszkania – trudności w uzyskaniu kredytu, brak wkładu własnego na mieszkanie, trudna sytuacja życiowa i rodzinna).	8	7,84
Spoleczne (moda na doktorat, poczucie konieczności odniesienia sukcesu i dostrzeżenie możliwości osiągnięcia go na polu edukacyjnym, chęć posiadania określonej pozycji społecznej, chęć prowadzenia określonego stylu życia, konieczność zdobycia określonych kompetencji).	33	32,35

1	2	3
Psychologiczne (potrzeba dalszego rozwoju i kształcenia, predyspozycje umysłowo-pedagogiczne, ambicje własne, wysokie aspiracje edukacyjne).	20	19,61
Razem	102	100,00

Źródło: badania własne.

Zdaniem badanych, wśród czynników, które mają kluczowe znaczenie dla zwiększania się liczby doktorantów na uczelniach, znajdują się czynniki ekonomiczne. Takie zdanie podzieliło 40,20% osób badanych.

Tabela 9. Umiejętności, które podczas studiów III stopnia mają szczególne znaczenie dla młodych dorosłych²⁷

Odpowiedź	L	%
Umiejętności organizacyjne.	41	11,36
Zdolności komunikacyjne.	48	13,30
Umiejętność współpracy w środowisku międzynarodowym i wielokulturowym.	59	16,34
Umiejętność zarządzania projektami.	44	12,19
Zdobywanie zdolności negocjacyjnych.	23	6,37
Kształcenie umiejętności badawczych, których celem jest zdobywanie umiejętności praktycznych i wykorzystywanie ich w przyszłej pracy.	67	18,56
Umiejętności związane z wysoką kulturą osobistą, kulturą słowa i łatwością wypowiedzania się na różne tematy, kultura dyskusji.	41	11,35
Umiejętności takie jak: dyscyplina, zaangażowanie w pracę, lojalność, przestrzeganie etosu pracy, uczciwość, odpowiedzialność.	38	10,53
Razem	361 ⁴	100,00

* Liczba uzyskanych odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Zdaniem ankietowanych, kształtowanie umiejętności badawczych, których celem jest zdobywanie sprawności praktycznych i uczenie się umiejętnego wykorzystywania ich w przyszłej pracy zawodowej, to najważniejsza umiejętność, którą powinno nabywać się w toku studiów III stopnia. Zdanie to podzieliło 18,56% badanych. Kolejną ważną kompetencją, która ma szczególne znaczenie podczas kształcenia doktorantów, jest zdaniem magistrów nabywanie umiejętności współpracy w środowisku międzynarodowym i wielokulturowym (16,34%). Ważnymi z punk-

²⁷ Pytanie wielokrotnej odpowiedzi.

tu widzenia absolwentów szkół wyższych umiejętnościami kształtowanymi podczas studiów III stopnia są również kompetencje komunikacyjne (13,30%). Mniej istotna jest umiejętność zarządzania projektami (12,19%), a także zdolności, które są związane z wysoką kulturą osobistą, wysoką kulturą słowa oraz łatwością wypowiedzania się na różne tematy (11,35%).

Tabela 10. Przeważający model kształcenia obecnych doktorantów w opinii respondentów

Odpowiedź	L	%
Doktorant – badacz – naukowiec – pracownik ośrodka badawczego	4	3,92
Doktorant – badacz – naukowiec – pracownik korporacji	9	8,82
Doktorant – badacz – naukowiec – wykładowca na wyższej uczelni	48	47,06
Doktorant – badacz – naukowiec – przedsiębiorca	1	0,98
Doktorant – badacz – naukowiec – pracownik umysłowy	16	15,69
Doktorant – badacz – naukowiec – osoba poszukująca pracy	24	23,53
Razem	102	100,00

Źródło: badania własne.

Około połowy badanych magistrów (47,06%) podzieliło pogląd, że kształcenie doktorantów zamyka się w czterech krokach: „doktorant – badacz – naukowiec – wykładowca na wyższej uczelni”. 23,53% badanych wyraziło przekonanie, że cel kształcenia na studiach III stopnia nie jest z góry ustalony i efektem końcowym takich studiów jest konieczność poszukiwania pracy. 15,69% badanych stwierdziło, że przyszli doktorzy to przede wszystkim pracownicy umysłowi.

Tabela 11. Ocena współczesnych uczelni wyższych przez pryzmat takich przymiotów, jak prestiż, patos, inteligencja przez osoby badane

Czy uczelnie, które obecnie kształcą doktorantów, w ciągu ostatniej dekady straciły w oczach Państwa rówieśników dawny prestiż i przestały być postrzegane jako miejsca uprawiania nauki, patosu i inteligencji?	L	%
Tak	48	47,06
Nie	23	22,55
Nie wiem	31	30,39
Razem	102	100,00

Źródło: badania własne.

47,06% badanych wyraziło przekonanie, że dzisiejsze uczelnie, które kształcą doktorantów, straciły dawny prestiż i nie są już miejscem uprawiania nauki i etosu.

Tabela 12. Czynniki, które miały wpływ na taki stan rzeczy²⁸

Odpowiedź	L	%
Zbyt bogata oferta/ liczba oferowanych kierunków studiów.	9	8,18
Zbyt duża liczba osób przyjmowanych na uczelnie.	37	33,64
Brak badań nad rynkiem pracy i jego potrzebami i przełożenia ich wyników na kierunki studiów i specjalności.	25	22,73
Nieodpowiednie kształcenie, które nie jest zorientowane na zdobywanie kompetencji praktycznych oraz rozwijanie takich umiejętności, jak przedsiębiorczość, gotowość do podejmowania przedsięwzięć i korzystania z innowacji.	27	24,54
Inne	12	10,91
Razem	110	100,00

Źródło: badania własne.

Wśród najczęściej wskazywanych czynników, które miały wpływ na taki stan rzeczy, uczestnicy badania wskazywali zbyt dużą liczbę przyjmowanych osób (33,64%).

Podsumowanie

Powyzsze rozważania wraz z omówionymi badaniami własnymi stanowiły próbę odpowiedzi na pytanie: Jaka jest przyszłość studiów III stopnia i jakie wyobrażenie o pracy naukowej mają współcześni absolwenci studiów magisterskich. Próbowano również wyjaśnić, czy w wyobrażeniu osób wykształconych, studia doktoranckie nadal mają charakter elitarny i w jakim stopniu można zaobserwować na tym poziomie wpływ urynkwienia edukacji na proces kształcenia młodych naukowców.

W obliczu zaprezentowanych wyników badań widać wyraźnie, że liczni studenci zdali się uwierzyć w dostępność edukacji na każdym poziomie i skłonni są traktować studia III stopnia jako kolejny etap eduka-

²⁸ Na to pytanie udzielili odpowiedzi respondenci, którzy w poprzednim pytaniu odpowiedzieli twierdząco. Pytanie wielokrotnego wyboru.

cji, którego celem jest osiągnięcie konkretnego zysku (ta część badanych nie myślała jednak o kontynuowaniu studiów III stopnia w przeszłości). A przecież w procesie kształcenia doktorantów chodzi o coś więcej. Praca zawodowa nie powinna w tym wypadku być celem samym w sobie, ale jedną z wypadowych, która stanowi efekt działań zorientowanych na inne wartości, ponieważ jej zasadniczym celem jest rozwój.

Przeprowadzone badania zarówno na grupie osób, które myślały o podjęciu studiów III stopnia, jak i na absolwentach, którzy nie brali pod uwagę wyboru takiej drogi życiowej, uwidaczniają podział tych dwóch grup na magistrów, którzy w odmienny sposób postrzegają celowość i zasadność takiego kształcenia. Osoby chcące dalej się kształcić kierują się przede wszystkim przesłankami podmiotowymi, które jednak niezależne są od zmian na rynku edukacyjnym i rynku pracy. Uzyskane wyniki badań pokazały również, że obecni magistrowie z jednej strony mają zaufanie do uczących już doktorów i nie kwestionują wartości ich edukacji, a z drugiej strony wyrażają niepokój o przyszłość i kształt edukacji wyższej, który uwidacznia się w przekonaniu, że obecny system kształcenia nie jest wolny o błędów. Niepokój ten na pewno podsycają obrazy medialne ukazujące niską jakość edukacji mierzoną przez pryzmat jej opłacalności. Zaprezentowany powyżej stan rzeczy jest też jednocześnie wyrazem pozytywnych doświadczeń, które badani absolwenci wynieśli ze szkół wyższych. Zebrane wyniki badań pokazały również, że absolwenci studiów wyższych nie stracili wiary w to, że studia doktoranckie mają inny charakter niż studia magisterskie. Zostało to wyrażone w poglądzie, że „budowanie kariery akademickiej jest żmudną, ciężką i mało opłacalną pracą, dlatego nie należy sądzić, że wszyscy obecni doktoranci to osoby, które raczej z przypadku wybrały taką ścieżkę życiową”. Z tym stwierdzeniem zgodziły się prawie wszystkie osoby badane.

Słowa kluczowe: *opłacalność edukacji, rynek pracy, doktoranci, kształcenie, umasowienie edukacji wyższej*

**PHD DEGREE HOLDERS REGARDING CHANGES
IN AN EDUCATION MARKET**

Summary

This text is an attempt to answer the following question: What is the future of PhD degree holders and how do MA degree holders perceive a scientific paper. The aim of this thesis is to find an answer to the following question: Are doctoral studies still regarded as studies for selected applicants and what is the impact of market facilitation of education on the process of education of young scientists. The text is also shown how the media create the image of contemporary higher education through numerous publications in this field and shown to what extent the picture tern match the test results obtained.

Keywords: *profitability in education, job market, doctoral students, education, popularization of higher education.*

Translated by Marcin Wentland

INFORMCJE I RECENZJE

Małgorzata Anna Kućko

Uniwersytet Szczeciński

Recenzja książki: Oskar Szwabowski, *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014, 230 ss.

Od transformacji ustrojowej, która zapoczątkowała przemiany polskiego społeczeństwa, mija dwadzieścia pięć lat. Zmiany, którym uległo wiele dziedzin życia, objęły swoim zasięgiem także tak wiekową instytucję, jaką jest uniwersytet. (R?)ewolucja, która zachodzi w polskich uniwersytetach w ostatnich dwóch dekadach, zarówno w wyniku przemian społeczeństwa, jak i działań legislacyjnych¹, nasiliła publiczną dyskusję nad aktualnym stanem szkolnictwa wyższego, a także nad jego przyszłością. Nadeszła bowiem nowa jakość niszcząca fundamenty „wieży z kości słoniowej” na przekór tym, którzy pragnęliby, aby uniwersytet dalej taki pozostał. Powszechna wśród ludzi nauki kontestacja i niechęć do zmian, które nadeszły wraz z regułami wolnego rynku, nie skutkują jednak zbyt wieloma propozycjami alternatywnego podejścia do szkolnictwa wyższego, podejścia, które w większym stopniu spełniałoby oczekiwania kadry uniwersyteckiej oraz studentów, zaś w mniejszym ministerstwa.

Poszukiwania rozwiązań, które pozwoliłyby uniwersytetowi oprzeć się zakusom neoliberalizmu, podjął się Oskar Szwabowski w swojej pracy pod tytułem *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, wydanej przez Instytut Wydawniczy Książka i Prasa. Autor jest doktorem pedagogiki na Uniwersytecie Szczecińskim, filozofem, literatem, a także człowiekiem zaangażowanym w ruchy społeczne, działaczem związkowym oraz anarchistą, którego doświadczenia przeni-

¹ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*, w: *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioc, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2011.

kają w treść i stanowią rdzeń omawianej książki. *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna* jest bowiem książką zaangażowaną, zdradzającą silne uwikłanie jej autora w teorię radykalną oraz myśl krytyczną, a także inspirowanie się hasłami skrajnej lewicy czy anarchizmu. Nie znaczy to jednak, że czytelnik ma przed sobą tekst agitujący czy też skrajnie ideologiczny. Nic bardziej mylnego. Zagłębiając się w lekturę, ma się kontakt z tekstem świeżym, nieoczywistym i zaskakującym. Sam autor określił swoją pracę jako próbę wypracowania nowej perspektywy analizowania szkolnictwa wyższego, innej od wiodących obecnie dyskursów, takiej, która umożliwiłaby emancypację w murach Alma Mater. Zadanie, którego się podjął Szwabowski, było bardzo ambitne, ale i niełatwe. Jak sam stwierdził, środowiska lewicowe i anarchistyczne do tej pory nie były w stanie przedstawić własnej krytyki współczesnego uniwersytetu, a tym bardziej sensownej propozycji zmiany. I faktycznie, nurt, który reprezentuje autor wydaje się mało obecny w aktualnych tekstach o uniwersytecie. Głos, który zabral w dyskusji jest, zatem oryginalny i potrzebny.

Uniwersytet – Fabryka – Maszyna nie jest typową monografią naukową, w której dominuje obiektywna oraz logiczna kompozycja, pozbawiona funkcji ekspresywnej i poetyckiej. Autor określa swój styl pisania jako nomadyczny, czyli taki, który przenika jednocześnie różne dyscypliny, ujawniający emocje i zaangażowanie, łączący naukową wypowiedź z osobistym wyznaniem. Treść książki została podzielona na cztery części, które zamknięte są w czterech rozdziałach: *Prze(d)piśanie, Uniwersytet jako fabryka, Restrukturyzacja fabryki społecznej oraz Akademicy jako pracownicy*.

W pierwszym rozdziale książki Szwabowski w bardzo dyskretny sposób wprowadza czytelnika w zagadnienia związane ze szkołą wyższą, jaką jest uniwersytet, przede wszystkim zaś eksplikuje i uzasadnia wybór swojej drogi, zarówno stylu pisarskiego, jak i określonych koncepcji oraz teorii, do których się odnosi. W ten sposób próbuje przygotować odbiorcę do lektury dalszych rozdziałów pracy. Punktem wyjścia dla jego argumentacji jest teoria krzyku. Powołując się na Johna Hollowaya, stawia tezę, że w rzeczywistości uniwersyteckiej nie ma miejsca dla krzyku rozumianego jako kontestacja, niezgoda dla akceptacji tego, czego nie można zaakceptować, czyli wzrostu nierówności, wyzysku, cierpienia, które mają odczuwać pracownicy uniwersytetu neoliberalnego. Krzyk wydaje się

Szwabowskiemu impulsem i podwaliną pod budowę teorii radykalnych, które w praktyce służyć mają emancypacji oraz rozbijaniu zastanych sposobów myślenia. Wobec tego postuluje o uwzględnienie krzyku w pracy uniwersyteckiej oraz o większą wrażliwość. Zdaniem autora, oznaczałoby to obranie kierunku w stronę otwarcia się na emocje, na tę sferę funkcjonowania człowieka, która jest kłopotliwa dla świata akademii. Zabieg taki potrzebowałby jednak innego sposobu wyrażania siebie niż pisanie typowo akademickie. Takim pisaniem, które zdaniem autora pozwoli na oddanie tego, czego nie uda się oddać w tekście pisany stylem akademii – i którego podjął się on sam – jest pisanie nomadyczne.

W dalszej części rozdziału pierwszego Szwabowski przechodzi od analizy teorii krzyku do omówienia odmian czytania. Opowiada się tutaj za zjednaniem czytania tak zwanego potocznego, charakterystycznego dla „zwykłych” ludzi z czytaniem, które odbywa się w uniwersytecie. Takie otwarcie się na treść książki ma być zatem sposobem na „rozbrojenie” stylu nomadycznego, który łączy to, co potoczne, emocjonalne, z tym, co logiczne i wyszukane.

Następnie autor nieco bardziej odkrywa swoje zaangażowanie w teorię krytyczną oraz marksizm. Analizuje różne propozycje czytania, przechodzi od marksistowskiego neoklasycyzmu do koncepcji czytania politycznego, przy czym opowiada się za takim czytaniem, które nie jest jedynie interpretacją, ale przede wszystkim praktycznym wykorzystaniem lektury jako inspiracji do podjęcia działań i zrozumienia współczesnych konfliktów społecznych oraz istniejącego podporządkowania neoliberalizmowi.

Drugi rozdział książki Szwabowski rozpoczyna próbą eksplikacji i omówienia zastosowanego przez niego w monografii środka stylistycznego, jakim jest metafora uniwersytetu jako fabryki. Zgadza się tutaj ze słowami Piotra Antoniewicza, twierdzącego, że naiwne jest myślenie o uniwersytecie jako o czymś więcej niż miejscu produkcji i dyscypliny przyszłej siły roboczej. W opinii autora recenzowanej pracy, tęsknota za uniwersytem uprzywilejowanym, elitarnym, postrzeganym jako świątynia wiedzy, bazuje po prostu na niezrozumieniu średniowiecznej koncepcji *universitas*. W języku średniowiecznej łaciny słowo to oznaczało korporację, cech rzemieślniczy, zatem – zdaniem autora – fakt ten determinuje funkcjonowanie oraz organizację instytucji, jaką jest uniwersytet,

na wzór cechu, warsztatu, a na pewno nie świątyni. Dopiero w XIV i XV wieku pracowniczy, cechowy charakter uniwersytetu zastąpił model bliższy arystokracji. W tym okresie – kontynuuje Szwabowski – uniwersytet stał się instytucją dla uprzywilejowanych, odcinając się kategorycznie od świata pracy. Zmieniło to także samą naukę, w tym okresie bowiem nastąpiło rozerwanie praktyki z teorią, a dostęp do wiedzy zaczęli mieć nieliczni wtajemniczeni – elita będąca lojalnymi sługami państwa.

Kwestia podporządkowania uniwersytetu władzy politycznej i ekonomicznej stanowi kolejny punkt analiz, których dokonuje w swojej pracy autor, odnosząc się do pojęcia subsumpcji, czyli podporządkowania kapitałowi. Stawia odważną tezę: szkoła wyższa w porządku neoliberalnym jest fabryką dbającą przede wszystkim o wytworzenie określonych podmiotów podporządkowanych władzy i rynkowi. Z fabryki może się przekształcić w przedsiębiorstwo, kapitalizm bowiem wciąż ewoluuje, przechodzi z jednego modelu w drugi, to samo dotyczy więc instytucji, na które oddziałuje. Autor podaje przykłady na uzasadnienie swojej tezy, choćby to, że nastąpił wzrost kontroli zewnętrznej nad procesem edukacji w uniwersytecie, czego egzemplifikacją są Krajowe Ramy Kwalifikacji, nadmierna biurokratyzacja oraz ogrom zaleceń i przepisów. Dalej poruszony jest problem alienacji zarówno pracowników naukowych, jak i studentów. Przestrzeń uniwersytetu, zorganizowana na wzór panoptikonu, jak zaznacza Szwabowski, umożliwi działanie przymusu bez sięgania po przemoc oraz podtrzymuje hierarchiczny podział władzy, wykluczający jednocześnie realny dialog oraz partnerstwo nauczyciela ze studentem, a także z innymi pracownikami uczelni wyższej. Nadzór i kontrola, którym poddawani są – niczym robotnicy manufaktury – nauczyciele akademicy wytwarzający produkty-studentów oraz naukowcy wytwarzający produkt-wiedzę, stanowią zaprzeczenie koncepcji swobodnego i wolnego myślenia pod dachem uniwersytetu. Jak zauważa autor książki, w praktyce coraz częściej to nie pracownik nauki decyduje o swojej pracy, lecz ten, który finansuje jego badania, czyli państwo lub przedsiębiorstwo prywatne. Jak podkreśla Szwabowski – naukowiec staje się wówczas jedynie wyrobnikiem wiedzy, zaś podmioty finansujące jego działalność są faktycznymi właścicielami jego wyników badań.

Autor w dalszej części rozdziału drugiego odnosi się do koncepcji fabryki Karola Marksa, w której tenże dokonał rozróżnienia pomiędzy koope-

racją robotników doglądających maszyn a automatem wchłaniającym robotników w swoje tryby. Szwabowski zastanawia się nad tym, którego typu fabryką jest obecnie uniwersytet, a także nad współczesnym statusem jego produktów – wiedzy i studentów. Wiedzę określa wyłącznie jako część składową mechanizmu podporządkowanego bezpośrednio rynkowi, przestała ona bowiem stanowić rezultat poszukiwania prawdy i element rozwoju człowieka, a zaczęła być rozpatrywana w kategorii siły, energii, jaką daje istniejącemu systemowi społecznemu. Na potwierdzenie tezy o tworzeniu przez uniwersytet określonych, potrzebnych neoliberalizmowi podmiotów autor przywołuje pojęcia pracy biopolitycznej oraz kapitału ludzkiego. W jego mniemaniu prezentują one charakterystykę współczesnych relacji człowiek–władza, w których człowiek traktowany jest jako inwestycja i jak każdy kapitał poddawany jest waloryzacji, co zdaniem Szwabowskiego potęguje tylko i umacnia jego kapitalistyczne podporządkowanie.

Kończąc rozdział drugi, autor odnosi się do jeszcze jednej metafory, którą można zastosować w opisie dzisiejszego uniwersytetu, mianowicie do metropolii. Rozważa, która z metafor: uniwersytet-fabryka czy uniwersytet-metropolia jest najadekwatniejsza dla obecnego stanu tej uczelni wyższej.

Trzeci rozdział książki autor rozpoczyna refleksją nad współczesnymi narracjami opisującymi istniejącą rzeczywistość (między innymi społeczeństwem wiedzy, społeczeństwem informacyjnym, płynną nowoczesnością), lecz jako główny cel swoich analiz obiera transformację ustrojową, której doświadczyło po 1989 roku polskie społeczeństwo, i jej wpływ na dzisiejszą rzeczywistość uniwersytecką. Zdaniem Szwabowskiego pojęcie „transformacja” stanowi element dyskursu neoliberalnego, kładącego nacisk na nieustanną modernizację, maskującego oraz fałszującego realne zmiany i obraz otaczającego świata. Autor książki odrzuca hasła apoteozujące porządek neoliberalny, a pogardzające kapitalistycznym, ponieważ jego zdaniem neoliberalizm jest nową wersją tego drugiego. Jest po prostu przejściem od jednego ładu gospodarczego do drugiego, w dalszym ciągu będącego kapitalistycznym sposobem produkcji i reprodukcji. Dalej, opierając się na słowach Zygmunta Baumana, powtarza, że uniwersytet obecnie nie przystaje do nowej rzeczywistości społecznej. Do przyczyn takiego stanu rzeczy zalicza, między innymi, przejęcie przez inne podmioty funkcji, które dawniej pełnił uniwersytet, a także zmianę statusu wiedzy. Stwierdza, iż „[u]niwersytet staje się więc kosztowną i bezużyteczną ma-

szyną, której coraz trudniej jest bronić dotychczasowej, uprzywilejowanej pozycji, czy nawet samego istnienia” (s. 177). Szwabowski podkreśla jednak, że uniwersytet w dalszym ciągu może być przydatny, ale dla władzy, stając się strażnikiem dominującego neoliberalnego porządku, nadzorca stawających się w jego murach podmiotów – *homo oeconomicus*. Przykładem tego jest reforma szkolnictwa wyższego, która jest elementem ustanawiającym neoliberalny ład, w zarządzeniach ministerialnych w stosunku do uniwersytetu wysuwa się bowiem otwarcie na rynkowe wymogi.

W ostatniej części recenzowanej pracy, w rozdziale pod tytułem *Akademicy jako pracownicy*, autor naświetla kilka problematycznych kwestii związanych z funkcjonowaniem człowieka w murach uniwersyteckich, odnosząc się do świata pracy, głównie do zdolności pracowników Alma Mater do wyzwolenia siebie niczym proletariats fabryczny spod ucisku kapitalistów. Szwabowski postuluje porzucenie nadmiernie sentymentalnej i przez to jałowej narracji prezentowanej przez część środowiska naukowego – powrotu do rzemieślnictwa naukowego oraz uniwersytetu jako świątyni. Zarzuca akademikom hipokryzję. Według niego ich opór i niechęć do postrzegania uniwersytetu jako fabryki nie jest buntem przeciwko kapitalizmowi, ale w rzeczywistości jest sprzeciwem wobec utraty przywilejów, jakimi do tej pory mogli się cieszyć.

W dalszej części wywodu autor ubolewa nad słabą kondycją współczesnego naukowca, który stał się pracownikiem najemnym, coraz bardziej kontrolowanym i wyzyskiwanym, a także słabo opłacanym. Nie pozostawia jednak czytelnika z tą ponurą diagnozą, albowiem dostrzega szansę, możliwość wyzwolenia pracy akademickiej spod panowania neoliberalizmu, w postaci rewolucji istniejących stosunków dokonanej przez samych ludzi uniwersytetu. Na miano zaskakującego może zasłużyć stwierdzenie Szwabowskiego (jakże bliskie myśli Paula Freire’a!), iż reforma edukacji wyższej wprowadzająca w niej system fabryczny może być w pewnym radykalnym sensie elementem wyzwolenia – rozpoznanie, zdiagnozowanie zniewoleń otwierać ma bowiem drogę do emancypacji oraz autonomii. Jak sam określa:

Dzięki neoliberalnym przemianom [pracownicy uniwersytetu – M.A.K.] mogą porzucić swoje rzemieślnicze, indywidualistyczne złudzenia, na rzecz kolektywnego wytwarzania wiedzy poza nadzorem kapitału. Mogą wejść w bezpośrednie starcie z całością systemu. Wystarczy jeszcze je-

den krok, by akademicy stali się robotnikami. W pełnym tego słowa znaczeniu. Ten krok nie jest jednak krokiem łatwym i prostym (s. 210).

Kontynuując swój wywód, Szwabowski porusza zagadnienie klasy robotniczej oraz proletariatu. Odnosi się tutaj do pracowników akademickich, którzy – parafrazując autora – powinni być rewolucyjni, o ile walczą z własną akademickością, czyli zapoczątkowują ruch znoszenia samych siebie jako klasy.

W zakończeniu monografii autor podkreśla jej bojowy charakter, traktując ją jako element walki – walki o realizację takiej idei uniwersytetu, która tworzyłaby przestrzeń swobodnego spotkania tych, którzy pragną stworzyć coś wspólnego, tych, którzy sprzeciwiają się istnieniu takiego uniwersytetu, jakim jest obecnie. Autor ma jednocześnie świadomość, iż może to skutkować całkowitym zniesieniem tej instytucji, przynajmniej w takim wydaniu, w jakim znamy ją dzisiaj.

Lektura książki *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna* nie jest łatwa. Sam autor określił swój styl pisania jako pisanie nomadyczne i faktycznie, styl książki jest nieoczywisty, niespokojny, zmienny, ale i ciekawy. Zaskakuje połączeniem naukowości z poezją. Metafory, po które sięgnął Szwabowski, owszem, są obecne i chętnie wykorzystywane w literaturze naukowej, jednak autor reinterpretuje je oraz nadaje im nową jakość, co umożliwia czytelnikowi inne spojrzenie na omawiany problem. Książkę miejscami czyta się jednym tchem, zaś po chwili przedzieramy się przez skomplikowane wywody autora książki. Nie znaczy to jednak, że w tekście panuje chaos, wręcz przeciwnie, myśli autora przedstawione są w sposób uporządkowany. Tezy są czytelne, często do nich wraca w poszczególnych rozdziałach, co tylko ujawnia pragnienie kompleksowego omówienia problemu. Struktura pracy jest przejrzysta dzięki podziałowi treści książki na cztery logicznie ze sobą powiązane i spójne rozdziały. Uporządkowanie treści pracy sprzyja zrozumieniu przez czytelnika zamysłów oraz intencji autora, a także ułatwia poruszanie się po książce w sposób selektywny. Omawiana monografia jest efektem mozolnej pracy oraz dużej erudycji jej autora, bibliografia liczy bowiem ponad 230 pozycji, w tym między innymi utwory literackie, których wplecenie w treść książki uatrakcyjnia czytelnikowi lekturę.

Zagłębiając się w treść książki, czytelnik odkrywa krok po kroku ścieżki rzadko odwiedzane przez pedagogów. Pola, po których porusza się autor w celu odnalezienia innej perspektywy analizowania szkolnictwa wyższego, mogą wydawać się nieco trudne i skomplikowane, zwłaszcza czytelnikowi bez choćby minimalnego zasobu wiadomości z zakresu socjologii i teorii społecznych. O ile odwołania do koncepcji między innymi Zygmunta Baumana czy Pierre Bourdieu nie powinny zaskoczyć czytelnika, o tyle czerpanie z dzieł Karola Marksa i Michaiła Bakunina może rodzić pewne zastrzeżenia. Myśl socjalistyczna, a tym bardziej anarchistyczna postrzegana jest dzisiaj raczej jako wywrotowa i „niepoprawna politycznie”. Szwabowski jednak skutecznie walczy z takim stereotypem. Po pierwsze, jest świadomy swojego uwikłania i podjęcia się pracy nad taką koncepcją uniwersytetu, która jest zgodna z jego radykalnymi poglądami, nie unika przy tym odpowiedzialności za własne słowa. Po drugie, z treści pracy bije autentyczna troska autora o stan szkolnictwa wyższego, które jego zdaniem gnębione jest reformami neoliberalnymi. Dostrzega, bazując na teorii reprodukcji, że uniwersytet stał się współcześnie elementem reprodukcji panującego systemu i produkowania określonych podmiotów, pożądanym przez siły rynku i państwa. Po trzecie, proponuje – może jeszcze mało skonkretyzowane – rozwiązania, których nie można określić mianem utopijnych, wręcz przeciwnie, zaskakują one racjonalnością, pragmatyzmem oraz dostosowaniem do aktualnej rzeczywistości społecznej.

Lekturę *Uniwersytetu – Fabryki – Maszyny* można zatem polecić każdemu, kto jest zainteresowany uwikłaniem współczesnego uniwersytetu w neoliberalną rzeczywistość społeczną. Interesująca będzie zarówno dla czytelnika czerpiącego z tej samej co autor ideologii, jak i akceptującego w swoich przekonaniach prymat rynku i kapitału nad szkolnictwem wyższym. Ponadto, praca Oskara Szwabowskiego może być inspiracją dla pracowników uniwersytetu, stanowi bowiem intrygującą, nieco przewrotną propozycję zmiany rzeczywistości akademickiej, polegającą na wykorzystaniu potencjału tkwiącego we wspólnocie ludzi nauki oraz „zaprzęgnięciu” otaczającej nas neoliberalnej rzeczywistości do wyzwania się uniwersytetu spod władzy systemu.

Słowa kluczowe: uniwersytet, teoria radykalna, neoliberalizm, subsumpcja, fabryka edukacyjna