

Janina Świrko

Uniwersytet Szczeciński

## Samo-dzielność studiowania

Wspólnotę profesorów i studentów – jak od zawsze określano uniwersytety – zwykle utożsamiano z wolnością, autonomią, podmiotowością i samodzielnością. Takie rozumienie promował nie tylko model Humboldtowski, lecz także Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich (Bolonia 1988). Również dzisiaj takie myślenie o uniwersytetach, profesorach i studentach jest dość powszechne. W tych ujęciach przyjmuje się, że studiowanie to aktywny, samodzielny, nacechowany refleksją i krytycyzmem udział studenta w procesie kształcenia akademickiego.

Obserwując kształcenie akademickie i uczestnicząc w nim od dawna, nie jestem przekonana o realności tych założeń i zasad w odniesieniu do dzisiejszego uniwersytetu, jak też w projektach jego funkcjonowania w przeszłości.

Moje zastrzeżenia i obawy związane są zarówno z formalnymi, jak i nieformalnymi zmianami dostrzeganymi w jego funkcjonowaniu. Przede wszystkim z tzw. komercjalizacją kształcenia i jego uwikłaniem w różnorodne napięcia wywołane zmianami społeczno-politycznymi, gwałtownym rozwojem nowoczesnych technologii, związaniem uniwersytetu ze światem biznesu, racjonalnością ekonomiczną oraz ideologią rynkową (Grzegorzczak, Sójka, 2008), a także z jego codziennością nacechowaną konkurencyjnością (rankingi), rentownością i rachunkiem ekonomicznym.

Myślenie o uniwersytecie, o kształceniu uniwersyteckim przenika aktualnie ideologia neoliberalna. To właśnie ona wyznacza zmiany w pojmowaniu kształcenia, w jego organizacji. Wyrazem tego są coraz częściej formułowane w literaturze przedmiotu pytania typu: „uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo?” lub „fabryki dyplomów czy universitas?” (Czerepaniak-Walczak, 2013). Pojawia się także widzenie uniwersytetu jako fabryki (Szwabowski, 2014) bądź też *Uniwersytetu Doskonałości*, gdzie „doskonałość oznacza pozbawioną referencji zasadę umożliwiającą niczym nieograniczoną wewnętrzną władzę administracji” (Readings, 2017). Uniwersytet staje się posthistoryczny, pozbawiony idei i nie zspala pierwotnej jedności nauki z jej uniwersalnością jako ostatnim ideałem, czyli z jej upowszechnianiem poprzez *Bildung*.

W analizowanych zmianach uniwersytetu dostrzec należy przede wszystkim oddzielenie procesu badania od procesu kształcenia. Co więcej, ten ostatni rozumie się jako przy-

swajanie wiedzy gotowej, przy tym wcale nie najnowszej ze względu chociażby na prywatyzację wiedzy i jej patentowanie. Podkreślić trzeba też współczesną ignorancję w kształceniu akademickim – z jednej strony zaplanowane niekształcenie pewnych kompetencji u określonej liczby osób, a z drugiej niechęć studentów do wiedzy ogólnej, teoretycznej, kształcenie dla „zatrudnialności”, co zakłada konieczność wykształcenia, opanowania odpowiednich umiejętności i co najwyżej wiedzy operacyjnej dotyczącej tego, „jak” dane rzeczy się robi (Szkudlarek, 2012). Inne rodzaje wiedzy w świadomości studentów, wobec postrzegania uniwersytetu jako szkoły zawodowej, nie mają znaczenia i nie są przez nich traktowane jako potrzebne (tzw. praktycyzm kształcenia i wykształcenia). Dość powszechne jest narzekanie studentów na – jak to ujmują – nadmiar teorii i niedobór lub nawet poważny brak przygotowania praktycznego rozumianego najczęściej jako opanowanie gotowych recept i przepisów działania.

Takie i podobne charakterystyki kształcenia uniwersyteckiego dość wyraźnie określają oczekiwania studentów zarówno wobec sensu, celów, jak i przebiegu, a przede wszystkim rezultatów tego procesu. Wobec takich oczekiwań odpowiedź na pytanie o to, czy studenci są już tylko „klientami” uniwersytetu jako „fabryki dyplomów”, czy zabiegają jedynie o lepszy start na rynku pracy, czy też są młodymi ludźmi aspirującymi do grupy inteligencji (Knasiecka-Falbierska, 2014), wydaje się oczywista. Skłonni jesteśmy przyjmować, że cele i wartości ich studiowania nie akcentują, a może wręcz pomijają ich własny rozwój, poszerzanie możliwości, lepsze poznanie i rozumienie świata i siebie w tym świecie, budowanie mądrości w samodzielnym procesie studiowania. Takie i podobne diagnozy każą się zastanawiać nad kondycją studentów i studiowania, nad rozumieniem przez nich studiowania i formułować pytania: czy dzisiejsi studenci jeszcze chcą i potrafią studiować?

W poszukiwaniu odpowiedzi moją szczególną uwagę zwróciły wyniki badań prowadzonych pod kierunkiem Marii Dudzikowej (Dudzikowa i in., 2013), które tak naprawdę nie potwierdzają dość powszechnego i jednoznacznie konsumpcyjnego nastawienia studentów. Okazuje się, że badani nie traktują czasu studiów tylko i wyłącznie jako przygotowania do pracy zawodowej, ale bardzo wielu z nich (44,6%) podjęło studia ze względu na własny rozwój. To bardzo interesujący wynik, a zarazem przeczący potocznym opiniom. Pozwala sądzić, że wśród badanych studentów wcale nie dominowała postawa konsumpcyjna i nie traktowali oni utylitarnie ani siebie, ani innych. Oznacza to także, że nie poddali się – zdawałoby się – powszechnemu myśleniu o uniwersytecie jako o „fabryce dyplomów” i miejscu przygotowania wyłącznie do pracy. Można więc sądzić, że są oni zainteresowani własnym rozwojem i nastawieni na studiowanie. Co prawda wydaje się, że ich podstawowym zajęciem nie jest studiowanie, a raczej uczenie się i to właściwie wtedy, gdy się tego od nich wymaga, kiedy są do tego zmuszani przez wymagania swoich wykładowców.

Analiza i interpretacja powyższych wyników badań, jak i moich obserwacji oraz dotychczasowych rezultatów badań dotyczących świadomości studentów na temat studiowania tworzy niejednoznaczną charakterystykę tych zagadnień. Nie pozwala ona ani na jednoznacznie optymistyczną, ani też jednoznacznie pesymistyczną ocenę potrzeby i umiejęt-

ności samodzielnego studiowania. Dość wyraźnie natomiast wskazuje na możliwości podejmowania tych działań w sprzyjających warunkach. To ostatnie stwierdzenie wydaje się zrozumiałe, jeśli uświadomimy sobie, że istota, natura studiowania i jego czynniki wskazują na konieczność uruchomienia i rozwijania wielu procesów psychicznych, jak również spełnienia wielu warunków zewnętrznych, przede wszystkim tkwiących w pracy nauczycieli akademickich. Nie twierdzą przy tym, że takie warunki są łatwe do stworzenia, ale jestem przekonana, że jest to możliwe.

Studiowanie jako działanie i proces jest wyrazem typowych prawidłowości ludzkiego działania, a jego główną cechą jest samodzielność podczas nabywania i wykorzystania wiedzy w działaniu<sup>1</sup>. Nie powinno się go utożsamiać z samokształceniem, które może być realizowane także na innych, niższych szczeblach edukacji, jak i poza edukacją formalną. Samodzielne studiowanie wymaga określonej dojrzałości i samodzielności intelektualnej i jest ono wyższą formą uczenia się (Nawroczyński, 1957). Jedną z istotnych funkcji tak rozumianego studiowania jest przygotowanie do samodzielnego badania, rozwiązywania problemów. Nie może ono bowiem sprowadzać się do przyjęcia określonego pensum wiedzy. Wymaga też opanowania dróg i sposobów dochodzenia do wiedzy.

W strukturze samodzielnego studiowania, uwzględniając interdyscyplinarne ustalenia (pedagogiki, psychologii, prakseologii), Janina Parafiniuk-Soińska (1976) wyznaczyła następujące elementy:

- świadomy i celowy przebieg działalności, wyrażony rozumieniem sensu jej wykonania, zdawania sobie spraw, po co dana działalność zostaje podjęta,
- planowy charakter całego działania polegający na wcześniejszym antycypowaniu schematu postępowania, wyobrażaniu węzłowych czynności, porządkowaniu i hierarchizowaniu poszczególnych etapów działania,
- instrumentalny charakter całego działania, co ma wyrażać właściwe dobieranie metod w kontekście postawionego celu i materiału nauczania, dorabianie się i doskonalenie własnego sposobu studiowania, indywidualnej drogi, jaką należy cel osiągnąć,
- ekonomiczny przebieg działania objawiający się właściwym wykorzystaniem warunków, ich ciągłym polepszaniem, wprowadzaniem ładu i porządku w organizację czynności oraz utrzymywaniem spójności i zwartości organizacyjnej,
- wprowadzenie do wszystkich etapów działania samokontroli i samooceny, co może oznaczać kontrolowanie warunków cząstkowych i końcowych z założonymi celami i planem, dostrzeganie i ocenianie napotkanych trudności.

Wskazane powyżej elementy studiowania korespondują z uwzględnionymi (30 lat później) przez Stellę Cottrell (2007) umiejętnościami składowymi studiowania. Autorka zalicza do nich:

---

1 Samodzielne studiowanie rozumiem jako „dobrowolną, celową, skuteczną metodycznie, kontrolowaną i ocenianą działalność intelektualną studentów, wykonywaną poza zajęciami w uczelni dla poznania, rozszerzenia lub utrwalenia tematyki wynikającej z programów studiów, ewentualnie własnego zainteresowania” (Parafiniuk-Soińska, 1976, s. 18).

- samoświadomość i samoocenę – jakie są moje aktualnie mocne strony i słabości, co pragnę osiągnąć, co domaga się udoskonalenia, jakie są moje źródła i zasoby, co mogłoby stanąć na drodze do celu,
- znajomość wymagań – trzeba zdobyć informacje określające oczekiwania i preferencje wykładowców w zakresie programu, tematyki kursu, jego celów i zadań, kryteriów oceny, ich zmienności w zależności od prowadzącego,
- umiejętność posługiwania się metodami i strategiami, umiejętność organizacji swojego studiowania oraz ciągłe ich doskonalenie,
- śmiałość i pozwolenie – umiejętność ufania swoim możliwościom uczenia się i zdobywania dobrych rezultatów,
- praktyka i nawyki – doświadczanie i refleksja nad nimi pozwalają zdobyć biegłość w wynajdywaniu najlepszych rozwiązań, ich krytycznej analizie, jak też konstruowaniu i dekonstruowaniu zasad swojego działania oraz wykorzystywaniu umiejętności składowych.

Ujmując ogólnie, umiejętności studiowania są złożone, stosunkowo trudne do opanowania, ale – jak każda umiejętność – możliwe do opanowania przez studenta. Oczywiście uczelnia to wielość czynników i warunków powiązanych wielorako. W każdym procesie kształcenia najważniejsze są jednak jego podmioty i dlatego też analizując studiowanie jako podmiotową działalność studentów, nie należy zapominać o innych osobach istotnych dla tego procesu, tzn. przede wszystkim o nauczycielach akademickich. Dla uruchomienia i rozwijania procesu studiowania ważne są cechy osobowe tych dwóch podmiotów, a przede wszystkim samodzielność. W przypadku studiowania wpisana jest ona w naturę tych działań. Nieodłączną zaś jej cechą jest świadomość. Przedmiotem tej ostatniej jest sam student (samoświadomość), a jej treścią poziom i jakość umiejętności składowych tworzących strukturę funkcjonalną. Bardzo ważną kategorię stanowią także refleksja i krytycyzm. Inne czynniki istotne dla tego procesu to zaangażowanie, determinacja, wytrwałość, automotywacja, zarządzanie czasem i pozytywne myślenie. Najważniejszą jednak cechą jest samodzielność, która skupia w sobie i wyzwala wszystkie wyżej wymienione.

W tym miejscu pojawia się pytanie o to, czym właściwie jest samodzielność. Otóż intuicyjnie, potocznie i właściwie powszechnie uważana jest za ważną cechę człowieka. Co do uznawania jej wartości i funkcji trudno byłoby znaleźć twierdzenia przeciwne. I w tym miejscu pojawia się trudność polegająca na tym, że poza ogólną (czasami wręcz ogólnikową) akceptacją jej znaczenia podąża przekonanie, zgodnie z którym nie ma potrzeby dokładniej argumentować, uzasadniać i wyjaśniać ani jej znaczenia, ani – co istotniejsze – sposobu rozumienia. Samodzielność traktowana jest w kategoriach oczywistości. Takie jej traktowanie przesłania złożoność jej fenomenu. Sprawia też, że jako samodzielne traktuje się czynności człowieka, które na takie miano nie zasługują. Najczęściej wyraża się to w myleniu samodzielności z samoczynnością człowieka.

To niebezpieczeństwo w kształceniu dostrzegł i podkreślił Kazimierz Sośnicki. Przyjął, że „każda praca samodzielna wykazuje trzy zasadnicze właściwości: 1) jej koncepcja i wy-

konanie jest świadome; 2) jej przebieg i kontrola nad nią celem jej udoskonalenia są kierowane i wykonywane w sposób świadomy i 3) nie posługujemy się przy tych czynnościach pomocą innych” (Sośnicki, 1959). Tych właściwości nie mają np. działania odruchowe, instynktowne i zautomatyzowane nawyki czy też przeżycia psychiczne. Nie zmienia tego fakt, że my sami jesteśmy ich wykonawcami, a ich wykonaniu może towarzyszyć świadomość. Jeśli jednak brak im kontroli i kierownictwa z naszej strony, to sprawia, że są one samoczynnościami (Sośnicki, 1959, s. 305; 1968, s. 79–81). Ponadto w przyjętym znaczeniu samodzielność jest pewną właściwością naszych czynności, ale też dyspozycją do działania posiadającego tę właściwość (Sośnicki, 1959, s. 305–306)

Niezwykle ważną, wręcz podstawową właściwością samodzielności jest świadomość, której przedmiotem są zarówno cele i zadania, jak i proces ich realizacji oraz kontrola i ocena przebiegu tego procesu i jego rezultatów. Świadomość w zakresie tych elementów pozwala odróżnić czynności samodzielne od samoczynnych, jak też stopniować samodzielność. Przy czym na miano samodzielnych zasługują działania świadome, autonomiczne, wolne od pomocy, choć ani w metodzie, ani w wyniku nie zawierają one elementu oryginalności. Dlatego nie należy utożsamiać działań samodzielnych z twórczymi lub też tylko z rozwiązywaniem problemów, choć należy się zgodzić z tym, że zarówno proces twórczy, jak i proces dochodzenia do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów angażują i w bardzo dużym stopniu rozwijają samodzielność.

W konstruowaniu powyższego rozumienia samodzielności ważne było dla mnie uwzględnienie jej słownikowego znaczenia, a dokładniej określenie znaczenia rdzenia „dzielność” i przedrostka „samo-”.

W *Słowniku języka polskiego* czytamy, że dzielność oznacza odwagę, waleczność oraz odporność, zaradność życiową. Natomiast dzielny to: „1. odznaczający się odwagą, odważny, mężny, waleczny; 2. wykazujący odporność wobec przeciwności, zaradny, mocny, wytrzymały; 3. robiący coś umiejętnie, sprawnie, energiczny, czynny” (Szymczak, 1978, s. 500).

Takie rozumienie dzielności i człowieka dzielnego nie akcentuje samej tylko czynności czy jej wykonania przez daną osobę, ale podkreśla jej charakterystyczne, podstawowe cechy, bez których zachowanie człowieka nie zasługuje na miano dzielnego, a on sam nie może być określony jako dzielny. Co istotne – są to cechy mające swoje źródła zarówno w cenionych wartościach, takich jak męstwo, odwaga, waleczność, jak i cechach człowieka, takich jak zaradność, wytrzymałość, sprawność, odporność wobec przeszkód. Akceptowanie i umiejętne, konsekwentne realizowanie powyższych wartości w czynnościach i działaniach człowieka jest warunkiem *sine qua non* bycia dzielnym i samodzielnym.

Uwzględnienie powyższego słownikowego znaczenia dzielności pozwala zauważyć, jak często dalekie jest ono od znaczenia nadawanego samodzielności w teorii i praktyce

kształcenia, szczególnie w tych odmianach, które związane są z koncepcją transmisji kultury, przekazu wiedzy (Klus-Stańska, 2008)<sup>2</sup>.

Analizując zaś przedrostek „samo-”, w słownikowym znaczeniu, dowiadujemy się, że jest to: „pierwszy człon wyrazów złożonych a) wskazujący na wykonanie albo na funkcjonowanie czegoś bez czyjeś pomocy, np. *samoczynny, samorzutny*, (...), b) określający kierunek czyjegoś działania na samego siebie, np. *samolubstwo, samostanowienie*” (Szymczak, 1978, s. 173).

W odniesieniu do dzielności przedrostek „samo-” wskazuje na bycie odważnym, mężnym, walecznym, odpornym na przeszkody, działającym bez niczyjej pomocy, bez niczyjego kierownictwa, a co więcej – wbrew kierownictwu innych, których działania nie pozostają w zgodzie z uznawanymi przez człowieka wartościami. Samodzielny to człowiek autonomiczny, dający sam sobie radę, niepotrzebujący pomocy, niepodlegający czyjejsz władzy, niezawisły, niepodległy. W tym miejscu należy jednak dodać, że samodzielny nie oznacza kogoś, kto nie współpracuje z innymi, a jedynie rywalizuje i zabiega o swój własny sukces. Wręcz przeciwnie – człowiek samodzielny docenia znaczenie i potrzebę wspólnotowości i współpracy, nie rezygnując jednak ze swoich wartości.

Uwzględniając powyższe, przyjęłam, że samodzielny to człowiek mający odwagę, siły wewnętrzne, jak też sprawny, zaradny i wytrzymały w projektowaniu, konstruowaniu swojego działania oraz w jego realizowaniu, kontrolowaniu i modyfikowaniu zgodnie z akceptowanymi wartościami i dla ich realizacji, niezależnie od źródła i rozmiarów przeciwności spotykających go w tym dziele.

Potwierdzeniem takiego rozumienia samodzielności ze względu na przedrostek „samo-” może być jego sens wskazywany w psychologii, w której traktuje się go „jako swoiste dopełnienie eksplikacji bycia podmiotem/podmiotowego funkcjonowania/podmiotowania, w rozmaitych postaciach zachodzącego tego szczególnego odniesienia do siebie samego, dokładniej do swej aktywności” (Krzyżewski, 2008, s. 26–27)<sup>3</sup>. Szczególnie zaś wyraźnie odnajdujemy sens zarówno tego przedrostka, jak i całej kategorii samodzielności w rozumieniu procesów samoregulacji i samokontroli, które łącznie można potraktować jako psychologiczne mechanizmy samodzielności.

W tym miejscu wyjaśnię pisownię słowa „samo-dzielność” w tytule tego tekstu. Otóż wynika ona z przywołanego powyżej znaczenia przedrostka „samo-”, jak i rdzenia „dzielność” oraz znaczenia tego pojęcia przyjmowanego w moich rozważaniach i badaniach. Ponadto na podstawie analizy wielu stanowisk z zakresu antropologii filozoficznej, antro-

2 Dorota Klus-Stańska pisze, że obecne teoria i praktyka kształcenia pozbawiają uczniów i nauczycieli możliwości kształtowania i przejawiania takich kluczowych kompetencji współczesnego człowieka, jak dokonywanie autonomicznych wyborów, krytyczna refleksyjność, autorefleksja, samoocena.

3 W tym miejscu za Krzysztofem Krzyżewskim należy zaznaczyć, że „w odniesieniu do eksplikacji możliwego sensu przedrostka «samo», różnych psychologów i różne psychologię łączy tylko jedno, a mianowicie bezdyskusyjna niechęć do wprowadzenia w jej ramach do psychologii *homunkulusa*. Byłoby to bowiem drastyczne pogwałcenie zasady ekonomii myślenia – reszta jest przedmiotem różnych dyskusji i propozycji” (Krzyżewski, 2008, s. 26–27).

pologicznych poglądów filozofów, stanowisk psychologów, jak również socjologów i pedagogów przyjęłam, że:

- samo-dzielność to dyspozycja człowieka, która była i jest mu przypisywana niezależnie od czasu historycznego, w którym zajmowano się człowiekiem, jak też niezależnie od cech różniących autorskie poglądy i teorie filozoficzne,
- samo-dzielność przynależy zarówno myśleniu, jak i działaniu człowieka, ale także jego uczuciom i przeżyciom. W ten sposób obejmuje wszystkie sfery jego świadomych form życia,
- samo-dzielność może być cechą konkretnego człowieka w różnym stopniu i zakresie, który jest tworzony i wyznaczany przez indywidualny wysiłek i codzienny trud wkładany w rozwijanie tej dyspozycji,
- równie istotnym czynnikiem kształtowania i rozwijania samo-dzielności są relacje człowieka z innymi ludźmi, a szczególnie stwarzanie przez nich możliwości i warunków sprzyjających podmiotowemu wysiłkowi konkretnego człowieka w rozwijaniu tej jego cechy myślenia, działania i uczuć,
- duże znaczenie w kształtowaniu i rozwijaniu samo-dzielności mają działania wychowawcze i edukacyjne, przede wszystkim w ich instytucjonalnym wymiarze. Mogą one zarówno sprzyjać, jak i nie sprzyjać rozwojowi tej cechy człowieka już od najmłodszych lat jego życia,
- istnieje wiele zewnętrznych okoliczności życia, w których rozwój samo-dzielności może zostać utrudniony, zablokowany lub też człowiek może się oduczyć bycia samo-dzielnym,
- rozwijanie samo-dzielności jest indywidualnym zadaniem każdego człowieka, a także zadaniem wychowawczym ze strony innych ludzi oraz instytucji społecznych, w tym szkoły, tym bardziej ważnym i pilnym, jeśli uznamy jej główne znaczenie dla realizacji podstawowych wartości, a szczególnie wolności człowieka i wartości dobra,
- o znaczeniu samo-dzielności szczególnie mocno i wyraźnie przypominają wciąż powracające, a obecnie coraz głośniejsze i występujące w nowej postaci sposoby myślenia podkreślające problematyczność człowieka (Świrko-Pilipczuk, 2011).

Przypisując studiowaniu cechę samodzielności, należy się zgodzić z tym, że bardzo trudno ją osiągnąć na wystarczająco wysokim poziomie. Trudności wynikają bowiem nie tylko z osobowego potencjału przejawiania i rozwijania tej umiejętności, lecz także są wynikiem oddziaływań zewnętrznych, instytucjonalnych. W tym zakresie trzeba podkreślić blokowanie, a nawet oduczanie samodzielności w rodzinie, w szkołach różnego szczebla, z uniwersytetem włącznie. W tym ostatnim zakresie – jako przykład – chciałabym wskazać na modele kształcenia nauczycieli i pedagogów obecne w działaniach i zachowaniach wykładowców. Prosta obserwacja codziennych praktyk nauczycieli akademickich pozwala łatwo zauważyć stosowanie przez nich wskazań (rzadko można bowiem mówić o wyraźnie występującej, a tym bardziej świadomie wybieranej) koncepcji scjentyzycznej i pragmatycznej (w ujęciu Joanny Rutkowiak) i odpowiadającym im strategiom behawiorystycz-

nej i czeladniczej (w ujęciu Henryka Mizerka), jak też orientacji/modelu technologicznym (Henryka Kwiatkowska, Mieczysław Malewski). Jeśli jeszcze zestawimy zarówno osobowe/podmiotowe, jak i zewnętrzne źródła trudności w występowaniu samo-dzielnego studiowania z dzisiejszą problematycznością człowieka, to możemy mieć poważne obawy dotyczące nie tylko możliwości i umiejętności samo-dzielnego studiowania, lecz także przede wszystkim sensu podejmowania takiego wysiłku.

Dzisiejsza problematyczność człowieka (Buczyńska-Garewicz, 2010) związana jest bowiem nie tylko z ciągle aktualnym współistnieniem wskazanych np. przez Schellera koncepcji człowieka i niemożnością ich pogodzenia czy też z impulsem danym przez filozofię egzystencjalną o niemożności uchwycenia jakiegokolwiek identyczności indywiduum, lecz także przede wszystkim z panującym w późnej nowoczesności sceptycyzmem wobec możliwości bytu jednostkowego. Metafizyczną problematyczność człowieka rozumianą jako zagrożenie jego indywidualnej tożsamości wskazują filozofowie, jak też twórcy literatury (Musil, 1971; Witkacy, 1977). Ukazują oni rozmiary depersonalizacji, jak i niespełnionej tęsknoty człowieka za własną identycznością. Opisują pustkę wewnętrzną nowoczesnego człowieka w zestawieniu z wielością zdarzeń zewnętrznych w jego życiu i codziennym zabiegającym, pracowitym, szczelnie wypełnionym istnieniu. „Człowiek nie tylko nie wie kim jest, lecz ponadto ma pewność braku bycia kimś szczególnym wśród innych. Jest tylko *jak inni*” (Buczyńska-Garewicz, 2010, s. 259). Jest on – jak to określa Zygmunt Bauman – łowcą podążającym za modą, za jej wskazaniem, nieustannie i pod groźbą wykluczenia z nurtu życia. A wzorem osobowym dla starań o tożsamość jest dla niego kameleon. Musi bowiem wykazać się umiejętnością zmieniania swej tożsamości (a przynajmniej jej publicznego obrazu) równie często, szybko i sprawnie, jak zmieniania koszuli czy skarpetek. Tak rozumiane „łowiectwo”, „polowanie” jest jak narkotyk – raz zakosztowane, zamienia się w nałóg, przymus wewnętrzny i obsesję. I w przeciwieństwie do dawnych utopii *płynnie nowoczesna utopia* „łowczych”, utopia życia obracającego się wokół pościgu za umykającą modą, nie oferuje życiu sensu, czy to autentycznego, czy oszukańczego. Pomaga jedynie – jak stwierdza Bauman – przepędzić pytanie o sens życia z umysłu.

Przekształciwszy się w serię egotycznych zabiegów, czyniąc z każdego kolejnie przeżywanego epizodu wstęp do następnego odcinka serii, nie daje okazji do zastanowienia się nad kierunkiem lub sensem życia jako takiego. Kiedy taka okazja się w końcu zdarzy, czyli w momencie wypadnięcia lub usunięcia z myśliwskiego sposobu życia, jest już na ogół za późno na to, by „rzeczywiście istniejącemu” kształtowi życia się sprzeciwić, a już szczególnie na to, by zakwestionowanie jego sensowności przyniosło skutki praktyczne (Bauman, 2011, s. 45).

Do tak zarysowanej kondycji człowieka w warunkach jego świata życia można dopisać jeszcze złożoność i niejednoznaczność odpowiedzi na pytanie o możliwości i sposoby istnienia – wspomnianej na wstępie tego tekstu – wspólnotowości profesorów i studentów oraz związanych z tym wątpliwości co do możliwości jej występowania na uniwersytecie w dotychczasowym rozumieniu (Szahaj, 2000). Ten skomplikowany obraz można jeszcze uzupełnić o wszystkie próby destrukcji idei podmiotu, w tym także idei autonomii, i prze-



chodzenie od zasady autonomii do zasady niezależności, co w sferze praktycznej tworzy warunki powstawania groźnych zjawisk, jak atomizacja społeczeństwa, indywidualizm, destrukcja przestrzeni publicznej, konsumpcjonizm (Renaut, 1989).

Wobec powyżej zarysowanych sposobów widzenia kondycji dzisiejszego człowieka musi powstać pytanie: czy samo-dzielność jest jeszcze jego niezbędną cechą? A może jest już dyspozycją, której nie należy kształtować i rozwijać, ponieważ może być jedynie przeszkodą w konformistycznym przystosowaniu się do wymogów bycia człowiekiem bez własności, bez tożsamości, gotowym do każdej modnej zmiany?

Przy czym – jak wskazuje Kazimierz Obuchowski (2001, s. 11) – jeśli nie podejmujemy ryzyka uzyskania statusu osoby, wtedy schodzimy do czyścica ludzi niedoczłowieczonych, którym wystarczają przedmiotowe standardy waluacji. Wystarczają im też np. aplikacje w smartfonie, które podejmą za nich decyzję, który jogurt kupić, i jeszcze do tego czuć się proekologicznie (Welzer, 2016, s. 115–116). Nie zauważają przy tym, że jest to po prostu „samoubezwłasnowolnienie na zielono” (Welzer, 2016). Nie chcą i już często nie potrafią dostrzegać możliwych pól swobodnego, samodzielnego działania i akceptują kształcenie akademickie zredukowane do wytwarzania i szkolenia technokratów, bez pytania o sens, cele i funkcje, którym szkolenie to ma służyć.

I na koniec pytanie: czy i w jakim stopniu takie właśnie oczekiwania studentów można i należy zmieniać w kształceniu akademickim?

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Moda – wymienna tożsamość – utopie na dziś*. W: Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności* (s. 35–51). Warszawa: Agora.
- Buczyńska-Garewicz, H. (2010). *Człowiek wobec losu*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Cottrell, S. (2007). *Podręcznik umiejętności studiowania*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Czerepaniak-Walczak, M. (red.) (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochnio, E., Knasiecka-Falbińska, K., Marciniak, M. (2013). *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzegorzczak, A., Sójka, J. (red.) (2008). *Fenomen uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klus-Stańska, D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* (s. 7–35). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Knasiecka-Falbińska, K. (2014). *Student – klient na współczesnym uniwersytecie*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 93–104.
- Krzyżewski, K. (2008). *Samoregulacja i samokontrola jako przedmiot psychologii*. W: A. Niedźwieńska (red.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu* (s. 15–32). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Musil, R. (1971). *Człowiek bez właściwości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Nawroczyński, B. (1957). *Zasady nauczania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Parafiniuk-Soińska, J. (1976). *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Renaut, A. (1989). *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sośnicki, K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sośnicki, K. (1968). *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szahaj, A. (2000). *Jednostka czy wspólnota? Spór liberalistów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Szkudlarek, T. (2012). Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka. W: P. Żuk (red.), *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym* (s. 215–237). Warszawa: Scholar.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Szymczak, M. (1978). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2011). *Samo-dzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Welzer, H. (2016). *Samodzielne myślenie*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Witkacy, S.I. (1977). *O idealizmie i realizmie*. Warszawa: PWN.

#### Streszczenie

Tekst zawiera próbę analizy aktualnego stanu, możliwości i warunków studiowania. Podkreśla również potrzebę stworzenia warunków do samodzielnego studiowania i rozwijania samodzielności studentów.

**Słowa kluczowe:** samodzielność, studiowanie

#### SELF-STUDY

##### Summary

The text contains an attempt to analyze the current state, possibilities and conditions of study. It also emphasizes the need to create conditions for independent study and development of students' independence.

**Keywords:** independence, studying