

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI  
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY  
INSTYTUT PEDAGOGIKI

# Pedagogika Szkoły Wyższej

2/2018 (24)

SZCZECIN 2018

### **Rada Naukowa**

Ewa Bochno, Maria Czerepaniak-Walczak, Lyudmyla Gorbunova,  
Barbara Kromolicka, Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Malewski, Urszula Ostrowska,  
Ivana Pirohová, Flavia Stara, Julian Stern, Maria Wójcicka, Vaiva Zuzevičiūtė

### **Redakcja**

Anna Murawska (redaktor naczelny), Ilona Kość (sekretarz), Maksymilian Chutorański,  
Julia Karapuda (www), Julita Orzelska, Janina Świrko, Małgorzata Wałęjko,  
Paula Wiażewicz-Wójtowicz

**Lista recenzentów znajduje się na stronie czasopisma [www.wnus.edu.pl/psw](http://www.wnus.edu.pl/psw)**

### **Redaktor tomu**

Janina Świrko

### **Redakcja językowa**

Edyta Chrzanowska / [e-dytor.pl](mailto:e-dytor.pl)

### **Korekta**

Karolina Janiak

### **Skład komputerowy**

Joanna Dubois-Mosora

### **Projekt okładki**

Paweł Kozioł

### **Adres redakcji**

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17

tel. 91 444 3747

e-mail: [psw@wnus.pl](mailto:psw@wnus.pl)

[www.wnus.edu.pl/psw](http://www.wnus.edu.pl/psw)

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>

oraz w CEEOL

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński 2018

**ISSN 2083-4381**

**WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO**

---

Wydanie I. Ark. wyd. 10,5. Ark. druk. 10,8. Format 170/240. Nakład 60 egz.

# Spis treści

## STUDIA I ROZPRAWY

MIECZYŚLAW MALEWSKI	
O trzech tradycjach studiowania .....	7
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK	
Autonomia edukacji akademickiej w warunkach centralizmu programowego i dekretowanych efektów kształcenia .....	21
JULIAN STERN	
What Does Autonomy in Universities Look Like? .....	33
JULITA ORZELSKA	
O potrzebie egzystencjalnej refleksji nad kształceniem .....	41

## POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

OSKAR SZWABOWSKI	
Autonomia, exodus, zaangażowanie .....	53
PIOTR DOMERACKI	
Autonomia uniwersytetu – między ideą a praktyką. Perspektywa filozoficzna .....	65
JANINA ŚWIRKO	
Indywidualizm – autonomia – wspólnotowość .....	75
KATARZYNA CIARCIŃSKA	
Martha Nussbaum on the silent crisis of universities .....	83

## DONIESIENIA Z BADAŃ

ELŻBIETA WOŁODŹKO	
Autonomia w przestrzeni akademickiej – znaczenia, doświadczenia, ograniczenia .....	89
ANNA KARPIŃSKA, WALENTYNA WRÓBLEWSKA	
Proces studiowania znaczącym komponentem jakości kształcenia w szkole wyższej .....	105

MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, SONIA WAWRZYNIAK	
O funkcjach motywacji w dydaktyce akademickiej .....	117

#### PRAKTYKI

WŁODZIMIERZ OLSZEWSKI	
Czy i ile autonomii w małej „uczelni samorządowej”? .....	131
ILONA KOŚĆ	
Doświadczenie autonomii przez studentów działających w kołach naukowych.....	151
ALEKSANDRA SANDER	
Autonomia niemieckiej szkoły wyższej – pomiędzy nauką a polityką (wybrane aspekty).....	163

# Contents

## STUDIES AND DISCOURSES

MIECZYŚLAW MALEWSKI	
About three traditions of studying .....	7
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK	
Autonomy of academic education in the conditions of program centralism and decreeing of learning outcomes .....	21
JULIAN STERN	
What Does Autonomy in Universities Look Like? / Jak wygląda autonomia na uniwersytetach? .....	33
JULITA ORZELSKA	
About the need of existential afterthought over education .....	41

## POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS

OSKAR SZWABOWSKI	
Autonomy, exodus, commitment .....	53
PIOTR DOMERACKI	
The University Autonomy – Between Theory and Practice. Philosophical Perspective .....	65
JANINA ŚWIRKO	
Individualism – autonomy – community .....	75
KATARZYNA CIARCIŃSKA	
Martha Nussbaum on the silent crisis of universities / Martha Nussbaum o cichym kryzysie uniwersytetów .....	83

## REPORTS ON RESEARCH

ELŻBIETA WOŁODŹKO	
Autonomy in an academic space – meanings, experiences, constraints .....	89
ANNA KARPIŃSKA, WALENTYNA WRÓBLEWSKA	
The process of studying a significant component quality of education in a university .....	105
MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, SONIA WAWRZYŃIAK	
Signification of motivation in university didactics.....	117

## PRACTICE

WŁODZIMIERZ OLSZEWSKI	
How much autonomy, if any, in a small “local-government university”? .....	131
ILONA KOŚĆ	
Experiencing autonomy by students working in scientific circles.....	151
ALEKSANDRA SANDER	
Autonomy of the German university – between science and politics (selected aspects).....	163

**Mieczysław Malewski**

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

## O trzech tradycjach studiowania

Na proces studiowania można patrzeć z wielu perspektyw i z różnych punktów widzenia. Wedle potocznego myślenia studiowanie to czynność indywidualna. Składają się na nią poznawcze wysiłki studenta (uczenie się), ukierunkowane na opanowanie wiedzy i umiejętności założonych w akademickim programie kształcenia na danym kierunku czy specjalności. Wykraczając poza perspektywę indywidualną, studiowanie można postrzegać jako historycznie zmienną praktykę kulturową. Ma ona charakter zinstytucjonalizowany, a jej funkcjonowanie jest normatywnie regulowane.

Jeżeli studiowanie jest instytucją społeczną, to tak jak każda instytucja jest ono konstruktem społeczno-kulturowym. Ogniskują się w nim zmieniające się w czasie przekonania o tym, czym jest wiedza, jakim indywidualnym i społecznym celom winno służyć jej pozyskiwanie, jakie warunki dydaktyczne i organizacyjne trzeba ku temu stworzyć, w jaki sposób oceniać i legitymizować uzyskiwane przez studiujących kompetencje itp.

Celem tego opracowania jest rekonstrukcja historycznie ewoluujących wzorców studiowania, konstytuujących odmienne akademickie tradycje. Nie można wykluczyć, że są one wciąż żywe i obecne w postawach, jakie wobec studiowania demonstrują współcześni studenci. W końcowej części artykułu podejmuję ryzykowną próbę prognozowania kierunku, w jakim może zmierzać studiowanie oparte na wykorzystywaniu rozprzestrzeniających się technologii cyfrowych.

### Trzy akademickie tradycje

Profesor Janusz Goćkowski (1996) nazywał uniwersytet instytucją długiego trwania. Abstrahując od metaforycznego charakteru tego określenia i traktując je dosłownie, można powiedzieć, że tak jest rzeczywiście. Począwszy od wieku XI, uniwersytety są trwałym elementem instytucjonalnego porządku społecznego i kulturalnego Europy. Jako centra życia intelektualnego i aktywności poznawczej akademików wykształciły one trzy historycznie następujące po sobie tradycje studiowania. Pierwsza z nich, charakterystyczna dla uniwersytetu średniowiecznego, traktowała studiowanie jako misję poszukiwania prawdy.

Badacze społeczeństw średniowiecznej Europy zgodnie twierdzą, że uniwersytety powstały ze szkół prowadzonych przez opactwa i ze szkół przykatedralnych, co siłą rzeczy sprawiło, że rozwój świeckiego racjonalizmu dokonywał się za aprobatą Kościoła i w jego obrębie (Baszkievicz, 1997, s. 11; Le Goff, 1996). Wybitni mistrzowie uniwersyteccy opierali się na filozofii antycznej, głównie na pismach Arystotelesa, które wypełniały programy kształcenia aż do XVII wieku (Brandel, 2006, s. 389). Choć w renesansie nastąpiło ograniczenie teologii i scholastyki, to nie można powiedzieć, aby uniwersyteckie nauczanie wyzwoliło się z dominacji doktryny chrześcijańskiej. Nie pozwalały na to nie tylko ówczesne relacje władzy, lecz także aparat intelektualny epoki – biblijny system pojęciowy, spekulatywne metody poznania, brak popytu na wiedzę ze strony świeckich instytucji.

Inkorporowane przez średniowieczny uniwersytet antyczne dziedzictwo myślowe na pierwszym planie stawiało kategorię „prawdy”, rozumianą zgodnie z jej klasyczną arystotelesowską wykładnią i osadzoną w kontekście teologicznym. Prawda była rozumiana w sposób ontoteologiczny i odnoszona do bytu najwyższego – Boga. Jak twierdzi Barbara Tuchańska (2012, s. 53–54):

W tej perspektywie prawda nie jest bytem samym w sobie, lecz niezbywalnym i niekwestionowalnym atrybutem bytu Boskiego – jego wiedzą. Bóg jest podmiotem wiedzącym, podmiotem, w którym są ukryte wszystkie skarby wiedzy i mądrości. (...) Ludzkie poznanie, zarówno w swej części intuicyjnej, jak i dyskursywnej, jest w planie onto-teologicznym upodobnieniem się do Boga. Jako podmiot poznający, zdobywający wiedzę, człowiek upodobnia się do Boga, który wie.

Poszukiwanie prawdy było zatem zuchwałą próbą rekonstrukcji boskiego planu stworzenia i odsłonięcia tajemnicy bytu. Podejmowano ją – co rozumiało – z intencją lepszego rozumienia woli Stwórcy i na jego chwałę.

Zamiar dotarcia do prawdy ostatecznej sprawiał, że studiowanie stawało się całożyciową misją. Jej realizacja wymagała odseparowania się od świata zewnętrznego, wyłączenia się z jego przyziemnych spraw, przyjęcia kontemplacyjnego stylu życia. „Prawdziwe szczęście osiąga się poprzez kontemplację prawdy” – pisał Dante Alighieri w nieukończonym traktacie filozoficznym *Convivio* (za: Helstein, 1987, s. 34).

Autoteliczna orientacja wobec wiedzy, legitymizowana etosem docieklivości i krytycyzmu, wymagała odpowiednich warunków. Dlatego średniowieczne uniwersytety były lokowane na obrzeżach miast, otaczane murami, a studenci i ich nauczyciele, żyjąc we wspólnocie, poprzez uczestnictwo w wykładach i akademickich dysputach starali się osiąść dar mądrości. Odseparowanie uniwersytetu czyniło go swoistą „wieżą z kości słoniowej”, a oddający się studiowaniu nauk akademicy byli uważani za ludzi wtajemniczonych w niepoznawalne<sup>1</sup>.

---

1 Jak twierdzi Thorstein Veblen (2008, s. 307–308), jeszcze w połowie XIX wieku norwescy chłopcy swój podziw dla uczonych w piśmie, jak Luter, Melancthon czy Grundtvig, wyrażali instynktownie w kategoriach zaczerpniętych ze słownika czarnej magii.



Studiowanie jako kulturowo regulowany proces relacji z wiedzą zmieniał się wraz z rozprzestrzenianiem oświeceniowych idei rozwoju i postępu oraz rozkwitem gospodarczym Europy, który datuje się od XVIII wieku. W ślad za tym, uniwersytety powoli zaczęły przechodzić spod władzy Kościoła we władanie państwa i otwierać się na jego potrzeby. Przykładem mogą być francuskie *grandes écoles* kształcące kandydatów na wysokie stanowiska kierownicze w republikańskiej administracji.

Postępująca racjonalizacja życia społecznego i coraz bardziej różnicujący się społeczny podział pracy na nowo ukształtowały strukturę społeczną. Jej osią przestają być dziedziczna własność i przywileje stanowe. Ich miejsce zajmują kompetencje zawodowe, co sprawia, że najważniejszym wymiarem struktury społeczeństwa modernistycznego staje się hierarchiczny układ ról społecznych i pozycji zawodowych. Łączą się z nimi status społeczny, dostęp do puli dóbr ekonomicznych, udział we władzy i możliwość wyboru cenionego stylu życia. Struktura społeczna odzwierciedla się w świadomości ludzi, którzy ją definiują, interpretują i wartościują. W rezultacie postrzegają ją jako otwartą bądź zamkniętą, odkrywają dostępne kanały ruchliwości społecznej, identyfikują skuteczne programy przemieszczania się w hierarchii pozycji społecznych.

„Znaczenie, jakie zdobyła praca w społeczeństwie przemysłowym, nie ma precedensu w historii” – stwierdza Ulrich Beck (2002, s. 206). Wysokokwalifikowana, sprawnie zarządzana i produktywna praca wymagała specjalistycznego wykształcenia, nierzadko wyższego. W ten sposób, studiowanie stało się nabywaniem kompetencji zawodowych, a wykształcenie i profesjonalne kwalifikacje głównymi czynnikami hierarchizującymi społeczeństwo modernistyczne. Priorytet profesjonalnej wiedzy zawodowej jako zasady organizacyjnej tego społeczeństwa doprowadził do ukonstytuowania się klasy średniej, która w XX wieku stała się fundamentem nowoczesnego porządku społecznego większości państw demokratycznych. Jej korzystne położenie na różnych skalach społecznego zróżnicowania i wynikający stąd prestiż sprawiały, że właściwy jej członkom styl życia stał się przedmiotem aspiracji innych ludzi, którzy przynależność do klasy średniej traktowali jako synonim sukcesu zawodowego i oznakę życiowego powodzenia. Henryk Domański (2002, s. 13) twierdzi, że:

W ten oto sposób klasa średnia stawała się jednym z elementów historycznego zwrotu, który zmienił system stosunków społecznych, organizację pracy, a także przyzwyczajenia i mentalność jednostek. Ludzie musieli się wdrożyć do zachowań znamionujących kapitalistyczną racjonalność i dyscyplinę życiową, zajmując pozycje nieobciążone feudalnym stygmatem dziedziczenia statusu i nieprzekraczalnych barier stanowych.

Unieważnienie kryteriów pochodzenia stanowego i otwarcie drogi awansu poprzez wykształcenie w warunkach oficjalnie deklarowanej równości stało się podstawą merytokracyjnej wizji społeczeństwa i uruchomiło „windę w górę”. Stało się także przesłanką do obdarzania edukacji akademickiej atrybutem wysokiej instrumentalności i zaufaniem do poświadczających ją dyplomów. W ten sposób, antyczny kult mądrości został zastąpiony

ideałem profesjonalnej sprawności, a wartości poznawcze, jakie niegdyś przyświecały studiowaniu, zostały wyrugowane na rzecz kompetencji o walorach technologicznych.

Zarysowane wyżej tendencje uwidoczniły się również w powojennej Polsce. Polityczny projekt radykalnej przebudowy struktury społecznej poprzez ideologicznie zadekretowane upodmiotowienie klas robotniczej i chłopskiej wyrażał się w akcji afirmatywnej skierowanej do młodzieży wywodzącej się z tych klas (kursy przygotowawcze; wstępny, „zerowy” rok studiów; punkty za pochodzenie). Oczekiwano przy tym, że uzyskany dzięki wyższemu wykształceniu międzypokoleniowy awans społeczno-zawodowy dokona się przy zachowaniu habitusu klasy pochodzenia, co miało gwarantować polityczną lojalność młodego pokolenia (zob. Zyziak, 2016).

Idea studiowania jako nabywania kompetencji jest żywa do dziś. Prolongowała ją Deklaracja bolońska przyjęta w 1999 roku przez 29 państw europejskich, w tym przez Polskę. U uruchomiła ona tzw. proces boloński, którego konsekwencją jest przyjęcie Krajowych Ram Kwalifikacji. Specyfikują one efekty kształcenia wymagane od absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy w poszczególnych zawodach i specjalnościach (zob. Rozporządzenie, 2011).

Niejako w opozycji do wciąż podtrzymywanej technokratycznej koncepcji studiowania jako procesu nabywania profesjonalnych kompetencji, coraz wyraźniej zarysowuje się nowa tradycja akademicka – studiowanie jako konsumpcja. Można ją wiązać z przejściem społeczeństwa modernistycznego w fazę schyłkową, określaną mianem późnej nowoczesności albo ponowoczesności. Socjologowie są zgodni, że konsumpcja i procesy jej towarzyszące stały się głównymi czynnikami strukturyzacji współczesnych społeczeństw i podstawowymi instrumentami reprodukcji ponowoczesnego porządku społecznego (Krajewski, 1997). „Konsumpcja jest współcześnie również głównym narzędziem kreowania jednostkowej tożsamości, koncepcji samego siebie i samookreślenia się w przestrzeni społecznej, a także tym, co wyznacza strategie działań i konstytuuje jednostkowe biografie” (Krajewski, 1997, s. 11).

Orientacje konsumenckie w świecie akademickim zostały zainicjowane przez dwa nakładające się na siebie procesy. Pierwszym była komercjalizacja działalności naukowej i dydaktycznej, drugim zaś umasowienie kształcenia.

W przypadku USA u rynkowanie działalności uniwersytetów rozpoczęło się za prezydentury Ronalda Reagana z początkiem lat 80. ubiegłego wieku. Jej następstwem była redukcja subwencji budżetowych dla szkolnictwa wyższego i konieczność pozyskiwania dochodów ze sprzedaży naukowych produktów i usług. W Wielkiej Brytanii podobny kierunek zmian wprowadziła ustawa o reformie edukacji z 1988 roku. U jej podstaw leżało przekonanie, że sektor usług publicznych, w tym edukacja, powinien być zarządzany tak samo, jak każda inna gałąź gospodarki (Milliken, Colohan, 2004, s. 383). Wierzano, że mechanizmy rynkowej konkurencji wymuszają poszerzenie i unowocześnienie oferty edukacyjnej i przyczynią się do podniesienia jakości kształcenia.

Polityce wpisywania uniwersytetu w relacje konstytuujące społeczeństwo masowej konsumpcji przyświecała obietnica sukcesu. Społeczeństwo miało doświadczyć dobrodziejstw związanych z rozwojem gospodarki stymulowanej wdrażanymi odkryciami naukowymi i wysokimi kwalifikacjami innowacyjnych i twórczych pracowników. Uniwersytety miały się przekształcić w autonomiczne, efektywnie zarządzane centra akademickiej doskonałości. Z kolei studentom obiecano nowoczesne elastyczne programy kształcenia, kompatybilne wobec kwalifikacyjnych potrzeb rynku pracy. Absolwentom uczelni miały one gwarantować błyskotliwą karierę zawodową i życiowy sukces.

Realizacja tych obietnic doprowadziła do wykrystalizowania się zjawisk określanych jako „akademicki kapitalizm”. Gary Rhoades i Sheila Slaughter (2004, s. 37) definiują go jako „reżim wiedzy-uczenia się-konsumpcji uznawany przez instytucje kształcenia wyższego oraz wysiłki zmierzające do generowania dochodów z tytułu pełnienia swoich edukacyjnych, badawczych i usługowych funkcji”. Zjawisko „akademickiego kapitalizmu” wiąże się z pojawieniem się rynku wiedzy, który uruchamia procesy umasowienia i komercjalizacji edukacji akademickiej. Legitymizacji dostarcza im europejska polityka oświatowa. Przyjmuje ona założenie, że poszerzanie dostępu do uczelni wyższych pociągnie za sobą stopniową redukcję nierówności społecznych i przyczyni się do demokratyzacji stosunków społecznych. Europejska polityka szerokiego otwarcia uczelni wyższych zakłada, że

(...) sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego poprawia spójność społeczną oraz wzmacnia społeczne zaufanie, zwiększa też poziom demokratycznego uczestnictwa. (...) Istnieje pozytywna korelacja między najwyższym poziomem osiągniętego wykształcenia a demokratyczną partycypacją, wzorcami głosowania w wyborach, poziomem indywidualnego zdrowia oraz innymi wskaźnikami dobrostanu (Kwiek, 2015, s. 186–187).

Polityka szerokiego otwarcia bram uniwersytetów skutkowałą swoistym boorem edukacyjnym. O ile współczynnik skolaryzacji brutto w Polsce w roku akademickim 1990/1991 wynosił 12,9%, o tyle dziesięć lat później (2010/2011) osiągnął wartość 53,8% (Studencka Marka, 2016). Ten gwałtowny skok liczebności populacji studiujących bez wątpienia odzwierciedlał nadzieje na osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej i społecznej członków różnych segmentów polskiego społeczeństwa. Miał on jednak charakter życzeniowy. Nie uwzględniał systematycznie malejącego potencjału alokacyjnego wyższego wykształcenia. Zjawisko takie zostało zarejestrowane przez socjologów już na początku transformacji ustrojowej w Polsce (zob. Domański, Tomescu-Dubrow, 2008, s. 144, 146). Późniejsze badania potwierdziły jego trwały charakter. Na podstawie analizy danych europejskiej bazy EU-SILC (European Union Survey on Income and Living Conditions) Marek Kwiek zauważył, że pomimo poszerzającego się dostępu do wyższego wykształcenia, na czym głównie korzysta młodzież wywodząca się z niższych segmentów struktury społecznej, zjawisko dziedziczenia pozycji społecznych utrzymuje się w wielu krajach europejskich. Szczególnie silnie zaznacza się ono w Polsce. Wyjaśniając ten fenomen, stwierdza on, że

(...) ostatni okres ekspansji szkolnictwa wyższego jest zbyt krótki, by zmienić podstawową strukturę społeczną w Polsce (...). Zarówno najwyższe poziomy osiągnięć edukacyjnych, jak i najwyżzej społecz-

nie i finansowo wynagradzane zawody (wysoko wykwalifikowane „białe kolnierzyki”) są w Polsce dziedziczone w większym stopniu niż w innych krajach europejskich (Kwiek, 2015, s. 204).

Rozerwanie związku pomiędzy wykształceniem i statusem społeczno-ekonomicznym osłabiło jego wartość jako dobra pozycyjnego, a edukację akademicką „wepchnęło” w pułapkę pozornego egalitaryzmu (zob. Malewski, 2012). Słabnąca instrumentalność wyższego wykształcenia, potocznie określana mianem „inflacji dyplomów”, redukuje aspiracje edukacyjne młodzieży. Współczynnik skolaryzacji brutto, który w roku akademickim 2010/2011 w Polsce wynosił 53,8%, obniżył się do 47,6% w roku 2015/2016 (Studencka Marka, 2016). Nie jest to jednak spadek tak znaczny, jak można by oczekiwać. Co utrzymuje aspiracje do studiowania na wciąż wysokim poziomie, jeżeli potencjał alokacyjny akademickich dyplomów systematycznie słabnie?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie, sądzę, że trzeba uwzględnić nie tylko wskazane wcześniej zjawisko inflacji dyplomów, lecz także obiektywne procesy zachodzące w makrostrukturze społecznej, która ulega systematycznemu upłynnieniu. W rezultacie różnice społeczne rozmywają się, a istniejące nierówności ulegają swoistej prywatyzacji i są postrzegane jako bezklasowe. Mówiąc inaczej, te nierówności społeczne są uważane za następstwo indywidualnych wyborów życiowych i preferowanych stylów życia, i nie są związane z hierarchią klas czy warstw społecznych (Beck, 2002, s. 113). W ten sposób edukacja akademicka przestaje być przygotowaniem do zajęcia jakiejś stałej, szczególnie korzystnej pozycji w społeczeństwie. Staje się sprawą prywatną, indywidualnym instrumentem refleksyjnego „radzenia sobie” przez jednostki i grupy z własnym usytuowaniem w społeczeństwie i środkiem do konstruowania własnych tożsamości. Mówiąc wprost, aspiracje do uzyskania wykształcenia uniwersyteckiego nie tyle wyrażają nadzieje na zajęcie atrakcyjnych pozycji w strukturze społecznej, ile wyrastają z lęku przed wykluczeniem z rynku konsumenta i marginalizacją społeczną. Dzieje się tak, ponieważ wykształcenie akademickie, szczególnie humanistyczne, nie gwarantuje co prawda wysokiego poziomu konsumpcji, ale jego brak niemal na pewno gwarantuje wykluczenie z rynku.

„Kulturalizacja doświadczanego przez jednostki zróżnicowania związana jest ze zmianą hierarchii prawomocnych determinacji” – zauważa Małgorzata Jacyno (2007, s. 19). W społeczeństwie ponowoczesnym źródłem orientacji i oparcia przestają być rodzina, klasa społeczna, społeczność lokalna. Ich funkcje przejmuje rynek. Implementacja reguł systemu rynkowego nie ogranicza się do skutków ekonomicznych. Dzięki swemu obramowaniu aksjologicznemu rynek zyskuje zdolność wpływu na rozwój tożsamości jednostek i grup poprzez konstruowanie coraz to nowszych potrzeb i pragnień (zob. Reykowski, 2013). Dokonywanie rynkowych wyborów wymaga postawy refleksyjnej, niezbędnej, aby trafnie rozpoznawać istniejące możliwości autokreacji i samookreślenia się w różnych przestrzeniach społecznych.

Jeżeli wyższe wykształcenie staje się instrumentem i warunkiem przyszłego uczestnictwa w rynku konsumenta, to studiowanie również przyjmuje formę aktywności konsumennej i wykształca u studiujących trwałe postawy receptywne. Uniwersytety zaludniają

się studentami-klientami, którzy nie traktują go jako życiowej misji – a nawet – nie są zdolni do odraczania korzyści ze studiowania, jak miało to miejsce w przeszłości, ale domagają się ich tu i teraz. Oczekują, że studiowanie – tak jak każda konsumpcja – będzie interesujące, atrakcyjne i satysfakcjonujące. Głównym kryterium oceny jakości kształcenia na uniwersytecie staje się konsumenckie zadowolenie.

### Konsumencki model studiowania

Jak wcześniej zaznaczyłem, studiowanie można traktować jako historycznie zmienną praktykę kulturową. Jej instytucjonalny charakter sugeruje, że zmienia się ona równoległe do przeobrażeń zachodzących w obrębie instytucji, w której jest ona realizowana. Próbę powiązania trzech opisanych wyżej tradycji studiowania z historycznie ewoluującymi modelami uniwersytetu zawiera tabela 1.

**Tabela 1.** Zmieniający się model uniwersytetu

Wymiary różnic	Uniwersytet tradycyjny	Uniwersytet modernistyczny	Uniwersytet ponowoczesny
Naczelną wartość	prawda	rozwój i postęp	dochód/zysk
Obietnica społeczna	mądrość	awans społeczny	refleksyjność
Więzi społeczne	wspólnota	społeczność	masowa klientela
Typ skupienia	klasztor	campus	otwarte centrum usług akademickich
Mechanizmy regulacyjne	etos	przepisy/regulaminy	interesy
Typ nadzoru	identyfikacja	zaufanie/lojalność	kontrola/audyt
Efektywność	wtajemniczenie	reformy społeczne	jakość produktu
Model absolwenta	intelektualista	profesjonalista	klient
Styl życia	kontemplacyjny	poznawczy	konsumpcyjny
Partner społeczny	Kościół	państwo	rynek

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno wyróżnione modele uniwersytetu, jak i odpowiadające im tradycje studiowania są typami idealnymi w sensie weberowskim. Skonstruowano je do celów heurystycznych i zostaną wykorzystane jako narzędzia służące do analizy i pomiaru postaw wobec studiowania, opisanych w doniesieniach z badań empirycznych (zob. Urbaniak-Zajac, 2017).

Liczne badania prowadzone w środowisku studiującej młodzieży szkicują wyrazisty i wewnętrznie spójny obraz dominujących orientacji i postaw wobec studiowania. Z ich analizy wynika, że najslabiej zarysowuje się obecność pierwszej, najstarszej tradycji studiowania. Do takiego wniosku skłaniają wyniki badań Barbary Kromolickiej nad aktywnością studenckich kół naukowych na Uniwersytecie Szczecińskim w 2015 roku. Na

dziesięciu wydziałach tej uczelni zarejestrowanych było 197 kół naukowych, z których aktywnością naukową legitymowało się jedynie 88 (45%). Również odsetek uczestniczących w ich pracy studentów był stosunkowo niewysoki – od 3,6% liczby studentów Wydziału Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia poprzez 6,6% słuchaczy najliczniejszego Wydziału Humanistycznego aż po 29% studentów Wydziału Matematyczno-Fizycznego (Kromolicka, 2016, s. 28–29). Jeżeli przyjąć, że aktywność w studenckim kole naukowym, wykraczająca poza standardowe treści programów kształcenia, może być traktowana jako wskaźnik autotelicznych postaw wobec wiedzy, to teza o szczątkowej obecności najstarszej tradycji we współczesnej kulturze studiowania wydaje się uzasadniona.

Zasadność tego wniosku potwierdzają wyniki innych badań. Do najbardziej reprezentatywnych należą te dotyczące stacjonarnych studentów dwunastu wydziałów Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, przeprowadzone w latach 2005–2010 (Knasiecka-Falbierska, 2014). Wynika z nich, że najczęściej deklarowanym motywem podjęcia studiów wyższych była nadzieja na osiągnięcie rozwoju intelektualnego (44,6%). Za tą szlachetną, co równie ogólną deklaracją plasowały się motywacje bardziej pragmatyczne. Dla 18% badanych studentów UAM studiowanie sprowadzało się do nabywania profesjonalnych kompetencji zawodowych, choć tylko 17% wierzyło, że przyszła praca zawodowa umożliwi im awans społeczno-zawodowy i pozwoli zająć pożądaną pozycję w strukturze społecznej. Aż 19,7% nie miało co do tego żadnych złudzeń. Podjęcie studiów humanistycznych traktowali jako strategię odraczania uciążliwej dorosłości i czas dobrej zabawy (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 98).

Pomimo deklarowanej motywacji rozwojowej „okazało się, że prawie dwie trzecie badanych w trakcie studiów na drugim roku nie miało żadnych osiągnięć naukowych” (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 99). Trudno się temu dziwić, skoro – jak wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez Monikę Chorab (2016) w czterech wiodących uniwersytetach państwowych – zaangażowanie poznawcze studiującej młodzieży jest więcej niż skromne. Regularne uczestnictwo w wykładach deklaruje 56,7% studentów. Uczestnictwo sporadyczne albo regularne opuszczanie wykładów jest udziałem 43,3% studiujących. Zajęć dodatkowych stara się unikać 85,7% badanych. Aktywny udział w zajęciach dydaktycznych bierze 43,6% studentów. Wyższy odsetek (56,4%) przejawia na zajęciach bierność. Trudno się temu dziwić, jeżeli 40,6% studentów przygotowuje się do nich sporadycznie, a 14,6% rzadko albo nie przygotowuje się w ogóle. Czytanie obowiązkowej literatury naukowej deklaruje 50% badanych studentów. Identyczny odsetek sięga po nią sporadycznie lub nie czyta jej w ogóle (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 138–139).

Zbliżone wyniki dały badania przeprowadzone wśród studentów ostatniego roku pedagogicznych studiów magisterskich na jednej z uczelni szczecińskich. Aż 80% studentów studiów stacjonarnych na przygotowanie do zajęć z jednego przedmiotu poświęca jedną godzinę, a nawet mniej. Nie brakuje i takich, którzy nie przygotowują się w ogóle (Mikut, 2014, s. 113). „Analiza czasu, jaki przeznacza pewna część studentów na przygotowanie do zajęć (...) pozwala na wniosek, że zachodzi zjawisko pozorowania studiowania” – kon-

kluduje autorka badań (Mikut, 2014, s. 114). Jeżeli u podstaw akademickiej dydaktyki tkwi pozór, to praktyki studiowania ulegają teatralizacji. Studenci pozorują studiowanie, a wykładowcy legitymizują to poprzez egzaminy testowe, wcześniejsze udostępnianie zagadnień egzaminacyjnych, zastępowanie oryginalnych dzieł naukowych ich streszczeniami, redukcje listy lektur obowiązkowych itp. Zabiegi te gwarantują wszystkim akademicki sukces. Studenci zaliczają kolejne etapy cyklu kształcenia, sparametryzowani naukowcy uzyskują zaś wysokie notowania w studenckich ankietach konsumenckiego zadowolenia. O istnieniu tej swoistej konsumenckiej zmowy świadczą oceny uzyskiwane przez studiującą młodzież. W badanej populacji studentów poznańskich jedynie 24,5% ma oceny niskie. Średnia ocen większości studiujących plasuje się w przedziale 3,8–4,3, co skłania autorkę badań, aby kwalifikować je do kategorii wyników przeciętnych (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 99). Nawiasem mówiąc, jeżeli ocena 4,3 jest przeciętna, to zjawisko inflacji oceniania nie podlega dyskusji.

Zdaniem Michaela Burawoya (2013, s. 22) uniwersytety znalazły się pod dyktando studenckich pragnień. Jak wszystkie pragnienia, domagają się one natychmiastowej gratyfikacji. Służą temu zestandaryzowane programy nauczania, z których – niczym z menu w restauracji – studujący mogą wybierać i dowolnie ze sobą zestawiać rozmaite moduły, kierując się własną intuicją lub chwilową akademicką modą, bez troski o wewnętrzną spójność wiedzy i bez znajomości jej pozycji w strukturze naukowej dyscypliny. Tak zorganizowane kształcenie popospolituje naukę, a wiedzę naukową czyni rzeczą powszednią i banalną. Frank Furedi (2008, s. 13) zauważa, że:

Bardzo często myśli się o niej jak o gotowym, łatwo strawnym produkcie, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować”. (...) Takie przekształcenie w produkt pozbawia wiedzę istotnej wartości i znaczenia: jako towar dostarczany przez domokraców spod znaku ekonomii wiedzy staje się w istocie karykaturą samej siebie.

Postępująca wraz umasowieniem kształcenia skolaryzacja edukacji akademickiej nie budzi większych oporów. Co więcej, doczekała się nawet „naukowej” legitymizacji w postaci koncepcji „edukacji zorientowanej na studenta” (zob. Kember, 2009). Jej zwolennicy nie tylko ignorują koncepcję Wilhelma von Humboldta, twórcy nowoczesnego uniwersytetu, który postrzegał studiowanie jako nabywanie wiedzy i rozwijanie intelektualnej kultury (*Bildung*). Lekceważą również opinie współczesnych ekonomistów, którzy żywotność wiedzy i umiejętności wynoszonych z edukacji akademickiej szacują na 8–12 lat (Sennett, 2010, s. 7), przy czym okres ten nieustannie się skraca.

Współczesny uniwersytet w coraz większym stopniu rezygnuje z oświeceniowej tradycji traktowania wiedzy jako źródła prawdy i mądrości – twierdzi Zbyszko Melosik (2017, s. 30). Pod znakiem zapytania coraz częściej stawia się też jego możliwości w zakresie kształtowania przydatnych gospodarce kompetencji instrumentalno-technicznych. Jeżeli tak, to w czym tkwi żywotność uniwersytetu? Co prolonguje jego status instytucji długiego trwania, skoro dotychczas wypracowane tradycje studiowania albo utraciły aktualność, albo są przedmiotem nieustającej krytyki?

Współczesny uniwersytet zwykliśmy postrzegać z perspektywy jego chwalebnej przeszłości i oceniać przez pryzmat ugruntowanych akademickich tradycji. Opcja taka zawsze generuje negatywne oceny jego teraźniejszości. Ponadto eliminuje prospektywne wizje uniwersytetu i usuwa z pola uwagi jego dającą się rozważyć przyszłość.

### Jaka przyszłość?

Tożsamość uniwersytetu nie jest dana raz na zawsze, jest ona ciągle wytwarzana w historycznie zmiennych relacjach społeczno-kulturowych – stwierdza Maksymilian Chutorński (2015, s. 48). To trafna uwaga. Skłania do zastanowienia się nad konsekwencjami, jakie może mieć dla uniwersytetu ogłoszone przez socjologów ponowoczesności przejście od społeczeństwa struktur do społeczeństwa kognitywnego. Proces ten legitymizowany przez ideę całościowego uczenia się dokonuje się dzięki niebywałej ekspansji nowych technologii informatycznych. O tym, że żyjemy w czasach informacjonizmu (Castells, 2007) niekoniecznie musimy się dowiadywać z socjologicznych raportów. Fakt ten niemal codziennie uświadamiają nam studenci, którzy za wystarczające przygotowanie do zajęć uważają zapis zalecanej lektury na tablecie czy w smartfonie. Trzeba przy tym zauważyć, że przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych w formie „papierowej” lub „cyfrowej” nie jest tylko różnicą techniczną. Od czasu tzw. zwrotu lingwistycznego w naukach społecznych wiemy, że rzeczywistość jest funkcją języka używanego do opisywania, objaśniania jej oddziaływania na nią – jedyne medium, w jakim możemy ją wyrażać. Oznacza to, że uniwersytet znalazł się w swoistej sytuacji zawieszenia pomiędzy galaktyką Gutenberga a wielością sieciowo powiązanych światów wirtualnych. Pośród tych generalnych przekształceń natura wiedzy nie pozostaje nienaruszona. Jej miejsce coraz częściej zajmuje informacja.

„Informacja zyskuje dzisiaj rangę równą starożytniej kategorii arche, która zapoczątkowała filozofię” – twierdzi Marek Hetmański (2013, s. 24). Również autor *Kondycji ponowoczesnej* podziela ten pogląd. Utrzymuje, że skonstruowany informacyjnie świat wirtualny stanie się „przyrodą” człowieka ponowoczesnego, a w społeczeństwie będzie funkcjonować tylko taka wiedza, która daje się przełożyć na bity informacji (Lyotard, 1997, s. 29, 144).

Pomimo postępującej dygitalizacji różnych obszarów życia społecznego, związek między pojęciami „wiedzy” i „informacji” nie doczekał się jeszcze zadowalającego ujęcia epistemologicznego. Wielu autorów pojęcie informacji uważa za termin pierwotny i poprzestaje na jego intuicyjnym, zdroworoządkowym rozumieniu. Peter F. Drucker (1999, s. 171) pisze, że:

Wiedza – w przeciwieństwie do pieniędzy – nie jest czymś bezosobowym. Wiedza nie zamieszkuje w książce, w bankach danych, w oprogramowaniu komputerowym. Tam są jedynie informacje. Wiedza jest zawsze ucieleśniona w człowieku, jest zdobywana przez uczącą się osobę, jest wykorzystywana lub niewłaściwie użytkowana przez jednostkę.



Podobny pogląd prezentuje Bernt Gustavsson (2002, s. 19), który utrzymuje, że „(...) wiedza jest czymś innym i czymś więcej niż informacja. Informacje można pozyskać z komputerów i podręczników; stają się one wiedzą tylko wtedy, kiedy zostaną zinterpretowane, zrozumiane i umieszczone w kontekście”.

Wiedza zatem ma charakter personalny; milcząco zakłada istnienie wiedzącego, który musi dopełnić ją rozumiejącą interpretacją, opatrzyć sensami, nadać znaczenia, usytuować w kontekście i – ewentualnie – posłużyć się w działaniu. Ponadto wiedza odznacza się wysokim potencjałem heurystycznym. Z kolei informacja jest bezosobowa, standardowa, potencjalnie instrumentalna i pragmatyczna. Ma charakter sterujący, co sprawia, że jest „gotowa do użycia” i nie wymaga od użytkowników dodatkowych operacji intelektualnych. Słowem, informacja jest strumieniem danych. W takim ujęciu może być traktowana jako forma przedwiedzy.

Czy to oznacza, że dotychczasowe uniwersyteckie tradycje studiowania zostaną w nieodległej przyszłości zastąpione przez różne formy partycypacji w strumieniach informacyjnych przepływów? Twierdząca odpowiedź na to pytanie wydaje się wysoce prawdopodobna. Już dzisiaj studenci demonstrują przekonanie, że zdobywanie wiedzy polega na swobodnym pozyskiwaniu informacji. Przekonanie to jest wzmacniane poprzez ustawicznie poszerzającą się gamę coraz doskonalszych technologicznie narzędzi informatycznych i coraz bardziej otwarty dostęp do coraz liczniejszych baz danych. Nie zauważają przy tym, że ograniczanie się do informacji odrealnia i zastępuje poznawaną rzeczywistość jej wirtualnymi symulacjami, że znosi rozterki i wątpliwości, jakie często towarzyszą bezpośredniemu poznaniu podmiotowemu, że bezkrytycznie absorbują pakiety informacji przygotowane zwykle przez anonimowych autorów i cyfrowo rozprowadzanych do powszechnego wierzenia.

Wiedza naukowa ma charakter opisowo-wyjaśniający. Na różne sposoby objaśnia świat, w którym żyjemy, a niekonsekwencje i sprzeczności zawarte w oferowanych objaśnieniach skłaniają do refleksji i podejmowania dyskursów. Informacja ma charakter sterujący. Naznaczona jest pewnością i nie oferuje żadnej alternatywy. Może to zapowiadać, że studiowanie wiedzy, podobnie jak w przeszłości, stanie się zajęciem elitarnym, domeną nielicznych. Pozostałym wystarczą smartfony.

## Zakończenie

Od kilku dekad uniwersytet znajduje się w ogniu zmasowanej krytyki. Przyzwolenia na to udzieliła głośna swego czasu książka Billa Readingsa (1996) pod zmiennym tytułem *University in Ruins*. Dowodził on, że idee „uniwersyteckiego rozumu” i „uniwersyteckiej kultury”, które naprzemiennie legitymizowały funkcjonowanie uniwersytetu w ciągu ostatnich dwóch stuleci, utraciły aktualność. Wtórzy mu Ronald Barnett z Uniwersytetu Londyńskiego, który pisze:

(...) idee, na których współczesny uniwersytet został zbudowany – prawda, wiedza, rozum, komunikacja – znalazły się na ławie oskarżonych... Jeżeli te pojęcia mają jakiegokolwiek znaczenie, to zależą one od interpretacji dokonywanej przez różne społeczności, tak w uniwersytecie, jak i poza nim. Dlatego uniwersytet stał się pusty koncepcyjnie i empirycznie; nie jest jasne, jakimi ideami mógłby uzasadniać swoje dalsze istnienie, ani jakie cele miałby osiągać (Barnett, 2004, s. 65).

Obecna sytuacja polskich uniwersytetów zdaje się te opinie potwierdzać. Z jednej strony nie mogą one i chyba nie chcą się uwolnić od własnych akademickich tradycji. Z drugiej, znajdują się pod ciśnieniem zaledwie przeczuwanej, niepewnej i niedającej się zdefiniować przyszłości. Sytuację tę instynktownie wyczuwają studenci, którzy swoje ograniczone zaufanie do uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej wyrażają ograniczaniem poznawczego zaangażowania w procesy akademickiego kształcenia.

## Bibliografia

- Barnett, R. (2004). The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*, 2 (1), 60–73. DOI: 10.1080/1474846042000177483.
- Baszkievicz, J. (1997). *Młodość uniwersytetów*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brandel, F. (2006). *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Burawoy, M. (2013). Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne. *Praktyka Teoretyczna*, 1 (7), 13–30. DOI: <https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.2>.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chorab, M. (2016). Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 127–142. DOI: 10.18276/psw.2016.2-10.
- Chutorański, M. (2015). Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy... *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 47–58. DOI: 10.18276/psw.2015.1-03.
- Domański, H. (2002). *Polska klasa średnia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Domański, H., Tomescu-Dubrow, I. (2008). Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia. W: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce* (s. 133–152). Warszawa: IFiS PAN.
- Drucker, P.F. (1999). *Spółczesność prokapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goćkowski, J. (1996). *Ethos nauki i role uczonych*. Kraków: Wydawnictwo Secesja.
- Gustavsson, B. (2002). What Do We Mean by Lifelong Learning and Knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 1 (21), 13–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370110099489>.
- Helstein, J. (1987). *Historia literatury włoskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Hetmański, M. (2013). *Epistemologia informacji*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kember, D. (2009). Promoting Student-Centered Forms of Learning across on Entire University. *Higher Education*, 1 (58), 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>.
- Knasiecka-Falbierska, K. (2014). Student – klient na współczesnym uniwersytecie. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 93–104.
- Krajewski, M. (1997). Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego. *Kultura i Społeczeństwo*, 3 (41), 3–24.
- Kromolicka, B. (2016). Zaangażowanie studentów w proces kształcenia uniwersyteckiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 23–36. DOI: 10.18276/psw.2016.2-03.
- Kwiek, M. (2015). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (46), 183–213. DOI: <https://doi.org/10.14746/nsw.2015.2.7>.
- Le Goff, J. (red.) (1996). *Człowiek średniowiecza*. Warszawa–Gdańsk: Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Wydawnictwo Marabut.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Warszawa: Fundacja Aletheja.
- Malewski, M. (2012). Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 17–42.
- Melosik, Z. (2017). Uniwersytet współczesny i rekonstrukcje wolności akademickiej. *Studia Pedagogiczne*, 50, 23–36.
- Mikut, M. (2014). Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 105–120.
- Milliken, J., Colohan, G. (2004). Quality or Control? Management in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 3 (26), 381–391. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080042000290221>.
- Readings, B. (1996). *University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reykowski, J. (2013). Wolność gospodarcza jako ideologia. *Studia Socjologiczne*, 3 (210), 7–29.
- Rhoades, G., Slaughter, S. (2004). Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic*, 1 (1), 32–44.
- Rozporządzenie (2011). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2.11.2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz.U. nr 253, poz. 1520.
- Sennett, R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Studencka Marka (2016). *Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe*. Pobrane z: <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1922> (6.02.2018).
- Tuchańska, B. (2012). *Dlaczego prawda? Prawda jako wartość w sztuce, nauce i codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2017). Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwiązania. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (78), 115–128.
- Veblen, T. (2008). *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa: Muza SA.
- Zyziak, A. (2016). *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*. Kraków: NOMOS.

### Streszczenie

Autor rekonstruuje trzy społeczno-kulturowe wzory praktyk studiowania, jakie wykształciły się w trakcie długiego trwania uniwersytetu. Są to: studiowanie jako poszukiwanie prawdy, studiowanie jako nabywanie profesjonalnych kompetencji oraz studiowanie jako konsumpcja. Traktowane jako typy idealne w sensie weberowskim, posłużyły za instrumenty do oglądu i analizy wyników badań empirycznych nad postawami wobec studiowania, jakie przyjmują współcześni studenci. W końcowej części wystąpienia autor stawia pytanie o przyszłość edukacji akademickiej w warunkach społeczeństwa sieci. Nie można wykluczyć, że rozwój instrumentarium cyfrowego doprowadzi do zastąpienia wiedzy przez informację, która z epistemologicznego punktu widzenia jest rodzajem przedwiedzy. Istnieją podstawy, by twierdzić, że ta nowa, czwarta tradycja studiowania stanie się wkrótce rzeczywistością.

**Słowa kluczowe:** studiowanie, tradycja, prawda, kompetencje techniczne, konsumpcja, informacja

### ABOUT THREE TRADITIONS OF STUDYING

#### Summary

The author reconstructs three social-cultural formulae of study practice that have been shaped during the long existence of the university. These are: (1) studying as an act of truth-seeking, (2) studying as the acquiring of professional competencies, and (3) studying as a form of consumption. Treating these types as ideal in the Weberian sense, they were used as an instrument of surveying and analysis of the results of empirical research on the attitudes towards studying, which modern students undertake. In the final part of the text, the author poses a question on the future of academic education in the context of the contemporary digital society. It cannot be ruled out that the expansion of the digital realm may lead to the replacement of knowledge by information, which from the epistemological point of view is a kind of subknowledge. There are, therefore, grounds to believe that the new, fourth tradition of studying will soon become reality.

**Keywords:** studying, tradition, truth, technical competencies, consumption, information

**Maria Czerepaniak-Walczak**

Uniwersytet Szczeciński

## Autonomia edukacji akademickiej w warunkach centralizmu programowego i dekretowanych efektów kształcenia

### Wprowadzenie

O randze edukacji w szkole wyższej świadczy wskazanie jej jako podstawowego zadania uczelni<sup>1</sup>. Edukacja niesie w sobie obietnicę i nadzieję na jednostkowy i zbiorowy dobrostan, na dobrobyt, wzbogacanie kapitału społecznego, kulturowego i intelektualnego. Masowe studia wyższe, polski „cud edukacyjny” w postaci wysokiego wskaźnika scholaryzacji akademickiej przechodzi do historii. Odradzają się marzenia o elitarności studiów, czego jednym z wyrazów jest administracyjne sterowanie liczebnością studentów w relacji do liczby nauczycieli akademickich – od jedenastu do trzynastu studentów. Trudno jednak uznać ten zabieg za przejaw troski o jakość kształcenia i uczenia się, a tym bardziej za przejaw autonomii kształcenia. Zwłaszcza w kontekście aktualnej ustawy (2018) szczegółowo regulującej warunki utworzenia i prowadzenia kształcenia na wybranym kierunku studiów<sup>2</sup>, w tym zapisu, że utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu wymaga pozwolenia ministra. Zatem autonomia edukacji akademickiej jest ograniczona już na wyjściu. Nie do wyobrażenia są praktyki, o których pisze Andrzej Walicki, który studiując filologię rosyjską na Uniwersytecie Warszawskim, jednocześnie uczestniczył w seminariach filozoficznych na Uniwersytecie Łódzkim oraz spotykał się ze środowiskiem „warszawskiej szkoły historyków idei” (Walicki, 1983, s. 8 i n.). Współczesne podmioty edukacji akademickiej są, trawestując rzymskie *glebae adscripti, studia adscripti*, „przypisańcami” do kierunku studiów i dyscypliny nauki. Szanse na interdyscyplinarne czy transdyscyplinarne studiowanie są niewielkie.

---

1 „11.1. Podstawowymi zadaniami uczelni są: 1) prowadzenie kształcenia na studiach; 2) prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub innych form kształcenia; (...) 4) prowadzenie kształcenia doktorantów; 5) kształcenie i promowanie kadr uczelni” (Ustawa, 2018).

2 „Utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu wymaga pozwolenia ministra” (Ustawa, 2018, art. 53.3).

Edukacja akademicka może być czynnikiem wdrażania do krytycznego, autonomicznego myślenia, ale także do uzależnienia od władzy, pasywnego dostosowywania się do jej poleceń, czekania na powiedzenie tego, co robić, i co znaczą poszczególne rzeczy i zjawiska. Nie jest ona wyabstrahowana z logiki systemu społecznego i politycznego. Nie jest też wyodrębniona z systemu kształcenia i uczenia się. Interakcje edukacyjne w szkole wyższej są kontynuacją doświadczeń z wcześniejszych etapów kształcenia. Oznacza to asymetrię ról uczestników interakcji, dominację nauczyciela i podległość uczących się. Świadomie mówię o uczących się, a nie o studiujących, gdyż niewiele jest okazji do studiowania w szkole wyższej, tzn. do samodzielnego odkrywania faktów, zjawisk i procesów, konfrontowania odkryć z dotychczasowym stanem wiedzy naukowej, krytycznego oraz odważnego kwestionowania uproszczeń i obłudy.

W dyskusji o ustawie 2.0, zwanej patetycznie „Konstytucją dla nauki”, i wokół niej wiele miejsca zajmowała problematyka autonomii uczelni. Wysuwano przede wszystkim kwestię suwerenności uniwersytetu w relacji do władz centralnych oraz rady uczelni. Mniej uwagi poświęcano autonomii uczestników interakcji edukacyjnych, ich autonomicznych doświadczeń, odwagi i odpowiedzialności oddziałujących na osobiste i zbiorowe decyzje. W tym tekście skupiam się na możliwościach doświadczania autonomii w codziennych sytuacjach edukacyjnych na uniwersytecie, a także ich konsekwencjach dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. W pierwszej kolejności przedstawiam specyfikę autonomii edukacji akademickiej i na tym tle wydobywam z treści ustawy 2.0 możliwości jej zachowania. Odwołując się do dotychczasowych osobistych przykładów praktykowania autonomii edukacji uniwersyteckiej, staram się zarysować jej konsekwencje dla nauki oraz życia osobistego i zbiorowego, dla codziennego „życia poza akademią”.

### Autonomia edukacji w szkole wyższej

Suwerenność uczestników procesów kształcenia i uczenia się w szkole wyższej wydaje się immanentnym atrybutem uniwersytetu. Wolność badań oraz upowszechniania i poznawania ich efektów jest istotą edukacji akademickiej. Jest prawem i zobowiązaniem nauczycieli akademickich i studentów.

Analizowanie autonomii edukacji akademickiej można prowadzić w dwu perspektywach – ogólnej, którą wyznaczają ustawy i rozporządzenia, i szczegółowej, w ramach interakcji edukacyjnych. W jednej i drugiej perspektywie autonomia może być ufundowana jedynie na dojrzałości osób uczestniczących w podejmowaniu decyzji odnośnie do kształcenia i uczenia się, na użyciu ich własnego głosu i ich odpowiedzialności. W tym fragmencie skupiam się na suwerenności uczestników interakcji edukacyjnych.

Na suwerenność i pełnomocność sprawczą w procesach edukacji akademickiej składają się zachowania ich podmiotów, a mianowicie nauczycieli i studentów, ich krytyczne uczestniczenie w kształceniu, uczeniu się i studiowaniu. Ta suwerenność może mieć dwa

źródła: zewnętrzne i wewnętrzne/osobiste. Pierwsze z nich wyraża się w nadawaniu autonomii przez tych, którzy dysponują władzą w tym zakresie. Efektem jest uppełnomocnienie uczestników życia społecznego, w tym interakcji edukacyjnych. Odgórne, zewnętrzne nadanie autonomii niesie w sobie zagrożenia pułapkami izonomii, ale też korzystanie z autonomii w granicach zdefiniowanych przez zwierzchność, nadawcę praw i pól suwerenności. Jest to rodzaj suwerenności kolonialnej, czyli uppełnomocnianie nadaniem komuś upoważnienia do wykonania określonego zadania, kontrolowania i oceniania działań własnych lub wykonywanych przez innych. Jest to akt bądź proces nadawania osobie lub grupie mocy i statusu w konkretnej sytuacji. Nie uwalnia od podległości, ale nadaje władzę w wyznaczonym polu, daje narzędzia do samodzielnego rozwiązywania doświadczanych problemów. Dzięki uppełnomocnianiu zarówno osoby, jak i grupy rozwijają umiejętności radzenia sobie i osiągania uznawanych wartości. W działaniu uczą się samodzielnego dostrzegania problemów i ich rozwiązywania, lecz tylko w polach wyznaczonych przez zwierzchność. Tak pojmowane uppełnomocnianie można dostrzec w edukacji.

Drugie źródło suwerenności, osobisty wysiłek, jest podstawą podmiotowej aktywności ukierunkowanej na emancypowanie się do osiągania nowych praw i pól autonomii. To osoba/grupa decyduje o tym, jakie są pola jej autonomii, a raczej, jakie uważa za tyle ważne, by podjąć trud ich osiągnięcia. Jest to samodzielne osiągnięcie suwerenności, zrzucanie supremacji kolonizującej jej pola aktywności.

Doświadczanie uppełnomocniania może, choć nie musi, wyzwalać dążenia emancypacyjne. W tym wyraża się swoista przewrotność uppełnomocniania. Nawykowe korzystanie z przyznanych praw i pól autonomii może prowadzić do zadomowienia w nich braku refleksji nad swym położeniem i własnym potencjałem. Ponadto zadomowienie w możliwości samodzielnosci w granicach ustalonych przez zwierzchność nie zawsze wyzwala inicjatywy i dążenia do poszerzania praw i pól autonomii.

Problematyka uppełnomocniania w edukacji w ogóle, a w edukacji akademickiej szczególnie, jest na tyle ważnym i interesującym przedmiotem analizy i refleksji, że zasługuje na odrębne omówienie. W tym miejscu jedynie sygnalizuję różnice między uppełnomocnianiem (*empowerment*) i emancypacją.

Znaczące dla emancypacji, samodzielnie osiąganego autonomii jest doświadczanie racjonalności emancypacyjnej poprzez stawianie problemów wywodzonych z podmiotowych światów życia. Podstawą suwerenności i pełnomocności w interakcjach edukacyjnych jest integrowanie wiedzy potocznej i osobistego doświadczenia z wiedzą naukową. Widoczne jest to w tworzeniu i uwewnętrznianiu szczególnego kodu komunikacyjnego, który Ira Shor (1992, s. 255) nazywa „trzecim idiomem”. Wyrażenie to oznacza posługiwanie się językiem nauki (akademickim) w konkretnym, codziennym doświadczeniu oraz potocznym dyskursem w myśleniu krytycznym. Jest to możliwe w interakcji, którą cechują otwartość i szczerść komunikacyjna, szansa na mówienie swoim głosem, swoimi słowami. Realna autonomia edukacji akademickiej, ta w codziennych interakcjach edukacyjnych, wyraża się zatem w używaniu przez ich uczestników własnego głosu na każdym etapie kształce-

nia. Dotyczy to zarówno nauczycieli akademickich, którzy prezentują własne autorskie koncepcje i wyniki swoich badań, jak i studentów, którzy wyrażają swoje wątpliwości, refleksje, pomysły. Suwerenność uwidacznia się także w gospodarowaniu czasem, przestrzenią oraz współdecydowaniu o treściach i formach pracy. Pozwala to odejść od pasywności i osobiście doświadczyć tego, że uczenie się polegające na uczestniczeniu może być przepełnione ciekawością, nadzieją i humorem. Chociaż jest to utrudnione przez administracyjnie regulowaną organizację edukacji – regulowane formy kształcenia (gdy jest inaczej, studenci się skarżą, uruchamiają całą paletę oporu: od udawania zgody poprzez unikanie, wyrażanie niezgody, po bunt i skargi do władz wydziału).

Autonomia edukacji akademickiej jest uwikłana w system polityczny. „Wszystkie formy edukacji są polityczne, ponieważ mogą wspomagać albo utrudniać weryfikowanie nawyków uczących się, rozwijania albo ograniczania ich krytycznych relacji z wiedzą, kształceniem i społeczeństwem” (Shor, 1992, s. 12–13).

Edukacja znajduje się w centrum uwagi sił politycznych i jest nadzorowana administracyjnie. Wyraża się to w centralnym ustalaniu efektów kształcenia oraz obligatoryjnym ocenianiu programów i warunków kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną. Inaczej mówiąc, edukację akademicką cechują centralizm i biurokracyzm.

Czasami się zapomina, że edukacja akademicka jest edukacją dorosłych. Wśród czynników ograniczających jej autonomię dostrzegam zjawisko, a raczej procesy nazywane przez Franka Furediego (2017, s. 6) udziecinnianiem. Przybiera ono co najmniej kilka postaci, w tym kontynuację w szkole wyższej organizacji kształcenia z poprzednich etapów edukacji, a mianowicie system klasowo-lekcyjny, czyli kształcenie w grupach dziekańskich w ściśle zdefiniowanym, zatwierdzonym administracyjnie czasie przeznaczonym na realizację zadań dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów i form (wykłady, ćwiczenia, seminaria).

Innym przykładem udziecinniania są sztywne plany i programy kształcenia. Z pewnością ułatwiają one sprawowanie kontroli nad organizacją edukacji, gdyż studenci otrzymują zadania na dany semestr i zobowiązani są do ich wypełnienia. Na tym tle nasuwa się pytanie o sens ECTS – kredytów, jakie student otrzymuje, a następnie swoją aktywnością „spłaca kwotę” ustaloną na określony czas – semestr, rok. W ustawie (2018, art. 76.1) ustalone są wielkości kredytów do spłacenia przez studenta w celu uzyskania określonego dyplomu<sup>3</sup>. Obowiązek zaliczania poszczególnych przedmiotów według administracyjnego porządku oraz konkretnych terminów zwalnia studenta z samodzielnego planowania czasu przeznaczonego na spłacanie „rat kredytu” – wyboru przedmiotów, których wartość kredytowa składałaby się na określony dla danego etapu kształcenia limit.

---

3 „Warunkiem ukończenia studiów i uzyskania dyplomu ukończenia studiów jest: 1) uzyskanie efektów uczenia się określonych w programie studiów, którym przypisano co najmniej: a) 180 punktów ECTS – w przypadku studiów pierwszego stopnia, b) 90 punktów ECTS – w przypadku studiów drugiego stopnia, c) 300 punktów ECTS – w przypadku jednolitych studiów magisterskich trwających 9 albo 10 semestrów, d) 360 punktów ECTS – w przypadku jednolitych studiów magisterskich trwających 11 albo 12 semestrów”.



Udziecinianie, utrzymywanie, a niekiedy wręcz wciskanie w niedojrzałość niesie w sobie orientację na podporządkowanie i posłuszeństwo. Dotyczy to nie tylko studentów, lecz także nauczycieli akademickich. Przykładem tego jest wypełnianie w procesie kształcenia i uczenia się treści „ramy kwalifikacji” nawet na tych kierunkach, które nie przygotowują do wykonywania określonego zawodu, a które na uniwersytetach przeważają. Centralnie definiowane efekty kształcenia podlegające procedurom administracyjnym sprawiają, że edukacja akademicka jest zgodna z zasadą wyrażoną przez Senekę Młodszego: *non vitae sed scholae discimus* („nie dla życia, lecz dla szkoły uczymy się”). W efekcie uczący się spełniają oczekiwania nauczycieli, mówią cytatami, skupiają się na poznawaniu wyrywkowych, fragmentarycznych faktów, zjawisk i procesów. Czasownik „uczyć się” jest odnieszony wyłącznie do wypełniania zadań narzuconych przez prowadzących zajęcia, którzy nierzadko są tylko pośrednikami między władzą a studentami. Na studiowanie, uczenie się z innych źródeł niż zadane nie ma czasu, ale też i potrzeby. Często nie ma też potrzeby czytania czegokolwiek poza podręcznikami i notatkami. Wystarczy „zapamiętywanie faktów, zasad i definicji w celu udzielania podczas egzaminów krótkich odpowiedzi na pytania stawiane przez nauczyciela, który zna odpowiedzi” (Shor, 1992, s. 219).

Taka sytuacja umacniana jest przez formalne relacje między nauczycielami i studentami. Daleka jestem od generalizowania, ale dostrzegam, że wielu studentów i wiele studentek zna nas tylko z wykładów. Wraz z zaliczeniem semestru zapominają nazwiska osób prowadzących zajęcia. Niektórzy dowiadują się, czasem sami odkrywają, że coś piszemy. Obrazuje to następujący przykład: „Na egzaminy chodziłam bardzo dobrze przygotowana, ale gdyby profesor nagle mnie zapytał: «Czy wie pani, dzięki jakim dziełom zdobyłem autorytet, który upoważnia mnie do nauczania na tej uczelni?», nie potrafiłabym odpowiedzieć” (Ferrante, 2017, s. 509).

Przejawem autonomii edukacyjnej, mimo centralnego sterowania, jest włączanie uczestników interakcji w to, co się w niej dzieje i mówienie o tym. Jest to możliwe w warunkach współdziałania nauczycieli akademickich i studentów w codziennych praktykach, w tym m.in. w konstruowaniu programów zajęć i gospodarowania czasem. Podkreślam przy tym, że autonomia edukacji akademickiej rozumiana przeze mnie jako przejaw dojrzałości jej podmiotów nie poddaje się indywidualnym narcystycznym pragnieniom, lecz jest wyrazem krytycznej świadomości uczestników oraz organizatorów kształcenia i uczenia się na uniwersytecie.

Okazją do doświadczania autonomii są studenckie koła naukowe, których działalność wykracza poza formalne programy studiów. Są miejscem realizacji zainteresowań i pasji ich uczestników i opiekunów. Tworzą naturalne warunki dialogu i wzajemnego uczenia się. Umożliwiają przekraczanie „geodezji” akademickiej, tzn. podejmowanie problemów interdyscyplinarnych oraz metod ich rozstrzygnięcia. Mimo że koła te nie są z zasady kontrkulturowe, niekiedy podejmują problematykę, która może być uznana za herezję. Przede wszystkim jednak tworzą warunki doświadczania przez ich członków podmiotowego sprawstwa w wymiarach merytorycznym i organizacyjnym, w tym uczenia się pracy zespo-

łowej. Chociaż, jak pisze Marcelina Smużewska (2015, s. 7), „zwiększenie liczby studentów przyniosło raczej marginalizację studenckiego ruchu naukowego niż jego umasowienie. Stanowi on współcześnie bardzo niewielką część społeczności akademickiej, co mogłoby sugerować, że funkcjonuje jako relik, jeszcze z poprzedniej epoki”, a to oznacza mniej lub bardziej świadome rezygnowanie z sięgania po możliwości suwerenności w uczeniu się i w prawdziwym studiowaniu. Optymistyczne jest to, że poprzez podejmowanie zadań wykraczających poza Polską Ramę Kwalifikacji i niepodlegających procedurom formalnej weryfikacji efektów istniejące i działające koła naukowe stanowią okazję do doświadczania autonomii jednostkowej i zbiorowej studentów oraz ich naukowych opiekunów.

Inną okazją do osłabienia uścisku biurokratycznego gorsetu są inicjatywy dydaktyczne wymykające się wciskaniu w ramę centralizmu edukacyjnego, takie jak MISH, MISMAP, a także rozpoczynane w tym roku akademickim na Uniwersytecie Szczecińskim Indywidualne Studia Zaawansowane. Są to jednak wysepki, na których nieliczni nieprzeciętni absolwenci (na razie jeszcze gimnazjów) i szkół średnich znajdują szansę realizacji swoich pasji i wzbogacania swych potencjałów. Gdzie tradycyjna edukacyjna **relacja wertykalna** (pan/sługa) ma szansę być zastąpiona **relacją horyzontalną**, czyli spotkaniem dwu podmiotów wnoszących swoje sprawstwo, preferencje oraz odpowiedzialność. Interakcje takie są jednocześnie okazją do doświadczania radości i powagi uczenia się, integrowania sfery poznawczej i afektywnej, a także kształtowania świadomej samodyscypliny. Są podstawą wytwarzania nowego habitusu akademickiego.

## Ustawa 2.0 o autonomii studiowania

W obszernej objętościowo ustawie drobiazgowo opisane jest funkcjonowanie poszczególnych pól działalności uczelni. Niektóre z nich wręcz przybierają postać recept i przykazań na każdy dzień<sup>4</sup>. Taka treść ustawy świadczy już o zakresie administracyjnego, biurokratycznego sterowania codziennym życiem szkoły wyższej, w tym narzucenia „nieakademickich imperatywów” (Stiegler, 2017, s. 30). Jest to także widoczne w odniesieniu do edukacji akademickiej.

Optymistyczna i obiecująca treść art. 3.1 „Podstawą systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest wolność nauczania, twórczości artystycznej, badań naukowych i ogłaszania ich wyników oraz autonomia uczelni” dość szybko ostudzona jest treścią art. 9.2: „Uczelnia jest autonomiczna **na zasadach określonych w ustawie**”. A zatem jest to autonomia „w ramie”. W odniesieniu do edukacji te zasady są wyraźnie sprecyzowane. Jest ustalone, kto i w jakich warunkach może prowadzić studia na określonych poziomach i profilu. O zgodę

---

4 Zob. Ustawa, 2018, art. 121a.1 („Nie można rozwiązać umowy o pracę ani zmienić warunków pracy nauczyciela akademickiego będącego sędzią Trybunału Konstytucyjnego, Sądu Najwyższego lub Naczelnego Sądu Administracyjnego”).

ministra uczelnia zobowiązana jest ubiegać się z co najmniej półrocznym wyprzedzeniem: „Uczelnia występuje z wnioskiem o pozwolenie na utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie” (Ustawa, 2018, art. 54.1).

Zgoda ministra na prowadzenie kierunku studiów nie jest wymagana, gdy związany jest on z dyscypliną, która na danej uczelni jest oceniona na A+, A albo B+. Jednocześnie, zgodnie z treścią art. 55.2, „Minister może odmówić wydania pozwolenia **bez zasięgnięcia opinii**, o której mowa w art. 54 ust. 2 pkt 1, jeżeli według stanu na dzień złożenia wniosku kształcenie na studiach na danym kierunku nie odpowiada potrzebom społeczno-gospodarczym”. Jest to znaczący zapis ustawowy, oznacza on bowiem, że minister z wysokości swojego urzędu doskonale zna potrzeby społeczno-gospodarcze kraju, a zwłaszcza regionu, w którym znajduje się uczelnia aplikująca o określony kierunek studiów.

Niemalże „apteczne” zaprojektowanie kształcenia w szkole wyższej, w tym administracyjne zadekretowanie Polskiej Ramy Kwalifikacji dla każdego poziomu kształcenia (art. 67.1.1) oraz jednoczesne ustalenie czasu trwania studiów (liczby semestrów) na poszczególnych poziomach (art. 65.1) i liczby ECTS przypisanych każdemu poziomowi kształcenia (art. 76.1.1), jest gorsetem organizacyjnym wykluczającym autonomiczne gospodarowanie czasem uczenia się. Edukacyjny habitus szkoły wyższej jest kontynuacją doświadczeń z niższych szczebli kształcenia, a uczelnia, jak pisze Stiegler (2017, s. 471), „daje się zinstrumentalizować i przekształcić w różnorakie specjalności i specjalizacje już nie uczonych, lecz *ekspertów*, za sprawą których funkcja akademicka jest coraz bardziej dyskredytowana”. To zaś przekłada się na edukację, która zorientowana jest na przygotowanie do pracy, kształtowanie i umacnianie racjonalności instrumentalnej, oraz na działania nauczycieli akademickich, którzy stają się „technikami” i „menadżerami”, a prawa rządzące ich aktywnością sprowadzane są do tych, które rządzą aktywnością ekonomiczną.

### Autorskie próby praktyk autonomicznych w edukacji uniwersyteckiej

Po latach doświadczenia różnych postaci oporu ze strony studentów – od bierności po „dyskretny” (tylko czasami, raczej rzadko, jawny) sprzeciw – stawiam sobie pytania. Jak można wzbudzić w nich chęć, gotowość do studiowania, stawiania pytań i sceptycznego przyjmowania tego, co do wyuczenia się i zapamiętania tego, co zadane? Jak wyzwolić chęć i odwagę współdziałania uczestników w powstawaniu interakcji wymiany? Jak poprzez możliwości realizacji osobistych zainteresowań wzmacniać (a może wręcz kształtować) pewność siebie uczestników interakcji oraz współdziałanie w procesie osiągania postawionych, wynegocjowanych celów? Zdaję sobie sprawę, że są to pytania z perspektywy procesu upelnocniania, doświadczania przez studentów poczucia ich własnej mocy jako uczących się w granicach zdefiniowanych przeze mnie.

Chroniąc się przed poczuciem bycia „zdegradowaną do czynownika nauki” (Walicki, 1983, s. 56), wciąż poszukuję nowych form relacji edukacyjnych, nowych sposobów zalicza-

nia (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 94), nowych możliwości doświadczania osobistej autonomii oraz wspierania krytyczności i odwagi studentów. Mimo nieudanych prób łamania głęboko uwewnętrznionych doświadczeń edukacji bankowej, nie rezygnuję z praktyk „budzika” – wybudzania studentów ze stanu nawykowego funkcjonowania w interakcjach edukacyjnych. Korzystam także z doświadczeń młodszych kolegów, zwłaszcza takich, które są ich sukcesami i które są przedmiotem naszych seminaryjnych dyskusji.

Jak dalece asymetria interakcji edukacyjnych jest uwewnętrzniona przez studentów/studentki świadczyć mogą m.in. moje ostatnie próby emancypacyjnych praktyk edukacyjnych, które wywodzę z postulatu uwzględniania zainteresowań studentów, włączania ich do konstruowania programu, sporządzania listy zagadnień, problemów do głównego tematu mojego wykładu. U podstaw tego zamysłu i działania leży idea bazowania w edukacji na wiedzy, którą student wnosi do interakcji społecznej i procesu edukacji i która jest podstawą „czytania rzeczywistości” (Freire, 1993, s. 23) oraz stawiania problemów. Źródłem tych problemów jest świat życia, codzienne doświadczenie osób uczących się. To sprawia, że uczenie się, odkrywanie nowych obszarów wiedzy i kształtowanie nowych umiejętności osadzone jest w zainteresowaniach studentów i bazuje na ich codziennej kulturze. Moim zamiarem jest, by formułowane przez studentów problemy, postulowane tematy, umożliwiały im krytyczną analizę i interpretację ważnych dla nich spraw. By pomogły odsłonić mechanizmy, które rządzą ich życiem i sprawami wokół nich, oraz kształtować przeświadczenie o własnej mocy sprawczej, o możliwościach uczestniczenia w zmienianiu rzeczywistości. Aby umożliwiły integrację dwu odrębnych uniwersów – akademickiego i codziennego, połączenie wiedzy potocznej i osobistego doświadczenia z wiedzą naukową.

Kierując się zasadą współudziału nauczyciela i studentów w konstruowaniu programu, na pierwszym spotkaniu zwracam się do studentów/studentek, by napisali, jakimi treściami chcieliby wypełnić czas przeznaczony na nasze zajęcia. W pierwszej kolejności pokrótce przedstawiam nazwę przedmiotu i główne cele tego wykładu, a następnie podaję liczbę godzin przeznaczonych w planie studiów. Nawykli do edukacji bankowej i władzy sylabusów nieufnie odnoszą się do mojej propozycji/prośby. Są zaskoczeni, nieprzygotowani na wyrażenie własnych oczekiwań. Wobec postawionego zadania reagują konformizmem. Przedstawiają swoje oczekiwania. Są one jednak tak bardzo uogólnione, że trudno je uznać za stawianie problemów (*problem-posing*) czy przenoszenie codziennych obserwacji, doświadczeń i niepokojów w krąg refleksji poznawczej.

Wśród propozycji studentów na pierwszym miejscu lokuje się sformułowanie: „treści do wykorzystania w praktyce”. Poziom ogólności tego sformułowania niesie w sobie przesłanie, że cokolwiek będzie treścią wykładu, powinno być użyteczne dla praktyki zawodowej, być „receptą”, instrukcją działania. Orientacja studentów na racjonalność instrumentalną, wiedzę „jak?”, uwidoczniła się w kolejnej propozycji zagospodarowania wykładu: „warsztaty praktyczne” oraz „wyjścia do instytucji” [*sic!*]. Kilka osób wskazało „wykłady o życiu”, „przykłady z życia”. Nieliczni studenci wskazywali tematykę pedagogiki emancypacyjnej: „opo-

wieści o praktycznym zastosowaniu pedagogiki emancypacyjnej”. Jak przypuszczam, byli to ci, którzy znali moje zainteresowania i prace. Uwagę zwracają wskazania studentów zdomowionych w tradycyjnym porządku edukacyjnym, w orientacji na podporządkowanie i zachowanie własnej pasywności. Proponowali zagospodarowanie czasu wykładu „treściami wybranymi przez wykładowcę”, „ciekawymi, interesującymi wykładami” i „treściami dopasowanymi do naszych zainteresowań, predyspozycji i kompetencji”.

To doświadczenie nauczycielskie, kolejna próba bycia „budzikiem” i wdrażania idei pedagogiki emancypacyjnej do codziennych praktyk edukacyjnych na uczelni, uświadamia mi, że edukacja nastawiona na uwalnianie nie wywołuje entuzjazmu uczących się. W swoich próbach dostrzegam, jak bardzo głęboko zakorzenione są studenckie doświadczenia wertykalnych relacji „sługa–pan”. To „pan” zobowiązany jest znać „zainteresowania, predyspozycje i kompetencje”, dobierać „ciekawe, interesujące treści”. Uwidacznia to, jak bardzo ograniczona jest autonomia uczestników interakcji edukacyjnych, jak ograniczone są możliwości samodzielnego osiągnięcia dorosłości z powodu „braku środków do bycia dorosłym jako umiejętności bycia dorosłym” (Stiegler, 2017, s. 93). Jak głęboko uwewnętrznione jest doświadczenie i przekonanie, że źródłem sukcesu akademickiego są zachowania zgodne z oczekiwaniami nauczycieli, a zwłaszcza wierne odtwarzanie, posłuszne wypełnianie zadań, akceptowanie wyrażanych przez nich stanowisk, opinii i ocen.

Według Paula Freire’a (1970, s. 72) „stawianie problemów potwierdza człowieka jako byt w procesie stawiania się”. Dorastanie do stawiania problemów jest procesem. Nie da się tego osiągnąć w sytuacjach epizodycznych, które raczej wzbudzają nieufność, a wręcz podejrzliwość. Tak właśnie studenci/studentki reagują na niestandardowe, odbiegające od sztampy inicjatywy nauczycieli akademickich. Pomysł napisania na kartkach swoich propozycji treści wykładów traktują jako sprawdzian ich wiedzy, a nie jako zaproszenie do tworzenia interakcji. Dodam, że po zakończeniu wykładów, w czasie których podkreślałam, które z ich sugestii włączyłam, w których są uwzględnione ich propozycje (zwłaszcza takie, jak odwołania do praktyki, przykłady z życia), oraz analizowałam aktualne sprawy dziejące się w oświacie będące newsami z pierwszych stron gazet i portali internetowych, usłyszałam, że to kolejne „suche teorie”, które trzeba zaliczyć. Zastanawiam się, czy obecna edukacja akademicka jest środkiem i ośrodkiem kształtowania „konsumentów usług edukacyjnych” czy może współczesnych „ketmanów”, dla świętego spokoju zawieszających własne poglądy.

## Konkluzje – konsekwencje niskiej autonomii edukacji akademickiej

Daleka jestem od afirmacji bezwarunkowej autonomii edukacji akademickiej. Zdaję sobie sprawę z jej wielowymiarowego uwikłania w dynamikę zdarzeń, zjawisk i procesów dziejących się na świecie, w którym zmiany następują w czasie wykładniczym, a uczelnia nie jest wieżą z kości słoniowej. Uwagę jednak zwraca to, że podporządkowanie i uległość

w procesie kształcenia i uczenia się przenoszą się na szersze zjawisko etosu akademickiego – studiowania i poszukiwania prawdy naukowej.

Wpisywanie się edukacji akademickiej w tradycyjne, wywodzące się z dydaktyki herbertowskiej podejście do uczenia, w którym dominuje przekaz gotowej, uporządkowanej wiedzy sprawia, że treści nauczania w ramach ćwiczeń i wykładów ograniczone są do zawartości skryptów i podręczników – co, moim zdaniem, gwarantuje wypełnianie „ramy”.

Specyficzną konsekwencją podtrzymywania dotychczasowych wzorów edukacji akademickiej, kontynuowania praktyk wywodzonych z paradygmatu nauczania i hierarchiczności interakcji edukacyjnych jest infantylizacja uczestników edukacji w szkole wyższej, zwalnianie ich z samodzielności, podejmowania ryzyka i wyzwania od doświadczanych opresji. Miejsce tych doświadczeń zajmują posłuszeństwo, podporządkowanie i udzielanie „jedynie poprawnych odpowiedzi”, zgodnych z zakładanymi efektami kształcenia. Podtrzymywane są też tendencje kolonizacyjne i totalizujące, praktyki ukierunkowane na doświadczanie „demokracji konsumenckiej”, kształcenie zniewolonych mentalnie i emocjonalnie wykonawców cudzych idei. Ogranicza to studentom możliwość samodzielnego osiągnięcia dorosłości, emancypowania się do nowych doświadczeń, zmagania się z wyzwaniami. Ograniczeniu podlegają także pola doświadczeń demokratycznych uczestników życia akademickiego, ich aktywności obywatelskiej i uczestniczenie w sferze publicznej.

W rezultacie udzielniania i paternalizmu edukacja w szkole wyższej staje się środkiem i ośrodkiem doświadczania i umacniania:

- w wymiarze obywatelskim (globalnym i lokalnym) – konserwatywnych i -fobicznych wzorów zachowań, oporu, a co najmniej sceptycyzmu wobec globalnych trendów,
- w wymiarze profesjonalnym – reprodukcji, orientacji na przeszłość (używając słów Harariego (2018, s. 88), skupienia na „przyszłości przeszłości”), podporządkowania wobec zwierzchników,
- w wymiarze osobistym – podatności na populizm, wzory codzienności, gusta modowe, tradycyjne wzory relacji społecznych, rodzinnych oraz uległości, posłuszeństwa.

Wpisuje się to w zasady konserwatywnej polityki społecznej i ogranicza możliwości doświadczania samodzielności.

Wobec zagrożeń tkwiących w udzielnianiu można się zwrócić ku upelnomocnianiu uczestników interakcji edukacyjnych w szkole wyższej. Moim zdaniem jednak, upelnomocnianie jako status nadany osobie/grupie w zdefiniowanych warunkach – tzn. w granicach wyznaczonych nauczycielom akademickim i studentom (podmiotom edukacji akademickiej) przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz Polską Ramę Kwalifikacji – w ograniczonym zakresie transferowany jest na sytuacje pozadydaktyczne i w niewielkim stopniu przyczynia się do transformacji społecznej.

## Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Kształtowanie świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Ferrante, E. (2017). *Historia nowego nazwiska*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Furedi, F. (2017). *What's Happened to the University. A Sociological Exploration of its Infantilisation*. New York: Routledge.
- Harari, Y.N. (2018). *Homo Deus. Krótka historia jutra*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Smużewska, M. (2015). Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1 (45), 215–233.
- Stiegler, B. (2017). *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa (2018). Ustawa z 20.07.2018 – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Walicki, A. (1983). *Zniewolony umysł po latach*. Warszawa: Czytelnik.

## Streszczenie

W tekście podjęto próbę spojrzenia na możliwości doświadczania autonomii w codziennych sytuacjach edukacyjnych w szkole wyższej oraz jej konsekwencje dla rozwoju osoby i zmiany społecznej w warunkach biurokratycznego sterowania akademickim kształceniem. Przedstawiono specyfikę autonomii w relacji do upełnomocniania i emancypowania się. Podkreślone zostały konsekwencje udzielniania uczestników kształcenia (zarówno studentów, jak i nauczycieli). Omówiono także ustawowe regulacje funkcjonowania edukacyjnej działalności uczelni w treściach ustawy 2.0 w kontekście autonomii. W zakończeniu autorka dzieli się swoim doświadczeniem w przełamywaniu rutynizacji w interakcjach edukacyjnych. Odwołując się do osobistych przykładów dotychczasowego praktykowania autonomii w edukacji uniwersyteckiej, wskazuje jej znaczenie dla nauki, życia osobistego i zbiorowego, codziennego „życia poza akademią”.

**Słowa kluczowe:** autonomia, edukacja akademicka, interakcje edukacyjne, ustawa 2.0

## **AUTONOMY OF ACADEMIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PROGRAM CENTRALISM AND DECREASING OF LEARNING OUTCOMES**

### **Summary**

In this text attempts to look at the possibilities of experiencing autonomy in everyday educational situations in a higher school and its consequences for the development of a person and for social change in the conditions of bureaucratic control of academic education. The specificity of autonomy in relation to empowerment and emancipation is presented. The consequences of infantilization the participants of education (both students and teachers) are underlined. The statutory regulations on the functioning of the educational activities of the university in the content of the Act 2.0 in the context of autonomy are discussed. In the end, the author shares her experience in attempt of overcoming routine in educational interactions. Referring to the personal examples of the practice of autonomy in university education, he indicates its importance for science and research as well for personal and collective life, for everyday "life outside the academy".

**Keywords:** autonomy, academic education, educational interactions, Act 2.0



**Julian Stern**

York St John University

## What Does Autonomy in Universities Look Like?

### Introduction

A university is a learning community, dedicated to learning at ‘higher’ levels – levels that, typically, involve detailed and accurate description, complex analysis, sophisticated critique, and originality. It is from this simple and – I think – uncontentious description of universities that I build my argument for the autonomy of universities, for what autonomy looks like in universities, and for what universities would look like if they were exonomous. (*Exonomy* is the word I use as the opposite of *autonomy*: to be autonomous is to be self-governing, to be exonomous is to be governed by those outside the system). After describing the rather dangerous term ‘autonomy’, I will go on to explain why and how autonomy is important, using three explanatory concepts: care (related to justice between and beyond people), curiosity (which drives learning, even when the learning is inconvenient), and community (a group of persons in dialogue).

### Autonomy in Universities

Autonomy is generally considered good. As a person, autonomy means being in control of oneself, having independence or freedom; as an institution, autonomy has much the same meaning – to be independent, to ‘make your own laws’. However, autonomy is a rather dangerous friend. We are never completely autonomous, completely free, so a principle of autonomy is at best aspirational, and at worst illusionary. However, more important than this, autonomy is not always an appropriate aspiration. As an individual human being or an individual institution, is the best that we can be, to be wholly independent? The sociologist Sennett (2003, p. 101) describes it well:

Imagine a lover who declares, “Don’t worry about me, I can take care of myself, I will never become a burden to you.” We should show such a lover to the door; this nonneedy creature could never take our own needs seriously. In private life, dependence ties people together.

He goes on to say that autonomy, in the public sphere, is contrasted with a 'shameful' dependency. 'At a Labour Party conference [in 1997] ... the [then] British prime minister [Tony Blair] declared that "the new welfare state must encourage work not dependency" in arguing for "compassion with a hard edge"', and this 'belief that dependence demeans derives in the liberal canon from a concept of adulthood'. There is a danger, therefore, in thinking that the 'pure' liberal model of complete autonomy is appropriate for all (or any) human beings. It is dangerous because it underplays three interwoven aspects of the human condition: genuine dependence (as in Grenberg, 2005), community, and society.

Although autonomy may be a dangerous friend, it is a friend. In universities, autonomy is built in to the character of higher education professionalism. Being a professor means having something to profess, a distinct and valuable tale to tell, a level of expertise and knowledge that is worth communicating. This gives professors some autonomy: professors are seen as 'experts' and worth employing as 'advisors'. And the word 'profess' and 'professor' are also related to the words 'profession' and 'professional'. Professions are communities of workers bound by a relatively exclusive expertise that may have to be 'taken on trust' by those outside the profession who lack the relevant knowledge and expertise. Professional doctors might reasonably be trusted to carry out medical procedures, professional accountants to manage financial systems, professional social workers to manage social issues. Academic staff in universities are members of a profession, as academics. This means they have some autonomy – not complete autonomy (to carry out medical procedures, to manage financial systems, or to manage social issues), but some autonomy over academic matters. This is appropriate.

The autonomy of professions can always be threatened, of course. Mitscherlich and Mielke (1949) published an account of the doctors who were tried in Nuremberg, the 'doctors of infamy'. This book is full of arguments about the boundaries of doctors' professionalism, and whether medical professional ethics could be overridden by a government at war. Although this is not a simple issue, in the case of the Nuremberg trials, breaking with professional ethics was regarded as inappropriate, even if done under military instructions. Professional autonomy was defended at this critical time. Since then, though, many governments have set requirements that challenge, over-rule or simply re-write professional ethics, such as the current UK requirements to report students (and colleagues) who are suspected of terrorist sympathies, under the *Prevent* strategy (Home Office, 2011). This tests professional autonomy.

Those of us working as university professionals have – should have, as *professionals* – a formal procedural autonomy, as professionals. We should have decision-making powers, as a result of our membership of a profession. The exercise of that autonomy is primarily, I suggest, over our own learning – the content and character of our research – and our support for others' learning – the content and character of our teaching. It is our first responsibility, as professionals, to exercise that autonomy. Autonomy of this kind is only half the story, though. Professionals' second responsibility is to give an example to oth-

ers too – those who may not have the formal autonomy, but who should be enabled to act autonomously.

In education or medicine: we grant autonomy to teachers or doctors when we accept that they know what they are doing, even if we don't understand it; the same autonomy ought to be granted the pupil or the patient, because they know things about learning or being sick which the person teaching or treating them might not fathom (Sennett, 2003, p 122).

In such a way, autonomy becomes 'a powerful recipe for equality' as 'autonomy means accepting in the other what you do not understand', i.e. 'the grant must be mutual' (Sennett, 2003, p. 122). Autonomy is a responsibility: one that comes with mutuality built in to it.

### Three Explanatory Concepts: Care, Curiosity and Community

The form of autonomy in universities that is promoted in this article is informed by three concepts that, in turn, are central to much of educational philosophy (Stern, 2018). This is not presented as a comprehensive account of the philosophy of autonomy, but as illustrative of the lived experience of autonomy in universities.

#### Care

Treating people as having autonomy, for me, implies and is informed by care. This is particularly because care ethics – the philosophy that puts care at the heart of all ethics (Macmurray, 1991; Noddings, 2012, 2016) – requires that ethics be mutual, so individual autonomy is never complete. 'The ethic of care rejects the notion of a truly autonomous moral agent and accepts the reality of moral interdependence' as 'our goodness and our growth are inextricably bound to that of others we encounter', so that, for Noddings' educational philosophy, 'as teachers, we are as dependent on our students as they are on us' (Noddings, 2016, p. 237). Macmurray stresses the paradoxical emphasis on both mutual dependence and intended independence. 'My care for you is only moral if it includes the intention to preserve your freedom as an agent, which is your independence of me', and 'even if you wish to be dependent on me, it is my business, for your sake, to prevent it' (Macmurray, 1991, p. 190). The danger – Macmurray says – is of care creating a dependency and therefore being a potentially oppressive form of care. Another way of describing this is to say that autonomy is critical as an intention: all should intend the autonomy of others. Autonomy is central to care, and care (for these philosophers) to all ethics.

How is care exemplified in universities? A Picasso picture, *Two Girls Reading*<sup>1</sup>, depicts two women, who seem to care for each other. They also seem to care for the book they are

<sup>1</sup> See: <https://theartstack.com/artist/pablo-picasso/art-washes-away-from-s>.

reading. *Care for the object of study* is central to all learning, and it can also be described as curiosity. Picasso's picture therefore represents the 'essence' of care in educational communities, and links to the second of the explanatory concepts.

### Curiosity

Curiosity, or 'care for the object of study', informs autonomy in universities. The difference between curious and incurious research is that the former cares for the object of study whilst the latter does not; the difference between curious and incurious teaching is that the former involves (mutual) care in the teaching-learning relationship and care for the object of study, whilst the latter does not. Incurious researchers may care for themselves and their careers, they may care for making money or becoming famous, but they do not care directly for the object of study. Incurious teaching-learning activities may care for external indicators (such as 'student satisfaction' scores, or audit outcomes or qualifications), without caring directly for each other and for the object of study. Kozyrev describes researcher autonomy as involving being 'independent' which is 'a sort of bravery'. He continues, that it is 'the possible Fall of the scientist, like the biblical Fall, when he [*sic!*] becomes oriented toward the result which... could pay' (Kozyrev, in: Stern, 2016, p. 167). Curiosity, he suggests, can seem impolite, but it is not 'uncaring' to disagree with people – colleagues or others – it is just, at times, a little awkward. Autonomy in such a context is not a matter of 'going your own way, no matter what'. It is a matter of attending to the object of study, and allowing *it* – the object of study – an appropriate degree of autonomy, rather than simply imposing your views on the world. Similarly, in a teaching-learning context, promoting curiosity will not always be comfortable: it typically involves difficult work and disagreement. Mutual care, that intends an 'autonomy' in the other (the other person, and the object of study) is characteristic of curiosity-driven research and teaching-learning alike. And economy in research (being driven by money or fame, for example) or in teaching-learning (being driven by external audits or measures) exemplify a lack of curiosity.

### Community

The third of the values that are exemplified in and inform autonomy is community, demonstrated especially through dialogue. One person cannot be autonomous 'alone'. Of course, a person temporarily left alone may be alone, but fantasies of the kind described in *Robinson Crusoe* (Defoe, 2001) are precisely that: fantasies, or as Marx referred to them, *Robinsonades* (Marx, 1973, p. 84). Much work in universities is dependent on the communal character of the institutions. But, as Barnett (2005, p. 107) warns, 'community is not given in university life; it has to be worked at', worked at, that is, by students and academics

alike. The autonomy we might wish for in universities is not made up of wholly-separate people 'doing their own thing' without interruption. Autonomy is achieved in dialogue, in community, combining dialogue with living people (colleagues and others within and beyond the university) and 'dialogue with the dead' (Stern, 2014, p. 11) (for example through reading books). What would exonomy look like, when it comes to communal dialogue universities? There would be either a lack of dialogue (for example if all were pursuing wholly individual ends) or the presence of only 'technical' dialogue (the exchange of information). Buber distinguishes three kinds of dialogue, genuine dialogue, technical dialogue (the necessary exchange of information), and 'monologue disguised as dialogue':

There is genuine dialogue – no matter whether spoken or silent – where each of the participants really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them. There is technical dialogue, which is prompted solely by the need of objective understanding. And there is monologue disguised as dialogue, in which two or more men, meeting in space, speak each with himself in strangely tortuous and circuitous ways and yet imagine they have escaped the torment of being thrown back on their own resources (Buber, 2002, p. 22).

A community is – in large part – made through dialogue. Universities as learning communities will inevitably exhibit a great deal of technical dialogue, but in the absence of 'genuine' dialogue, they will not be communities.

## Conclusion

Autonomy in universities – autonomy of the kind worth celebrating and defending – is only meaningful, I suggest, when it is mutual, in community, in dialogue, and characterised by care for people and for the object of study. Such autonomy is worth defending. However, it is important to say that exonomy is not always harmful. For example, there are good reasons to take material – data, insights, advice – from other people. Exonomy is only harmful when it blocks mutuality, disables community, limits genuine dialogue or helpful technical dialogue, and/or restricts the flourishing of care and curiosity. Autonomy in universities is based, in this account, on universities being learning communities, demonstrated through an emphasis on just learning. Every academic has a personal, individual, professional responsibility to be caring and curious. Maintaining such care and curiosity is a path towards an appropriate autonomy; giving up on care and curiosity would create a barrier to autonomy – a barrier before ever an exonomous power had begun to threaten autonomy. Learning communities are made by those in the communities, albeit in social contexts that might mitigate against the achievement of such autonomy. Nevertheless, the starting point and the end point of understanding university autonomy is the care and curiosity demonstrated in a learning community. My conclusion is therefore rather simple, like my initial description of universities. Autonomy looks *like this*: When tho-

se in universities focus primarily on learning alone (they focus on just *learning*), and when the ways in which they do that is personal and therefore congruent with justice (they focus on *just learning*), universities will be able to demonstrate appropriate autonomy.

## Bibliography

- Barnett, R. (ed.) (2005). *Reshaping the University: New Relationships Between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Buber, M. (2002 [1965]). *Between Man and Man*. London: Routledge.
- Defoe, D. (2001 [1719]). *Robinson Crusoe*. London: Penguin.
- Grenberg, J. (2005). *Kant and the Ethics of Humility: A Story of Dependence, Corruption, and Virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Home Office (2011). *Prevent Strategy*. Norwich: TSO.
- Macmurray, J. (1991 [1961]). *Persons in Relation: Volume 2 of The Form of the Personal*. London: Faber.
- Marx, K. (1973 [1858]). *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy (Rough Draft)*. Harmondsworth: Penguin.
- Mitscherlich, A., Mielke, F. (1949). *Doctors of Infamy: The Story of the Nazi Medical Crimes*. New York: Henry Schuman.
- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771–781. DOI: 10.1080/03054985.2012.745047.
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of Education: Fourth Edition*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sennett, R. (2003). *Respect in a World of Inequality*. London: Norton.
- Stern, L.J. (2014). Dialogues of Space, Time and Practice: Supporting Research in Higher Education. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3 (2), 3–21.
- Stern, L.J. (2016). *Virtuous Educational Research: Conversations on Ethical Practice*. Oxford: Peter Lang.
- Stern, L.J. (2018). *A Philosophy of Schooling: Care and Curiosity in Community*. London: Palgrave.

### Summary

A university is a learning community, dedicated to learning at 'higher' levels. It is from this simple and – I think – uncontentious description of universities that I build my argument for the autonomy of universities, for what autonomy looks like in universities (somewhat in contrast to official descriptions, as at <https://www.university-autonomy.eu/>), and for what universities would look like if they were exonomous. After describing the rather dangerous term 'autonomy', I will go on to explain why and how autonomy is important. Autonomy – infused with care, curiosity and community – is equally relevant to the two activities that dominate universities: teaching-learning and research. My conclusion is rather simple, like my initial description of universities as learning communities. When those in universities focus primarily on learning alone (they focus on just **learning**), and when the ways in which they do that is personal and therefore congruent with justice (they focus on **just learning**), universities will be enabled to demonstrate a significant degree of autonomy.

**Keywords:** autonomy, exonomy, care, curiosity, community, Buber, Macmurray, Noddings, research, teaching

## JAK WYGLĄDA AUTONOMIA NA UNIWERSYTETACH?

### Streszczenie

Uniwersytet jest społecznością uczącą się, poświęconą uczeniu się na poziomie „wyższym”. Z tego prostego i – jak sądzę – nieskomplikowanego opisu uniwersytetów buduję swój argument na rzecz ich autonomii, piszę o tym, jak wygląda autonomia na uniwersytetach (w przeciwieństwie do oficjalnych opisów jak na <https://www.university-autonomy.eu/>) i jak wyglądałyby uniwersytety, gdyby były egzonomiczne. Po opisaniu raczej niebezpiecznego terminu „autonomia” wyjaśniam, dlaczego i jak ważna jest autonomia. Autonomia – nasycona troską, ciekawością i społecznością – w równym stopniu odnosi się do dwóch działań, które dominują na uniwersytetach: nauczania-uczenia się i badań. Mój wniosek jest dość prosty, podobnie jak mój początkowy opis uniwersytetów jako społeczności uczących się. Gdy te społeczności skupią się przede wszystkim na samodzielnym uczeniu się (skoncentrują się na samym **uczeniu się**), a ich sposoby będą osobiste, a zatem zgodne z wymiarem sprawiedliwości (skupią się **tylko** na uczeniu się), wówczas uniwersytety będą mogły się wykazać znacznym stopniem autonomii.

**Słowa kluczowe:** autonomia, egzonomia, opieka, ciekawość, społeczność, Buber, Macmurray, Noddings, badania, nauczanie





**Julita Orzelska**

Uniwersytet Szczeciński

## O potrzebie egzystencjalnej refleksji nad kształceniem

### Wstęp – dramaturgia egzystencji jako wyzwanie pedagogiczne

Kluczową przesłanką nowej perspektywy postrzegania zadań pedagogiki wydaje się narastanie pęknięcia paradygmatycznego polegającego na odchodzeniu od nastawienia, które nazwałabym klasycznym, opartym na ideach harmonii i harmonizacji czy doskonałości i doskonalenia, a przynajmniej wszechstronności, oraz całkowitego projektu idealnego, wyposażonego w gotowe hierarchie wartości, jednoznaczne kryteria dobra i zła występów. Zadania te były zwykle związane z tym, że pedagogika miała – traktowane jako oczywiste – silne oparcie normatywne w maksymalistycznych filozofiach czy światopoglądach o dużej dozie pewności, determinacji i siły perswazji oraz konsekwencji, stabilności, jednoznaczności, pewności – łącznie dających uprawnienia do silnych roszczeń i przymusu operującego karami, jednoznaczными ocenami, wzorami i modelami działania. Jeszcze Bogdan Suchodolski sygnalizował, w późnej wersji swojej idei „wychowania dla przyszłości”, a zarazem w konfrontacji z kłopotliwą „kulturą postmodernistyczną” we współczesnej humanistyce, że pedagogika po raz pierwszy nie ma się na czym oprzeć, gdyby miała kontynuować swoje wcześniejsze dążenia i wyobrażenia o swojej sile sprawczej i jej zapleczu uprawomocnień dla tradycyjnego autorytetu pedagogicznego.

Osobnego przesłania dla pożądaną tu zmiany dostarczyła współczesna humanistyka, zwłaszcza poprzez psychoanalizę (psychologię ego) Erika Homburgera Eriksona i hermeneutykę Hansa-Georga Gadamera. Ten pierwszy podkreślał, że ludzie mieli dotąd kłopoty z problemem słuszności i porozumienia z innymi, czy z problemem tolerancji wobec odmienności innych, czy choćby tylko ich rozumienia; a zarazem uwypuklał, jak bardzo jesteśmy zakładnikami, mówiąc hermeneutycznie za tym drugim, „milczących przesądzeń”, w jakie wrastamy socjalizacyjnie, zarazem poprzedzających nasze świadome gesty i wybory. Tymczasem we współczesnym świecie dominuje nowy typ problemów, jakie ludzie mają sami ze sobą, z własnym życiem, w sensie odpowiedzi na pytania o jego sens, wartość i ukierunkowanie. Samo życie nie staje się wystarczającym pretekstem do tego, aby trwało i aby człowiek czuł się za nie odpowiedzialny. Tym bardziej nie czuje się otwarty na innych, a w obliczu terroryzmu pozostaje zagłuszony zapiekłymi fanatyzmami o nowej sile raże-

nia. To zjawisko bywa określane jako przejaw dominacji kryzysu tożsamości w skali już cywilizacyjnej, czego zarazem nie osłabia ani nie wyklucza mechanizm globalizacji.

Na dodatek za sprawą Margaret Mead i innych współczesnych badaczy z antropologii i socjologii mamy świadomość zmiany kierunku i skali dystansów międzypokoleniowych, aż po wariant, w którym to dorośli nie nadążają za światem, do którego najłatwiej adaptują się dzieci. Od nich, jako pokolenia bez kompleksów cywilizacyjnych i bez balastu przestarzałych obciążeń sztywnych identyfikacji, trzeba się uczyć pokonywania barier psychologicznych związanych z nowymi generacjami technologii i oprzyrządowania kulturowego cywilizacyjnego, nie tylko w postaci gadżetów, lecz także zupełnie nowych procedur i urządzeń zaludniających świat już obcy starszym pokoleniom. Tymczasem bez oswojenia z tym nowym oprzyrządowaniem nie ma mowy o poczuciu adekwatności w tym świecie społecznym, a nawet rodzić się może uczucie alienacji. Kanoniczną dla pedagogiki ideą jest triada typów tych dystansów z książki Mead (1978) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, w której sekwencję wyznaczają kategorie modelujące relacje międzypokoleniowe w terminach postfiguratywności (stabilności w długotrwałej dominacji przeszłości), kofiguratywności (usunięcia przeszłości poza przyzwolenie kompromisu międzypokoleniowego dominujących dorosłych w ich relacji wobec pokolenia młodych) i prefiguratywności (orientowania się pokolenia dorosłych na dominującą siłę adaptacyjną do zmieniających się warunków ze strony pokolenia ludzi młodych). Wybitna antropolożka podkreślała, że kluczowa zmiana polega też na tym, że kiedyś repertuar tożsamości czy choćby jej składowych był gotowy i czekał na wpojenie wychowawcze, tymczasem obecnie młode pokolenie musi najpierw nabrać przekonania, że warto się z czymś utożsamiać, uznając to zarazem za sens własnego życia. I nie zawsze, a nawet coraz trudniej i rzadziej są to wybory zgodne z oczekiwaniami starszych. Troska o jakość tych wyborów wiązać się musi coraz bardziej nie tyle z ich treściowym przesądzeniem, ile z troską o odpowiedzialność w zakresie dążenia do nich, by jakość uzasadnień była jak najwyższa zarówno poznawczo (w kategoriach wiedzy), jak i etycznie (w kategoriach stosunku do Innego), ale też podporządkowana poczuciu sensu egzystencjalnego, niezbędnemu ładu i woli życia.

Ponadto w różnych miejscach do głosu doszły wizje postulujące kojarzenie dramaturgii egzystencji z trudnościami „dopełnienia aktu narodzin” czy wręcz z wymogiem „ponownych narodzin” w obliczu kryzysów tożsamości, na jakie człowieka skazują pęknięcia w ciągłości jego biografii i wyobrażeń o sobie. Osobno uwypuklone zostały, przy pomocy kategorii gry czy maski, zjawiska utrudniające, jeśli wręcz nie uniemożliwiające autentyczność, szczerłość, prawdę w relacjach i interakcjach międzyludzkich, a przede wszystkim poczucie sprawstwa i pełnego panowania nad własną biografią z pozycji jej podmiotu i autora. Nie darmo współczesna psychoanaliza uczyła na to, co należy powtórzyć za Eriksonem, że mając wiele problemów w świecie (z wyborem słuszności czy rozumieniem inności), człowiek coraz częściej ma problem z samym sobą, nie radzi sobie z wyzwaniem własnego życia i nadawania mu sensu, wartości i tożsamości opartej na poczuciu spójności i odrębności, a zarazem stabilności. O tożsamości można tu myśleć – dla podkreślenia

skali wyzwania – chociażby w najkrócej wyrażonej znanej formule Eriksona wskazującej na zdolność do „stylu syntezy doświadczenia”, która znamionuje dojrzałość twórczą jednostki.

Osobno chciałabym uwypuklić trop akcentujący potrzebę „przebudzenia” w rozmaitych zakresach i sferach wymagających szczególnej jakości interwencji pedagogicznej, która by niosła efekty istotne egzystencjalnie dla jej adresata (nie wykluczając studenta) – musi generować „przeżycie inicjacyjne”, jak to wyraził Eliade. Troskę o nie w ideę „dydaktyki przeżycia” szerzej wpisują Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski (2009), nawiązując do dorobku dydaktyki ogólnej Wincentego Okonia. Moim zdaniem warto podkreślić, że odniesienie do „przeżycia” stało się dla wielu nurtów pedagogiki warunkiem realności oddziaływania wychowawczego, gdyż jego efekt niezbędny musi obejmować przejmowanie się treściami, a nie jedynie ich przejmowanie dla odtworzenia bez niezbędnego efektu rzutującego w sferę dyspozycji emocjonalnych oraz na jakość działania. Tymczasem pedagogika postulująca działania „istotne egzystencjalnie” staje wobec dalszych wyzwań niosących wymóg sprzężenia troski o rozwijanie przeżyć jako służących „przebudzeniom” duchowym, a w dalszej konsekwencji „przemianie” wewnętrznej – zgodnie zresztą z historyczną wizją łączenia kształcenia (czy to w wersji greckiej *paideia*, czy romantycznej niemieckiej postaci *Bildung*) – z... przekształcaniem i samokształceniem wykorzystującym dostępne refleksje wspólnotowe nad dziedzictwem historycznym i nowe przejawy zaawansowania cywilizacyjnego (także w sferze technologii).

W moim schematycznym oglądzie wariantów pedagogiki zorientowanej egzystencjalnie dają o sobie znać ujęcia rozmaicie akcentujące fundamentalne tropy. Jedne z nich skupione są na wadze troski o sens życia, inne akcentują potrzebę zmagania się z losem egzystencjalnym – oba te warianty są najczęściej kojarzone. Tymczasem postuluję budowanie pedagogiki, która na wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznania zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych, a które zarazem przenikają wszystkie ogniwa cyklu życia, powodując tę okoliczność – niewygodną z punktu widzenia tradycyjnych podziałów dyscyplinarnych – że należy być specjalistą od uniwersalnych problemów, a nie jedynie dotyczących zjawisk zamkniętych w danej fazie. Zresztą te ostatnie do ich interpretacji wymagają właśnie ogólniejszych narzędzi niż fazowo uwypuklane. Uważam, że w takim ujęciu np. andragogika w podejściu do osób dorosłych nie może dysponować kompetencją pozbawioną przekrojowego widzenia problemów, które są kluczowe nie tylko w fazie dorosłości. Podobnie pedagogika opiekuńczo-wychowawcza nie może nie rozumieć szerzej potrzeb dzieci traktowanych jako ogniwa wyzwań rzutujących dalej na jakość funkcjonowania człowieka w kolejnych fazach życiowych. Opis deficytów energii witalnej wymaga odniesienia do pełniejszej palety możliwych zakłóceń w cyklu życia, której jednak nie da się uzyskać w zbyt lokalnej perspektywie wypracowanej z ogólnych mechanizmów w strukturze doświadczenia całościowego.

## Kształcenie jako metapojęcie egzystencjalne (Reinhart Koselleck)

Dzięki pracom metodologicznym i historycznym, np. Reinharta Kosellecka (2009), uzyskałam dodatkowy wgląd w rozpoznawaną przeze mnie sytuację egzystencjalną narracji i działań pedagogicznych. Jest to efekt pozwalający na uwypuklenie aspektu tej sytuacji, który ukierunkowuje rozumienie tego, co niesie dyskurs pedagogiczny. Autor ten wiele uwagi poświęcił kategorii kształcenia, stawiając tezę, że jest ono „metapojęciem politycznym” (Koselleck, 2009, s. 128), czego odpowiednikiem epistemologicznym jest, jak sądzę, przejście od poziomu odpowiedzi na pytanie: co mam wiedzieć w ramach tego procesu do pytania o to, jaki mam mieć stosunek do samej wiedzy. W kontekście egzystencji oznacza to zastąpienie pytania: „jak mam żyć?” lub „czym mam wypełniać własną egzystencję?” (co realizuje horyzont egzystencjalny pojęć), pytaniami otwierającymi nowy wymiar refleksyjności człowieka i jego otoczenia (środowiska) wychowawczego w zakresie tego, jakimi typami trosk kształtować odpowiedzialność za własną egzystencję. Zatem nie chodzi o to, co mam wiedzieć czy robić, ale jak ustanawiać (i jak kształcić samo to ustanawianie, czyli świadomie je kształtować i przekształcać) własną odpowiedzialność za tę egzystencję. Muszę poddać refleksji, co jej zagraża, jakie pułapki, deficyty, ale i nadmiary dają o sobie znać, zakłócając równowagę i stabilizację duchową wyrażającą powstającą tym sposobem tożsamość duchową zarówno w jej niepowtarzalności jednostkowej, jak i zakorzenieniu wspólnotowym. Dzięki temu kształcenie okazuje się z konieczności wystawione na jego widzenie jako „sposób prowadzenia życia” i jakość odpowiedzialności nie tylko w życiu za konkretne działania, lecz także za sam ten sposób istnienia podlegający refleksji, samokrytyce, poszukiwaniom alternatywy i możliwości przemiany w coś lepszego – choćby z perspektywy samego zainteresowanego i jego samoświadomości dziejowej, refleksji historycznej, zakorzenienia wspólnotowego.

Stąd egzystencjalna refleksja nad kształceniem wydobywać ma rozmaite aspekty „podanego procesowi kształcenia sposobu życia, których samorefleksja odsyła do wzajemnej refleksji jej uczestników”, w trosce o to, aby stawali się wraz z potomnymi „uczestnikami samokształcenia, samokrytycznego sposobu życia”, czego uwzględnienie pozwala zdać sprawę z tego, że – jak dalej pisze Koselleck (2009, s. 131, 133) – „kształcenie nie da się wystarczająco zdefiniować za pośrednictwem określonych dóbr kulturowych czy konkretnej wiedzy kształcącej”. Teza ta zostaje wzmocniona formułą definicyjnie ją uzupełniającą, która za Johannem Wolfgangiem von Goethem głosi, iż „kształcenie nie jest daną uprzednio formą, którą należy wypełnić, ale procesualnym stanem, który za sprawą refleksji wciąż i aktywnie się zmienia. Kształcenie jest zarówno procesem wytwarzania, jak i rezultatem tego, co zostało wytworzone” (Koselleck, 2009, s. 119).

Zawiera to w sobie dążenie do tego, aby kształcąca się i kształcona jednostka mogła wzbogacić pojmowanie siebie, świata oraz siebie w świecie z wykorzystaniem przestrzeni dziedzictwa i wspólnoty, a także nowych możliwości cywilizacyjnych. Co więcej, mamy tu wskazanie na kryterium pozwalające na orzekanie, czy choć w minimalnym stopniu, z punktu widzenia egzystencjalnego, taki proces realnie ma miejsce, a nie jest jedynie po-

zorowany; chodzi o podkreślenie, że dawać ma w nim o sobie znać obecność wpływu wynikająca z tego, że kultura jest „samoindukującym się sposobem zachowania i formą wiedzy” (Koselleck, 2009, s. 115), a nie gotowym i poddawanym biernemu przejęciu zestawem gotowych treści, dostępnych bez wysiłku przemiany wewnętrznej. Kształcenie wymaga zatem troski o siłę procesu wyrażanego przede wszystkim jako „samodzielna aktywność” jednostki czy zbiorowości, do niego się odwołujących czy go praktykujących, aby „wzajemnie odnoszeni do siebie w dziejowej refleksji dotyczącej osoby i otoczenia” potrafili projektować „za każdym razem własne historie życia” (Koselleck, 2009, s. 155). A to jest możliwe dzięki temu, że odnajdywany jest w tym procesie „poddawany świadomej refleksji język, a zatem językowość, poddawane świadomej refleksji dzieje, a zatem dziejowość, poddawana świadomej refleksji religia, a zatem religijność i poddawana świadomej refleksji sztuka, a zatem estetyka” (Koselleck, 2009, s. 162).

Ten zestaw dobrze uwypukla, jak jestem skłonna twierdzić, dodatkowo ważny aspekt tego, co nazwałam metapojęciowym egzystencjalnie charakterem procesu kształcenia. Jego krytyczne odniesienie do typowych praktyk oddziaływania szkolnego wszystkich szczebli, nie wyłączając szkolnictwa wyższego, pozwala obnażyć iluzoryczny i nieistotny egzystencjalnie sens procesów edukacji. Redukują się one często do zminimalizowanego wysiłku i pozyskiwania dyplomów jako form potwierdzenia „uzyskania” wykształcenia. Ono tymczasem w egzystencjalnym sensie duchowego przekształcenia tak naprawdę mogło nigdy się jeszcze nie zacząć, spłycone do zabiegów rytualnych i przepojonych powierzchownym zbieraniem kredencjałów (zaliczeń, egzaminów, punktów). Przykład ten przywołałam tu we własnym przetworzeniu, chcąc wyraźnie zasygnalizować zmianę perspektywy, gdy zapytamy o wartość egzystencjalną procesów uruchamianych działaniami pedagogicznymi w ich typowych postaciach i wyobrażeniach o nich.

Kwestia ta zasługuje na dodatkowe uwypuklenie wskazujące na to, że dydaktyka nie może się opierać jedynie na metodyczności postępowania ani widzieć tu jednostronności relacji, w której odbiór treści nauczanych może być zweryfikowany głównie w trybie testów zdolności skojarzenia poprawnych odpowiedzi.

### O potrzebie istotnego egzystencjalnie „przymierza edukacyjnego” – z psychoterapii według Nancy McWilliams

Z tradycji skojarzeń z procesem wyrażanym greckim terminem *paideia* wiemy, że kształcenie wartościowe ma przekształcać człowieka, rozwijać jego zdolność rozumienia świata, postrzegania wartości (dobro, prawda, piękno), a za tym postępowania zgodnie z tym, co byłoby powinnością dojrzałego człowieka. Aspekt normatywny oddziaływań wychowawczych był tu zawsze obecny, mimo jego kolejnych historycznych zmian. Samo wskazanie na powinność kształcącego czynienia człowieka zdolnym do dokonywania wyboru, przeprowadzania refleksji, dysponowania wrażliwością, wyobraźnią etyczną, motywacją po-

znawczą pozostało niezbywalne jako zadanie. Wysiłek docierania do człowieka kształcącego się nie tylko z informacjami i sprawnościami, lecz także z treściami istotnymi dla niego osobiście w jego postawie życiowej pozostaje nie do zlekceważenia i to tym bardziej, im bardziej gromko rozlega się płytko pragmatycznie uzasadniana potrzeba kojarzenia edukacji z przygotowaniem zawodowym do ról dostępnych na rynku pracy. To uskrajnie zredukowanie funkcji kształcenia jest tak absurdalne kulturowo i humanistycznie, że oczekiwać należy zanegowania jego roszczeń jako pod każdym względem szkodliwego uszkodzenia edukacji, także zawodowej – przesłanki takiego zanegowania są oczywiste w tradycji myśli pedagogicznej, od starożytności po współczesność.

Co więcej, dysponujemy dodatkowymi argumentami wypracowanymi poza pedagogiką w obszarach refleksji nad praktykami istotnymi kulturowo w historii rozwoju ludzkości, od doświadczenia religijnego po najnowsze nurty oddziaływań terapeutycznych na jednostki. Nie darmo Mircea Eliade podkreślał ideę kapitałną, bo brzemienną w konsekwencje, że warunkiem doświadczenia istotnego egzystencjalnie jest... przeżycie inicjacyjne, jak to odsonił Lech Witkowski (2007).

Tymczasem jestem szczególnie zainteresowana uwypukleniem impulsów, jakie pedagogika może uzyskać, gdy sięgnie po syntezę doświadczenia wpisanego w tradycję kliniczną i teorię – w jej zróżnicowaniu „diagnozy psychoanalitycznej”, jak głosi tytuł znakomitego pod wieloma względami przekrojowego podręcznika Nancy McWilliams (2008). Wspólnota horyzontu zadań terapeutów i pedagogów wydaje mi się znacznie większa niż jesteśmy zwykle skłonni to przyznać. Zresztą na szczęście rozwijana jest w ostatnich latach idea „psychoedukacji”, ukazująca istotne sprzężenie czy ząbienie się typów praktyki wchodzących w grę w przypadkach „trudnych” egzystencjalnie. Nie darmo definicja wolności angażująca oba obszary wspomaganie kondycji człowieka, często nieradzącego sobie z wyzwaniem, obejmuje analogiczne ukierunkowanie, jak wskazuje chociażby taka definicja Nancy McWilliams: „Większa wolność wynika z możliwości dokonywania wyboru i panowania nad zachowaniem, które uprzednio było automatyczne” (McWilliams, 2008, s. 165).

Wspomniane tu automatyzmy mają, jak wiadomo, najczęściej charakter nieświadomy czy nie dość poddany refleksji, np. z powodów wewnętrznych uwarunkowań psychiki jednostki, która bywa pod wpływem rozmaitych doświadczeń, np. traumatycznych, łącznie ustanawiających okresową dominację określonych „mechanizmów obronnych”, często autodestrukcyjnych, choć może mieć źródło w rozmaitych głębszych uwikłaniach „idiosynkratycznej struktury charakteru” czy osobowości jednostki, wymagając interwencji klinicznej (McWilliams, 2008, s. 165). Zdarza się bowiem, że w rozmaitych zakłóceniach działania czy zaburzeniach osobowości dominujące „mechanizmy obronne są tak stereotypowe, że blokują rozwój psychiczny i adaptację” (McWilliams, 2008, s. 164).

Znacznie częściej jednak bywa, że zniewalające automatyzmy wynikają z naturalnych procesów socjalizacji i wdrukowania w jednostkę przez jej środowisko ograniczeń i pułapek w obrębie postaw i związanej z nimi jakości interakcji, z jakich sama nie umie się

wyrwać, ani nawet je dostrzegać i rozumieć, jak np. postawa „wyuczony bezradności”. Jak pamiętamy, już w koncepcji pedagogiki społecznej u Heleny Radlińskiej była zakorzeniona troska o to, by poszerzać jednostce automatyzmy ograniczonego usytuowania społecznego dzięki „melioracji jej środowiska” przywracającej utracony kontakt z alternatywnymi możliwościami i z dostępem do dóbr kultury jako dziedzictwa, którego człowiek jest zawsze nominalnym spadkobiercą. Na ten ostatni rys emancypacyjnej funkcji pedagogiki społecznej bardzo mocny akcent kładzie najnowsza książka Lecha Witkowskiego (2014).

Chciałabym teraz wnikliwiej odnieść się do jednej istotnej dla moich rozważań kwestii. Chodzi o podkreślenie przez autorkę *Diagnozy psychoanalitycznej*, że wspólnym nastawieniem wielu szkół terapii, w tym ujęć psychoanalitycznych, jest dążenie terapeutów do wytworzenia w relacji z klientem – czy „zawiazania” jak to wyraża autorka – istotnego, wręcz niezbędnego „przymierza terapeutycznego” (McWilliams, 2008, s. 40). Już nawet „wywiad diagnostyczny” ma być procesem ustanawiania relacji tak właśnie określonego stanu wspólnoty, „bez którego terapia to pusty frazes” (McWilliams, 2008, s. 40). Uwrażliwienie egzystencjalne terapeutów w tej kwestii zasługuje na uwagę pedagogiczną w obliczu sytuacji, w których i kształcenie, i zwłaszcza jego wartość egzystencjalna, rozwijowa to też „pusty frazes”, czego obie strony procesu „chodzenia do szkoły” wszystkich szczebli, łącznie z tzw. wyższym, najczęściej nie są świadome. Tymczasem chodzi o wypracowanie sytuacji, która czasem zajmuje chwilę, a czasem lata, wymagając zresztą usilnej troski o podtrzymywanie w niej gotowości do współdziałania, w której uczestniczący w niej (pacjent, klient, uczeń/student) stanie się zdolny (czyli gotowy, zmotywowany, przygotowany, nastawiony) do tego, by pomimo niewygodnych okoliczności (dokuczliwego symptomu, wymogu własnej pracy i wytrwałości) „zawrzeć (...) przymierze” (z terapeutą, pedagogiem, nauczycielem) (McWilliams, 2008, s. 69). Chodzi też o postawę wobec siebie, własnych problemów i oczekiwań, w której ani nie będzie w drugiej stronie widział cudotwórcy, który sam swoim wysiłkiem i profesjonalną kompetencją uzyska oczekiwany rezultat, bez specjalnego zaangażowania zainteresowanego, ani tym bardziej nie będzie łatwo skłonny do rezygnacji czy do pozorowania bądź obarczania winą i przyjmowania postawy wrogiej, gdy efekty nie będą zgodne z jego oczekiwaniami. W wersji niosącej dojrzałą świadomość terapeutyczną sytuacja ta ma dodatkowe aspekty paradoksalne, jak czytamy u McWilliams (2008, s. 70), w kontekście trudnych przypadków:

pracując z pacjentem o charakterze neurotycznym, nie można przyjmować za dobrą monetę szybko pojawiającego się przymierza terapeutycznego (...). Trzeba raczej tworzyć warunki, by mogło się ono rozwinąć. Pojęcie *przymierze terapeutyczne* odnosi się do współpracy między terapeutą a pacjentem, do poziomu współdziałania utrzymującego się pomimo silnych i często negatywnych emocji, które mogą się pojawiać podczas terapii.

Ten „konstrukt metapsychologiczny” ma duże znaczenie metodologiczne, uczulając przy różnicach przypadków w powstającej relacji pacjent–terapeuta na „wypracowanie wspólnej perspektywy” w zakresie rozumienia samej relacji i podejmowanych w niej działań, mniej lub bardziej jawnych bądź ukrytych intencji, czy ich interpretacji. Czasem cho-

dzi tu o kliniczne przypadki osób, które z powodów nieradzenia sobie z własnymi problemami i sytuacją egzystencjalną dopiero

uczą się zupełnie nowego sposobu myślenia o całej swej osobowości. Ich problem do tego stopnia dotyczy całego Ja, że szybko czują się osamotnione i atakowane przez terapeuta. W takiej relacji nieufność jest nieunikniona – obie strony muszą cierpliwie ją znosić, dopóki terapeuta nie zdobędzie zaufania klienta. Proces budowania przymierza może trwać nawet ponad rok. Oczywiście podejście terapeutyczne jest zupełnie inne, gdy dopiero buduje się przymierze, niż wówczas, gdy zakłada się, że ono już istnieje (McWilliams, 2008, s. 70–71).

Przytoczyłam te odwołania do relacji pacjent–terapeuta, jak łatwo się domyślić, sugerując wręcz analogię zadania, jakie stawia się w procesach edukacji kolejnych szczebli, również wyższego, które jednak żadną miarą analogicznie nie bywa rozumiane i wdrażane, czy którego trudności, a tym bardziej wyzwanie do podjęcia, nie są uświadamiane ani w kształceniu nauczycieli, ani w praktycznych już procesach oddziaływań edukacyjnych, gdy odbiorca zakłada, że ma po prostu zdać egzaminy i uzyskać niezbędne kredencjały (punkty, oceny, zaświadczenia, dyplomy) potwierdzające jego uprawnienia – niezależnie od tego, w jakiej relacji sam uczestniczył.

Aspekty edukacyjne pozwoliłam sobie tu przywołać nieprzypadkowo, jako że sugeruje to przykład autorki wskazujący na „zdrowe przymierze terapeutyczne” odniesione do „doświadczenia dwóch młodych ludzi naprawiających samochód, z których jeden jest doskonałym mechanikiem, a drugi – zainteresowanym uczniem” (McWilliams, 2008, s. 78–79). Oczywiście ilustracja ta pozostaje po części ułomna pedagogicznie, gdyż gubi niezbędne widzenie wyzwań również w relacji poza układem mistrz–czeladnik, tym bardziej że w przypadku postaw ludzkich zgoda na określoną diagnostyczną definicję sytuacji bywa warunkiem możliwości podjęcia skutecznego działania. Dotyczy to nie tylko przypadków zaawansowanych uszkodzeń, np. w sytuacji uzależnień, lecz także deficytów motywacyjnych i kompetencyjnych potencjalnego ucznia/studenta (uważności, dociekliwości, gotowości przyjmowania niewygodnych charakterystyk, uczenia się trudnych do przyjęcia perspektyw interpretacyjnych). Nie darmo psychoanaliza na różne sposoby uczuła na presję „mechanizmów obronnych”, które bywają przeszkodą w wypracowaniu postawy umożliwiającej samo dostrzeżenie problemów i przeszkód, a nie tylko ich pokonanie.

Dodatkowo chciałabym podkreślić wagę odróżniania skali wysiłków i czasu ich trwania niezbędnych do tego, aby wspomniane przymierze terapeutyczne (więc i edukacyjne, o czym dalej) mogło powstać. W niektórych przypadkach (np. *borderline*), jak czytamy, „zbudowanie przymierza z terapeutą może im zająć kilka lat, co u osoby neurotycznej może potrwać dosłownie kilka minut” (McWilliams, 2008, s. 102). Gdy się okazuje, że „przymierze terapeutyczne nie było dostatecznie silne” (McWilliams, 2008, s. 107), pewne zachowania „naturalne” i nieniosące dla niego zagrożenia w innym przypadku, tu mogą przynieść efekty destrukcyjne zwiększające lęk, opór, odmowę, choćby i ukrytą, realnego współdziałania. Jednostka w relacji terapeutycznej (także edukacyjnej) może nie być zdolna do udźwignięcia stopnia krytycyzmu, porażki, zresztą także gesty pozytywne (pochwały) mogą nieść



zupełnie odmienne efekty – wzrost motywacji lub lekceważenie i niechęć do większych wysiłków. Szanse na „silne przymierze terapeutyczne” wymagają powściągnięcia pokusy do przedwczesnego wykonywania gestów, czy to otwarcia, czy zdystansowania w relacji, przy czym, „kiedy nawiązana już zostanie relacja terapeutyczna, mogą się pojawić inne problemy emocjonalne”, np. ze względu na ciągłą „kruchość osoby”, wprowadzając między obie strony „poczucie słabości i bezradności” (dotyczy to także terapeuty) (McWilliams, 2008, s. 212). Empatia, jak się okazuje, nie może polegać wyłącznie na zabieganiu o relację bliskości, ale także na szanowaniu niezbędnego dystansu i „zachowania przestrzeni emocjonalnej”, która nie eskaluje gestów i oczekiwań (McWilliams, 2008, s. 213). Nancy McWilliams (2008, s. 232) podkreśla np., że dopiero „gdy po miesiącach czy latach terapii nawiązano przymierze terapeutyczne, umiarkowana dawka rozsądnych żartów” może w pewnych sytuacjach pomóc, gdy bez tego w innych mogłaby przynieść wyostrenie symptomów braku relacji, generując podejrzliwość czy poczucie nieautentyczności.

Wiele z oddziaływań ważnych dla pedagogiki wynika z dostrzeżenia konieczności wzięcia w terapii także czynnika edukacyjnego, a zarazem przestróg znacznie bardziej uniwersalnych pedagogicznie, co wpisuje się w narastające na szczęście zainteresowanie tzw. psychoedukacją. W obliczu groźby paranoicznych reakcji, dla przykładu,

edukowanie pacjentów, aby potrafili zauważyć u siebie stany pobudzenia i szukać bezpośrednio wywołujących je bodźców, często pozwala w ogóle zapobiec rozwinięciu się procesu paranoidalnego. (...) W pracy z klientami paranoidalnymi należy unikać interwencji zachęcających ich do otwartego zaakceptowania lub odrzucenia pomysłów terapeuty. Z ich perspektywy akceptacja oznacza poniżającą zgodę, a odrzucenie prowokuje zemstę (McWilliams, 2008, s. 234).

Widać, jak bardzo problematyka troski o jakość terapii w rozmaitych trudnych przypadkach zbiega się z zadaniami psychoedukacji, najeżonymi osobno paradoksami wynikającymi ze złożoności sytuacji, w której zderzają się perspektywy rozumienia tych samych gestów czy komunikatów. W szczególności niezbędne okazuje się rozpoznanie zagrożeń interakcyjnych, w których efekty działania mogą (nawet muszą) być odwrotne od zamierzonych, gdy terapeuta (edukator) stosuje środki oddziaływania nie dość wnikliwie je uwzględniające, nawet w szczytnej intencji, czy ulegając pokusie zbyt płytkiego albo za bardzo zaangażowanego podejścia.

Podkreślić dodatkowo należy, że szerokie uznanie w środowisku terapeutów dla troski o przymierze z klientem nie tylko powinno być przeniesione na grunt relacji edukacyjnych i ról pedagogicznych, lecz także uwikłane musi być w poczucie konieczności stałej na rzecz tego przymierza pracy (jako warunku podtrzymania szans na realne istnienie wspólnoty uczących się, czy choćby rozwój indywidualnej troski samokształceniowej). Nieprzypadkowo w kontekście postaw wpisanych w diagnozę paranoi Nancy McWilliams zauważyła konieczność mówienia o paradoksalnej sytuacji, w której spełnienie warunku wyjściowego może być wyrazem ostatecznego sukcesu wysiłków terapeutycznych:

Pierwszym wyzwaniem, przed jakim staje terapeuta mający pracować z pacjentem paranoidalnym, jest stworzenie silnego przymierza terapeutycznego. Jest to warunek konieczny dla powodzenia każ-

dej terapii, ale w pracy z osobami paranoidalnymi staje się wyjątkowo ważny ze względu na ich problemy z obdarzeniem kogoś zaufaniem. (...) Kiedy osoba paranoidalna naprawdę zaufa terapeucie, jest to koniec terapii i jednocześnie wielki sukces (McWilliams, 2008, s. 231).

Odpowiednikiem tego dwubiegowego paradoksu (początek staje się końcem) jest dla mnie stwierdzenie, że kształcąc własnym wpływem, prawdziwy pedagog powinien się zastrzeżyc o przymierze edukacyjne, którego warunkiem jest pozyskanie postawy uczącego się do gotowości zaangażowania w samodzielność i samokształcenie, a to zarazem – o ile się powiedzie – zamyka niezbędność obecności pedagoga kształcącego jako odniesienia zewnętrznego. Nie chodzi więc jedynie o przyzwolenie uczącego się na oddziaływania (polecenia, rozliczenia, oceny z postępów poznawczych) i jego gotowość do traktowania ich na serio, ale o dojrzewanie do podmiotowej samodzielności w zakresie troski o własny rozwój i efekty poznawcze wysiłków programowanych już autonomicznie, czyli bez zewnętrznego kierownictwa.

Pozwoliłam sobie przytoczyć powyższy przykład wrażliwości w teorii psychoterapii na potrzebę troski o jakość „przymierza terapeutycznego” dla uwypuklenia zadań wpisanych w sytuacje pedagogiczne wymagające podobnie kształtowanego – choć być może mniej zagrożonego kolizjami interakcyjnymi – przymierza edukacyjnego, opartego na wartościowej dla obu stron wspólnocie wysiłków kształtowania horyzontu poznawczego uczestników. Dotyczy to postawy obejmującej rozwijanie „głodu poznania” czy „pragnienia wiedzy”, motywacji do samokształcenia i gotowości do podejmowania wysiłków, których wartość czy choćby aspekt gratyfikacyjny niosą efekty odroczone w czasie i na ogół niewymierne, a zarazem istotne egzystencjalnie. Ideologicznie nagłaśniana formuła „społeczeństwa wiedzy” nie zdaje sprawy z tego wyzwania, jako że znacznie głębiej odnosi się do niego idea troski o „Erosa poznania”, związana z pożądannością i pasją poznawczą, spojona wspólnotą zainteresowań i dążeń, co w swojej wizji nauczycielstwa uwypuklał Jan Władysław Dawid.

## Bibliografia

- Jaworska-Witkowska, M., Witkowski, L. (2009). Dydaktyka przeżycia – terra incognita? (o dochowaniu twórczej wierności i przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia). W: A. Bogaj, H. Kwiatkowska (red.), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle* (s. 79–102). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Koselleck, R. (2009). *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- McWilliams, N. (2008). *Diagnoza psychoanalityczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Witkowski, L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

### Streszczenie

Egzystencjalna refleksja nad kształceniem wynika z dbałości o samodzielną aktywność jej uczestników, by za każdym razem potrafili projektować własne historie życia. Uwrażliwienie egzystencjalne pedagoga wymaga zatroszczenia się o przymierze edukacyjne, którego warunkiem jest pozyskanie zaangażowanej postawy uczącego się, którą cechuje podmiotowa samodzielność w zakresie troski o własny rozwój.

**Słowa kluczowe:** sens egzystencjalny, samorefleksja, samodzielna aktywność, przymierze edukacyjne

## ABOUT THE NEED OF EXISTENTIAL AFTERTHOUGHT OVER EDUCATION

### Summary

Existential afterthought over education comes from one's caring about their activity to be able to create their own life's history at any given moment. Existential sensitivity of a pedagogue requires concern about educational alliance, whose task is to seek one's involved attitude of learning, which characterizes individual independence in terms of caring about self-development.

**Keywords:** existential meaning, self-reflection, individual activity, educational alliance



**Oskar Szwabowski**

Uniwersytet Szczeciński

## Autonomia, exodus, zaangażowanie

Autonomia to niebezpieczny mit. Mit, który nie tylko nie jest w stanie obronić uczelni przed neoliberalną transformacją, lecz także może wspierać destrukcyjne tendencje kapitalizmu. Wychodząc od tego stwierdzenia, od grozy złego mitu, przejdę do wskazania, że widmo, a może upiór autonomii, ujawnia się również w niektórych koncepcjach krytycznych postulujących exodus jako formę istnienia i o(d)poru<sup>1</sup>. Następnie rozwinę myślenie utopijne, postulując zaangażowanie jako podstawę krytycznego, rewolucyjnego, złożonego uniwersytetu, który mógłby wspierać demokrację, sprawiedliwość społeczną oraz powstrzymywać i zastępować destrukcyjne tendencje współczesnego kapitalizmu. Prezentowane rozważania są oczywiście propozycją, należy je traktować jako zaproszenie do dyskusji. Nowy uniwersytet, tak samo jak nowe społeczeństwo, może się wyłonić w realnym dialogu, we wspólnej pracy. Wspólność pracy, wspólność dialogu, horyzontalna demokracja są w moim mniemaniu zarówno podstawą, środkiem, jak i celem, tak uniwersytetu, jak i społeczeństwa. Zasada taka jest fundamentalna w tym sensie, w jakim wszelkie zasady są fundamentów pozbawione<sup>2</sup>.

### Autonomia, która nawiedza, i horror kapitalizmu<sup>3</sup>

Autonomia jest istotnie powiązana z liberalizmem, z jego wizją podmiotu, wolności i bytu społecznego jako takiego (Christman, Anderson, 2005). W tekście odwołuję się do liberalnego ujęcia autonomii, które zresztą rozpowszechnione jest w dyskursie o uniwersytecie. Koncepcji liberalnej nie poddaję szczegółowej krytyce, gdyż tej dokonał społeczny anarchista Bookchin (2006), a ja ją przyjmuję. W odniesieniu do uniwersytetu, poza liberalno-oświeceniową tradycją, mającą w niej wizje średniowieczne. Fantazja autonomii uniwersytetu zdaje się czerpać z tychże źródeł. Niektórzy badacze podejmujący problem

---

1 „O(d)por” rozumiem za Rutkowiak (2009). Również za Rutkowiak podzielam przekonanie o jego konieczności.

2 Odwołuję się tutaj do rozważań Rorty’ego dotyczących solidarności (Rorty, 2009).

3 Kategorię „horror kapitalizmu” zaczerpnąłem z pracy Stańczyka (2013).

autonomii wskazują, że to właśnie średniowieczne uniwersytety cieszyły się pełną prawdziwą autonomią – o tyle, o ile była to instytucja zewnętrzna, istniejąca niemal poza społeczeństwem (Guzmán-Valenzuela, 2018, s. 5)<sup>4</sup>.

W pierwszym odruchu widmo autonomii może nam się wydać duchem, co przybył, by wesprzeć nas w walce – inspirować i rysować utopijne wizje. Neoliberalne transformacje uniwersytetu, zwłaszcza jego wersje określane mianem przedsiębiorczego uniwersytetu, prowadzą do podporządkowania instytucji. Zostaje on przekształcony w „transnarodową biznesową korporację”. Poddany nowym mechanizmom kontroli zostaje ulokowany w kleszczach między wymaganiami rynku a wymaganiami rządu – to podwójne zniewolenie niekiedy wywołuje napięcia, niekiedy współgra, żadne jednak nie upodmiotawia ludzi uniwersytetu. Tracą oni wpływ na instytucje, kształcenie i badania (Shore, Taitz, 2012). Autonomia wydawałaby się lekiem na takie zniewolenie. Jej duch miałby nas chronić przed intensyfikacją wyzysku, pogłębieniem alienacji i dalszym transformowaniem instytucji. Autonomia jako rodzaj sztandaru inspirowałaby do oporu i odporu.

Sztompka uznaje autonomię za podstawę uniwersytetu, za jego istotową cechę, która warunkuje właściwe funkcjonowanie: „autonomia i wytworzony przez nią kapitał społeczny to warunek *sine qua non* realizacji misji odkrywczej, innowacyjnej, dydaktycznej i kulturowej” (Sztompka, 2017, s. 34). Autonomia jest u Sztompki nie tylko postępowaniem na własny sposób, lecz także stanowi kluczowy termin przy określaniu, czym jest uniwersytet. Następuje tutaj swoiste zapętlenie ukazujące podwójną funkcję autonomii. Pierwsza to antykolonizacyjna funkcja – odcinanie się i budowanie barier między innymi polami czy – jak chce Sztompka – kulturami. Uniwersytet ma własną kulturę, własnego ducha, który nie może być naruszany przez „innych”. „Każde odchylenie, wtargnięcie z innej kultury podważają autonomię uniwersytetu, powodują erozję i mogą ostatecznie zniszczyć kulturę akademicką. Dzisiejszy kryzys uniwersytetu ma źródło w inwazji innych kultur, obcych jego naturze, na kulturę akademicką” (Sztompka, 2017, s. 34). Tworzenie granicy jest jednocześnie definiowaniem samego uniwersytetu. Definiowanie jest równoważne ze stwarzaniem. Sztompka nie odwołuje się do istniejącego uniwersytetu, do jego konkretnych empirycznych przejawów, ale dzięki autonomii tworzy jego typ pożądany. Zaczyna kreślić wizje utopijne.

W tym kontekście widmo autonomii nie tylko miałoby nas chronić, lecz także pomogłoby stworzyć nowy uniwersytet. W wydaniu Sztompki mamy raczej do czynienia z formą retroutopii (Kochan, 2007). Próby ukonstytuowania czegoś w rodzaju oświeceniowego uniwersytetu, w której to wizji autonomii i uniwersytetu liberalne schematy grają istotną rolę. Mało tego, dostrzec można mistyfikującą rolę takich rozważań. Po pierwsze, nie jest jasno scharakteryzowane, kogo możemy uznać za ludzi uniwersytetu – nie tyle w sensie

---

4 Historycznie taka teza wydaje się problematyczna, chociażby dlatego, że nie ma jednego uniwersytetu średniowiecznego, a jego odmiany inaczej organizowały relacje władzy zarówno wewnątrz instytucji, jak i w relacjach do całości społecznej (zob. Baszkiewicz, 1997; Le Goff, 1997). Można przypuszczać, że w odwołaniu do tradycji średniowiecznej mamy do czynienia z kolejnym mitem.

etosu, ile w sensie formalnym: do kogo należy uniwersytet. Nie jest to sprawa marginalna. W Polsce dominuje model uniwersytetu należącego do profesorów, gdzie marginalizacji ulegają inni członkowie – doktorzy, studenci czy pracownicy administracyjni (zob. Kwiek, 2015). Dodatkowo założona wspólnota ma jakiś magiczny wspólny zmysł, który pozwala rozpoznawać swoich od obcych, a tym samym skutecznie wykluczać ludzi, którzy są nośnikami innej kultury i mogą doprowadzić do kolonizacji od wewnątrz. Po drugie, następuje ostre cięcie między tym, co polityczne a tym, co naukowe, akademickie. Jak pisze Sztompka (2017, s. 33):

autonomia oznacza szczerłą barierę od polityki: polityka winna się znaleźć poza murami uniwersytetu. Działa to w dwie strony: wchodząc na salę wykładową czy do pracowni badawczej, naukowcy powinni swoje poglądy ideologiczne i polityczne pozostawiać niczym płaszcz w szatni (Max Weber). I odwrotnie – wychodząc z roli naukowej do polityki czy mediów, w szatni powinni pozostawić akademicką togę. Niestety bariera ta jest naruszana w obie strony. Uniwersytet staje się terenem sporów politycznych i indoktrynacji, a profesura niekiedy otwarcie manifestuje swą stronniczość.

Pomijam problematyczność oddzielenia tego, co polityczne, od tego, co naukowe. Sam pozytywizm jest stanowiskiem politycznym, i to nie tylko w swojej fazie rewolucyjnej (zob. Gouldner, 1977). Problemem jest tutaj stosowanie dość schematycznego podziału nieuwzględniającego innych form polityki, które nie oznaczają powiązania nauki i uniwersytetu z „partią” (o typach powiązań polityki i edukacji zob. Szwabowski, 2017). Takie ujęcie nie tylko upraszcza zależności, lecz także działa wykluczająco. W wizji Sztompki nie ma miejsca dla krytycznych pedagogów ani osób widzących uniwersytet w kategoriach zaangażowania. Wykluczenie, ale zablokowanie – takie apolityczne ujęcie prowadzić będzie do swoistego wycofania się, a tym samym zablokowania pewnych dróg wyjścia z kryzysu. Wróć do tego w dalszej części. Po trzecie, utopia Sztompki jest w pewnym sensie klasyczna, to znaczy nie przechodzi w utopistykę (Wallerstein, 2008). Nie wiadomo, jak wizja autonomicznego uniwersytetu miałaby wykielkować z istniejących uniwersytetów. Śmiem twierdzić, że jego opis nie pasuje do realnie istniejących uniwersytetów, a samo oddzielenie od wpływów zewnętrznych nie musi doprowadzić do postulowanych zmian.

Mit autonomii ujawniający się w niektórych narracjach nie pyta o warunki możliwości ustanowienia tejsze w ramach kapitalistycznego społeczeństwa, ani o warunki funkcjonowania samej instytucji – jest to retroutopia, która chciałaby przywrócić idealizowaną przeszłość. Oczywiście nie ma do końca jasności, do jakiej przeszłości konkretnie się odwołuje. To jest kolejny problem, który w niektórych liberalnych narracjach nie dostrzeżęga ideologicznego, w sensie Althusserańskim (Althusser, 2006), wymiaru autonomii. Nie tylko zawiesza ona problem materialnych warunków możliwości, lecz także niekiedy zależności przedstawia jako niezależność. „Służenie rynkowi, podporządkowanie państwu – tak, ale na naszych zasadach. Pozwólcie nam służyć po swojemu. Tak jakbyśmy byli wolni”. W tych trzech wypadkach mit autonomii jest niebezpieczny. W najlepszym razie skazuje nas na jałowość oporu, w najgorszym podporządkowuje nas jako istoty wolne. Autonomia utrzymuje iluzję o naszej wolności i samodzielności, o naszej indywidualności – a tym sa-

mym reprodukuje strukturę wspierającą kapitalizm. Ponadto, patrząc z perspektywy krytycznej, nie jest do końca jasne, czy w obecnych czasach społecznego kryzysu, chwiania się demokracji, prekaryzacji i intensyfikacji wyzysku, odradzania się faszystów dążenie do autonomii jest pożądane.

## Studiowanie i exodus

Nim przejdziemy do rozważania innego, powiedzmy, postautonomicznego myślenia o uniwersytecie, przyjrzyjmy się chwilę niektórym narracjom krytycznym związanym z paradygmatem studiowania<sup>5</sup> (Lewis, 2013). W wydanej niedawno książce pod redakcją Ruitenberga, będącej próbą kontynuacji i rozszerzenia myślenia o studiowaniu, odnajdziemy bezpośrednie odwołania do tradycji średniowiecznej, do studiowania jako przestrzeni poza, w której obowiązują jej immanentne zasady, odpowiedni rytm i czas, nastrój i emancypacyjna bezcelowość. Przestrzeń studiowania zostaje odniesiona do przestrzeni świętej, bycie akademikiem do bycia mnichem; przestrzeń studiowania staje się miejscem spotkania z cudem, miejscem modlitwy – mnich i studiujący zostają zanurzeni w melancholii poza światem, poza państwem ziemskim i kapitalizmem (Ruitenberg, 2017).

Pojawia się pytanie, czy tak rozumiane studiowanie, które też ma być praktyką exodusu, nie prowadzi do intensyfikacji mitu autonomii, a słabą utopię Lewisa przekształca w retroutopię? Czy studiowanie, zamiast wspierać radykalną demokrację i rozwijać horyzontalną pedagogikę, nie prowadzi do odnowienia przywileju? Czy studiowanie, w ramach retroutopii, nie staje się kontemplacyjną praktyką dostępną dla wybranych, zamiast praktyką oporową dla wielości?

Czytając Lewisa, łatwo dostrzec swoiste pęknięcie w jego narracji, prześlizgiwanie się z tego, co polityczne, w to, co metafizyczne. Przy czym o ile zacieranie tych różnic samo w sobie nie jest niczym złym, a nawet jest pożądane, o tyle u Lewisa funkcjonują one jako dwa odrębne języki. Jego opowieść nie tyle zaciera, ukazując jedność, ile raczej zgrzyta, próbując połączyć dwie różne opowieści i dwie różne koncepcje w jedno. Ten zgrzyt ujawnia się w napięciu między autonomią a exodusem. Między mitem-metafizyką a utopią-polityką. Między klasztorem a ruchem Occupy.

Exodus, który również jest wycofaniem, który stwarza przestrzeń poza państwem i rynkiem, nie ma nic wspólnego z autonomią w rozumieniu liberalnym. Niewiele wspólnego ma również z retroutopią poza tym, że jest rodzajem, praktykowaniem utopii. Brak postulatów ruchu Occupy nie wiązał się jedynie z wycofaniem z polityki, z manifestacją niezależności, ale uruchomieniem innej polityki, kreacją innych przestrzeni. Ruch Occupy nie stwarzał oaz, jedynie chwilowych sfer autonomicznych, w których inne życie praktykowali studenci-aktywiści, wykolejeńcy i inni uprzywilejowani wykluczeni – był ogniskiem

---

5 Szerzej na temat koncepcji Lewisa pisałem w innym miejscu (zob. Szwabowski, 2015a).



oporu, przestrzenią wybuchową, rakową (zob. Blumenkranz i in., 2012; Castells, 2013; De Zeeuw, 2014; Gelder, 2011; Gould-Wartofsky, 2015; Hannon, 2014; Kellner, 2013; Szwabowski, 2015b). Również bunty w Argentynie w 2001 roku nie tylko odrzucały politykę, nie tylko mówiły głośne „nie”, lecz także równocześnie mówiły „tak”, wiele „tak”, oddolnych „tak”, które wytwarzały alternatywne struktury społeczne, nowe, inne społeczeństwo, które funkcjonowało poza państwem i kapitalizmem, ale tak, aby je zastąpić czymś innym – hierarchiczne struktury strukturami horyzontalnymi, kapitalizm kooperacją (zob. Sitri, 2006). Ogólnie mówiąc, najnowsze ruchy społeczne w przestrzeni studiowania i praktyki exodusu nie tyle opuszczają istniejące struktury, ile angażują się w tworzenie i chronienie dóbr wspólnych. Są ruchami zaangażowanymi, ukazującymi złożoność i zależność różnych elementów. Wskazują raczej na konieczność solidarności, zależność jednych istnień od drugich, niż rozwijają mit autonomicznego ja czy autonomicznej zbiorowości.

Przyglądając się studiowaniu w radykalnie demokratycznych ruchach społecznych, można stwierdzić, że exodus jest ruchem rewolucyjnym, oddolnie, wspólnie przekształcającym świat. Autonomia zaś, biorąc pod uwagę to, co powiedziano wyżej, jest ruchem wycofania, osadzonym w tym, co istnieje, i lokującym się w danych strukturach na zasadzie przywileju.

### Widma zaangażowania

Z perspektywy pedagogiki krytycznej uniwersytet istniejący poza społeczeństwem, kierowany immanentnymi zasadami studiowania ujętego metafizycznie, nie jest czymś godnym pożądania. Wycofanie się, zanurzenie w melancholii może i jest pewnego rodzaju oporem wobec konieczności aktualizowania, nieustannego rozwoju zdefiniowanego w kapitalistyczny sposób, przyjmuje jednak ono formę indywidualną lub, w najlepszym razie, formę małej wspólnoty – takie zgromadzenie stanowi schronienie, tymczasem „schron przed burzą już nie wystarcza” (Denzin, 2009, s. 55). Tak samo, jak wymyślanie teorii w oderwaniu od aktualnych problemów społecznych, co podkreśla w swoich pracach Giroux (2016), przeciwstawiając się redukowaniu, swoistej ucieczce pedagogów krytycznych w obszar teorii. Stajemy przed problemami globalnymi; neoliberalizm, chociaż martwy, jest wciąż żywy, a w swojej wampirycznej egzystencji staje się brutalniejszy, coraz bardziej faszystowski i destrukcyjny.

Uniwersytet może się wydawać jedną z instytucji o(d)porowych. Za taką funkcją opowiada się Rorty, który pisze: „Wszystkie uniwersytety godne tego miana zawsze stanowiły centrum protestów społecznych. Jeśli uniwersytety amerykańskie kiedyś przestaną być takimi centrami, stracą one szacunek do samych siebie, a także szacunek całego świata akademickiego” (Rorty, 2010, s. 95–96).

Słowa te są mi bardzo bliskie, współbrzmia i przywołują ideę, jaką dostrzegałem w uniwersytecie. Wychowany na historiach maja 1968, studentów postrzegałem w snach jako

nowy proletariat, uniwersytet jako przestrzeń rozwijania krytycznych narzędzi, bazę inspirującą i organizującą społeczny opór. Nie muszę chyba dodawać, że nigdy się na taki uniwersytet nie dostałem. I nigdy na takim uniwersytecie nie pracowałem. Podobnie jak na uniwersytecie z opowieści Sztompki.

Ograniczenie krytycznej funkcji uniwersytetu związane jest z neoliberalnymi transformacjami, z zawężaniem się przestrzeni publicznej (Gilbert, 2013). Guzmàn-Valenzuela, tworząc typologię uniwersytetów, wymienia m.in. uniwersytet rewolucyjny, którego misją jest krytyka społeczna i partycypacja w transformacji społecznej, badania stanowią krytyczne dociekania, a dydaktyka oparta jest na pedagogice krytycznej. Dostrzega jednak, że jest to model, który występuje marginalnie, w ramach hybrydowości instytucji uniwersytetu. I nawet w swojej realizacji dostrzec można samoograniczenie się, m.in. przez redukcję pedagogiki krytycznej do wymiaru teoretycznego, oddzielenego od praktyki społecznej i realnego zaangażowania w konkretną zmianę społeczną, w konkretne walki, ruchy społeczne i związkowe (Guzmàn-Valenzuela, 2018, s. 11–12).

Przekroczenie samoograniczenia, marginalizacji, wymaga rozpatrzenia warunków, w jakich uniwersytet może lub nie może zaistnieć. Prowadzi to do rozważenia zależności, które obecnie sprawiają, że na samoograniczenie nakłada się realne ograniczenie wszelkiej myśli krytycznej i dydaktyki innej niż neoliberalne szkolenie: czy to elit, czy to siły roboczej, w zależności od typu uniwersytetu. Wspomniana Guzmàn-Valenzuela proponuje model uniwersytetu złożonego, który wchłania w siebie uniwersytet radykalny i jest rozszerzeniem uniwersytetu ekologicznego. Jest to też w pewnym sensie radykalizacja uniwersytetu rewolucyjnego. Uniwersytet złożony zakłada wiele dróg produkowania wiedzy i wielość spojrzeń na świat, dydaktykę otwartą na wyzwania globalnego obywatelstwa – nie tylko wytwarza nowe ramy rozumienia, lecz także zmienia świat na lepsze (Guzmàn-Valenzuela, 2018, s. 14).

## Praktykowanie utopii – propozycje

Po egzorcyzmowaniu autonomii, ujawnieniu jej demonicznego, upiornego oblicza, można się zastanowić nad alternatywnymi sposobami ujęcia uniwersytetu w kryzysie oraz zarysowaniu dróg wyjścia z niego.

1. Można wprowadzić pewne rozdzielenie na uniwersytet jako formalną instytucję oraz na uniwersytet jako praktykę czy zdarzenie (zob. Bauman, Jendza, 2016) – co oczywiście nie wyklucza kontrinstytucjonalizacji. Formalna instytucja to miejsce pracy poddane określonym wymogom, to „transnarodowa korporacja biznesowa” (Shore, Taitz, 2012, s. 205); uniwersytet-wydarzenie może powstawać zarówno w murach formalnej instytucji, gdzieś w piwnicach, poza kontrolą i wyliczalnością, jak i poza murami, chociażby w stowarzyszeniach czy ruchach społecznych, ale równie dobrze w słynnych kuchniach. To rozdzielenie jest dość ważne dla analizy i praktyk oporowych. To są jakby dwie inne

- przestrzenie – można spokojnie prowadzić refleksje, ignorując którąś z nich. Można potraktować uniwersytet-instytucję po prostu jako miejsce pracy – z kiepską pensją, toksycznymi relacjami (Pelias, 2017, s. 364) oraz, jak powiedział jeden z pracowników, „discopolowym menadżeryzmem”. Biorąc pod uwagę polską kulturę organizacji pracy, na nic więcej liczyć nie można. Można praktykować uniwersytet, nie będąc pracownikiem uniwersytetu-instytucji. Tak samo jak, będąc pracownikiem uniwersytetu-instytucji, można mieć niewiele wspólnego z uniwersytetem jako praktyką. Wyzwaniem jest połączenie tych przestrzeni tak, aby służyły one wytwarzaniu i trosce o dobra wspólne<sup>6</sup>.
2. O ile wszelka walka o lepsze warunki pracy jest jak najbardziej pożądana, o tyle w przypadku uniwersytetu natrafia ona na kilka istotnych problemów<sup>7</sup>:
- walka o godną pracę i płacę w ramach samego uniwersytetu wpisuje się w problem autonomii i może generować myślenie, że neoliberalizm jest dobry dla fizycznych, ale nie dla naukowców (zob. Szwabowski, 2016); część akademików wspierała reformy neoliberalne; niektóre władze uniwersyteckie aktywnie prekaryzowały najsłabszych członków wspólnoty, jak chociażby w słynnej sprawie sprzętaczek a Poznania (OZZIP, 2014; Szymaniak, 2018, s. 20) – takie podejście, operujące na przywileju, zrzeka się krytyki społecznej, stając się jedynie krytyką wewnętrzną;
  - dotatkowo wyklucza grono osób, bez których uniwersytet jako instytucja nie mógłby funkcjonować; moim zdaniem jest to krytyka, która opiera się na braku solidarności zarówno wewnętrznej (najsłabsi członkowie i członkinie wspólnoty), jak i zewnętrznej, braku solidarności ze światem pracy jako takim; może to prowadzić do mistyfikacji pracy akademickiej, jak również do rozkwitu retroutopii, nie mówiąc już o wycofaniu się z krytyki społecznej i walki o lepszy świat nie tylko w akademii;
  - uniwersytet sam ogranicza tę walkę, swoje warunki przetrwania i możliwości działania – widoczne to było podczas dyskusji na temat reformy, kiedy minister spokojnie narzucał swoją wolę pracownikom akademickim, wskazuje to, że taka praktyka nie przekracza zakleszczenia między urzędowaniem i prywatyzacją, w jakich

6 Bauman i Jendza (2016) dostrzegają, że podział na instytucje i wydarzenie jest bardzo uproszczony i nie uwzględnia problemu złożoności. Uwzględnienie złożoności i wzajemnych relacji między wydarzeniem a instytucją jest wyzwaniem dla emancypacyjnej praktyki. Wymagają one jednak konkretnej analizy i praktyki, nie zaś filozoficznej spekulacji.

7 Winn (2015) wskazuje na problem ujęcia pracy akademickiej, postulując stosowanie metody marksistowskiej. Uważa on m.in., że koncentracja na samych warunkach pracy jest jałowa i rozgrywa się na terenie myślenia sfetyzowanego. Proponuje uwzględnienie w analizach tego, w jakim sensie uniwersytet jest fabryką wiedzy włączoną w kapitalistyczny system produkcji. W samej analizie pracy jako działania pragnie odnaleźć wyjście poza kapitalizm. O ile zgadzam się z krytycznymi uwagami dotyczącymi typowego ujmowania pracy akademickiej i z zagrożeniami mistyfikacji samej pracy, o tyle wydaje mi się, że próba wypracowania radykalnej krytyki pracy (nie tylko akademickiej) wymaga przestrzeni wspólnej, gdzie pracownicy wykraczają poza swoje bycie pracownikiem. Inaczej mówiąc, podstawą jest założenie, że praca akademicka jest pracą wykonywaną w ramach społeczeństwa kapitalistycznego. Zaś odzyskanie władzy nad produkcją wiedzy jako dobra wspólnego nie ogranicza się jedynie do udziału samych ludzi akademii.

znajdują się współczesne uniwersytety (Shore, Taitz, 2012, s. 216). Nie uwzględnia również złożoności relacji między instytucją a zewnętrzem<sup>8</sup>.

3. Zakwestionowanie prekaryzacji, neoliberalnych praktyk winno mieć wymiar globalny i opierać się na szerokiej solidarności. Uniwersytet zarówno jako praktyka, jak i instytucja winien zostać uznany za element całości, istotnie z nią powiązany i jej służący. Służba nie oznacza oczywiście podległości władzy państwowej czy rynkowi, ale jako dobro wspólne wymaga wywiązania się z tych pęt i nawiązania relacji z tym, co społeczne. Transformacja samej instytucji oraz praktyki, która nie będzie oparta na przywileju czy ograniczała się do wąskiej grupy, wymaga zaangażowania w transformację samego społeczeństwa. Dobrym przykładem tworzenia takiego zaangażowanego uniwersytetu jest ruch związkowy pracowników akademickich, który nie tylko rozpoczął szeroką współpracę z innymi pracownikami spoza akademii, lecz także włączał się w działania ruchów społecznych – transformując zarówno uniwersytet, jak i społeczeństwo, tworząc demokratyczne wspólnoty i formułując problemy szerzej niż tylko zredukowane do problemów warunków pracy (Gilbert, 2013).
4. Przejście w stronę wiedzy zaangażowanej, w stronę praktyki społecznej opartej na tworzeniu i trosce o dobra wspólne, prowadzi do połączenia myślenia o uniwersytecie jako instytucji i praktyce. Zależność nie staje się problemem, ale warunkiem funkcjonowania uniwersytetu. Wskazuje na szeroką wspólnotę, która nie ogranicza się jedynie do ludzi uniwersytetu, jak i do samych ludzi, ale rozwija myślenie ekologiczne. Uniwersytet staje się własnością wspólną, realizując tym samym sens utrzymywania instytucji z podatków, które są skorumpowaną formą solidarności społecznej. Demokratyzacja instytucji, tak jak demokratyzacja zarządzania podatkami, powiązana jest z demokratyzacją całości społecznej. Oznacza to jak najszerszą partycypację w ramach horyzontalnych, mobilnych struktur. Uniwersytet niejako roztopia się w tym, co społeczne, zacierając jego specyfika i wyodrębnienie. Znika autonomia, a na jej miejsce pojawiają się radykalna demokracja, solidarność i zaangażowanie.

To, jak konkretnie zorganizować taki uniwersytet, jest kwestią dyskusji i wspólnej praktyki, która będzie jednocześnie tworzeniem takiego uniwersytetu. Pewne idee dostrzegam w dociekaniach robotniczych, ale nie należy ich absolutyzować – a raczej wspierać pluralizm badań i sposobów zaangażowania. Transformacja uniwersytetu wiąże się na pewno z ingerencją w palące problemy społeczne, ze wspieraniem wykluczonych, ludzi pracy i przeciwdziałaniu prekaryzacji, faszyzacji i destrukcji naszego wspólnego świata. Transformacja uniwersytetu, o(d)pór wobec kapitalistycznej produkcji, wymaga zaangażowania w zmianę samego świata, w którym ulokowany jest uniwersytet.

---

8 Warto wspomnieć, że na taki brak narażone są również, o czym już wspominałem, narracje dotyczące uniwersytetu jako praktyki – kiedy zanurzają się w ideologii autonomii i dostrzegają praktykę jako działania jednostek.

## Bibliografia

- Althusser, L. (2006). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Pobrane z: <http://recyklingidei.pl/althusser-ideologie-aparaty-ideologiczne-panstwa> (12.05.2018).
- Baszkiewicz, J. (1997). *Młodość uniwersytetów*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Bauman, T., Jendza, J. (2016). Ciemne i jasne metafory dialogowania w uniwersytecie. *Studia i Badania Naukowe*, 10 (1), 107–123.
- Blumenkranz, C., Gessen, K., Greif, M., Leonard, S., Resnick, S., Saval, N., Schmitt, E., Taylor, A. (2012). *Occupy: Sceny z okupowanej Ameryki*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Bookchin, M. (2006). *Anarchizm społeczny czy anarchizm stylu życia? Przepaść nie do pokonania*. Poznań: Oficyna Trojka.
- Castells, M. (2013). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christman, J., Anderson, J. (2005). Introduction. W: J. Christman, J. Anderson (red.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism. New Essays* (s. 1–23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, K.N. (2009). *Qualitative Inquiry Under Fire. Toward a New Paradigm Dialogue*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- De Zeeuw, D. (2014). Engaged Withdrawal. *Occupying Politics Beyond Politics. Krisis. Journal for Contemporary Philosophy*, 1, 68–78.
- Gelder, von S. (2011). *This Changes Everything. Occupy Wall Street and the 99% Movement*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Gilbert, D.A. (2013). The Generation of Public Intellectuals: Corporate Universities, Graduate Employees and the Academic Labor Movement. *Labor Studies Journal*, 38 (1), 32–46.
- Giroux, H.A. (2016). Toward a Politics of Revolt and Disruption. *Higher Education in Dangerous Time. The Radical Imagine-Nation*, 1 (1), 19–40.
- Gouldner, A.W. (1977). Co zdarzyło się w socjologii: historyczny model rozwoju strukturalnego. W: J. Szacki (red.), *Czy kryzys socjologii?* (s. 127–296). Warszawa: Czytelnik.
- Gould-Wartofsky, A.M. (2015). *The Occupiers. The Making of the 99 Percent Movement*. New York: Oxford University Press.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2018). Universities, knowledge and pedagogical configuration: Glimpsing the complex university. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (1), 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313717>.
- Hannon, A. (2014). “Whose Streets?”: Zones of Performative Occupations. *Transforming Anthropology. Journal of the Association of Black Anthropologists*, 22 (1), 7–12. DOI: <https://doi.org/10.1111/traa.12023>.
- Kellner, D. (2013). Media spectacle, insurrection and the crisis of neoliberalism from the Arab Uprisings to Occupy Everywhere! *International Studies in Sociology of Education*, 23 (3), 251–272. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.790665>.
- Kochan, J. (2007). *Życie codzienne w matriksie. Filozofia społeczna w postnowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Le Goff, J. (1997). *Inteligencja w wiekach średnich*. Warszawa: Volumen.
- Lewis, T.E. (2013). *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. New York: Routledge.
- OZZIP (2014). *Sprzątnąć wyzysk – sprzątaczkę w sądzie*. Pobrane z: <http://www.ozzip.pl/teksty/informacje/wielkopolskie/item/1774-sprzatnac-wyzysk-sprzataczki-w-sadzie> (15.05.2018).
- Pelias, R.J. (2017). Still Here, Writing, Trying to Be a Part of the Conversation. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 17 (4), 364–365. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708617706130>.
- Rorty, R. (2009). *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Rorty, R. (2010). *Spełnienie obietnicy naszego kraju*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ruitenberg, C.W. (2017). *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York: Routledge.
- Rutkowiak, J. (2009). O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze. W: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność oporu w edukacji* (s. 14–38). Toruń: Adam Marszałek.
- Shore, C., Taitz, M. (2012). Who 'owns' the university? Institutional autonomy and academic freedom in an age of knowledge capitalism. *Globalisation, Societies and Education*, 10 (2), 201–219. DOI: 10.1080/14767724.2012.677707.
- Sitri, M. (2006). *Horizontalism. Voices of Popular Power in Argentina*. Edinburgh–Oakland: AK Press.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia: fundament kultury akademickiej. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 29–34). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Szwabowski, O. (2015a). Agambenowska szczelina edukacyjna. Recenzja Tyson E. Lewis, *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge 2013. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 121–134. DOI: 10.18276/psw.2015.1-08.
- Szwabowski, O. (2015b). Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika. W: A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji* (s. 75–89). Gorzów Wielkopolski: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Szwabowski, O. (2016). The grey faces of academic workers: On the non-emancipatory resistance of Polish humanists to the edu-factory reform of academia. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14 (1), 44–56.
- Szwabowski, O. (2017). Polityczność pedagogiki. *Hybris*, 36 (1), 60–72.
- Szymaniak, M. (2018). *Urobieni. Reportaże o pracy*. Wołowiec: Czarne.
- Wallerstein, I. (2008). *Utopistyka*. Poznań: Bractwo Trojka.
- Winn, J. (2015). Pisanie o pracy akademickiej. *Praktyka Teoretyczna*, 4 (18), 20–43. DOI: 10.14746/prt.2015.4.1.

### Streszczenie

W artykule autor wskazuje, że koncepcja autonomii może być niebezpiecznym konceptem. Opowiada się za kategorią zaangażowania i uniwersytetu złożonego.

**Słowa kluczowe:** edukacja wyższa, autonomia, zaangażowanie, pedagogika krytyczna

### **AUTONOMY, EXODUS, COMMITMENT**

#### Summary

In the article author shows that concept of autonomy is a dangerous concept. Instead, he advocates a category of commitment and a complex university.

**Keywords:** higher education, autonomy, commitment, critical pedagogy





**Piotr Domeracki**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## Autonomia uniwersytetu – między ideą a praktyką. Perspektywa filozoficzna

Uniwersytet domaga się wolności nauczania i autonomii w badaniach (Jaspers, 2017, s. 31).

Tradycyjnym przywilejem uniwersytetów – ale przywilejem wyrastającym niejako z ich istoty – jest wolność uniwersytecka (Heller, 2012, s. 3).

Obecnie trudno mówić o dominacji jakiejś jednej idei, która mogłaby sterować funkcjonowaniem współczesnego uniwersytetu. Jego organizacja jest wypadkową wielu czynników, nie zawsze uświadamianych (Kobylarek, 2002, s. 98).

Zanim podążę głównym tropem niniejszego przedłożenia, wprzód chciałbym poczynić pewne zastrzeżenia czyniące – być może – zamysł deliberowania na temat autonomii uniwersytetu i wyższych uczelni podejrzanym, wątpliwym, jałowym, jeśli nie zbędnym. Jedną z najpopularniejszych, najczęściej i najwzszechstronniej eksploatowanych w ubiegłym stuleciu metafor, zakotwiczonych źródłowo i następczych wobec Nietzscheańskiej idei zmierzchu bożyszcz, znajdujących po dziś dalsze aplikacje i kolejnych zwolenników, jest metafora końca, schyłku, zmierzchu, upadku, śmierci oraz nierozzerwalnie skojarzony z nią idiom kryzysu. Nie przebrzmiały jeszcze, choć w niektórych przypadkach znacznie osłabły, echa końców, obwieszczanych z namaszczeniem i grozą godnych wyższej sprawy: końca podmiotu – Alexandre Kojève, Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault (zob. Descombes, 1997, s. 39–40; Domeracki, 2015, s. 15–16; Warmbier, 2014, s. 45–56) (lata 60. XX w.); końca historii – Francis Fukuyama (1989 r.), Jean Baudrillard; końca człowieka – Fukuyama (2002 r.); końca osoby – Derek Parfit, Giorgio Agamben (Ethos, 2016); końca człowieczeństwa – Clive Staples Lewis (2013); końca nowoczesności – Gianni Vattimo (2006); końca teorii – Terry Eagleton (2012); końca globalizacji (Harold, 2010); końca Europy (Wielgosz, 2013); końca polityki (Holloway, 2018); końca demokracji (Migalski, 2015); a nawet końca PiS-u (Kamiński, 2012).

Do wymienionych i niewymienionych końców w roku 2015 osobliwie dołączył jeszcze jeden, skądinąd ważny (nie tylko instytucjonalnie, lecz także, a może zwłaszcza kulturowo), koniec oznajmiony przez brytyjskiego filozofa Rogera Scrutona (2015). Jak można

wnosić z poczynionej zapowiedzi, jest to koniec uniwersytetu. Raczej na pewno jest to koniec uniwersytetu w postaci, w jakiej go znamy, względnie koniec misji uniwersytetu, jak to sygnalizuje redakcja oraz autorzy czasopisma naukowego z Lublina „Ethos” (2009). Nie bez racji organizatorzy krakowskiej konferencji naukowej poświęconej „tożsamości uniwersytetu w sytuacji cywilizacyjnych przemian” postawili do rozważenia przed jej uczestnikami nieznośnie retorycznie brzmiące pytanie: Czy jesteśmy świadkami umierania klasycznego uniwersytetu o modelu humboldtowskim?<sup>1</sup> Wątpliwe, czy przeżywa się uniwersytet jako taki.

Motyw końca uniwersytetu podchwyciła skwapliwie również redakcja poczytnego kwartalnika filozoficznego „Kronos”, wybijając to sformułowanie w formie leadu na przewodnie hasło trzeciego numeru z roku 2016. Ustami redaktora naczelnego Wawrzyńca Rymkiewicza redakcja periodyku objaśnia zdumionym, zaskoczonym, zgorzonym, rozczłonym, zadumanym:

Uniwersytet umiera. Znalazł się w śmiertelnym zagrożeniu. [...] Procesy agonalne, choć ostatnio wyraźnie się nasiliły, nie zaczęły się wczoraj. Trzeba na nie patrzeć w szerszej perspektywie. Upadek Uniwersytetu jest niewątpliwie związany z kryzysem form pokrewnych i wpisuje się w ogólny kryzys obejmujący całą cywilizację europejską. Życie publiczne w coraz większym stopniu rządzone jest przez korporacje i fundusze inwestycyjne, anonimowe siły, znajdujące się poza kontrolą – a to znaczy także – poza debatą publiczną. Nauka z kolei ulega coraz większej technicyzacji i instrumentalizacji, stając się elementem przemysłu (nauki przyrodnicze) albo ideologii politycznej (nauki humanistyczne). W tym nowym środowisku Uniwersytet nie tylko jest zbędny. Staje się zjawiskiem niezrozumiałym. Zaczyna przeszkadzać. Jeśli jednak skupić się na przyczynach wewnętrznych jego upadku, jeden powód – jak sądzę – rzuca się szczególnie w oczy. Jest nim umasowienie edukacji wyższej. [...] Instytucje uniwersyteckie pod naporem liczby studentów przekształcają się w mechanizmy biurokratyczne. Znikają dawne obyczaje. Średniowieczne togi i birety zastępuje parametryzacja ilościowa, rejestracja żetonowa i programy antyplagiatowe. Punkty, opłaty i tabelki. Wszystko to jest być może przydatne w hodowli drobiu. Jest jednak nieskuteczne – a nawet przeciwnie skuteczne – jeśli mówimy o edukacji człowieka (Rymkiewicz, 2016, s. 3–4).

Znamy już pierwszą ujawnioną ofiarę śmierci uniwersytetu, która właśnie w kategoriach końca i nastroju żałoby wypowiada się o współczesnym uniwersytecie. Mam tu na myśli dr. hab. Lecha Trzcionkowskiego, który przez 23 lata związany był z Katedrą Historii Starożytnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Wykładał również na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim. Swój rozbrat z uniwersytetem ogłosił w *Liście otwartym* (2013a) skierowanym do społeczności akademickiej KUL, w którym pisze m.in. o uniwersytecie „Made in China”. Stawia rozpaczliwe pytania w rodzaju: „Czy nadal pracujemy na uniwersytecie badawczym, czy jest to SZKOŁA wyższa, która różni się od szkoły podstawowej wyłącznie wiekiem uczniów?”. Pomstuje (w gazetowej wersji listu): „Niekórtzy studenci nie powinni ukończyć gimnazjum. Odchodzi” (Trzcionkowski, 2013b).

1 Konferencja naukowa „Cóż po uniwersytecie w czasach marnych? Tożsamość uniwersytetu w sytuacji cywilizacyjnych przemian”, Kraków, 23–24.02.2012.

W sukurs Trzcionkowskiemu w tym aspekcie, chociaż nie tylko w tym, przychodzi znieścaka profesor filozofii z Uniwersytetu w Białymstoku, Piotr Nowak (2014), porównując współczesną edukację na poziomie wyższych studiów do „hodowania troglodytów”. Rzecz ta odnosi się zresztą nie tylko do uczelni, lecz także pokaźnie obciąża hipotekę szkolnictwa niższego i średniego. Niedwuznacznie daje temu wyraz profesor Zbigniew Kwieciński (2006), opisując polską strategię edukacyjną dwoma jakże wymownymi słowami: „drylic i łudzić”.

Trzcionkowski wylicza ponadto, że pracownikom naukowo-dydaktycznym do efektywnej pracy naukowej zostaje tygodniowo raptem maksymalnie 12 godzin, przy rosnących pensjach dydaktycznych (tu drobna i tylko pozornie żartobliwa uwaga: nie mylić pensum z pensją) i coraz to nowych, piętrzących się i nonsensownych obciążeniach formalno-urzędowych. W efekcie „większość czasu pracy musimy poświęcać na wypełnianie obowiązków, które w zasadzie nie decydują o okresowej ocenie nauczyciela akademickiego” (Trzcionkowski, 2013a, s. 7). Pouniwersytecki żałobnik zapowiada wreszcie:

Od 1 października zamieniam się w „badacza niezależnego (*independent scholar*)”. [...] już **nigdy w życiu nie napiszę artykułu** z myślą, ile dostanę za to punktów w bibliometrycznych zestawieniach. [...] Zasilam klasę ludzi marginesu, lecz ufam, że mimo wszystko utrzymam się w świecie, któremu poświęciłem całe moje dotychczasowe życie, mam nadzieję nieraz was spotkać na drodze racjonalnego dążenia do prawdy (Trzcionkowski, 2013a, s. 4).

Wspomniany wcześniej w tym kontekście Roger Scruton końca uniwersytetu upatruje w ewolucji, jaką przeszła ta instytucja od uniwersytetów

ekskluzywnych w sensie społecznym klubów służących studiowaniu szlachetnych głupot do inkluzywnych w sensie społecznym centrów szkoleniowych służących szerzeniu potrzebnych umiejętności. Kultura, którą przekazują [tak zredefiniowane uniwersytety], nie jest przy tym kulturą uprzywilejowanej elity, lecz „kulturą inkluzywną”, którą przyswoić sobie i czerpać z niej zadowolenie może każdy (Scruton, 2015, s. 56–57).

Nawet jeśli zaprezentowanym stanowiskom, przytoczonym spostrzeżeniom, uwagom i wnioskom towarzyszy dęta afektacja, trzeba przyznać, że odwzorowują one nie tylko istniejący stan rzeczy, lecz także generalne nastroje panujące pokątnie w środowisku akademickim. Gdy uniwersytet umiera, trzeba nam pilno prędzej egzekwia odprawiać, niżli biedzić się myślą nad jego autonomią. Czegóż to bowiem miałyby być autonomia? Autonomia wystającego z szafy historii trupa?! Na takie *dictum* przywołany Piotr Nowak reaguje zaprawioną goryczą konstatacją:

Twierdę, że uniwersytet starego stylu jest martwy oraz że nie ma sensu galwanizować jego trupa. Przeciwnie. Trzeba pomóc mu zejść z tego świata i w tym proces boloński oraz najnowsza reforma szkolnictwa wyższego mogą wydatnie dopomóc. Myślenie wyprowadziło się poza uniwersyteckie mury, w czym dostrzegam pewną nadzieję (Nowak, 2012).

Do zabrania głosu w sprawie autonomii wyższych uczelni ośmieliła mnie poniekąd lektura rozprawy habilitacyjnej Pauliny Sosnowskiej (2015) z Uniwersytetu Warszawskiego zatytułowanej *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Jest to postać tym bardziej znacząca, a jej głos ważny, że profesor Bogusław Śliwowski (2017) rekomenduje tę rozprawę jako „habilitacyjną ekstraklasę w pedagogice”. Otóż Sosnowska polemizuje z przekonaniem wynikającym z myśli Hannah Arendt, zgodnie z którym „pedagogiczna rola filozofii się skończyła” (Sosnowska, 2015, s. 399). Skoro tak, to do pracy.

Jako filozof chciałbym się przyjrzeć samemu pojęciu autonomii, wskazując na jego wieloznaczność na poziomie idei, która pociąga za sobą nieuchronnie trudności i komplikacje na poziomie praktyki, w aspekcie konkretyzacji i aplikacji. Staram się wykazać, że w obecnej dobie, w czasach transformowania nauki w technonaukę, panpolityzacji (rozszerzającego się upolityczniania) domeny publicznej bodaj we wszystkich jej dziedzinach i obszarach oraz – *last but not least* – korporatyzacji uczelni ulegających bezwolnie, a często nader (zaskakująco) chętnie presji ekonomyslenia (mówiąc Tofflerem, dominacji rozumu i mentalności kalkulacyjno-instrumentalnej), autonomia uczelni pozostaje jedynie w sferze idei, pobożnych życzeń, odświeżonych deklaracji – miłych dla ucha, ale zdaje się już wyłącznie humanistyczno-społecznej i to też nie każdego. Względnie o autonomii uniwersytetu mówić można obecnie co najwyżej w kategoriach prawno-ustrojowych i organizacyjnych, związanych z kulturą organizacji funkcjonowania i pracy przedsiębiorstw zaliczanych do branży akademickiej.

Radykalizacja tej tezy uprawnia, jak sądzę, do wniosku, że autonomia uniwersytetu możliwa jest w zasadzie wyłącznie jako idea. Zastosowanie najprostszych narzędzi pojęciowych hermeneutyki filozoficznej pozwala stwierdzić, że czysta autonomia uniwersytetu – niezależnie od epoki, a więc nie tylko współcześnie (marna pociecha dla współczesnych) – jest nierealizowalna, ewentualnie można by ją było realizować, gdyby uczelnie stanowiły względnie zamknięte układy izolowane wobec otoczenia, infrastruktury oraz wpływów, oddziaływań i zależności o charakterze społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturowym, filozoficznym, etycznym, a także religijnym – tak w wymiarze lokalnym, regionalnym, krajowym, jak i globalnym. W tym sensie absolutnie pomyślana autonomia uniwersytetu istnieć może jedynie jako idea, nie znajdując przełożenia na konkretną praktykę wbrew jakimkolwiek pragnieniom czy oczekiwaniom. Wolny uniwersytet jest jak wolne myślenie. Edmundowi Husserlowi, jak pamiętamy, marzyło się zbudowanie nauki, która byłaby nauką *par excellence*, tzn. całkowicie wolną od wszelkich założeń. Projekt ów – jak jego krytyka pokazała – okazał się niestety płonną mrzonką. Idea wolnej bezzałozeniowej nauki legła w gruzach. Kiedy więc mówimy o autonomii uniwersytetu, nie mówimy o jej ogólnej idei, która możliwa jest wyłącznie do pomyślenia, lecz o konkretnych pojęciowych przedstawieniach. To z kolei sprawia, że między dyskutantami zachodzą mniejsze bądź większe rozbieżności w zawsze konkretyzującym rozumieniu idei autonomii. Ostatecznie to, jaki kształt przyjmuje idea autonomii uczelni, jest w większym stopniu kwestią dostosowanego do wymogów czasu wyboru określonych gremiów de-

czyjnych (a więc aktem wolicjonalnym, tudzież mówiąc ściślej, pragmatowolicjonalnym), aniżeli ściśle racjonalnej rachuby abstrahującej od aktualnie panujących realiów, potrzeb i możliwości społeczno-polityczno-ekonomicznych.

Do rozważenia pozostaje również zagadnienie natury mniej opisowej, a bardziej normatywnej, do czego jako etyk czuję się poniekąd upoważniony. Czy autonomia uniwersytetu może być traktowana jedynie jako archaiczny już dzisiaj wymóg/przywilej prawno-polityczny, z którego co prędzej – w dobie równoważenia interesów społecznych, emancypowania się i równouprawnienia kolejnych grup społecznych i zawodowych – bez żalu należy zrezygnować, czy jest ona czymś znacznie więcej – a mianowicie zadaniem, by nie powiedzieć bardziej górnolotnie – powołaniem uniwersytetu jako takiego (przy okazji należałoby rozpatrzyć i tę kwestię, co dokładnie mamy na myśli, mówiąc uniwersytet; czy nie jest on przypadkiem, w sposobach, na jakie używamy tego terminu, traktowany przede wszystkim jako synonim społeczności naukowców?). Przy czym autonomia nie powinna (nie może) być tożsama z oderwaniem od społeczeństwa i rzeczywistości, jakkolwiek niewątpliwie nadaje ona uczelniom pewien rys elitarności, który znów w czasach ideologicznego nacisku na powszechną równość skorelowanego z nieuchronnymi procesami globalizacji jawić się może jako co najmniej podejrzany, by nie powiedzieć zbędny. Co jeśli uniwersytety mają nie tylko prawo cieszyć się własną autonomią (cokolwiek *in concreto* miałyby ona znaczyć), lecz także mają (wręcz) moralny obowiązek sumiennie i ustawicznie dbać o rozszerzanie kręgów tej autonomii poprzez jej udzielanie, użyczenie i utrwalanie beneficjentom ich działalności? Jeśli tak, to musiałoby to znaczyć, że nastąpiła współczesnie paradygmatyczna zmiana w pojmowaniu roli wyższych uczelni nade wszystko jako instytucji badawczych, a dopiero dalej oświatowych.

W ogólnym rozrachunku należy zauważyć, że dokonało się swoiste przesunięcie w obrębie idei uniwersytetu rozumianego jako instytucja służebna wobec prawdy, na rzecz uniwersytetu rozumianego jako instytucja służebna wobec wolności desygnowanej przez pojęcie autonomii i cokolwiek spolityzowanej. Źródłowe rozumienie autonomii uniwersytetu pozostawało nierozzerwalnie związane ze służebnością wobec prawdy. Autonomia potrzebna była (czy jest?) uczelniom jako niezbywalny warunek odkrywania i opisywania, a w dalszej kolejności również nauczania odkrytej i opisanej przez siebie prawdy. W czasach najnowszych mamy jednak do czynienia z wyraźnym rozdzieleniem obu tych perspektyw aksjologicznych w dziedzinie rozumienia misji (czy może już tylko roli) współczesnego uniwersytetu. Co więcej, zakwestionowaniu lub przynajmniej dewaloryzacji uległa pierwsza ze wspomnianych perspektyw, wyznaczana przez wartość prawdy, wobec której autonomia pełni jedynie rolę służebną, w związku z czym jest wartością raptem heteroteliczną (niższą, wtórną i zależną wobec wyższej, podstawowej i samodzielnej wartości), podczas gdy prawda cieszy się statusem wartości autotelicznej (wartości samej w sobie). Tymczasem we współczesnej nauce prawda nabrała bodaj znaczenia wartości zdobiącej (dekoracyjnej, ornamentowej). Przestała zajmować centralne miejsce oraz pełnić kluczową rolę w badaniach naukowych i nauczaniu, zapewne głównie z uwagi na jej nieprzezwy-

ciężalnie aporetyczny charakter. W ten sposób wolność uwalnia się spod kurateli prawdy i ją detronizuje, stając się – jak niegdyś prawda – wartością autoteliczną, stąd niebawem awans w dyskursie publicznym, politycznym, medialnym i naukowym zagadnienia wolności/autonomii uczelni. Jeśli jednak prawda ustąpiła miejsca wolności, to jaki jest dziś jej status? Można zaryzykować przypuszczenie, że zgodny jest on z logiką omawianej substytucji. Dziś to już nie wolność ma służyć prawdzie, lecz prawda wolności. To z kolei oznacza i nieuchronnie pociąga za sobą integrację perspektywy wolnościowej z przestrzenią polityczną. To zaś znaczy, że autonomia uniwersytetu postrzegana jest i odnoszona do dwóch doskonale nam znanych, skorelowanych ze sobą normatywów, które regulują funkcjonowanie nowoczesnych uczelni, a mianowicie: rygoru politycznej poprawności z jednej strony i neutralności światopoglądowej z drugiej.

Osobna rzecz, warta namysłu i dyskusji, to depopularyzacja humanistyczno-społecznej, w tym filozoficznej, części współczesnego uniwersytetu z towarzyszącym temu – nie pierwszym w historii – zachłynięciem się naukami ścisłymi, inżynieryjnymi, nade wszystko zaś informatycznymi i technicznymi. Jak sobie wyobrazić autonomię uniwersytetu bez humanistyki lub z silnie spauperyzowaną (osłabioną)? Istniejąca sytuacja rodzi zatem pytania, z jednej strony o znaczenie nauk humanistyczno-społecznych i filologicznych (z niezasłużenie i karygodnie niemal zdekapitowaną w Polsce filologią klasyczną na czele) dla kształtu autonomii uczelni, a z drugiej o odpowiedzialność, wydolność, a poza wszystkim zainteresowanie dominujących obecnie technonauk w podtrzymywaniu tego genetycznie humanistycznego konceptu.

Mimo minorowego nastroju oraz findesieclowego klimatu, jaki z reguły towarzyszy namysłowi nad kondycją współczesnego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w Polsce, zakończę moje przedłożenie słowami Akademika co się zowie, profesora Michała Hellera; słowami, które budzą nadzieję, wlewają otuchę i zagrzewają do wytrwałej walki o (godne uporu, wysiłku i zdolności feniksa) odrodzenie się lub co najmniej przetrwanie tej formy kulturowej, jaką stanowi uniwersytet:

W ciągu wieków uniwersytety przeżywały swoje wznoszenia i upadki. Były okresy świetności i okresy regresu. Ale idea uniwersytetu nie tylko przetrwała, lecz także stworzyła nowe formy, przystosowała się do zmienionych warunków i nadal wydaje owoce ku pożytkowi i chlubie ludzkości. [...] To jest właśnie idea uniwersytetu: uczyć, rozwijać naukę, służyć ludzkości w poznawaniu prawdy. Czy można zatrzymać gwiazdy i planety w ich biegu? Na tej uczelni studiował ktoś, kto tego dokonał: zatrzymał Słońce i poruszył Ziemię. Tak potężna jest Idea Uniwersytetu. Nie pozwólmy zamienić jej na zbiór przepisów (Heller, 2012, s. 3).

Ten apel jest do akademików wszystkich proveniencji, dyscyplin, orientacji, zaangażowań i przynależności, słowem – dla *totae universitatis*. Z jednej strony jest wezwaniem do indywidualnej i instytucjonalnej odpowiedzialności, a z drugiej swego rodzaju wyrzutem. Od kogo bowiem w większym stopniu zależy i na kim w większej mierze niż na ludziach nauki spoczywa jarzmo troski i brzemień odpowiedzialności za teraźniejsze i przyszłe losy szkolnictwa wyższego, a pośrednio stanu kultury i kształtu społeczeństwa? Do tego jednak

trzeba przede wszystkim osobowości (skrojonych na miarę pokolenia odchodzących już niestety Profesorów, u którego młodsze pokolenie badaczy miało zaszczyt i szczęście terminować, ucząc się od nich uniwersytetu) – ludzi ideowych, a nie koniunkturalistów; ambitnych, oddanych badaczy i wykładowców, a nie karierowiczów; prawdziwych znawców, fachowców i specjalistów, a nie fleksybilnych awatarów postępu i naukowości; twórczych, inspirujących myślicieli, wizjonerów i pasjonatów, a nie spolityzowanych biurokratów.

## Bibliografia

- Descombes, V. (1997). *To samo i inne. Czterdzieści pięć lat filozofii francuskiej (1933–1978)*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Domeracki, P. (2015). Ekoantropologia antyhumanistyczna. Przypadek Johna Nicholasa Graya. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 4 (13), 9–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.21697/seb.2015.13.4.01>.
- Eagleton, T. (2012). *Koniec teorii*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Ethos (2009). *Ethos*, 1–2, *passim*.
- Ethos (2016). *Ethos*, 116, *passim*.
- Harold, J. (2010). *Koniec globalizacji. Czego nauczył nas wielki kryzys?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Heller, M. (2012). Idea uniwersytetu. *PAUza Akademicka*, 169, 1–3.
- Holloway, Ch. (2018). *Koniec polityki. Open Source Government: państwo bez przymusu*. Warszawa: Fijorr Publishing.
- Jaspers, K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Kamiński, M. (2012). *Koniec PiS-u. Z Michałem Kamińskim rozmawia Andrzej Morozowski*. Warszawa: Wydawnictwo Czerwone i Czarne.
- Kobyłarek, A. (2002). Uniwersytet – zarys ewolucji idei podstawowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1 (19), 90–100.
- Kwieciński, Z. (2006). Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna. *Nauka*, 1, 27–45.
- Lewis, C.S. (2013). *Koniec człowieczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- Migalski, M. (2015). *Koniec demokracji*. Warszawa: The Facto.
- Nowak, P. (2012). *Hodowanie troglodytów*. Pobrane z: <http://www.rp.pl/arttykul/9157,905410-Hodowanie-troglodytow.html> (25.01.2013).
- Nowak, P. (2014). *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa: Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego.
- Rymkiewicz, W. (2016). Edytoriał. *Kronos*, 3 (38), 3–4.
- Scruton, R. (2015). Koniec uniwersytetu. *Ethos*, 1 (109), 53–63. DOI 10.12887/28-2015-1-109-05.
- Sosnowska, P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Śliwerski, B. (2017). *Rok habilitacyjnej ekstraklasy w pedagogice*. Pobrane z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/01/rok-habilitacyjnej-ekstraklasy-w.html> (2.04.2018).

- Trzcionkowski, L. (2013a). *List otwarty*. Pobrane z: [www.academia.edu/4730889/List\\_otwarty](http://www.academia.edu/4730889/List_otwarty) (20.11.2013).
- Trzcionkowski, L. (2013b). *Niektórzy studenci nie powinni ukończyć gimnazjum. Odchodzę*. Pobrane z: [http://wyborcza.pl/1,95891,14985309,\\_Niektorzy\\_studenci\\_nie\\_powinni\\_ukonczyc\\_gimnazjum\\_.html](http://wyborcza.pl/1,95891,14985309,_Niektorzy_studenci_nie_powinni_ukonczyc_gimnazjum_.html) (20.11.2013).
- Vattimo, G. (2006). *Koniec nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Warmbier, A. (2014). O tzw. „końcu podmiotu” – współczesne rewizjonistyczne konteksty filozoficzne. *Zarządzanie Publiczne*, 3 (29), 45–56. DOI: 10.7366/1898352932905.
- Wielgosz, P. (red.) (2013). *Koniec Europy, jaką znamy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

### Streszczenie

W artykule analizuję zagadnienie autonomii uniwersytetu, naświetlając je z perspektywy filozoficznej oraz wskazując na jego wieloznaczność na poziomie idei, która pociąga za sobą nieuchronnie trudności i komplikacje na poziomie praktyki. Wykazuję, że w obecnej dobie, w czasach transformowania nauki w technonaukę, panpolityzacji domeny publicznej bodaj we wszystkich jej dziedzinach i obszarach oraz korporatyzacji uczelni ulegających bezwolnie, a często nader chętnie presji ekonomyślenia, autonomia uczelni znajduje swoje realne odzwierciedlenie zasadniczo w sferze idei, pobożnych życzeń, odświętnych deklaracji – miłych dla ucha, bodaj jednak już tylko humanistyczno-społecznego i to też nie każdego. Radykalizacja tej tezy uprawnia, jak sądzę, do wniosku, że pełna autonomia uniwersytetu możliwa jest w zasadzie wyłącznie jako idea. Całkowita autonomia uniwersytetu – niezależnie od epoki – jest nie-realizowalna, ewentualnie można by ją było realizować, gdyby uczelnie stanowiły względnie zamknięte układy izolowane wobec otoczenia, infrastruktury oraz wpływów, oddziaływań i zależności o charakterze społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturowym, filozoficznym, etycznym, a także religijnym – tak w wymiarze lokalnym, regionalnym, krajowym, jak i globalnym.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet, autonomia, śmierć uniwersytetu, pedagogiczna rola filozofii, technonauka, panpolityzacja, korporatyzacja, ekonomyślenie

### THE UNIVERSITY AUTONOMY – BETWEEN THEORY AND PRACTICE. PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE

#### Summary

In the article I analyze an issue of university autonomy from a philosophical perspective. I indicate that the issue is ambiguous at the level of the very idea that inevitably entails difficulties and complication at the level of practicing it. I prove that in this era when science has been transformed into technoscience, when the public domain has been panpoliticized probably in all its fields and areas, when universities have been passively succumbed to corporatization pressure and quite frequently also to a pressure of econo-thinking, in such circumstances the university autonomy is actually reflected basically in the sphere of ideas, pious hopes, festive declarations – yes, pleasing to the ear, but rather just for the



humanistic-social one, if any, however not for everyone. Radicalization of this thesis, I think, entitles to a conclusion that university full autonomy in fact is possible only just as an idea. The complete university autonomy – regardless of epoch – is unrealizable or alternatively it might be actualized only if universities could become relatively closed systems isolated from environment, infrastructure as well as influences, interactions and correlations of the social, political, economic, cultural, philosophical, ethical and religious nature – both on local, regional, and global scale.

**Keywords:** university, autonomy, the death of university, pedagogical role of philosophy, technoscience, panpoliticization, corporatization, econo-thinking



**Janina Świrkó**

Uniwersytet Szczeciński

## Indywidualizm – autonomia – wspólnotowość

Ze względu na moje zainteresowania samodzielnością, analizując kategorie (zagadnienia) zawarte w tytule, w pierwszej kolejności skupiłam swoją uwagę na indywidualności i indywidualizmie. Uznałam, że w analizach tego zagadnienia należy uwzględnić terminy bliskie, a czasem stosowane zamiennie bądź też wyznaczające sposób jego rozumienia. Studiując literaturę, szybko się przekonałam, że kluczem do rozważań nad tymi kategoriami jest podmiotowość. I tu napotkałam na podstawową dzisiaj trudność: jak istnieje podmiotowość, jak ją rozumieć, a przede wszystkim, czy jest jeszcze sens o niej mówić wobec znanych twierdzeń o śmierci podmiotu, o końcu ery nowożytnej w okresie rozwoju społecznego nazywanym ponowoczesnością, postnowoczesnością?

Biorąc pod uwagę powyższe wątpliwości, należy jednak pamiętać, że „najczęściej spotykany dziś sposób rozumienia historii nowożytności, to jej pojmowanie jako dziejów nieustannie umacnianego panowania podmiotu” (Renaut, 2001, s. 31). Nie można jednak zapominać, że to także okres naznaczony poglądami Martina Heideggera (homogenizacja), a które obecne są również w pracach wielu myślicieli (np. Hannah Arendt, Leo Straussa, Michela Foucaulta, Claude’a Leforta). Przy czym – co bardzo istotne – interpretacja historii podmiotowości, do jakiej przyczynił się Heidegger, pociąga za sobą utratę szansy na nowe sformułowanie kwestii podmiotu, na podejmowanie udanych prób stworzenia perspektywy nowej historii podmiotowości (Renaut, 2001, s. 31). A właśnie w tych próbach podstawowym postulatem jest zawieszenie homogeniczności różnych obliczy podmiotu obejmowanych jednym pojęciem i stanowiących kolejne etapy na drodze, która rozpoczynając się wraz z Kartezjuszem, znalazła ukoronowanie w Heglowskim podmiocie absolutnym (Renaut, 2001, s. 16). W owych próbach zmierza się do uzasadnienia wielu obliczy podmiotu i bardziej zróżnicowanego pojmowania naszej nowożytności, a tym samym do podważenia argumentów antyhumanizmu rozumianego jako zamiar obalenia podmiotu.

Posiłkując się w swoich rozważaniach analizami znanego filozofa, profesora Sorbony, Alaina Renaut, przypomnę, że od początku czasów nowożytnych humanizm waloryzował w człowieku podwójną zdolność: pierwszą – do bycia świadomym samego siebie (autorefleksja) i drugą – ustanawiania własnego przeznaczenia (wolność jako samostanowienie). Te dwa wymiary definiowały klasyczną ideę podmiotowości: bycie świadomym i odpowie-

działnym autorem swych myśli i czynów, swego fundamentu – *subiectum*. Stąd też destrukcja idei podmiotu wyrażała się przede wszystkim w tematyce *nieświadomości i skończoności* (naszej wiedzy i naszego panowania nad rzeczywistością), jak też np. w analizach warunków intelektualnych totalitaryzmu i technokratycznego zniewolenia. Nie chodzi przy tym o pomniejszanie wartości lub negowanie wszystkich tych dzieł, które przyczyniły się do rozbicia idei podmiotu (od Nietzschego do Foucaulta, od Heideggera do Derridy, od Marksa do Bourdieugo czy od Freuda do Lacana, jak też innych), ale o zasadnicze dla tej kwestii pytanie, które sformułował Alain Renaut (2001, s. 22): „w jaki sposób idea podmiotu może jednocześnie ukazywać się jako potencjalne źródło iluzji, ewentualnie niebezpieczeństw, i jako niezaprzeczalna wartość?”.

Dla tematu niniejszego opracowania bardzo ważne jest, wskazane również przez tego francuskiego filozofa, powiązanie teoretycznych sposobów obalenia podmiotu z pewnego rodzaju wyniesieniem wartości indywidualności (idea monadologiczna Leibniza), ale dodajmy – wyniesieniem dalece wykraczającym poza obszar filozofii, w sferę życia społecznego. Zjawisko to tworzyło warunki śmierci podmiotu na rzecz jednostki, wartości humanizmu na rzecz wartości indywidualizmu. Powyższe przekształcenia połączyły wartości podmiotowości i indywidualizmu (najwyraźniej uczynił to Louis Dumont), pomijając założenie, iż humanizm i indywidualizm nie pokrywają się całkowicie i że istnieją indywidualistyczne postaci antyhumanizmu. Alain Renaut, analizując stanowiska wielu filozofów w poszukiwaniu różnych postaci idei podmiotu, zaznacza, że Heidegger wskazał na panowanie podmiotu, Dumont zaś na tryumf jednostki. Swoje narodziny jednostka jednak zyskuje dzięki monadologicznej idei Leibniza. Zarówno kontynuacje tej idei w postaci monadologii empirystycznych, jak i proces rozpadu podmiotu znajdujemy u Berkeley’a i Hume’a, a dalszy rozwój u Hegla i Nietzschego. Natomiast kres tej idei w fenomenologii i krytycyzmie.

Bardzo ważnym rezultatem przeprowadzanych analiz jest odróżnienie indywidualności od indywidualizmu (zob. Szczepański, 1988). Podkreślmy – indywidualności rozumianej poprzez etykę autonomii, a indywidualizmu – poprzez etykę niezależności. Zauważyć przy tym należy, że w nowożytności rzadko dostrzegany był (i jest) konflikt między wartościami autonomii i niezależności. Tym samym pomijano pytanie – w jaki sposób waloryzacja autonomii została przesłonięta przez waloryzację niezależności? „Tymczasem w całym wymiarze nowożytności, którą wyrażają, między innymi, dzieła Rousseau, Kanta czy też Fichtego, wartością najwyższą nie jest wcale niezależność jako wolność bez reguł, lecz autonomia, która nie przeciwstawia się zależności (podporządkowaniu regułom), lecz heteronomii” (Renaut, 2001, s. 95). Należy wyraźnie powiedzieć, że autonomia jest zależnością, ponieważ człowiek jest zależny od norm i praw. Dodajmy – norm i praw, których jest autorem, źródłem lub fundamentem, których nie czerpie ani z natury rzeczy, jak Starożytni, ani od Boga, jak w tradycji judeochrześcijańskiej. „Niemniej jednak prawdą jest, że *zależna od samostanowienia praw ludzkich* autonomia jest również, w pewnym sensie, formą niezależności (dlatego niewątpliwie można się pomylić i pomieszać ją z niezależnością), lecz jest niezależnością tylko w stosunku do skrajnej Inności, którą dyktuje mi

Prawo” (Renaut, 2001, s. 96). Krótko mówiąc, jako forma niezależności autonomia, która oznacza samostanowienie prawa, zupełnie nie łączy się z żadną wyobraźną postacią niezależności – w idealnej autonomii jestem nadal zależna od norm i praw pod warunkiem, że akceptuję je dobrowolnie. W ten sposób waloryzacja autonomii, akceptując ideę prawa lub reguły, może naturalnie dopuszczać *zasadę ograniczenia Ja* poprzez *podporządkowanie się* prawu powszechnemu. Oznacza to również, że „wartość autonomii jest konstytutywna dla idei demokracji, waloryzacja niezależności może natomiast prowadzić – i na tym polega «doskonała niezależność», którą kultywował indywidualizm – aż do uznania całkowitej samowystarczalności za wartość ponadczasową, z istoty niemożliwą do ograniczenia i wymykającą się wszelkiej normatywności” (Renaut, 2001, s. 96).

Niezwykle istotne w analizach Alaina Renaut jest stwierdzenie, że dzisiejsza waloryzacja indywidualizmu stała się możliwa właśnie dzięki dewaloryzacji lub dekompozycji autonomii. W tym procesie – co znacznie komplikuje i zaciemnia obraz nowożytności – oczywiście jednostka pozostaje postacią podmiotu w tym sensie, że dla rozwoju indywidualizmu konieczne są warunki typowe dla nowożytności, tzn. ustanowienie człowieka „właściwą wartością” w świecie wewnątrznie niezhierarchizowanym: indywidualizm niewątpliwie również jest postacią lub momentem humanizmu nowożytnego. Przy czym „jednostka jest prawdopodobnie tylko zanikającą postacią podmiotu, indywidualizm zaś zanikającym momentem humanizmu, który pozbawiony został samej swej istoty” (Renaut, 2001, s. 66).

Podkreślić przy tym należy, że przechodzenie od zasady autonomii do zasady niezależności w sferze praktycznej stwarzało i nadal tworzy warunki powstania wielu groźnych zjawisk, jak atomizacja społeczeństwa, niszczenie przestrzeni publicznej, konsumpcjonizm, czy – jak pokazuje to Małgorzata Jacyno (2007) – profesjonalizacja podmiotowości. Współczesny indywidualizm dąży do rozpuszczenia obiektywności w czystym relatywizmie, a wręcz w nihilizmie, któremu odpowiada formuła: każdemu jego opinie, cele i gusta (Renaut, 2001, s. 72). Ideologia ta nadaje wartość jednostce jako niezależnemu bytowi, z istoty swej niespołecznemu, który jest wartością najwyższą i nie może podlegać niczemu oprócz siebie, a wszelkie zasady hierarchii są przez to odrzucane na rzecz zasady równości, co w sferze ekonomiczno-politycznej propaguje agresywny neoliberalizm (zob. Bauman, 2007; Bokszański, 2007; Elias, 2008; Gurczyńska-Sady, 2013; Jacyno, 2007; Szahaj, 2000; Touraine, 2007)<sup>1</sup>.

Wobec powyższego powstaje pytanie – jak pogodzić „wolność nowożytnych” (tzn. wyaganie niezależności wpisanej mimo wszystko w nowożytną ideę autonomii jako niezależności od całkowitej inności lub zewnętrzności zmuszających podmiot do działań) z koniecznością istnienia norm (jako nieprzekraczalnym wymogiem intersubiektywności)? (Renaut, 2001, s. 69).

<sup>1</sup> Szczególnie u Bokszańskiego (2007) znajdujemy wskazanie na różne modele, typy indywidualizmu powiązane z etapami rozwoju nowoczesności, w tym tzw. późnej nowoczesności.

Pomijając skomplikowane, choć niezwykle ważne dla tego tematu analizy humanizmu niemetafizycznego i nieindywidualistycznego oraz subiektywności, obiektywności i intersubiektywności, jak też koncepcje i argumenty formułowane w sporze liberałów z komunitarystami, chciałabym zaznaczyć – uwzględniając tytuł tego opracowania – że centrum tych rozważań stanowią problemy związane zarówno z autonomią, podmiotowością, jak i samodzielnością człowieka.

W różnicowaniu postaci podmiotowości i odróżnianiu wartości autonomii od wartości indywidualizmu pomocne jest dostrzeżenie przede wszystkim cech charakterystycznych autonomii, jak też jej rodzaju. Należy mianowicie zauważyć, że autonomia jest wartością wynalezioną, historyczną, upowszechnioną jako ideał godny pożądania w wyniku wielu przygodnych mutacji kulturowych (Szahaj, 2000, s. 148)<sup>2</sup>. Jej cechą podstawową jest wybór zasad swojego życia, który musi być jednak świadomy, tzn. musimy mieć świadomość alternatyw, między którejś możliwościami wybierać. Niezbędne jest też krytyczne myślenie o tych możliwościach oraz uświadamianie sobie swoich zdolności do wybierania. Tak naprawdę, takie cechy ma jeden z wyróżnionych przez Thomasa Maya (1998) modeli autonomii, tzn. autonomia pojmowana zgodnie z Arystotelesowską metaforą sternika jako „rządzenie sobą”. Takie rozumienie za kryterium autonomii przyjmuje umiejętność i możliwość podmiotowego wyboru przedmiotu wpływu, konkretnie – autorytetu. Drugi model jest zaś pojmowany zgodnie z Arystotelesowskim pojęciem autarkii (*autarkeia*) i oznacza całkowitą niezależność od wpływów otoczenia (samowystarczalność). May podkreśla, że autonomia nie wymaga odcięcia się od zewnętrznych wpływów, ale aktywnego ich oceniania po to, aby „sternik” przyjął odpowiedni kurs. Poza tym różnorodność wpływów i stopień ich oddziaływania na podmiot tworzą określony zasób informacji, jaki ma do dyspozycji. Istotą tej koncepcji autonomii stanowią właśnie te informacje oraz poczytalność, rozumiana jako wolność podmiotu od przymusów psychicznych, które z góry wykluczają możliwość swobodnego wyboru, a także kompetencja w radzeniu sobie z zewnętrznymi wpływami, czyli aktywne kształtowanie swojego życia, a nie tylko reaktywne odnoszenie się do okoliczności<sup>3</sup>. Zauważmy, że w takim rozumieniu autonomii podmiot musi mieć jakiś wybór możliwości działania, jakiś zakres możliwych opcji do własnej oceny. Przy czym właśnie unikatowość oceny zewnętrznych wpływów świadczy o osiągniętym zakresie i poziomie autonomii.

Ogólnie więc ta koncepcja autonomii zakłada, że

autonomia polega na czymś więcej niż tylko zwykłej podmiotowości. Wymaga bowiem podmiotowości ujawnianej przy spełnianiu pewnych warunków „poczytalności” [*sanity*] i wolnej od przymusowych czy zniewalających wpływów. Wpływy te identyfikuje się przez zdolność „rozumnego” [*sensible*] pod-

2 Autor powołuje się na, jak to określa, niesłychanie drobiazgowy i historycznie rzetelne studium Schneewinda (1998).

3 Ten rodzaj autonomii Szahaj traktuje jako cenny dla proponowanego przez siebie tzw. poprawionego liberalizmu – liberalizm skorygowany, poprawiony, przemyślany na nowo (Szahaj, 2000, s. 150).

miotu do tego, aby wybrać inaczej. A z kolei owa zdolność do innego wyboru wymaga obecności odpowiedniego zakresu faktycznych [viable] opcji. Gdy warunki te i cechy są obecne, podmiot działa jak „sternik” przy określaniu swojego zachowania (Szahaj, 2000, s. 151).

Oznacza to, że przeciwieństwem autonomii nie jest uleganie wpływom, ale bezrefleksyjność. Pozbawione refleksji przyjmowanie norm i zasad jest wyrazem braku autonomii. Przy czym autonomia (jak i samodzielność człowieka) jest stopniowalna, co oznacza, że w różnych sytuacjach przymus i sterowanie swoim zachowaniem są w różnych proporcjach wyznacznikami naszych działań. Warto też zaznaczyć, że autonomia nie oznacza egoizmu<sup>4</sup>, ponieważ nie ma żadnej sprzeczności między nią a chęcią niesienia pomocy, poczuciem braterstwa itp. Co więcej, autonomia jako kompetencja podmiotu wymaga wzrastania we wspólnocie, w określonej kulturze. W tym miejscu należy jednak mocno podkreślić, że nie każda wspólnota, nie każda kultura sprzyja czy wręcz umożliwia rozwój autonomii. Do jej rozwoju niezbędny jest bowiem taki charakter więzi wspólnotowych, który charakteryzuje wspólnoty otwarte, inkluzywne, kulturę posttradycyjną, kulturę odczarowaną. W ich warunkach możliwy jest rozwój moralny człowieka i osiągnięcie w nim etapu postkonwencyjonalnego.

Odnosząc powyższe ustalenia do uniwersytetu, dwa elementy wydają się szczególnie ważne: stopień autonomii w charakterystyce studentów i profesorów oraz charakter i jakość wspólnoty, którą tworzą. Uwzględniając ich wzajemne oddziaływanie oraz potrzebę nieustannego poszukiwania równowagi pomiędzy autonomią i wspólnotowością, warto się zastanowić, czy i jaką wspólnotę w konkretnym uniwersytecie, wydziale czy instytucie stworzymy. Warto pozyskać informacje niezbędne do odpowiedzi na pytania, w jakim stopniu naszą wspólnotę można charakteryzować jako otwartą, inkluzywną, taką, która spełnia kryteria sformułowane np. przez Henry'ego Tama (1998) w jego pracy o komunitalnym. I na koniec – trzeba mieć nadzieję, że w odniesieniu do naszego uniwersytetu (tzn. uniwersytetu, w którym pracujemy lub studiujemy) Bill Readings nie miał racji, twierdząc:

Każdy, kto spędził choć trochę czasu na Uniwersytecie, wie, że nie jest on wzorem wspólnoty i że trudno o zbiorowość równie małąstkową i pełną złośliwości jak społeczność na typowym wydziale uni-

---

4 Ważnym argumentem w tym zakresie mogą być też ustalenia psychologii współczesnej, w ramach której od ponad czterdziestu lat są przesłanki pozwalające głębiej interpretować indywidualizm i kolektywizm. Przede wszystkim istnieją podstawy, aby podkreślać istnienie wielu odmian zarówno indywidualizmu, jak i kolektywizmu. Poza tym, co niezwykle ważne, wskazuje się, że dla dobrego rozwoju i życia człowieka nie należy tych kategorii sobie przeciwstawiać, ale widzieć je łącznie. Z badań Marii Jarymowicz (1994, 1999) wynika, że proces poznawczego wyodrębniania Ja (nazwany procesem poznawczej indywidualizacji) jest warunkiem koniecznym (a nie tylko wystarczającym) do uznania celów cudzych za własne, jest warunkiem wspólnoty duchowej z innymi i pozaosobistego angażowania się. W psychologii indywidualizm, jako nazwa orientacji „ku sobie”, wiązany jest jednak głównie z ksobnością, egocentryzmem, egoizmem. Ale przecież zauważyć też trzeba, że w orientacji „ku innym” nie dość wyraźnie odróżnia się koncentrację na innych z miłości bądź z powodów pozakolektywnych. „Wnikliwe słuchanie innych i spełnianie ich oczekiwań jest także nieodzownym warunkiem realizacji celów makiawelicznych: by skutecznie manipulować innymi, trzeba znać się na tym, czego inni chcą i czemu nie potrafią się oprzeć (Machiavelli poucza: «Mów innym to, co pragną usłyszeć»)” (Jarymowicz, 1999, s. 125).

wersyteckim (...). A mimo to mit się utrzymuje. Uniwersytet jest traktowany jako wzór potencjalnie wolnej i racjonalnej dyskusji, miejsce, gdzie wspólnota tworzy się dzięki wspólnej wierze w pewną abstrakcję, niezależnie od tego, czy abstrakcja ta jest częścią tradycji, czy przedmiotem racjonalnej umowy (Readings, 2017, s. 274).

Wobec takich i innych waloryzacji uniwersytetu, szczególnie w ostatnich latach, można zadać pytanie, na ile autonomia jest jeszcze właściwą, możliwą czy też po prostu potrzebną kategorią opisu uniwersytetu. A może w naszych odwołaniach do niej już tylko ją mistyfikujemy?

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bokszański, Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elias, N. (2008). *Spółczesność jednostek*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurczyńska-Sady, K. (2013). *Człowiek jako słowo i ciało. W poszukiwaniu nowej koncepcji podmiotu*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarymowicz, M. (1994). W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji. W: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata* (s. 11–36). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Jarymowicz, M. (1999). O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem. W: B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych* (s. 121–152). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- May, T. (1998). *Autonomy, Authority and Moral Responsibility*. Dordrecht–Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Renaut, A. (2001). *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Schneewind, J.B. (1998). *The Invention of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szahaj, A. (2000). *Jednostka czy wspólnota? Spór liberalistów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Szczepański, J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Tam, H.B. (1998). *Communitarianism. A New Agenda for Politics and Citizenship*. Basingstoke: Macmillan.
- Touraine, A. (2007). *Mysleć inaczej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.



### Streszczenie

Artykuł zawiera próbę analizy znaczeń tytułowych kategorii oraz ich możliwych powiązań. Zwraca przede wszystkim uwagę na niejednoznaczność każdej analizowanej kategorii, a także proponuje ich znaczenia, które – jak się wydaje – zostały zdominowane przez sposoby ich rozumienia charakterystyczne dla ideologii neoliberalnej. Pomija się przez to możliwości podważenia argumentów antyhumanizmu rozumianego jako zamiar obalenia podmiotu. Przywołane rozumienia autonomii i wspólnoty są potraktowane jako możliwe kategorie analityczne kondycji dzisiejszego uniwersytetu.

**Słowa kluczowe:** indywidualizm, autonomia, wspólnota

### INDIVIDUALISM – AUTONOMY – COMMUNITY

#### Summary

The article contains an attempt to analyze the meanings of the title categories and their possible connections. It primarily draws attention to the ambiguity of each analyzed category, and also proposes their meanings, which – it seems – were dominated by the ways of their understanding characteristic of neo-liberal ideology. Thus, the possibility of undermining the arguments of antihumanism understood as the intention to overthrow the subject is omitted. The cited understandings of autonomy and community are treated as possible analytical categories of the condition of today's university.

**Keywords:** individualism, autonomy, community



**Katarzyna Ciarcńska**

University of Szczecin

## Martha Nussbaum on the silent crisis of universities

In her recent work *Not for profit. Why democracy needs the humanities* Martha Nussbaum (2010) speaks about the silent crisis touching universities around the world. This crisis is caused by removal of the humanities and the arts from universities and educational programmes in every country of the world. This crisis may go unnoticed by the societies (therefore the expression *silent crisis*), since it does not involve thrilling incidents nor outbreaks of violence. Yet it touches the humanity as a whole and has a tremendous effect on the shape of our future societies

Nussbaum argues that governments, thirsty for national profits, reform their educational systems in such a way, that they are heedlessly discarding skills needed to keep democracies alive (Nussbaum, 2010, p. 2). She also claims, that such practices lead to ‘producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person’s sufferings and achievements’ (Nussbaum, 2010, p. 2).

### Crisis in Education

We should ask, what is this educational crisis, that Nussbaum describes as massive in proportions and grave in global significance? Why does she compare it to cancer and even says, that in the long run, it can be damaging to the future of democratic self-government? (Nussbaum, 2010, pp. 1–2).

The crisis Nussbaum speaks about concerns education. It is caused by the fact, that the humanities and the arts are being cut away in primary, secondary and university education, in virtually every nation of the world (Nussbaum, 201, p. 2). Poland is no exception here: quite recently we have been witnessing attempts at closing humanities departments. These attempts are either explained by lack of profit, or economic significance for the mar-

ket.<sup>1</sup> Humanities are considered by policy-makers as useless trinkets, at a time when nations must cut away all useless things in order to stay competitive in the global market. So, in search for profit, they are cutting curricula – and by that, they limit the minds and hearts of parents and children (Nussbaum, 2010, p. 2).

Humanistic aspects of science and social science – the imaginative, creative aspect, and the aspect of rigorous critical thought – are losing ground as nations prefer to pursue short-term profit by the cultivation of the useful and highly applied skills suited to profit-making. We have been experiencing that phenomena in Poland also – at least during last 20 years the question of the deeper sense and meaning of pursuing studies was replaced by one concerning profitability of higher education. Universities have been trying to adapt to this trend, by advertising various disciplines as key ingredient leading to gaining certain professions or skills essential for having a successful career. Universities and colleges have been trying to invent and sell (so to speak) new courses, by advertising them as very effective and helpful in finding a job.

How often do we hear, that studying humanities is impractical or it is rather a hobby rather than a serious profession!

Nussbaum considers this trend as a very dangerous one – she warns, that if this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines or slaves, instead of reflective and complete citizens able to think for themselves, criticise traditions and status quo, and compassionately understand another people (Nussbaum, 2010, p. 2). Nussbaum says, that by limiting our access to humanities, ‘the future of the world’s democracies hangs in the balance.’ (Nussbaum, 2010, p. 2)

Nussbaum claims that ‘this crisis is facing us, but we have not yet faced it.’ (Nussbaum, 2010, p. 2) We seem to go on as if everything was as usual, as if the reality had not changed. We haven’t really thought about changes in education, we have not really chosen them – but simply followed them, without even considering, that they increasingly limit our future and the future of our children.

### Financial profit vs humane growth

Nussbaum says, that the rush to profitability in the global market makes it possible that values precious for the future of democracy are in danger of getting lost (Nussbaum, 2010, p. 6). She asks about the fate of the arts and literature, so often valued by democratic educators. And the answer she provides is the following:

---

1 In 2014 there was an attempt at closing faculty of philosophy at the University of Białystok. Moreover, the new reform of higher education proposes closing humanities departments if economy or market does not call for them – which means, that philosophy, ethnography and cultural studies departments are in real danger.

education for economic growth will, first of all, have contempt for these parts of a child's training, because they don't look like they lead to personal or national economic advancement. For this reason, all over the world, programs in arts and the humanities, at all levels, are being cut away, in favour of the cultivation of the technical (Nussbaum, 2010, p. 23).

What is worse: educators for economic growth will do more than ignore the arts. They will fear them. Why? Because a cultivated and developed sympathy is a particularly dangerous enemy of ignorance, and moral ignorance is necessary to carry out programs of economic development that ignore inequality (Nussbaum, 2010, p. 23). It is easier to treat people as objects to be manipulated if you have never learned any other way to see them. Therefore humane and humanistic education, developing sensitivity for inequalities may and shall make objectification of people impossible.

### What humanities and arts give us in the long term perspective?

Nussbaum says:

We should have no objection to good scientific and technical education, and I shall not suggest that nations should stop trying to improve in this regard. My concern is that other abilities, equally crucial, are at risk of getting lost in the competitive flurry, abilities crucial to the health of any democracy internally, and to the creation of a decent world culture capable of constructively addressing the world's most pressing problems (Nussbaum, 2010, p. 7).

Above mentioned abilities are associated with the humanities and the arts – and those are:

- the ability to think critically,
- the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a 'citizen of the world',
- the ability to imagine sympathetically the predicament of another person.

According to Nussbaum, cultivated capacities for critical thinking and reflection are crucial in keeping democracies alive and wide awake (Nussbaum, 2010, p. 10). The ability to transcend one's culture, openness to other groups, and nations in the context of a grasp of the global economy and of the history of various national and group interactions is crucial in order to enable democracies to deal in a responsible manner with the problems we are currently facing as members of an interdependent world (Nussbaum, 2010, p. 10). Additionally, ability to imagine the experience of another human being, which Nussbaum understands as a capacity almost all human beings possess in some form, needs to be greatly enhanced and refined if we are to have any hope of sustaining decent institutions across the many divisions that any modern society contains (Nussbaum, 2010, p. 10).

If a nation wants to promote humane, people-sensitive democracy, opening and promoting opportunities for 'life, liberty and the pursuit of happiness' to each and every per-

son, what abilities will it need to produce in its citizens? – Nussbaum asks and proposes the following as crucial:

- the ability to think well about political issues affecting the nation, to examine, reflect, argue, and debate, deferring to neither tradition nor authority,
- the ability to recognise fellow citizens as people with equal rights, even though they may be different in race, religion, gender, and sexuality: to look at them with respect, as ends – not merely tools to be manipulated for one's own profit,
- the ability to have concern for the lives of others, to grasp what policies of many types mean for the opportunities and experiences of one's fellow citizens, of many types, and for people outside one's own nation,
- the ability to imagine well a variety of complex issues affecting the story of a human life as it unfolds: to think about childhood, adolescence, family relationships, illness, death, and much more in a way informed by an understanding of a wide range of human stories, not just by aggregate data,
- the ability to judge political leaders critically, but with an informed, realistic and unbiased sense of the possibilities available to them,
- the ability to think about the good of the nation as a whole, not just that of one's own local group,
- the ability to see one's own nation, in turn, as a part of a complicated world order in which issues of many kinds require intelligent transnational deliberation for their resolution (Nussbaum, 2010, pp. 25–26).

If nations provided education in this regard, we would have heaven on Earth, would not we?

### University in times of crisis

The pressure for economic growth has caused many political leaders in Europe to redirect the shape of university education – both in teaching and research – along growth-oriented lines. Additionally questions were asked about the contribution of each discipline and each researcher to the economy (Nussbaum, 2010, p. 127).

We continually hear about departments being closed or merged with other units whose input to profit seem as more obvious. But this results in putting pressure on the merged disciplines in order to emphasise which parts of its own scope lie closer to profit. We are witnessing and experiencing this process also here, in Poland, and can also speak of the crisis of humanities – since the Ministry of Science pushes humanities aside, by transferring funds for those sciences, that are considered as more useful or practical.

It has been understood that research in the humanities contributes to human life in a global way, not by producing this or that immediately useful discovery – says Nussbaum, and gives example of humanities professors in the United States, who get a certain

amount of research leave as part of their standard contract. They need to prove their active engagement in research and publication during that time, but they show this to peer faculty who understand the sense and character of humanities research (Nussbaum, 2010, p. 129). Nussbaum also writes that ‘British humanists have to continue filling out grant applications for government agencies, a great time killer, and also a great distorter of research topics, since the government agencies who screen grant applications are looking for ‘impact’ and are often deeply suspicious of humanistic ideas’ (Nussbaum, 2010, p. 129). I might add, that in Poland, seeking for points or so called ‘grantology’ is also at stake.

Nussbaum regrets, that under pressure to cut costs, we cast away those parts of the education that are so crucial to preserving a healthy society. ‘What will we have, if these trends continue?’ she asks. The answer is gloomy: such process leads to production of technically trained people not knowing how to criticise authority, useful profit-makers with untrained and neglected imaginations (Nussbaum, 2010, p. 142).

Can something be done? It is our obligation to insist on the crucial importance of the humanities and the arts, otherwise they will drop away, since they do not make money.

They only do what is much more precious than that, make a world that is worth living in, people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favor of sympathetic and reasoned debate (Nussbaum, 2010, p. 143).

Nussbaum demands that humanities should be included into educational curriculum, because, when practiced at their best, other disciplines are infused by what she calls the spirit of the humanities: by searching critical thought, by exercising daring imagination, by empathetic understanding of human experiences of many different kinds, and understanding of the complexity of the world we live in (Nussbaum, 2010, p. 7). In her opinion, ‘science education in recent years has rightly focused on educating the capacities for critical thinking, logical analysis, and imagining. Science, rightly pursued, is a friend of the humanities rather than their enemy.’ (Nussbaum, 2010, pp. 7–8) With that in mind we should pursue, propagate, and advance the humanities research, seeking ways for inclusion (and even marriage) of humanities with science, thus promoting interdisciplinary research widening the scope of academia.

## Bibliography

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton–Oxford: Princeton University Press.

### Summary

The article concerns Martha Nussbaum's recent work *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, in which Nussbaum speaks about the silent crisis touching universities around the world. This silent crisis may go unnoticed, and is caused by removal of the humanities and the arts from the university and educational programmes in virtually every nation of the world. Even though such crisis may go unnoticed, it has a massive effect on the shape of our future societies. Nussbaum argues that governments discard skills needed to keep democracies alive and leads to producing generations of useful machines, rather than complete citizens. The article presents Nussbaum's proposal for preventing such situation and thus keeping democracy alive.

**Keywords:** humanities, Martha Nussbaum, education, crisis of universities

## MARTHA NUSSBAUM O CICHYM KRYZYSIE UNIWERSYTETÓW

### Streszczenie

Artykuł dotyczy ostatniej pracy Marthy Nussbaum *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, w której autorka mówi o cichym kryzysie dotyczącym uniwersytety na całym świecie. Ten cichy kryzys może pozostać niezauważony i jest spowodowany usunięciem nauk humanistycznych i sztuki z uniwersytetu i programów edukacyjnych praktycznie w każdym kraju na świecie. Mimo że ten kryzys może pozostać niezauważony, ma ogromny wpływ na kształt naszych przyszłych społeczeństw. Nussbaum twierdzi, że rządy odrzucają umiejętności potrzebne do utrzymania demokracji przy życiu i prowadzą do tworzenia pokoleń przydatnych maszyn, a nie pełnych obywateli. Autorka przedstawia propozycję Nussbaum jak zapobiegać takiej sytuacji, a tym samym utrzymać demokrację przy życiu.

**Słowa kluczowe:** humanistyka, Martha Nussbaum, edukacja, kryzys uniwersytetów



**Elżbieta Wołodźko**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **Autonomia w przestrzeni akademickiej – znaczenia, doświadczenia, ograniczenia**

### **Wprowadzenie**

W debacie na temat autonomii współczesnego człowieka obecny jest spór między zwolennikami jej oświeceniowego rozumienia (Kant, Fichte, Hegel) obrazującego podmiot jako „antropologicznego olbrzyma” (Kruszelnicki, 2008, s. 15–26) a przedstawicielami egzystencjalizmu, transgresjonizmu i postmodernizmu, którzy ogłosili śmierć podmiotu i rozmycie jego autonomii. Ci pierwsi obdarzają jednostkę „poczuciem pełnego sprawstwa w dziedzinie własnej egzystencji” (Kruszelnicki, 2008, s. 17), jednością osoby („sobości”) z podejmowanym przez nią działaniem oraz wewnątrzsterownością osoby „kroczącej dumnie drogą światłej edukacji ku pełnej samorealizacji” (Kruszelnicki, 2008, s. 17). Drużdy we współczesnym człowieku dostrzegają konsumenta i niewolnika „administracyjnej maszyny nowoczesnego społeczeństwa” (Męczkowska, 2006) zawłaszczającej wolność i autonomię jednostki uwikłanej w relacje władzy i ograniczanej w swoich możliwościach decyzyjnych i sprawczych (Foucault, Bauman, postmoderniści).

Także inni humaniści – zwłaszcza biologiczni redukcjoniści i kulturowi relatywiści – podają w wątpliwość „realność i znaczenie konstruktów autonomii oraz blisko związanych z nim pojęć, jak wola, osobisty wybór czy postanowienie” (Ryan, 2006, s. 1559), krytykując ich iluzoryczność i oderwanie od kontekstu kulturowego i społecznego. Badacze ci dostrzegają zatem uwikłanie współczesnego człowieka w pozbawiające go autonomii praktyki uczestnictwa w instytucjach życia społecznego (Melosik, 2013; Pieniążek, 2008, s. 39–50), zwracając przy tym uwagę na osobotwórcze (paradoksalnie) działanie presji wywołującej w jednostce gotowość do obrony osobistych racji, przekonań, stylu życia, samodzielnie definiowanych wartości (Kopka, 2008). Proces stawania się osobą autonomiczną oznacza zatem doświadczaną przez jednostkę konieczność negocjowania zakresu autonomii w toku wielu różnorodnych doświadczeń społecznych, obszarów działalności, w jakich jest osiągnięta „autonomia w życiu” (Christman, Anderson, 2005; Haworth, 1986), autonomia osób uczących się (Benson, 2008, 2013), sfer rozwoju (moralnego, poznawczego, psychospołecznego), w jakich następuje jej urzeczywistnianie, co wiąże się z rozwiązywa-

niem życiowych zadań, pokonywaniem rozwojowych kolizji i kryzysów<sup>1</sup>. Ten rozwojowy proces dokonuje się poprzez „rzeczywiste” podejmowanie autonomicznego (niezależnego, odpowiedzialnego, twórczego, zanurzonego w społecznych relacjach) myślenia i działania. Jest to swoisty „paradoks autonomii” – jednostka staje się autonomiczna w toku autonomicznego działania, wówczas gdy realizuje wybrane przez siebie wartości, normy, cele, wkładając w to często duży wysiłek związany z koniecznością osobowej i społecznej transgresji (Little, Ridley, Ushioda, 2003).

Wśród badaczy sprzeciwiających się pesymistycznej wizji „śmiertelnego” uwikłania podmiotu znajdują się także filozofowie i socjologowie edukacji (Kwieciński, 2014; Melosik, 2013; Nussbaum, 2008ab) oraz pedagodzy (zwłaszcza szkoły wyższej – Ciechanowska, 2015; Czerepaniak-Walczak, 2013; Gołębnik, 2008ab, 2010), którzy postulują rewitalizację podmiotowości i autonomii jednostki poprzez edukację podejmowaną „w obronie człowieczeństwa” (Aviram, 2010; Nussbaum, 2008b), zorientowaną na osobowy rozwój, Sokratejską ideę namysłu nad sobą i życiem oraz Arystotelesowskie rozumienie obywatela refleksyjnego (Nussbaum, 2008ab). Te silnie artykułowane głosy zawierają protest przeciw zmianom następującym w sposobie funkcjonowania instytucji edukacyjnych podporządkowanych neoliberalnej ideologii, korporacyjnemu myśleniu, merkantylizacji uniwersytetu oraz utraty jego autonomii i możliwości realizowania funkcji kulturowych i wychowawczych (Bauman, 2008; Melosik, 2008). Pedagodzy ci wskazują na ograniczenia autonomii instytucjonalnej oraz autonomii podmiotów edukacyjnych, które tkwią w sposobie funkcjonowania edukacji wyższej poddanej neoliberalnej presji, odhumanizowanej, korporacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 2013; Potulicka, Rutkowiak, 2012). Niektórzy z nich (Szostek, 2017; Sztompka, 2017) dostrzegają istotne zagrożenia związane z inwazją innych kultur na kulturę akademicką, której autonomia – politycznie, instytucjonalnie i osobowo rozumiana – jest fundamentem niezależnego funkcjonowania uniwersytetu w społeczeństwie.

### Kontrowersje wokół definicji autonomii

W bogatej literaturze obejmującej wiele dyskursów autonomii pojęcie to definiowane jest niejednoznacznie, wskazuje się wiele jego konotacji, przestrzeni doświadczenia i rozumienia. Badacze autonomii coraz bardziej skłaniają się jednak do przyznawania, że jest ona raczej „intrapsychicznym procesem” (Boykin McElhaney, Allen, 2001; Lynch, Vansteenkiste, Deci, Ryan, 2011) niż stabilnym stanem psychiki (Koczanowicz, 2005, s. 88), „stacycznym produktem” (Thanasoulas, 2006); jest zmienna, niestabilna, „uzależniona” od wielu kontekstów jej doświadczenia. Oznacza osobową możliwość definiowania własnych znaczeń i rozwijania ich „w toku procesu negocjacji i mediacji, w atmosferze prawdziwe-

---

<sup>1</sup> Te rozwojowe aspekty autonomii przedstawiają twórcy znanych powszechnie teorii rozwoju: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Erik Erikson, Lew Wygotski, James Marcia, Robert Havighurst.

go dialogu i kolegialności (*collegiality*)” (Huang, 2006). W proces kształtowania autonomii wpisane jest zatem wzajemne przenikanie się czynników osobowych i kontekstualnych, z uwzględnieniem dynamiki (zmienności, wzbogacania) oddziaływań zarówno jednych, jak i drugich. Istotną cechą autonomii jest jej wielowymiarowość<sup>2</sup>, która obrazuje trudność uchwycenia wszystkich jej przejawów, dynamikę rozwoju, osobową i kontekstualną unikalność potwierdzającą konieczność badawczego dokonywania operacjonalizacji tego pojęcia. Nawet w obrębie nauk, w których autonomia stanowi znaczący przedmiot badań, nie ma zgodności co do sposobu jej ujmowania. Na przykład w dyskursie psychologicznym autonomia traktowana jest jako niezależność (Obuchowski, 2000; 2006), *self-determination* (Ryan, Deci, 2006), samoświadomość, samourzeczywistnienie (Rogers, 2002), indywidualizacja (Łapiński, 1988), transgresja (Kozielecki, 2001), dojrzałość (Dąbrowski, 1988), ale także dystans i separacja (Beyers, Goossens, Vasant, Moors, 2003; Dołęga, 2000). Wśród znaczeń nadawanych autonomii przez filozofów odnajdziemy m.in. wolną wolę (Kant, Fichte, Hegel) (Banasiak, 2008; Kruszelnicki, 2008), refleksyjność (Gezerlis, 2001), samostanowienie (Perkowski, 2001), autentyczność i zdolność kierowania sobą (Mill, 1959). Pedagodzy, którzy zajmowali się „uwolnieniem” podmiotowości ucznia, wskazywali na jego upełnomocnienie (Czerepaniak-Walczak, 2006; Pestalozzi, 1972), odpowiedzialność (Dam, 1995; Holec, 1981; Little, 1991), podkreślali konieczność jej uzyskiwania jako centralnej wartości życiowej (Dykcik, 2009).

Znaczącym aspektem rozumienia pojęcia autonomii są charakteryzujące ją ambiwalencje. Oznacza to, że jednostka dążąca ku autonomii doświadcza wielu napięć „skazujących” ją niejednokrotnie na przeciwstawne dążenia w poszukiwaniu właściwego dla siebie sposobu doświadczania siebie jako osoby autonomicznej. Nierzadko są to konflikty wewnętrzne, jakie przeżywa jednostka w drodze ku autonomii, starając się uzyskać harmonię między przynależnością i niezależnością; samodzielnością i współpracującym uczestnictwem; aktywnością i wycofaniem; potrzebą akceptacji zewnętrznej i potrzebą samoakceptacji; potrzebą bezpieczeństwa i potrzebą ponoszenia ryzyka i testowania swoich możliwości; potrzebą więzi i potrzebą dystansowania się od grupy (Speck, 2005, s. 157–158). Jest to swoisty stan *disequilibrium* doświadczany przez jednostkę balansującą z jednej strony między potrzebą kierowania sobą, sprawstwa, zdolności do nawiązywania relacji, współzależności w społecznych interakcjach (Autonomia 1), z drugiej zaś dążącą ku niezależności, społecznego dystansu, a nawet izolacji (Autonomia 2) (Hmel, Pincus, 2002, s. 278). Autonomia wyraża zatem dążenie jednostki do realizowania określonych osobiście wartości i celów w toku (względnie) niezależnego (od zewnętrznych norm i ograniczeń przepisów roli), kierowanego samodzielnie działania jako szansy na ujawnienie w pełni i twórczo własnej osobowości (Labouvie-Vief, 1982).

2 Według metodyków języków obcych autonomia jest wielowymiarowym konstruktym, proces jej rozwoju wiąże się z uczestnictwem w zadaniach edukacyjnych rozwijających psychologiczne dyspozycje jednostki (zob. np. Benson, 2013, s. 51).

W edukacyjnym dyskursie autonomii wiele miejsca zajmują zagadnienia dotyczące trudności spotykanych przez nauczycieli (akademickich) i studentów w podejmowaniu praktyk autonomicznego uczenia się/studiowania (Palfreyman, Smith, 2003) oraz w tworzeniu edukacyjnej przestrzeni sprzyjającej rozwijaniu autonomii uczestników procesu edukacyjnego – *autonomy supportive environment* (Benson, za: Huang, 2006, s. 39). Z badań tych wynika, że większość nauczycieli akceptuje ideę autonomizacji edukacji, ale wprowadzanie autonomii w swojej praktyce profesjonalnej uznają za zadanie trudne i obciążone wieloma ograniczeniami (Benson, Voller, 2014).

### Refleksyjny proces badawczy

W artykule przedstawiono fragment projektu badawczego zainspirowanego moimi wcześniejszymi badaniami. Były to edukacyjne badania w działaniu prowadzące uczestniczących w nich studentów – w toku edukacyjno-badawczego procesu – „ku autonomii studiowania” (Wołodźko, 2013). Podczas realizacji wielu edukacyjnych działań podejmowanych w powstającej edukacyjnej wspólnocie i poddawanych zróżnicowanej refleksji studenci doświadczali autonomicznego studiowania, nadając im swoje znaczenia. „Działaniowo” konstytuowali rozumienie autonomii konfrontowane z wcześniejszymi praktykami uczenia się, utrwalanymi w toku rodzinnej i szkolnej socjalizacji w różnorodnych edukacyjnych środowiskach (instytucjach). Ujawnionych zostało wówczas wiele ograniczeń autonomii doświadczanych przez studentów (i nauczyciela-badacza), o różnym charakterze, umiejscowieniu, sile oddziaływania. W zakończeniu tekstu stanowiącego raport z tych badań wyraziłam zatem potrzebę kontynuacji poszukiwań badawczych zarówno po to, by takie ograniczenia „głębiej” zidentyfikować, jak i po to, by (znów), uruchamiając procesualny i refleksyjny proces badawczy *action research* (tym razem z udziałem większej grupy nauczycieli akademickich i studentów), podjąć próbę ich przewycięzania w edukacyjno-badawczej przestrzeni rodzimego uniwersytetu. Ostatecznie, wobec różnych organizacyjnych trudności, badań tych nie udało się do końca zrealizować, zostały zatem włączone w inny, szerszy projekt badawczy *action research*, który aktualnie jest zespołowo opracowywany.

Prezentowana część badań dotyczyła pierwszego etapu badań w działaniu, jakim jest – według Susmana i Evereda (2010, s. 89–117) – dokonanie diagnozy sytuacji „wejściowej” (*input*), co wiąże się ze zgromadzeniem danych niezbędnych do zakreślenia pola badawczego, a w szczególności doprecyzowania początkowo formułowanych problemów badawczych. Jest to związane z jakościowym spiralnym procesem badawczym *action research*, umożliwiającym badaczowi i uczestnikom badań dokonywanie zmian w procedurze badawczej, podyktowanych refleksją nad wcześniejszymi działaniami, refleksjami i ich skutkami. Badania w działaniu mają bowiem refleksyjny i narracyjny charakter (Colombo, 2003), łączą myśli i działania, których następstwa także poddane są refleksji, a ta

z kolei włączana jest do przedmiotu badań. Wielu metodologów *action research* (Bradbury, 2015; Červinková, Gołębniak, 2010; 2013; Czerepaniak-Walczak, 2001ab; Kemmis, McTaggart, 2005; Reason, Bradbury, 2005; Reason, Torbet, 2010) podkreśla znaczenie refleksyjności rozwijanej przez uczestników tych interwencyjnych badań. Jest ona doświadczana we wszystkich etapach, począwszy od diagnozowania, poprzez planowanie i podjęcie działania, jego ewaluację oraz „specyfikację procesu uczenia się” (Susman, Evered, 2010, s. 97). Refleksyjność przenika obszary jednostkowego i społecznego uczestnictwa, staje się dynamizmem rozwoju osobowego (autorefleksja), przenika procesy budowania relacji (refleksja wspólnotowa – *communal*) i procesy współpracy (refleksja towarzysząca współpracy – *collaborative*; Feldman, 2001). Towarzyszy także działaniom prowadzącym do rozwiązywania wspólnie zdefiniowanego problemu oraz przenika proces badawczy dotyczący monitorowania „dziania się” wielu zachodzących w badawczej wspólnotcie procesów (poznawczych, motywacyjnych, refleksyjnych, społecznych, rozwojowych, epistemicznych). Ich dynamizm i wzajemne interakcje tworzą specyficzną dla *action research* przestrzeń wzajemnego uczenia się opartego na indywidualnym i społecznym doświadczaniu, otwartości na zróżnicowane sposoby nadawania znaczeń, osobowej ekspresji, pogłębianej refleksyjności. Taki sposób realizacji badań partycypacyjnych stanowi rodzaj refleksyjnej edukacji, przy czym refleksja jest nie tylko narzędziem poznania, lecz także narzędziem zmiany: myślenia i wynikającego z niego działania, które również poddane jest refleksyjnej ocenie prowadzącej do uogólniającej i epistemicznej (teoriotwórczej) refleksji i meta-refleksji (Susman, Evered, 2010, s. 97).

Pytania, które wyznaczyły zamierzenia badawcze, były następujące: W jaki sposób studenci i nauczyciele akademicki identyfikują ograniczenia ich akademickiej autonomii oraz w jaki sposób tych ograniczeń doświadczają? Jakie działania chcieliby podjąć, żeby te ograniczenia pokonywać?

Chcąc zebrać refleksyjny, związany z szerokim opisem edukacyjnych doświadczeń studentów materiał badawczy, posłużyłam się techniką refleksyjnego pisania (*reflective writing*) (Jasper, 2005, s. 247–260). Opracowałam „pisemne” narzędzie badawcze, którym był zbiór otwartych pytań skłaniających osoby badane do refleksyjnych i szeroko sformułowanych odpowiedzi. Badanie było anonimowe, studenci mogli zatem wypowiadać się swobodnie, mieli także czas do namysłu i możliwość sformułowania przemyślanych wypowiedzi. W tej części badań uczestniczyli studenci studiów licencjackich (II roku pedagogiki opiekuńczej).

Dzięki tak zgromadzonym danym (w badaniach brali udział wszyscy studenci „kursowi” danej specjalności) i poddaniu ich jakościowej analizie, spodziewałam się zrekonstruować znaczenia nadawane autonomii, jej doświadczaniu, poznać ograniczenia badanego fenomenu, w sposób „nasycony” i znacznie mniej czasochłonny niż poprzez przeprowadzanie wywiadów. Już jednak w toku wstępnej analizy tego materiału badawczego okazało się, że większość studentów na postawione pytania odpowiadała zwięźle, jakby pośpiesznie, najczęściej jednym zdaniem – pełne, refleksyjne wypowiedzi były rzadkie. Niektóre pyta-

nia zostały pominięte, a wśród nich najczęściej kwestia ograniczeń autonomii dostrzeganych w życiu obywatela i studenta. Zebrany materiał empiryczny nie był zatem tak bogaty, jak się spodziewałam. To spostrzeżenie skłoniło mnie do poszukiwania dodatkowych możliwości zgromadzenia danych. Przeprowadziłam więc otwarte, pogłębione wywiady ze studentami, których wybrałam spośród wolontariuszy z wydziałowej świetlicy terapeutycznej, członków kół naukowych czy samorządu studenckiego. Celowo szukałam bowiem osób, których doświadczenia edukacyjne są bogate i refleksja z nimi związana wykracza poza schematyczne rejestrowanie przebiegu procesu edukacyjnego. Wywiadów tych udzieliło mi siedmioro studentów (w tym jedna studentka studiów doktoranckich). Były to trwające przeważnie godzinę wyczerpujące opowieści o ich sposobach rozumienia autonomii, tego, co jej sprzyja i nie sprzyja, i zmianach, jakie w przestrzeni edukacyjnej chcieliby wprowadzać. Odniosłam wrażenie, że uczestnictwo w naszych rozmowach było dla tych studentów okazją do pogłębionej refleksji nad studiowaniem, doświadczeniem stawania się osobą autonomiczną w wielu edukacyjnych przestrzeniach. Wywiady otwarte przeprowadziłam także z czterema nauczycielami akademickimi, mając świadomość konieczności kontynuowania tych badań i ostrożnego podejścia do rekonstruowania badanego fenomenu w świetle niewystarczającego jeszcze materiału badawczego, ukazującego jednak pewne interesujące tendencje w myśleniu i działaniu (opowiedzianym) przez tę grupę badanych.

### Analiza i rekonstrukcja danych

Zastosowanie dwóch różnych narzędzi gromadzenia danych, w moim zamierzeniu obydwu sprzyjających pogłębionej refleksji osób badanych, spowodowało jednak uzyskanie zróżnicowanego materiału badawczego. Narzędzie pisemne (*reflective writing*) – mimo zawartych w nim otwartych i skłaniających do refleksyjnych wypowiedzi pytań – nie stanowiło dla studentów wystarczającej zachęty do namysłu, do bardziej rozbudowanych i osobistych rozważań. Sądzę też, że udzielenie odpowiedzi na otwarte, wymagające szerszego omówienia nieznanych zagadnień pytania było dla studentów II roku zadaniem trudnym. Niektórzy z nich „ratowali się” szukaniem odpowiedzi w Internecie, wykorzystując telefony komórkowe, stąd część z tych wypowiedzi przypominała raczej definicje spotykane w literaturze niż osobiście sformułowane refleksje. Z kolei zastosowanie pogłębionego wywiadu otwartego z grupą studentów starszych, z większym też doświadczeniem studiowania, umożliwiło zebranie materiału refleksyjnego, narracyjnego, ukazującego ich namysł i autorefleksję.

Analizując wypowiedzi studentów II roku, dostrzegłam w nich określone różnice i na ich podstawie wyodrębniłam dwie grupy badanych, nazywając jednych z nich studentami „rozczarowanymi”, drugich „roszczeniowymi”. Dokonanie takiego podziału wiązało się z charakterem uzyskanych wypowiedzi. Studenci „rozczarowani” to ci, którzy wska-

zywali przede wszystkim na ograniczenia ich autonomii w drodze ku zaangażowanemu studiowaniu, zdobywaniu profesjonalnej wiedzy i umiejętności, rozwojowi zainteresowań i zdolności. Z ich wypowiedzi wynikało niezadowolenie z powodu doświadczanych przeszkód w przygotowywaniu się do zawodu, który wybrali celowo, dążąc do zostania pedagogiem. Studenci „roszczeniowi” to natomiast ci, którzy zwracali uwagę przede wszystkim na to, żeby przejść przez studia z jak najmniejszym wysiłkiem, ich wypowiedzi dotyczyły głównie wymagań związanych z korzystną dla nich organizacją zajęć, ułatwieniami i usuwaniem przeszkód, tak by studiowanie ich zbyt nie zmęczyło.

Wszyscy badani – włącznie z nauczycielami akademickimi – wskazali na cztery „obszary” doświadczanych ograniczeń autonomii. Pierwszy z nich określiłam jako „czynnik ludzki” – dotyczył bowiem osób uczestniczących w edukacji akademickiej. Drugi odnosił się do organizacji procesu edukacyjnego, trzeci określał sposób postrzegania systemu edukacji wyższej jako bariery w doświadczaniu autonomii (osobowej i instytucjonalnej). Obszar czwarty obejmował propozycje działań, jakich wprowadzenie postulowali uczestnicy badań w celu przeciwdziałania ograniczeniom autonomii podmiotów edukacji wyższej.

Analiza danych dotyczących osób – uczestników procesu edukacyjnego w szkole wyższej wskazała na wzajemne postrzeganie siebie (nauczycieli akademickich i studentów) jako ograniczeń w pełnym korzystaniu przez nich z autonomii w toku pracy i studiowania. Nauczyciele stwierdzali:

Choćbym miał nie wiadomo jakie szczytne cele, to jeśli w grupie będą osoby o niższych kompetencjach (...) to te wymyślone przeze mnie rzeczy nie będą możliwe do zrealizowania (nauczyciel akademicki, mężczyzna).

Moją autonomię związaną z wolnością pracy nauczyciela akademickiego ograniczają studenci. Niestety obecny sposób rekrutacji powoduje niejednokrotnie negatywną selekcję do zawodu pedagoga. Są to studia w przekonaniu wielu osób łatwe, bez matematyki i innych trudnych przedmiotów, więc przychodzą do nas osoby słabe (nauczyciel akademicki, kobieta).

Ograniczeniem autonomii według nauczycieli akademickich są też inne osoby – przełożeni i współpracownicy. Jednym zarzucali brak opieki naukowej, drugim brak możliwości naukowej komunikacji, dyskusji, brak pracy zespołowej.

Studenci „rozczarowani” jako ograniczenia związane z „czynnikiem ludzkim” wskazywali na nauczycieli pozbawiających ich swobody wypowiedzenia się, „uśrednianie” wymagań, brak indywidualnego podejścia do uczących się osób, tradycyjny sposób przekazu wiedzy. Pisali:

Nie można mówić swojego zdania (studentka, II rok).

Nauczyciele traktują nas jak „szarą masę”, a jesteśmy różni (studentka, II rok).

Na zajęciach przepisujemy slajdy, zamiast dyskutować czy rozmawiać w grupie z nauczycielami (studentka, II rok).

Nie mamy wpływu na wybór tematyki zajęć (studentka, II rok).

Z kolei studenci „roszczeniowi” zarzucali nauczycielom „konieczność obowiązkowej obecności na ćwiczeniach, jak również na wykładach, pisanie egzaminów w terminie ustalonym przez wykładowców, konieczność odbywania praktyk w okresie wakacyjnym” (studentka, II rok).

Studenci starsi także wyrażali niezadowolenie z powodu braku możliwości wypowiedzenia swojego głosu, oczekiwali przy tym od nauczycieli akademickich organizowania działań twórczych związanych ze zdobywaniem doświadczeń pozauczelnianych:

Nauczyciel mówi, że oczekuje naszego zdania lub napisania pracy z własnymi poglądami, a ocenia nas pod kątem własnych poglądów (studentka, V rok).

Można przeciwstawić tych wykładowców, którzy nas rozwijają, do tych, którzy nas cały czas karcą za coś, ganią za coś, którzy przekazują co nas interesuje mniej, że musimy czasem napisać suche prace. A ja bym wolała napisać pracę, że muszę gdzieś pójść, czegoś doświadczyć (studentka, V rok).

Jedna ze studentek wskazała na brak zaangażowania samych studentów, ale dodała też sugestię stanowiącą usprawiedliwienie bierności swoich kolegów. Powiedziała:

Wydaje mi się, że barierą jest taka niechęć do robienia czegoś, brak motywacji do zajęcia się czymś, cokolwiek, żeby zrobić coś z czasem swoim. Może też brak informacji o tym, co mogłoby ich zainteresować, bo ja o tym wolontariacie dowiedziałam się przypadkowo (studentka, V rok).

Obie strony zatem, zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci, postrzegały siebie nawzajem jako ograniczenie autonomii, przy czym tylko przedstawicielka starszych studentów podjęła pewną krytyczną refleksję dotyczącą braku *de facto* autonomii studentów, którzy nie angażują się w studiowanie i nie poszukują korzystnych dla siebie możliwości takiego zaangażowania.

Duża część wypowiedzi osób badanych dotyczyła procesu edukacyjnego i jego organizacji. Studenci „rozczarowani” narzekali na lekceważenie ich potrzeb edukacyjnych związanych z autonomią, twórczością, brakiem przestrzeni na samodzielność ich myślenia i działania, na tradycyjne metody nauczania stosowane przez nauczycieli.

Często jest tak, że najlepsze oceny mają ci, którzy wkuwają na pamięć to, co było na wykładach na slajdach, a jeśli ktoś coś od siebie dodaje, to już gorzej (studentka, II rok).

Nauczyciele powszechnie stosują testy, które ogłupiają zamiast uczyć swojego sposobu myślenia (studentka, II rok).

Niektórzy z nich przejmują inicjatywę na nudnych zajęciach: „Często prowokuję burzliwe dyskusje, które w gruncie rzeczy wzbogacają moją wiedzę, a czasem zmieniają mój pogląd na określone kwestie” (studentka, II rok).

Studenci „rozczarowani” postulowali też zwiększenie oferty przedmiotów do wyboru, z uwzględnieniem ich zainteresowań, a także więcej zajęć praktycznych. Twierdzili również, że doświadczają utrudnień dotyczących studiowania drugiego kierunku.

Studenci „roszczeniowi” protestowali przeciw pomijaniu ich głosu w organizacji, planowaniu procesu edukacyjnego, a zwłaszcza przeciw konieczności terminowego zda-



wania egzaminów, niskim stypendiom, obowiązkowym wykładom, liczbie godzin zajęć. Postulowali ograniczenie liczby „przedmiotów niepotrzebnych”. Częściej niż pozostali studenci pisali także o złych w ich ocenie warunkach studiowania, jak „brzydki budynek”, „słabe wyposażenie sal wykładowych”, „brak wydziałowej biblioteki”. Oczekiwali również „zmniejszenia formalności dotyczących obsługi studenta” oraz „większego szacunku do studenta ze strony dziekanatu (personelu)”.

Na niedostatki dotyczące warunków pracy wskazywali też badani nauczyciele. W ich ocenie najbardziej dokuczliwy okazał się brak wystarczającej liczby pokoi i związana z tym „ciasnota”. Krytykowali także „zbyt duże grupy studenckie, co utrudnia prowadzenie warsztatów i innych zajęć aktywizujących”. Inaczej ograniczenia te postrzegala studentka studiów doktoranckich (początkujący nauczyciel akademicki):

Dla mnie najtrudniejszy jest brak czasu na refleksję, gdy dostajemy tak dużo głosów z zewnątrz, to można się zagubić. A pracy nauczyciela akademickiego sprzyja czas na to, żeby się spotkać, wspólna przestrzeń.

O potrzebie współuczestnictwa i współdecydowania mówili też studenci starsi, którzy do swoich nauczycieli kierowali konkretne propozycje doskonalenia procesu edukacyjnego.

Myślę, że dobre byłoby spotkanie, że i my będziemy rozumieli tę drugą stronę, a ta druga strona będzie rozumiała nas, że to będzie taki czas akurat właśnie po to i będzie potrzebny, żeby powiedzieć też o naszych potrzebach i powiedzieć, czego my byśmy się spodziewali (studentka, V rok).

Wskazywali też na tę przestrzeń nauczycielskiego działania, która w ich ocenie wiąże się z możliwością pokonywania ograniczeń autonomii studentów. „Budowanie motywacji, pracowanie nad motywacją, nad potrzebami studentów, bo też czasem te potrzeby są takie, aby czasem wpisać tróję i starczy” (studentka, V rok, wolontariuszka w świetlicy terapeutycznej). I wskazywali, jakie konkretnie działania kształtowaniu takiej motywacji sprzyjają: „Wydaje mi się, że taką pierwszą rzeczą byłoby robienie projektów, grupowe, gdzie musimy z czymś wyjść, zobaczyć coś, zbadać, z czymś się zapoznać, czegoś sami doświadczyć” (studentka, V rok, wolontariuszka w świetlicy terapeutycznej).

Ograniczenia autonomii odnoszone były także do systemu edukacji wyższej. Nauczyciele dostrzegali konieczność podporządkowania się wymogom funkcjonowania w systemie („byłaby anarchia”, „nie jestem rewolucjonistą”) oraz regułom awansu („inaczej mnie nie zaakceptują”), ale też twierdzili, że „jeśli system ograniczy nas bardzo, będziemy musieli działać poza systemem, niejako na banicji”. Krytykowali konieczność dostosowania się do wymagań związanych z działalnością badawczą, do reguł, tematów, metodologii, interpretacji oczekiwanych przez naukowy „mainstream”. Wyrażali wiele obaw związanych z aktualnym kierunkiem zmian:

To jest też ciekawa sprawa, bo w obliczu przeliczania na punkty z tyłu głowy myślę, że tak naprawdę jesteśmy w ogromnej maszynie i w systemie, który tak do końca nie pozwoli nam być autonomicznym.

Dziękuję tylko za tę swobodę, autonomię, którą mogę mieć w relacji ze studentem (...), ale wiem, że na końcu muszę to przeliczyć i podsumować tak, jak ja będę podsumowana.

Ograniczenia systemowe studenci wiążą ze złą pracą „polityków, którzy rządzą w kraju”, krytykują „pozorną wolność, jaką ma obywatel, pozorny wpływ na decyzje dotyczące obywateli”. „System polityczny to narzędzie zniewolenia i tak jest też w edukacji” (student, II rok).

Zwrócili też uwagę na ograniczenia związane z dostępem do uczelni wyższych w małych miejscowościach, których mieszkańcy są w ich ocenie pozbawieni takich możliwości edukacyjnych, jak w dużych miastach.

Wobec wielu wskazanych przez badanych ograniczeń autonomii w przestrzeni edukacji wyższej zapytałam także o proponowane przez nich działania, dzięki którym ograniczenia te mogą być pokonywane. Dużą ostrożność w wypowiedziach na ten temat wykazali badani nauczyciele. Oto ich odpowiedzi:

Nie wiem, jakie działania.

Gdybym mógł decydować, to trzeba dużo ostrożności, odpowiedzialności, namysłu.

Warto dyskutować, rozmawiać.

Przecież reforma goni reformę i co z tego?

Wykazali się zatem niewiedzą lub biernością, brakiem zaangażowania w przełamywanie doświadczanych ograniczeń. Podobnie – mimo dużego zaangażowania w działalność wolontariatalną – wypowiedziała się studentka V roku. Na pytanie, jakie działania podejmuje, gdy spotka się z ograniczeniami swojej autonomii na uczelni, odpowiedziała:

Żadne. Nauczycielom trzeba się podporządkować, bo to wiadomo, student też nie może się tak ujawniać, że tak się na pierwszy ogień rzucać, że on wie lepiej i tak ma być. Nie ma dialogu między nauczycielami a studentami, lęk studentów przed ujawnianiem ich oczekiwań. Czasami można wyrazić delikatnie jakieś swoje zdanie... To wymaga odwagi, bo czasami jest tak, że dobrze, porozmawiajmy o tym, ale... zależy od tej drugiej strony, jak ona do tego podchodzi, jak ona reaguje, jak narrację z nami prowadzi.

Pewne propozycje zgłosili studenci II roku. „Rozczarowani” postulowali „limitowanie przyjęć na studia i przywrócenie egzaminów wstępnych, żeby przywrócić poziom studiów wyższych; selekcję kadry nauczycielskiej oraz udogodnienia dla studentów pracujących”. Studenci „roszczeniowi” rzadko odpowiadali na to pytanie lub pisali „więcej praktyk”, „większe stypendia dla potrzebujących”, „przedszkola dla dzieci studentek”.

## Refleksje badacza

Przeprowadzone badania ujawniły, jak sądzę, pewne pola napięć związane z doświadczaniem ograniczeń autonomii przez podmioty edukacji wyższej. Badania dotyczyły małej

grupy osób, nie zamierzam zatem formułować szeroko zarysowanych konstatacji, pewne tendencje charakteryzujące środowisko akademickie zostały jednak ujawnione.

Jest to przede wszystkim fakt sytuowania ograniczeń autonomii w partnerach procesu edukacyjnego, jakimi są studenci i nauczyciele. Zwraca uwagę negatywny charakter przekonań nauczycieli i brak zaangażowania w tworzenie „autonomicznego” środowiska edukacyjnego, które stają się źródłem ograniczeń autonomicznych praktyk studentów, wprowadzanych przez nauczyciela wątpliwego w sens rozwijania autonomii swoich podopiecznych. Istnieje bowiem obawa, że nauczyciele przejawiający rezygnację i swoisty cynizm wynikający z postrzegania uczniów jako osoby niezdolne do samodzielnego myślenia i działania, nie podejmują roli osoby uczącej się nowych edukacyjnych praktyk (*teacher as innovator, learner in developing autonomy*; Smith, 2003) oraz uczenia się sposobów rozwijania autonomii studentów (i swojej).

Opór wobec przekraczania granic dotychczasowych umiejętności i uczenia się uczestnictwa w autonomicznych praktykach edukacyjnych przejawiają także studenci. Podejmowanie zadań wymagających dekonstrukcji dotychczas znanych wzorów edukacyjnego działania i uczenia się autonomicznych praktyk edukacyjnych – wobec „zapośredniczeń” rodzinnej i szkolnej socjalizacji – sprawia wielu studentom poważne trudności, wymaga bowiem intelektualnej i emocjonalnej transgresji, gotowości do zmiany i odwagi jej wprowadzania.

Żadna ze stron nie wykazała się refleksyjnością dotyczącą ich osobowej odpowiedzialności czy gotowości podjęcia działań przekraczających doświadczane ograniczenia. Poza tym nauczyciele pokazali, że nie mają pomysłu na zmianę, są sfrustrowani, są czynnikiem stabilizacji systemu, nie angażują się zbyt w doskonalenie procesu edukacyjnego, nie szukają możliwości spotkań, dialogu ze studentami. Wskazują, podobnie jak studenci „roszczeniowi”, przede wszystkim ograniczenia instytucjonalne, nie postrzegają siebie jako autonomicznego podmiotu, sprawcy niezależnego działania. Z kolei studenci z jednej strony wyrażają roszczenia, z drugiej marzenia o autonomicznym studiowaniu, którego jednak nie podejmują, upatrując ograniczeń w pracy nauczycieli i organizacji procesu edukacyjnego. Dostosowują się (nawet studenci zaangażowani) do systemu, w którym podporządkowanie się nauczycielom jest gwarantem sukcesu na studiach. Realizują jednak swoje „autonomiczne” potrzeby w działaniach niejako poza systemem (wolontariat, koło naukowe). Sądzę zatem, że działania na rzecz tworzenia przestrzeni doświadczania autonomii w szkole wyższej są niezwykle ważne, a zwłaszcza te, które dotyczą przewyższania ograniczeń doświadczanych zarówno przez studentów, jak i nauczycieli.

## Bibliografia

- Aviram, A. (2010). *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Banasiak, B. (2008). I cóż po podmiocie w tak jałowym czasie? *Forum Oświatowe*, 20, 27–38.
- Bauman, T. (2008). Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 116–131). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspective on autonomy. W: T. Lamb, H. Reinders (red.), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, responses* (s. 15–32). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/aals.1.05ben>.
- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy*. New York: Routledge.
- Benson, P., Voller, P. (2014). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Routledge.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., Moors E. (2003). A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 351–365.
- Boykin McElhaney, K., Allen, J.P. (2001). Autonomy and Adolescent Social Functioning: The Moderating Effect and Risk. *Child Development*, 72 (1), 220–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00275>.
- Bradbury, H. (red.) (2015). *The SAGE Handbook of Action Research*. Oregon University: Sage Publication.
- Červinková, H., Gołębiak, B.D. (red.), (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinková, H., Gołębiak, B.D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Christman, J., Anderson, J. (2005). *Autonomy and the Challenges to Liberalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ciechanowska, D. (2015). The contemporary university as a threat to learner autonomy. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Education and Other Forms of Activity of Adults* (s. 65–78). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and Narratives in Action Research: A Discursive Approach. *Forum Qualitative Social Research*, 4 (2). Pobrane z: <http://www.Qualitative-research.net/fgs-texte/2-03/2-03colombo-e.htm> (12.06.2006).
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001a). Badanie w działaniu – perspektywa akademicka. W: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii* (s. 187–203). Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001b). Badanie w działaniu akademickim; możliwości zastosowań w procesie podnoszenia jakości pracy uczelni. *Rocznik Pedagogiczny*, 24, 69–82.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka*

- dypłomów czy *universitas*? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej (s. 29–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Practice*. Dublin: Authentik.
- Dąbrowski, K. (1988). *Pasja rozwoju*. Warszawa: Almapress.
- Dołęga, Z. (2000). Autonomia w okresie dorastania. *Czasopismo Psychologiczne*, 6 (1/2), 77–86.
- Dykcik, W. (2009). Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 315–336). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Feldman, A. (2001). *Teacher Development and Action Research: Findings from Six Years of Action Research in Schools*. Pobrane z: <http://www.unix.oit.umass.edu/~afeldman/ActionResearchPapers/Feldmanetall2001.pdf> (15.11.2006).
- Gezerlis, A. (2001). Castoriadis and the Project of Autonomy. A Review of The Imaginary Institution of Society. *Democracy and Nature*, 7 (3), 469–487. DOI: <https://doi.org/10.1080/10855660120092320>.
- Gołębiak, B.D. (red.) (2008a). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębiak, B.D. (2008b). Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu uczenia”. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 50–58). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego.
- Gołębiak, B.D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 255–268). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Haworth, L. (1986). *Autonomy. An Essay in Philosophical Psychology and Ethics*. New Haven–London: Yale University Press.
- Hmel, B.A., Pincus, A.L. (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex. *Journal of Personality*, 70 (3), 277–310.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford 1981: Pergamon Press.
- Huang, J. (2006). Fostering learner autonomy within constraints: Negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality. *Prospect*, 3 (21), 38–57.
- Jasper, M.A. (2005). Using reflective writing within research. *Journal of Research in Nursery*, 3 (10), 247–260.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 559–603). London–New Delhi: Sage Publications Inc., Thousand Oaks.
- Koczanowicz, L. (2005). *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencjonalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kopka, J. (2008). Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 57–75). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Kruszelnicki, M. (2008). Po humanizmie. Miraże podmiotowości (zarys problematyki). *Forum Oświatowe*, 20, 15–26.
- Kwieciński, Z. (2014). *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*. Toruń–Wrocław: sumptem autora.
- Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic Development and Mature Autonomy, A Theoretical Prologue. *Human Development*, 25, 161–191.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., Ridley, J., Ushioda, E. (red.) (2003). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.
- Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2011). Autonomy as Process and Outcome: Revisiting Cultural and Practical Issues in Motivation for Counselling. *The Counseling Psychologist*, 39 (2), 286–302. DOI: 10.1177/0011000010388424.
- Łapiński, B. (1988). Rola rodziny w osiągnięciu autonomii przez dziecko w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 31 (5), 499–507.
- Melosik, Z. (2008). Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty. W: B.D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 105–115). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mill, J.S. (1959). O wolności. W: J.S. Mill, *Utylitaryzm. O wolności* (s. 91–228). Warszawa: PWN.
- Nussbaum, M.C. (2008a). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. W: B.D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 65–89). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M.C. (2008b). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Obuchowski, K. (2006). *The Revolutions of the Subjects*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Palfreyman, D., Smith, R.C. (red.) (2003). *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Perkowski, M. (2001). *Samostanowienie narodów w prawie międzynarodowym*. Warszawa: Wydawnictwa Prawnicze PWN.
- Pestalozzi, J.H. (1972). *Pisma pedagogiczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Pieniążek, P. (2008). Podmiot (w) nowoczesności. *Forum Oświatowe*, 20, 39–50.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reason, P., Bradbury, H. (2005). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. W: P. Reason, H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 1–14). London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- Reason, P., Torbet, W.R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 136–150). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rogers, C. (2002). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557–1585.
- Smith, R.C. (2003). *Teacher education for teacher – learner autonomy*. Pobrane z: [http://www.Warwick.ac.uk/ēlsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://www.Warwick.ac.uk/ēlsdr/Teacher_autonomy.pdf) (10.01. 2006).
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Susman, G.I., Evered, R.E. (2010). Ocena naukowych walorów badań w działaniu. W: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 89–115). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szostek, A. (2017). Autonomia uczelni a odpowiedzialność wobec społeczeństwa. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 21–27). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia – fundament kultury akademickiej. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 29–34). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Thanasoulas, D. (2006). *What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered*. Pobrane z: <http://iteslj.org/Articles?Thanasoulas.html> (15.10.2006).
- Wołodźko, E. (2013). *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenia, kontekst, zmiana*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

### Streszczenie

Artykuł przedstawia badania ograniczeń autonomii, postrzeganych przez studentów i nauczycieli akademickich, które zrealizowano z zastosowaniem refleksyjnych technik badawczych (*reflective writing* i otwartych wywiadów pogłębionych). Uzyskane dane wykazały, że badani sytuują ograniczenia autonomii w partnerach procesu edukacyjnego – nauczyciele w braku kompetencji studentów, studenci w braku możliwości dialogu oraz konieczności podporządkowania się nauczycielom, a także w niesprzyjającej ich potrzebom organizacji procesu edukacyjnego oraz dysfunkcyjnym w ich ocenie systemie edukacyjnym. Żadna ze stron nie wykazała się refleksyjnością dotyczącą ich osobowej odpowiedzialności czy gotowości podjęcia działań przekraczających doświadczane ograniczenia. Wobec braku zaangażowania nauczycieli w budowanie środowiska edukacyjnego wspierającego autonomię, studenci, zwłaszcza ci najaktywniejsi, poszukują pól autonomicznego działania w kołach naukowych, wolontariacie, samorządzie. Badania wykazały potrzebę tworzenia przestrzeni doświadczania autonomii w szkole wyższej, sprzyjającej rozwojowi podmiotowej świadomości zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów.

**Słowa kluczowe:** autonomia, ograniczenia autonomii, edukacja wyższa

## **AUTONOMY IN AN ACADEMIC SPACE – MEANINGS, EXPERIENCES, CONSTRAINTS**

### **Summary**

The article presents a research concerning the constraints of autonomy, perceived by students and academic teachers. The reflective inquiry techniques (reflective writing, open in-depth interviews) were applied. Data proved that both students and teachers located the investigated constraints within the partners of educational process – teachers in a lack of students' competences; students in a lack of possibility to dialog and a necessity of subordination to teachers. As the barriers of autonomy students also indicated unfavorable to their needs educational process' organization and dysfunctional, in their opinions, educational system. None of the research participants revealed reflectivity concerning their personal responsibility or readiness to take any actions to overcome the constraints they experienced. In the absence of any teachers' engagement in autonomy supportive environment's creation, the students, especially the most active ones, searched for some possibilities of autonomous activities in other areas, like students scientific circles, volunteering and students council. The research – although conducted in a small group of subjects – indicated a need to create a space for autonomous experiences in higher education which favor students' and teachers' consciousness of being autonomous subjects in education.

**Keywords:** autonomy, the constraints of autonomy, higher education



**Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Proces studiowania znaczącym komponentem jakości kształcenia w szkole wyższej**

### **Wprowadzenie**

Dążenia w kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta (Karpińska, Wróblewska, 2016) prowadzą do zwiększenia uwagi na proces studiowania, który staje się głównym przedmiotem badań dydaktyków, czyniących starania, aby podnieść jakość kształcenia w szkole wyższej.

Proces studiowania jest złożony. W jego ramach studenci podejmują wiele działań wymagających dużego zaangażowania, samodzielności i sprawności intelektualnych na wysokim poziomie. Z definicji terminu „studiowanie” wynika (Wróblewska, 2017), iż wymaga ono od studenta wysiłku, jakim jest zaangażowanie w badanie, poznawanie przedmiotu, czyli pewnego wycinka rzeczywistości ściśle związanego ze zdobywanymi podczas studiowania kwalifikacjami, kompetencjami, które są wymagane w przyszłym zawodzie i za które student powinien być w pełni odpowiedzialny. Osoba studiująca przejawia autonomię podczas wykonywanych czynności, samodzielność (Świrko-Pilipczuk, 2011) i samoświadomość w dochodzeniu do nowej wiedzy. Koncentruje się na podejmowanych działaniach, jest dokładna, systematyczna i uważna w tym, czego się podejmuje. Ponadto wykazuje własną inicjatywę, kreatywność i twórczość oraz wytrwale dąży do wyznaczonego celu.

Edukacja akademicka jest dobrem (wartością), o którego jakości i znaczeniu dowiadujemy się niejednokrotnie pod koniec życia. Wiele zależy od tego, jak zachowa się absolwent po ukończeniu studiów. W dużej mierze na jakość edukacji akademickiej wpływ mają jej uczestnicy. O ile nauczyciel akademicki jest zobowiązany do ustawicznego poznawania nowych teorii i wdrażania ich do praktyki, o tyle studiujący nie zawsze jest świadomy zachodzących zmian i kierunków dążeń w szkole wyższej. Rola studentów w podwyższaniu jakości szczególnie wzrasta w sytuacji kreowania edukacji akademickiej zorientowanej na studenta.

Warto zwrócić uwagę, że zmienia się rozumienie i badanie jakości kształcenia akademickiego. Przez wiele lat oceniano to „na wejściu”, określając jakość studentów i kadry akademickiej, poziom wyposażenia dydaktyczno-badawczego. Współcześnie jakość

kształcenia akademickiego próbuje się oceniać „na wyjściu”, analizując szybkość/sprawność/terminowość uzyskania dyplomów, ich przydatność, a przede wszystkim oceniając poziom osiągniętych efektów kształcenia przez studentów.

Tezę sformułowaną w tytule opracowania autorki próbują uzasadnić, odwołując się do podstaw teoretycznych, w szczególności koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się, analizy studiowania według paradygmatów humanistycznego i konstruktywistycznego, a także do wyników przeprowadzonych badań nad procesem studiowania.

### Podstawy teoretyczne

Koncepcja szkoły wyższej jako społeczności uczącej się (Kurantowicz, 2010) zyskuje coraz większą popularność. W tworzeniu tej społeczności biorą udział różne podmioty: studenci, nauczyciele akademicy, politycy, pracodawcy itp. Właściwością takiego modelu jest poczucie sprawstwa, działania podejmowane przez uczestników z własnej woli, z własnego przekonania i branie w pełni za nie odpowiedzialności. Charakterystyczną cechą takiej koncepcji szkoły jest refleksyjność nad działaniami podejmowanymi przez członków społeczności. Istotnym przymiotem jest dialogowa postać strategii kształcenia, czynności są podejmowane demokratycznie, wszyscy uczestnicy mają do tego prawo i biorą w tym udział. W społeczności uczącej się jej członkowie analizują swoje działania i poddają je refleksji, ocenie, a w konsekwencji wyciągają konstruktywne wnioski do dalszych poczynań (Gołębniak, 2010).

Koncentrując się na jednym z uczestników takiej społeczności, studencie, należy zauważyć, że obecnie bycie studentem oznacza pełnienie wielu ról, a uczelnia ma wspomagać realizację jego celów życiowych. Wyraźnie dzisiaj odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania na rzecz autonomicznego uczenia się studentów. Zdobywają oni wiedzę i kompetencje nie tylko w uniwersytecie, lecz także poza nim. Nauczyciel akademicki przestaje pełnić rolę eksperta na rzecz roli facylitatora kształtującego środowisko uczenia się studentów. Upada tradycyjny model nauczania zamkniętego na rzecz stylu nauczania ramowego i negocjacyjnego (Barnes, 1988). Preferowany jest model ustawicznego uczenia się wszędzie, w różnych miejscach i w różny sposób, zapewniający realizację potrzeb i preferencji w uczeniu się studentów. Uczelnia uznaje kompetencje i wiedzę zdobyte poza instytucjami szkolnymi. Stwarza warunki, aby uprzednie doświadczenia i wiedza zastana mogły być uznane i wykorzystane w dalszym kształceniu studenta, bądź też organizuje wsparcie merytoryczne dla studentów, którzy mają braki w formalnej wiedzy czy kompetencjach. Model uczelni jako społeczności uczącej się uznaje indywidualne cele i potrzeby uczących się, a zatem koniecznym elementem kształcenia wyższego jest możliwość wyboru przez studentów kursów, przedmiotów, przestrzeni uczenia się.

Przyjmując założenia koncepcji szkoły jako społeczności uczącej się, a w takim kierunku podążają przemiany, konieczne jest włączenie do jej tworzenia wszystkich uczestników, a przede wszystkim studentów.

Sformułowanie tezy w tytule opracowania wynika z ujęcia procesu studiowania w świetle dwóch paradygmatów edukacji akademickiej: humanistycznego i konstruktywistycznego. W edukacji akademickiej współcześnie nie ma jednego podejścia do kształcenia studentów, mamy do czynienia raczej z wieloparadygmatycznością. W literaturze są opisane przynajmniej cztery paradygmaty edukacji akademickiej, wyróżnione według sposobu widzenia głównego uczestnika procesu edukacyjnego, czyli studenta (Sajdak, 2013).

Kształcenie według paradygmatu humanistycznego ma służyć pogłębieniu wiedzy o samym podmiocie uczącym się i jego wszechstronnemu rozwojowi. Pedagogika humanistyczna nawiązuje do ucłowieczenia i kształtowania człowieka jako niepowtarzalnej indywidualności. Podmiot ma przed swoim obliczem nie tylko „świat doświadczany”, który jest światem obserwowalnym, lecz także „świat przeżywany”, który dotyczy emocji, odczuć i przeżyć jednostki. Zdobywana wiedza jest zatem zestawiana wraz z osobistymi doświadczeniami i subiektywnymi wizjami świata, dlatego nie może być dokończonym, pewnym zobiektywowanym bytem. Student jest więc istotą niezwykle aktywną, dążącą do samorealizacji i spełnienia pod każdym możliwym względem. Siłą napędową stanowi samoaktualizacja, czyli „(...) tendencja organizmu do wzrastania od jednostki prostej do bardziej złożonej, przechodzenia od zależności ku autonomii, od stałości i sztywności ku zmienności i wolności ekspresji” (Pervin, John, 2002, s. 182). Student postrzegany jest jako spójna całość. Jego zadaniem i celem nadrzędnym jest maksymalne wykorzystywanie swoich zdolności, umiejętności i talentów oraz dążenie ku jeszcze większemu rozwijaniu swych zalet. Zadaniem nauczyciela jest jedynie stworzenie jak najlepszych i optymalnych dla rozwoju studenta warunków środowiskowych i kształtowanie sytuacji edukacyjnych tak, by student swoją twórczością, kreatywnością, pomysłowością samodzielnie mógł zmierzać do rozwiązań sytuacji problemowych, które pomogą mu odkrywać rzeczywistość i wносить w jego życie nowe wiadomości i sprawności. Nauczyciel staje się jedynie opiekunem, doradcą, przewodnikiem w autonomicznym poznawaniu świata. Jest osobą empatyczną i wykazuje się bezgraniczną akceptacją swoich studentów, którzy podejmują działania zorientowane na rozwój osobisty, aby w pełni wykorzystać swój potencjał. Studiowanie według paradygmatu humanistycznego zmierza do zrozumienia własnej osoby, szukania celu w życiu, kierunku rozwoju, analizowania siebie i poszukiwania mocnych stron, ale również rozumienia innych i nawiązywania z nimi pozytywnych relacji interpersonalnych. „Student jest źródłem zasobów, co oznacza, iż tylko on sam może rozwiązać swój problem, sam może dokonać zmiany, on sam jest odpowiedzialny za swoją naukę” (Sajdak, 2013, s. 369).

Inny model studiowania wyznacza paradygmat konstruktywistyczny, który jest najbardziej upowszechniony i stosowany w kształceniu akademickim. Termin konstruktywizm oznacza

koncepcję filozoficzno-edukacyjną, zgodnie z którą rzeczywistość jest produktem ludzkiego poznania, a uczenie się stanowi proces tworzenia własnych subiektywnych światów; zdobywana dzięki uczeniu się wiedza ma charakter funkcjonalny [podkr. A.K., W.W.], w związku z czym służy realizacji projektowanych przez uczniów celów i zadań, a nauczyciel ma jedynie tworzyć warunki sprzyjające tym poczynaniom [podkr. A.K., W.W.] (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 84).

Dorota Klus-Stańska (2009) zwraca uwagę, że konstruktywizm nie występuje tylko w jednej odsłonie, i wyróżnia konstruktywizm psychologiczny i społeczny. Ten pierwszy wiąże się z koncepcją poznawczą rozwoju człowieka i tłumaczy proces konstruowania ludzkiej wiedzy osobistej człowieka, drugi zaś zwraca uwagę na znaczenie kontekstu społeczno-kulturowego w procesie uczenia się.

Studiowanie w świetle paradygmatu konstruktywistycznego polega na konstruowaniu swojej wiedzy w kontekście posiadanych już: wiedzy subiektywnej, osobistych doświadczeń, przyjętych postaw i wzorów zachowań. Podmiot uczący się tworzy swą erudycję, przebudowując dotychczasową wiedzę, rekonstruuje ją podczas interpretowania nowych wiadomości, które na drodze poznania dochodzą do jego umysłu. Dochodzenie to

„jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje reorganizacja struktur umysłowych, reorganizacja doświadczenia i obrazu świata; wiedza powstaje w wyniku struktur poznawczych w sytuacji rozwiązywania problemów i prowadzi do wypracowania strategii działań – ma zatem charakter operacyjny” (Klus-Stańska, 2009, s. 392).

Uściślając, zadaniem studenta, osoby uczącej się, jest przede wszystkim twórcze, samodzielne, autonomiczne myślenie, przetwarzanie informacji napływających ze środowiska i tworzenie nowej refleksyjnej wiedzy na bazie indywidualnej znajomości życia. Wymaga to niewątpliwie aktywnej postawy, krytycznego podejścia do rozwiązywania problemów, własnej interpretacji rzeczywistości, dochodzenia do prawdy poprzez stawianie wszelkiego rodzaju hipotez i sprawdzania ich w praktyce, szukania nowych rozwiązań i stosowania ich w realnym życiu. Popęlanie błędów w paradygmacie konstruktywistycznym jest dopuszczalnym elementem, który pełni nie tylko funkcję diagnostyczną, lecz także motywacyjną do podejmowania kolejnych prób, poszukiwań nowych dróg rozwiązań, szukania coraz lepszych wyjść z sytuacji.

### Studiowanie w świetle badań przypadków indywidualnych

Podjmując próbę uzasadnienia tezy sformułowanej w tytule artykułu, odwołujemy się do badań własnych. Wykorzystano w nich humanistyczną orientację metodologiczną, której istotą są zrozumienie i interpretacja badanego procesu. Przedmiotem badań jakościowych był proces studiowania, celem zaś rozpoznanie tego procesu przez pryzmat jednostek. Pozyskiwanie materiału empirycznego ukierunkowane było poszukiwaniem odpowiedzi na problem główny: jak przebiega proces studiowania badanych? oraz kilka problemów

szczegółowych: jak proces studiowania rozumieją badani?, jakie działania w nim podejmują?, jakie motywy decydują o podjęciu procesu studiowania przez badanych?, jaki jest stan zadowolenia studentów z realizacji procesu studiowania?, jakie czynniki jej sprzyjają, a jakie ją utrudniają? Do zebrania materiału empirycznego wykorzystano metodę indywidualnych przypadków i technikę wywiadu pogłębionego. Grupę badaną stanowili studenci studiujący w trybie studiów stacjonarnych na poziomie licencjackim na kierunku pedagogika na Uniwersytecie w Białymstoku (18 osób)<sup>1</sup>. Zebrany materiał poddano analizie jakościowej, dokonano redukcji danych oraz wyeksponowano główne kategorie pojęciowe. Opis, zrozumienie i interpretacja badanego procesu skupiają się wokół kategorii pojęciowych wyodrębnionych w wypowiedziach respondentów.

Wypowiedzi badanych koncentrowały się wokół następujących kategorii: rozumienie procesu studiowania, działania w nim podejmowane, motywy podjęcia studiów, satysfakcja ze studiowania, czynniki sprzyjające i utrudniające studiowanie.

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła zauważyć, że badani traktują studiowanie jako proces, na który składa się wiele czynności. W wypowiedziach artykułowane były czynności stricte intelektualne jako wiodące w tym procesie, ale też zabawa, spędzanie czasu wolnego ze znajomymi: „(...) studiowanie to proces, podczas którego zgłębia się wiedzę i umiejętności z danej dziedziny” (S. 8). Wystąpiło też określenie studiowania jako etapu w edukacji, fragmentu życia: „(...) to proces, fragment z życia każdej osoby, która podjęła studia (...)” (S. 5).

W wielu wypowiedziach badani, mówiąc o studiowaniu, jego rozumieniu, wskazywali na cele, które osiągają czy do których zmierzają, a mianowicie rozwój, nauka, dochodzenie do wiedzy i jej pogłębianie.

Reasumując analizę materiału empirycznego w zakresie rozumienia studiowania przez badanych, dochodzimy do wniosku, iż badani określają/rozumieją proces studiowania zbyt płytko, powierzchownie. Nie padały określenia, które występują w definicjach o aktywności intelektualnej, która wymaga rozumowania, wnioskowania, interpretacji. Badani nie łączą studiowania z procesem badawczym, gruntownym poznawaniem obiektów, zjawisk, procesów, w których należy mówić o dostrzeganiu, formułowaniu problemów, poszukiwaniu rozwiązań, weryfikowaniu hipotez. Respondenci wskazywali na samodzielność w procesie studiowania, ale ten aspekt również można rozwinąć, pokazać autonomię w myśleniu i działaniu, podejmowanie różnorodnych aktywności, które będą służyły wielostronnemu rozwojowi osobowości studenta. Z samodzielnością wiąże się świadomość celów, efektów uczenia się oraz etapów do nich prowadzących. Myślimy, że ważnym aspektem procesu studiowania jest twórczy charakter działań, wychodzenie poza typowe znane rozwiązania, poszukiwanie nowych innowacyjnych wariantów. Mając świadomość, że studenci są w okresie rozwojowym o ogromnych możliwościach intelektual-

1 Każdemu respondentowi przypisano symbol-kod: S. 1, S. 2, itd.

nych, z przykrością muszę stwierdzić na podstawie badań, iż nie wykorzystują swojego potencjału w procesie studiowania.

Drugą analizowaną kategorią pojęciową były działania podejmowane przez badanych, które można ująć w dwie grupy: związane z planem studiów i prowadzone z własnej inicjatywy.

Student spełnia swoją rolę, uczestnicząc w zaplanowanych zajęciach wynikających z planu studiów. Uczestniczy w wykładach, ćwiczeniach i innych formach zajęć oraz przygotowuje się do nich, korzystając z zasobów biblioteki i wskazanej literatury. Te działania można powiązać z paradygmatem behawiorystycznym, według którego studiowanie należy rozumieć jako przyswajanie wiedzy przekazywanej przez nauczyciela czy autora literatury. Badani zamieszczali w swoich wypowiedziach też inne aktywności, typu udzielanie się w kołach zainteresowań, uczestnictwo w dodatkowych kursach, spotkania z osobami wykonującymi zawód, który chcą w przyszłości wykonywać, oraz z ludźmi, z którymi będą w przyszłości pracować. Wymieniane działania są podejmowane z własnej inicjatywy, wychodzą poza ramy planu studiów. Studentki spotykają się z „ludźmi wykonującymi zawód pedagoga” (S. 10), rozmawiają z nimi o ich pracy, obowiązkach, a także o trudnościach, jakie im towarzyszą podczas wykonywania tego zawodu. Z wypowiedzi wynika, że oprócz działań dotyczących głównie edukacji można się też doszukiwać tych dotyczących rozrywki, np. spotkania ze znajomymi czy wyjścia na różnego rodzaju imprezy.

(...) chodzę na wykłady (...). Korzystam z biblioteki i czytelnii, gdzie w dostępnej literaturze szukam informacji (...) [S. 3].

(...) uczęszczam do biblioteki, do czytelnii, w celu wyszukania niezbędnych informacji (...), jak też uczęszczam na wykłady (...) [S. 12].

(...) przede wszystkim uczęszczam na wykłady (...). Szukam potrzebnych informacji w literaturze, która dostępna jest w bibliotece i czytelnii. Nie ukrywam, że często zaglądam do Internetu (...) [S. 7].

(...) korzystam z książek zgromadzonych w czytelnii (...) [S. 8].

(...) w czytelnii mogę się w spokoju przygotować do zajęć [S. 2].

(...) staram się korzystać z czytelnii i biblioteki na naszym wydziale, a także szukam informacji w książkach, które mogę znaleźć w Internecie, w formacie PDF [S. 4].

(...) korzystam z literatury dostępnej w bibliotece i czytelnii (...) [S. 9].

Z wypowiedzi badanych wynika, że podejmują oni działania zarówno związane z tokiem studiów, jak i prowadzone z własnej inicjatywy. W wypowiedziach respondentów można zauważyć, że aktywności te związane są głównie z paradygmatami behawioralnym i konstruktywistycznym. Dominują działania podejmowane autonomicznie, polegające na poszukiwaniu, gromadzeniu i przetwarzaniu informacji, konstruowaniu osobistej wiedzy, charakterystyczne dla konstruktywizmu psychologicznego.

(...) biorę udział w różnych warsztatach, działam w wolontariacie, przygotowuję na zajęcia różne prezentacje (...). A i zapomniałabym o udziale w praktykach (S. 8).

(...) uczęszczam na ćwiczenia. (...) robię prezentacje multimedialne, przygotowuję różne ćwiczenia, przedstawiam swoje pomysły rozwiązywania konkretnych sytuacji. Odbyłam również praktyki, a także należę do wolontariatu, więc staram się udzielać również praktycznie (S. 7).

Należę i aktywnie działam w kole naukowym (...) [S. 2].

Tam też znajduje się świetlica, do której uczęszczałam w formie wolontariatu (...) [S. 6].

(...) chodzę na ćwiczenia, (...) gdzie zawsze można coś powiedzieć, wyrazić opinię na jakiś temat (...).

Należę również do wolontariatu (...) [S. 4].

(...) chętnie korzystam z wszelkiego rodzaju kursów dla studentów (...), czasem przeprowadzam jakiś temat na zajęciach w postaci warsztatów, prezentacji multimedialnych, przeprowadzania różnych ćwiczeń (S. 5).

Na podstawie wypowiedzi badanych można zauważyć, że w procesie studiowania koncentrują się na zdobywaniu wiedzy, którą pragną wykorzystywać w praktyce. Brakuje koncentracji respondentów na własnym potencjale i działaniach pozwalających na jego rozwijanie. Trudno było też dostrzec postawy krytyczne, emancypacyjne.

Studiowanie jest złożonym procesem, w ramach którego studenci podejmują wiele działań wymagających dużego zaangażowania, samodzielności i sprawności intelektualnych na wysokim poziomie. Jest procesem prowadzącym do osiągnięcia określonych efektów kształcenia<sup>2</sup>, wywołanym przez dostatecznie silne motywy. Badani studenci w swoich wypowiedziach wskazywali na przyczyny podjęcia studiów, które można podzielić na dwie grupy: pochodzące od samego studenta i płynące z otoczenia. Do pierwszej można zaliczyć motywy poznawcze (chęć zdobywania, poszerzania wiedzy), społeczne (chęć pomagania innym), edukacyjne (zdobycie wyższego wykształcenia).

Chcę poszerzać i zdobywać nową wiedzę. (...) lubię pomagać, lubię spełniać się społecznie (S. 8).

Ogólnie lubię pomagać innym ludziom, lubię kontakt z drugim człowiekiem. Praca z drugą osobą jest nieprzewidywalna, tu każdego dnia może stać się coś innego i to jest ciekawe (S. 7).

(...) ważne jest dla mnie to, by mieć wykształcenie wyższe, a nie tylko średnie. (...) od zawsze chciałam pracować z dziećmi czy też z młodzieżą. Lubię kontakt z ludźmi. Cieszę się, gdy mogę dać komuś radość, pomagać (S. 5).

Badani wskazywali też na przyczyny studiowania płynące z otoczenia, środowiska, szczególnie rodzinnego, w którym funkcjonują.

Nikt z mojej rodziny nie ma wykształcenia wyższego, więc jako najmłodszą każdy zawsze mnie chwalił, motywował i zachęcał do kontynuowania nauki. (...) mam większe aspiracje niż praca jako sprzedawca lub jakaś inna (S. 7).

Chciałam mieć ukończoną szkołę wyższą, gdyż zawsze to potem łatwiej zdobyć pracę. (...) wybrałam pedagogikę, bo starsze koleżanki polecały mi ten kierunek (S. 3).

Analiza motywów studiowania wskazywanych przez badanych pozwala zauważyć, że studenci podjęli studia z pobudek instrumentalnych, praktycznych – chcą zdobyć wykształcenie, podjąć pracę. Nie wskazywali na chęć rozwoju własnej osobowości, zainteresowań czy zdolności, samorealizacji. Badani nie traktują procesu studiowania jako szansy na rozwój osobisty, na rozpoznawanie swojego potencjału i jego urzeczywistnianie.

<sup>2</sup> Współcześnie program kształcenia w szkole wyższej jest opracowywany na podstawie efektów kształcenia.

Studenci wskazywali na zadowolenie z realizacji procesu studiowania. Wypowiedzi na ten temat można ująć w dwie grupy: pełne zadowolenie oraz umiarkowana satysfakcja. Wyrażając satysfakcję czy zadowolenie z realizacji procesu studiowania, wydaje nam się, że studenci wpisują się w syndrom człowieka masowego, nieświadomego (czy z niską świadomością) własnej przeciętności, pospolitości. Łatwo zadowolają się stanem, jaki jest, są mało krytyczni, a tym samym mało wymagający.

Programy kształcenia w szkole wyższej są oparte na efektach kształcenia ujętych w trzech zakresach. Studenci powinni świadomie i z zaangażowaniem dążyć do ich osiągnięcia. Badani w wypowiedziach bardzo pozytywnie oceniali efektywność procesu studiowania. Wynika z nich, że efektywność tę uzależniają od czynników pedagogicznych, w tym zależnych i niezależnych od nauczyciela akademickiego. Zauważają też wpływ czynników środowiskowych, wśród nich, członków rodziny i innych osób ze środowiska, w którym funkcjonują. Zaskakujące jest tylko sporadyczne dostrzeganie wpływu samego podmiotu uczącego się na efektywność procesu studiowania.

W swych wypowiedziach badani zwracali też uwagę na propozycje zmian. Każdy wskazywał na zwiększenie liczby zajęć praktycznych podczas zgłębiania wiedzy na wyższym szczeblu edukacji.

Jak wynika z badań, studenci oczekują zdecydowanie więcej praktyki, którą należy łączyć z teorią. Ponadto zmiany proponowane przez badanych dotyczyły kwestii uczelni, pracujących nauczycieli akademickich. Nie zgłaszali natomiast zmian, jakie chcieliby wprowadzić w nich samych. A przecież proces studiowania zależy przede wszystkim od aktywności i zaangażowania studentów.

### Refleksje końcowe

Z analizy materiału empirycznego zebranego w toku badań wynika, iż studenci określają/rozumieją proces studiowania zbyt płytko, powierzchownie. Nie wskazują na własne zaangażowanie, systematyczność, dokładność, wytrwałość w pogłębionym poszukiwaniu prawdy. Samodzielność jest przez nich wąsko rozumiana. W wypowiedziach badanych brakuje twórczego charakteru działań, koncentrują się wyłącznie na zdobywaniu wiedzy, którą pragną wykorzystywać w praktyce. Brakuje koncentracji respondentów na własnym potencjale i działaniach pozwalających na jego rozwijanie. Trudno było także dostrzec postawy krytyczne, emancypacyjne czy też kreatywne.

A przecież proces studiowania wymaga od podmiotu dużego zaangażowania w badanie, wnikliwe poznawanie rzeczywistości. Konieczne są dokładność, pełna koncentracja, systematyczność w działaniach. Istotne są własna inicjatywa, kreatywność oraz wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia efektów kształcenia.

Proces studiowania badanych jest wypełniony przede wszystkim działaniami wynikającymi z planu studiów, skoncentrowanymi na zdobywaniu wiedzy i dążeniu do jej wykorzy-



stywania. Wśród wymienianych działań brakuje tych, które dotyczą rozpoznawania i rozwijania własnego potencjału, jak również kształtowania postaw krytycznych, kreatywnych.

Analizowany materiał pokazuje, że studenci podejmują studia z pobudek instrumentalnych, praktycznych. Chcą zdobyć wykształcenie, podjąć pracę. W ich wypowiedziach nie pojawiły się motywacje osobistego rozwoju, tj. własnej osobowości, zainteresowań, zdolności, chęć samorealizacji. Można zauważyć, że badani nie traktują procesu studiowania jako szansy na rozwój osobowy, rozpoznawanie swojego potencjału i jego urzeczywistnianie.

Z badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu wynika, iż generalnie respondenci wykazali zadowolenie ze studiowania, choć często wspominali o chwilach wątpliwości. Efektywność procesu studiowania oceniają dobrze, wskazując przede wszystkim na pedagogiczne, zależne od nauczycieli akademickich czynniki ją warunkujące. W wypowiedziach rzadko pojawiały się czynniki zależne od samych studentów. Badani oczekują przede wszystkim więcej zajęć praktycznych i treści przydatnych w życiu.

Wyniki analizy prowadzą do sformułowania wniosku, że proces studiowania powinien być otoczony szczególną troską uczelni. Studenci potrzebują głębszego namysłu, refleksji nad własnym procesem uczenia się w zakresie jego rozumienia i podejmowanych działań. Studiowanie powinno być bardziej świadome, a studenci bardziej zaangażowani i aktywni. Powinni się czuć sprawcami tego procesu, traktować go jako szansę na rozwój własnej osobowości, urzeczywistnianie własnego potencjału, jak też kształtowanie postaw krytyczno-kreatywnych. Z pewnością konieczna jest współpraca nauczycieli akademickich ze studentami na różnych etapach procesu edukacji akademickiej (Krajewska, 2016). Nauczyciele akademicy powinni organizować środowisko aktywnego uczenia się studentów według paradygmatów humanistycznego i konstruktywistycznego. W edukacji zgodnej z założeniami tego pierwszego, student jest autonomicznym podmiotem, który rozpoznaje swoje możliwości, zdolności i talenty oraz podejmuje działania urzeczywistniające potencjał. Nauczyciel podąża za studentem, tworzy warunki do aktywnego uczenia się, wspiera go w tym procesie. W edukacji według paradygmatu konstruktywistycznego, który jest wiodący we współczesnej edukacji, student jest aktywny, podejmuje działania prowadzące do konstruowania wiedzy, siebie i otoczenia. Nauczyciel inspiruje studentów do aktywności poprzez stawianie ich w sytuacjach problemowych, w sytuacjach dysonansu poznawczego. Organizowanie edukacji akademickiej według paradygmatów humanistycznego i konstruktywistycznego wiąże się z zastosowaniem metod pracy aktywizujących studentów oraz z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Uważamy, że udoskonalenie procesu studiowania może stanowić znaczący element w kształtowaniu poziomu jakości kształcenia w szkole wyższej. Konieczne jest większe zaangażowanie studentów w życie uczelni, włączanie ich do procesu badawczego w trakcie studiów. Większa świadomość efektów kształcenia, większe zaangażowanie w działania prowadzące do ich realizacji, postawa sprawczości i wolności oraz odpowiedzialności studentów mogą kreować wyższą jakość procesu kształcenia na uczelni.

## Bibliografia

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębniak, B.D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 255–268). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karpińska, A., Wróblewska, W., Kowalczyk, K. (red.) (2016). *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krajewska, A. (2016). *Współdziałanie nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*. Białystok: Trans Humana.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurantowicz, E. (2010). Uczelnia jako społeczność ucząca się. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 269–278). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pervin, L.A., John, O.P. (2002). *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2011). *Samodzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wróblewska, W. (2017). Proces studiowania w świetle badań indywidualnych przypadków. W: J. Grzesiak (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych* (s. 87–101). Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny; Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

### Streszczenie

W artykule podjęto próbę uzasadnienia tezy sformułowanej w tytule, odwołując się do podstaw teoretycznych, w szczególności koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się, analizy studiowania według paradygmatów humanistycznego i konstruktywistycznego, a także do wyników przeprowadzonych badań nad procesem studiowania. Z badań tych wynika, że proces studiowania wymaga udoskonalenia. Konieczne jest większe zaangażowanie studentów w życie uczelni, włączanie ich do procesu badawczego w trakcie studiów. Większa świadomość efektów kształcenia, większe zaangażowanie w działania prowadzące do ich realizacji, postawa sprawczości i wolności oraz odpowiedzialności studentów mogą stanowić znaczący komponent jakości procesu kształcenia w szkole wyższej.

**Słowa kluczowe:** studiowanie, jakość kształcenia, szkoła wyższa

## **THE PROCESS OF STUDYING A SIGNIFICANT COMPONENT QUALITY OF EDUCATION IN A UNIVERSITY**

### **Summary**

In the article taken an attempt to support the thesis formulated in the title referring to the theoretical basis and particularly the concept of school as a learning organization, the analysis of studying in accordance with the paradigms: humanistic and constructivist, and also the results of research on the process of studying. The research shows that the process of studying needs to be improved. It is necessary to engage students in the life of university and involve them in the research process in the course of studies. The greater awareness of teaching effects, greater engagement in activities leading to their fulfillment, the attitude of agency and freedom as well as students' responsibilities can affect the higher quality of the process of teaching at university.

**Keywords:** studying, quality of education, university



**Maria Porzucek-Miśkiewicz, Sonia Wawrzyniak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## O funkcjach motywacji w dydaktyce akademickiej

### Wprowadzenie

Współczesny człowiek staje w obliczu szybkiego rozwoju i transformacji społeczno-kulturowej, co niesie za sobą zmiany w różnych sferach życia i funkcjonowania. Zmieniają się i rozwijają kompetencje w aspektach intelektualnym, emocjonalnym oraz społecznym. Aby móc aktywnie i efektywnie działać, człowiek potrzebuje nie tylko bodźców zewnętrznych, lecz także przede wszystkim wewnętrznych, dających poczucie pragnienia wykonania zadania, sprawstwa i satysfakcji z realizacji celu. To motywacja jak światło latarni wskazuje nam, do którego portu mamy zmierzać.

Motywacja pełni ważne funkcje w środowisku akademickim. Określana jako stan gotowości do podjęcia działań, reguluje proces nauczania – uczenia się. Dzięki niej działalność jest celowa, ukierunkowana, stanowi główny czynnik gwarantujący skuteczność uczniowskich działań. Motywy bezpośrednio wpływają na efekty uczenia się. Warto dodać, że rozumienie łacińskiego słowa „motywacja” oznacza tyle, co „skłaniający do ruchu”. Motywacja stanowi siłę napędową ludzkich zachowań, jest niezwykle ważnym i potrzebnym czynnikiem wzrostu efektywności działań, pozwalającym doprowadzić podjęte zadania do ich zakończenia. Dodatkowo ułatwia radzenie sobie z trudnościami i przeszkodami, jakie uczniowie spotykają na swoich edukacyjnych ścieżkach.

Niestety codzienność szkolna pokazuje, że niektórzy nauczyciele wykorzystują jedynie sposoby oddziaływania zewnętrznego, a ocena wciąż pozostaje najczęstszym środkiem motywowania uczniów i studentów do nauki. Brakuje jednak spójnego procesu motywacyjnego spełniającego jednocześnie oczekiwania uczących się i nauczających. Dla owocnej współpracy uczestników procesu kształcenia ważne jest wspieranie aktywności nie tylko studentów, lecz także nauczycieli akademickich.

## Rozumienie motywacji w literaturze

Psycholodzy postrzegają motywację jako proces, który jednostka przechodzi w trakcie rozwoju pod wpływem potrzeb oraz doświadczeń. Jest ona „ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowywanie i utrzymywanie fizycznych i psychicznych aktywności (...). Przybiera różne formy, ale wszystkie one obejmują procesy umysłowe, które nas pobudzają, pozwalają na dokonanie wyboru i ukierunkowują nasze zachowanie” (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 60). Motyw natomiast, używany często w języku potocznym, to „uświadomienie celu i programu, umożliwiające danej osobie podjęcie określonej czynności” (Nijakowski, 2009, s. 54).

Motywacja jest wewnętrznym procesem psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na jego realizację człowiek może poświęcić. Dzięki niej określamy kierunek, do którego zmierza jednostka, wysiłek ukazujący jak się stara oraz wytrwałość. Te trzy składniki mają wpływ na skuteczność kształcenia uczniów.

W literaturze istnieje wiele poglądów na temat motywacji. Oczywiście „nie ma jednej teorii wyjaśniającej wszystkie rodzaje motywacji, ponieważ każda motywacja charakteryzuje się specyficzną mieszanką wpływów biologicznych, umysłowych, behawioralnych i społeczno-kulturowych” (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010 s. 73).

Aktywność jednostki może być ukierunkowana na realizację zadań lub zaspokojenie potrzeb, z czym wiążą się odmienne rodzaje procesów motywacyjnych. Zdaniem Małgorzaty Cywińskiej

hierarchia potrzeb Abrahama Masłowa, jako teoria motywacji, uświadamia, że aby skutecznie motywować uczniów, należy zaspokajać nie tylko ich potrzeby wyższego rzędu, a więc ściśle związane z nauką szkolną, ale też znajdujące się niżej w hierarchii, ponieważ warunkuje to wystąpienie potrzeby wiedzy i zmagania się w sposób twórczy z intelektualnymi trudnościami (Cywińska, 2012, s. 156).

Z punktu widzenia teorii potrzeb Masłowa „zachowanie jest odpowiedzią na odczuwane potrzeby” (Brophy, 2002, s. 18). Taki model motywacji ujmuje potrzeby jako wewnętrzne bodźce skłaniające jednostkę do poznawania nowych rzeczy. Humanistyczna teoria Masłowa zakłada, że człowiek w działaniu kieruje się najsilniejszymi potrzebami tworzącymi naturalną hierarchię, które muszą być systematycznie zaspokajane. W tej perspektywie jednostka w zgodzie z własnymi priorytetami, z szerokim zakresem motywacji działa od popędów biologicznych poprzez motywację społeczną aż do potrzeby twórczości (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 68). Zgodnie z omawianą teorią warunkiem realizacji potrzeb wyższego rzędu jest zaspokojenie tych usytuowanych niżej. Grupę potrzeb uznania, w tym potrzebę sukcesu, prestiżu i znaczenia, czy położoną najwyżej w piramidzie potrzeb samorealizację związaną z talentami, zdolnościami, zainteresowaniami czy potwierdzeniem własnej wartości możemy zaspokoić dopiero wtedy, gdy uprzednio zaspokojone zostaną potrzeby przynależności, akceptacji, miłości czy bezpieczeństwa, a w pierwszej kolejności dostatecznie nasycona została sfera fizjologiczna. Na samym

szczyście hierarchii znajduje się potrzeba samospełnienia. Jej osiągnięcie zależne jest od podmiotu osiągniętego uprzednio wytyczone przez siebie cele.

Naczelna zasada motywacji oparta jest na prawie efektu mówiącym, że „spośród przypadkowych reakcji organizmu utrwała się ta, która przyniosła zaspokojenie potrzeby” (Pilch, 2004, s. 422). Na przykład dlatego student, który osiągnął edukacyjny sukces, chętnie będzie nadal pracował i się uczył. Można uznać, iż działania człowieka są skierowane na kształtowanie własnej wartości poprzez realizowanie określonych potrzeb.

Proces motywacji rozpoczyna się od rozpoznania niezaspokojonej potrzeby, następnie pojawia się określenie celów potrzebnych do jej realizacji, potem przychodzi czas na ukierunkowane działanie. Stanowi ono fundamentalną właściwość człowieka, którego naturalna ciekawość skłania do eksploracji i odkrywania. Procesem, który determinuje zachowanie jednostki, pobudzając ją do aktywności ku określonym celom, jest właśnie motywacja. Tradycyjne poglądy na jej temat związane są z wewnętrznymi stanami lub zespołami funkcjonalnymi organizmu i zakładają, że

warunki wewnętrzne są elementem pośredniczącym między fizjologicznymi i środowiskowymi zjawiskami czy warunkami z jednej strony, a następującym po nich zachowaniem – z drugiej. Istnieje przekonanie, że bodźce fizjologiczne i środowiskowe generują określone warunki wewnętrzne, które ze swej strony „motywują” organizm do zachowywania się w pewien specyficzny sposób (Galloway, 1988, s. 13).

Z punktu widzenia nauki szkolnej pojęcie motywacji dotyczy „subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania” (Brophy, 2002, s. 17). Silną motywację uważa się za jeden z najważniejszych czynników sprzyjających efektywnemu uczeniu się.

W literaturze spotyka się podział na dwie zasadnicze grupy sił wprawiających jednostkę w proces działania – siły tworzące motywację zewnętrzną i wewnętrzną. Motywacja powodująca zaangażowanie w aktywność dla niej samej, bez zewnętrznych nagród, nazywana jest wewnętrzną (Zimbardo, 1999, s. 465). Jest to sytuacja, w której jednostka wykazuje zainteresowanie i zaangażowanie podczas realizacji zadań i celów. Tematyka jest bliska podmiotowi, treści przyciągają uwagę, a poziom pobudzenia mózgu jest tak duży, że zostaje łatwo i trwale zapamiętywana (Gołębiowska-Szychowska, Szychowski, 2015, s. 46). W takim przypadku mamy szansę na wysokie efekty kształcenia, ponieważ ludzkie napięcie mózgowe zostaje pobudzone i nadaje odpowiedni kierunek naszemu myśleniu, nastawieniu, poszukiwaniu rozwiązań oraz działaniu (Sawiński, 2016, s. 30).

Motywacja wewnętrzna wynika z potrzeb człowieka i polega na podejmowaniu przez niego działań, które mają dużą wartość ze względu na satysfakcję, jaką daje ich wykonywanie. Ten rodzaj motywacji odnosi się głównie do doznań emocjonalnych i jest uruchamiany przyjemnością. Od strony wewnętrznej występują takie motywy, jak potrzeby, marzenia, osobiste zainteresowania, ambitne plany i dążenia zmierzające do ściśle określonych celów. Charakterystyczna jest tu silna potrzeba rozwoju swoich pasji. Przy motywacji wewnętrznej pojawia się radość z uczenia się, opiera się ono bowiem na ciekawości i chęci

eksploracji. Niegdyś właśnie eksploracja zastępowała określenie motywacji wewnętrznej (Rheinberg, 2005, s. 429).

Przejawia się ona aktywnym uczestnictwem w uczeniu się, w twórczości, dzięki czemu jednostce podczas działalności towarzyszą zadowolenie i zainteresowanie, a przy osiągnięciu zamierzonych celów pojawia się poczucie satysfakcji. Wewnętrzne czynniki motywacyjne stanowią dla podmiotu wartość samą w sobie, wykonanie zadania jest zaś nagrodą. Analizując piramidę potrzeb Masłowa, można dostrzec, że motywacja wewnętrzna ma swój początek na trzecim poziomie. Funkcjonowanie jednostki dąży do zaspokojenia potrzeby przynależności do grupy, inwestuje ona w swój własny rozwój, realizuje się, samodoskonaląc.

Osiągnięcia szkolne uczniów są zależne od wzajemnego układu i współdziałania różnorodnych bodźców składających się na motywację zewnętrzną i wewnętrzną. Okazuje się, że niektóre zewnętrzne czynniki motywacyjne, takie jak kary czy nagrody, mają krótkotrwały wpływ na motywację, w związku z czym szybko ona spada.

Z kolei motywacja zewnętrzna jest uruchamiana wzmocnieniami, dlatego jednostka podejmuje działanie ze względu na konsekwencje, jakie ono przynosi w postaci zdobycia określonej gratyfikacji lub uniknięcia określonej przykrości. Motywacja zewnętrzna ma źródło w czynnikach związanych z otoczeniem człowieka i składa się z wpływów wywieranych przez innych. Wśród nich należy uwzględnić osobę nauczyciela, którego zadaniem jest stymulacja zasobów ucznia.

Dopiero przy zetknięciu się tych sił – wewnętrznej i zewnętrznej – może wystąpić aktywne i prawidłowe działanie zapewniające pożądaną przebieg procesu uczenia się. Podsumowując tę część rozważań, można stwierdzić, że motywacja wewnętrzna skierowana jest na aktywność, a zewnętrzna na rezultat.

## Charakterystyka motywów

Źródła motywów mogą tkwić w głównych środowiskach wychowawczych ucznia. Kształtowanie motywacji do uczenia się, jak ukierunkowanie zdolności, zależy od wpływu ważnych dla jednostki osób. Jedną z nich jest nauczyciel, który może motywować poprzez rozmowy z uczniami, by pomóc im zrozumieć celowość określonych sposobów postępowania.

Zaangażowanie się ucznia w kształcenie zależy od motywów, które są siłą poruszającą go do nauki. Aby kierować się jakimiś motywami, człowiek musi czegoś potrzebować, musi dostrzec istnienie czynnika umożliwiającego zaspokojenie potrzeby. Ważne jest także przeświadczenie, że w danych warunkach potrafi on osiągnąć jej zaspokojenie. Mówiąc o motywie, wskazujemy na indywidualne przyczyny wewnętrzne czyjegoś postępowania. Motywy uczenia się młodej osoby – jako wynik uświadomionych celów, jakie pragnie ona osiągnąć, i potrzeb psychicznych – stanowią dynamiczną siłę skłaniającą jednostkę do nauki i ukierunkowującą jej działalność na osiągnięcie zamierzonego celu. Określenie



motywu sprowadza się do pojęcia czynnika, który umożliwia świadome podjęcie działania, dzięki jego celowi i programowi. Pragnienia regulują zachowanie ludzi, pobudzają do osiągnięcia przedmiotu pragnień, a ich spełnienie wywołuje uczucia dodatnie. Motyw jest rozumiany jako wszelka podnieta lub układ podmiot poruszających podmiot do działania, jako wszystko to, co uaktywnia człowieka i powoduje, że w pewnym momencie czyni wysiłki, aby osiągnąć zamierzone cele.

Motywy człowieka można uczynić ogólną przyczyną wszelkiej działalności, potrzebą oraz dążeniem do świadomego i celowego działania. Są to „pełne, świadome sformułowane racje postępowania, w których jest jasno określony jego cel oraz program, który ma do tego celu doprowadzić” (Obuchowski, 2000, s. 35). Motywy działalności ludzkiej są niejednolite, gdyż pochodzą z różnorodnych potrzeb i zainteresowań kształtujących się podczas życia społecznego. Najczęściej kilka motywów jednocześnie składa się na motywację jednostki. Polimotywacyjne postępowanie człowieka jest oparte na licznych, wynikających z rozmaitych potrzeb i zainteresowań, motywach działalności. Każda jednostka ma swoją mapę motywów charakterystyczną dla niej samej.

Jednym z motywów odgrywających istotną rolę pobudzającą podmiot do wysiłku w nauce szkolnej jest pragnienie sukcesu. Potrzeba osiągnięć, zaliczana do potrzeb wyższego rzędu, różni się nasileniem u różnych osób, w wyraźny sposób pobudza zachowanie i nim kieruje, wpływa na ocenę własnej sprawności oraz inspirowanie do mistrzostwa, perfekcji. Dążenie do sukcesu nierzadko związane jest z pokonywaniem trudności, a więc z wytrwałością w dążeniu do celu, gotowością podejmowania wyzwań, co z kolei przynosi jednostce indywidualną satysfakcję.

W szkole spotyka się zarówno uczniów motywowanych potrzebą sukcesu, jak i tych motywowanych lękiem, którzy nastawieni są na unikanie niepowodzenia. Istnieje wiele jakościowo odrębnych motywów działania, które dzieli się na określone klasy. Jedną z klasyfikacji motywów związana jest z układem bodźców sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń, takich jak sugestywny wpływ nauczyciela i całej sytuacji szkolnej, obawa przed złą oceną i karą, zainteresowanie, ciekawość, ambicja, względy praktyczne danego rodzaju wiedzy. Uczniowie mogą się lękać złych ocen na lekcjach czy świadectwie, kary, nagany, złej opinii. Mogą mieć pragnienie coraz to nowych sukcesów, ambicję górowania nad kolegami co do ocen i opinii u nauczycieli. O praktycznych motywach uczenia się mówimy, gdy uczeń zdobywa wiedzę lub umiejętności ze względu na ich związek z określonym działaniem. U uczniów spotyka się także bezinteresowną potrzebę wiedzy dla niej samej, a nie dla nagrody, górowania nad innymi czy uniknięcia jakiegось nieprzyjemności. Takie odczuwanie zadowolenia z samego uczenia się daje duże możliwości skutecznego przyswajania wiedzy. Motywem uczenia się może być zainteresowanie, na którym powinna się opierać działalność szkolna podmiotu.

Motywy szkolnego uczenia się można podzielić na trzy grupy:

- a) motywy osobiste (zainteresowanie, aspiracje, lęk, przekora);

- b) związane z sytuacją szkolną (wymagania wynikające z roli ucznia, atmosfera szkoły, obowiązki, regulaminy, reguły życia zbiorowego);
- c) grupa motywów, których inicjatorem jest nauczyciel (autorytet, przykład, stosunek do uczniów, wiedza, umiejętności pedagogiczne).

Jednostkę do uczenia się pobudzają różne motywy zależnie od etapu jej rozwoju. W klasach najniższych zdecydowanie przeważają motywy zewnętrzne, działające bezpośrednio na ucznia. Dzieci się uczą, aby uzyskać nagrodę zarówno materialną, jak i w formie dobrych ocen szkolnych. Oczekują uznania, pochwały, wyróżnienia czy obdarowania ich przedmiotami upragnionymi albo mającymi dla nich pewną wartość. Dojrzewając, dzieci wyzwalają się spod bezpośredniego wpływu osób z najbliższego otoczenia, szukają wzoru dla swego postępowania wśród rówieśników wyróżniających się w nauce lub wśród ludzi wykształconych. Zdecydowanie autonomiczny charakter przybierają zaś motywy w najwyższych klasach szkoły średniej. Młodzież zdaje sobie sprawę ze znaczenia nauki i jej roli w osiągnięciu celu, jakim jest przyszły zawód. W końcowych latach szkoły średniej uczniowie, a następnie studenci budują określone plany życiowe, z którymi współgrają indywidualne cele nauki szkolnej. Świadome uczenie się przejawia się w motywach w stosunku uczniów do nauki oraz do tego, czego się uczą.

W literaturze można spotkać ciekawy sposób prezentacji teorii motywacji spełnienia. Ujęta została ona jako wzór matematyczny:

suma potrzeby realizacji, prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu oraz wartości zachęcających do pomyślniej realizacji zadania, minus suma obawy przed niepowodzeniem, bodźca do unikania porażki oraz prawdopodobieństwa porażki. W ten sposób zachowanie ukierunkowane na spełnienie było widziane jako wypadkowa konfliktu pomiędzy tendencjami dążenia i unikania (Betyna, 2017, s. 4).

## Motywacja do nauki z perspektywy studenta

Adolescencja to czas wielu zmian w życiu. We wczesnej dorosłości, przypadającej na okres studiów, poziom zdolności przyswajania i stosowania wiedzy jest na najwyższym poziomie. Słusznie się twierdzi, że „młodzież studiująca wchodzi w okres najwyższej sprawności uczenia się” (Wróblewska, 2012, s. 14). Na jednostkę zostają nałożone nowe role społeczne. Mówi się nawet o powstaniu „nowej fazy między dzieciństwem a dorosłością, zorientowanej na przygotowanie się do rodzicielstwa i zdobywanie stabilności małżeńskiej oraz finansowej” (Brzezińska, 2005, s. 473). Ukierunkowanie na przyszłość w płaszczyznach zawodowych i rodzinnych stanowi podstawowe kryterium rozwoju adolescentów. Jednym z ważniejszych zadań tego okresu jest ukształtowanie tożsamości młodego człowieka. Natomiast osiągnięta tożsamość zapewnia

stopniowe wchodzenie w nowy okres życia poprzez systematyczne uczenie się rozwiązywania zadań, jakich społeczeństwo oczekuje od dorosłego. Młody człowiek, opanowując nowe umiejętności, zwiększa poczucie kompetencji w nowych obszarach funkcjonowania. Właśnie w tym okresie życia

rozpoczyna się budowanie dorosłej struktury życia opartej na olbrzymiej motywacji do działania, wysokim poziomie energii życiowej, aktywności, kreatywności, dumie oraz satysfakcji (Brzezińska, 2005, s. 424–425).

Z wiekiem zmienia się również struktura motywacji, a jej podstawowym źródłem staje się pragnienie samorealizacji.

Warto w tym miejscu zapytać o to, co decyduje o tym, że studenci przejawiają motywację do uczenia się, podejmują aktywność w tym zakresie i mają przekonanie o praktycznej przydatności nauki. W roku akademickim 2017/2018 na grupie 200 studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przeprowadzono badania pilotażowe w tym zakresie. Okazało się, że poziom motywacji do uczenia się obniżają takie czynniki, jak: zbyt duża liczba zajęć, w różnych godzinach (55% badanych), zbyt nudne i mało przydatne treści (35% badanych) oraz konieczność łączenia pracy zawodowej z nauką szkolną (45% badanych). Do głównych motywatorów badani zaliczyli natomiast wymagania rynku pracy oraz aspiracje i potrzeby własne. Kwestia skuteczności działań edukacyjnych wydaje się kluczowa dla studiowania.

Ponadto „współcześnie kształcenie, zwłaszcza w szkole wyższej, przybiera coraz to nowe postacie. Studenci oprócz potrzeby zdobywania wiedzy podejmują jednocześnie szereg innych wyzwań. Wchodząc w nowe role społeczne, próbują pogodzić edukację z pracą i rodziną, byciem uczniem z byciem pracownikiem czy rodzicem” (Porzucek-Miskiewicz, 2014, s. 259).

Motywy uczenia się są podstawowym warunkiem realizacji programu nauczania, decydują o postawie ucznia wobec szkoły. Mówi się, że uczenie się jest możliwe, gdy istnieją odpowiednie motywy. Dostrzec można, że studenci zmotywowani wewnętrznie podejmują działanie dla niego samego i dla przyjemności wynikającej z jego wykonania.

W szkole wyższej trwają nieustanne poszukiwania sposobów na skuteczne motywowanie, wzbudzanie ciekawości poznawczej oraz zainteresowań uczących się osób. Dobrze zapamiętujemy treści, które przeżywamy, doświadczamy i możemy sprawdzić w działaniu. Niezmiernie trafna, odnosząca się do procesu kształcenia na różnych jej szczeblach, jest myśl, że „nie wystarczy bowiem być ekspertem zafascynowanym własną dziedziną wiedzy. Jeżeli zabraknie dobrej, bezpiecznej relacji z uczniami, przekaz wiedzy będzie nieskuteczny – pozostanie wygłoszonym przez nauczyciela monologiem, z którego może pozostać potrzebne na klasówkę informacje, ale nie realne zainteresowania i zrozumienie danego materiału” (Gołębiowska-Szychowska, Szychowski, 2015, s. 48). W procesie nauczania – uczenia się bardzo ważne jest zatem, aby student aktywnie uczestniczył w zajęciach, stał się ich współtwórcą. Jak trafnie zauważa Kazimierz Denek, na uczelniach wciąż dominują encyklopedyzm i przeładowanie programów kształcenia. Nie ma miejsca na pracę metodą projektu czy dydaktykę interaktywną. Zdaniem autora „należy stosować metody skłaniające studentów do samodzielnego myślenia i twórczego działania. Niedopuszczalne jest przekształcanie ćwiczeń w wykłady” (Denek, 2011, s. 123).

Motywacja studentów – jako osób dorosłych – zależna będzie od czterech głównych czynników (Knowles, Holton, Swanson, 2009, s. 182), a mianowicie:

- a) sukcesu i nieustannego dążenia do niego w uczeniu się;
- b) woli, poczucia wpływu na własne uczenie się;
- c) wartości, przekonania, że treści nauczania oceniane są jako wartościowe;
- d) przyjemności – dorośli w sytuacji uczenia się poszukują również przyjemności.

Kluczowe okazuje się zrozumienie pewnej zależności. Studenci będą w dużym stopniu zmotywowani, jeżeli będą przekonani, że potrafią nauczyć się nowych treści, a te z kolei okażą się przydatne przy rozwiązywaniu problemów, które mogą spotkać w przyszłości.

Ważnym źródłem motywów warunkujących efektywność działań jednostki są ukształtowane zainteresowania wyznaczające kierunek jej aktywności. W strukturze motywacji młodzieży akademickiej znaczny udział mają motywy praktyczne związane ze studiowaniem oraz z perspektywą własnej przyszłości. W związku ze zbliżającym się ukończeniem szkoły wyższej nauka szkolna nabiera znaczenia dla studentów, stanowiąc podstawę do realizacji planów zawodowych.

### Możliwości i bariery motywowania w szkole wyższej

Motywacja odgrywa bardzo ważną rolę w procesie kształcenia. Znaczenie motywacji wewnętrznej w różnych dziedzinach funkcjonowania człowieka oraz dynamika tego zjawiska zostały udokumentowane w wielu teoriach i badaniach. Dla przykładu Adele E. Gottfried, która w połowie lat 80. zaczęła się posługiwać pojęciem szkolnej motywacji wewnętrznej, poprzez wieloletnie badania pokazała, że na początku swojego kontaktu ze szkołą dziecko ma ukształtowaną strukturę motywacyjną, która określa, w jakim stopniu zadania szkolne stwarzają okazję do wysiłku, działania i wytrwałości. Autorkę interesowały w tym aspekcie rodzinne uwarunkowania szkolnej motywacji wewnętrznej (Kozłowski, 2006, s. 29).

To jak zmienia się szkolna motywacja z upływającym czasem, pokazali zaś w swoich badaniach Nancy Otis, Frederick M.E. Grouzet oraz Luc G. Pelletier, wysuwając smutny wniosek, iż poziom motywacji do nauki zmniejsza się w trakcie zmiany szkoły (przechodzenia z niższego stopnia edukacji na wyższy). Okazuje się, że w miarę przechodzenia na wyższe poziomy kształcenia uczniowie są coraz mniej zainteresowani nauką, a swoją uwagę bardziej skupiają wokół grup rówieśniczych i na własnych zainteresowaniach (Kozłowski, 2006). Gdy motywacja do nauki osłabia się na skutek różnych czynników (m.in. braku wiary we własne możliwości, obawy przed porażką czy niewłaściwych relacji z otoczeniem), wówczas może się pojawić syndrom wyuczonej bezradności, tzw. bezradność intelektualna (Seligman, 1975). Tymczasem studia nad motywacją pokazują, że człowiek uruchamia się do działania, gdy jest ono bliskie jego celom i oddala od niepowodzeń, że ma motywację do uczenia się, kiedy ma możliwość samodzielnego działania, sprawstwa, podejmowania decyzji i wykorzystania w pełni swoich zdolności (Kryk, 2007).

Z kolei badania przeprowadzone przez Johnmarshalla Reeve'a, Glana Nixa i Diane Hamm pozwoliły na stwierdzenie, że „samodeterminacja jest zdolnością do określania własnego zachowania jako wynikającego bardziej z przyczyn wewnętrznych i wolicjonalnych, niż z przyczyn zewnętrznych (np. wzmocnień) lub umiejscowionych wewnętrznie, lecz niepoddanych kontroli woli (popędy, presje psychiczne)” (Kozłowski, 2006, s. 26). Tak więc chętniej podejmujemy aktywność, która wynika z naszych własnych wewnętrznych potrzeb i sprzyja autonomii w działaniu. Mieć motywację wewnętrzną to czuć, że ma się potrzebę autoedukacji i być konsekwentnym w działaniu.

Zestaw wykorzystywanych w szkole czynników motywacyjnych tworzy system oddziałujący na ucznia. Aby jednak wprowadzić system motywacyjny, by zaspokoić potrzeby uczniów, najpierw trzeba je poznać. W szkole wyższej rozwiązanie wielu zadań uzależnione jest od indywidualnego wysiłku, inicjatywy. Studenci cenią sobie wolność i niezależność.

Według Franciszka Bereźnickiego, skuteczny przebieg procesu kształcenia zależy od pobudzania motywacji i motywowania aktywności uczniów. Stwierdzono, iż powodzenie w nauce i mobilizacja uczniów do nauki mają swoje źródło w uprzednim wytworzeniu pozytywnej motywacji na samym początku procesu kształcenia. Okazuje się, że wysoka motywacja często się przekłada na wysokie wyniki w nauce i odwrotnie – jej brak wiąże się ze szkolnymi niepowodzeniami. Ważne jest także uświadomienie uczniom celów i zadań kształcenia, elastyczność i otwartość w stosowaniu atrakcyjnych metod nauczania, środków dydaktycznych i form organizacyjnych (Bereźnicki, 2014, s. 213).

Istotnym aspektem jest ukształtowanie i utrzymanie u studentów motywacji do uczenia się dla osiągnięcia poznawczych korzyści. Wzrasta zainteresowanie jakością kształcenia i doskonaleniem umiejętności praktycznych oraz dostosowaniem wiedzy do nowoczesnych wymagań społecznych. Proces kształcenia w szkole wyższej powinien być odkrywczy, twórczy. Obecnie preferuje się odejście od encyklopedycznego modelu zdobywania wiedzy na rzecz twórczej i kreatywnej działalności uczących się. W związku z tym, jednym ze strategicznych celów uczelni wyższych jest kształcenie studentów w perspektywie wymagań dzisiejszego rynku pracy. Do najbardziej poszukiwanych przez pracodawców kompetencji należą umiejętność rozwiązywania problemów – u 91% pracodawców oraz umiejętność pracy w zespole – 86% (Wawrzyniak, 2014, s. 267).

Motywowanie powinno się stać pierwszym i najważniejszym celem procesu kształcenia. Potwierdzają to następujące słowa: „nasz mózg służy nam tylko wtedy, gdy jest odpowiednio pobudzony i czujny (...), motywacja to szerokie wrota naszego umysłu” (Gołębiowska-Szychowska, Szychowski, 2015, s. 46). System motywacyjny powinien być adekwatny do potrzeb odbiorców, systematyczny.

Należy się zastanowić, jakie działania podejmować w celu kształtowania motywacji wewnętrznej uczestników procesu nauczania – uczenia się. Niewątpliwie warto stawiać ich w sytuacji problemowej, zapraszającej do zainteresowania, rozbudzającej ciekawość, gwarantującej zaangażowanie i usamodzielnienie się.

Żeby nauka przynosiła wymierne efekty, trzeba jasno określić cel, ponieważ studenci miewają problem z konkretnym wskazaniem powodu, dla którego się uczą określonych treści. Dużą wagę przypisują subiektywnej wartości zadania, przydatności przedmiotu dla przyszłej pracy zawodowej. Zadaniem nauczycieli jest dobór zadań autentycznych, w których studenci dostrzegają będą narzędzie przyszłej pracy.

Gdy sytuacja, w której znajduje się człowiek, mobilizuje go do działania, wówczas mówi się, że jest korzystna. Jeżeli zaś przekracza ona możliwości jednostki, określa się ją jako trudną. Szkoła jest miejscem, gdzie nie brakuje przykładów oddziaływania czynników demotywujących jednostkę do działania i samorealizacji. Są to zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Kiedy dochodzi do zakłócenia wewnętrznej równowagi, a realizacja zadania jest niemożliwa, wtedy mamy do czynienia z sytuacją trudną. Tworzą ją przeciążenia, deprywacje, utrudnienia, zagrożenia i konflikty. Ludzie wyznaczają sobie cele i pragną dążyć do ich realizacji. Można tu dostrzec silny związek z potrzebą osiągnięć, a „motywacja osiągnięć zaspokajana jest zwykle przez świadomość osobistej skuteczności w istotnej dla jednostki sferze działania. Motywy te łączą specyficzne cele, sposoby ich osiągania, planowanie wysiłku i poczucie własnej wartości” (Zimbardo, 1999, s. 460).

Na drodze do aktywizacji studentów w sferze poznawczej społecznej, emocjonalnej, praktycznej będą pojawiały się nowe pomysły, motywacje, sukcesy, ale i porażki. Warto wspierać podmiotowość uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Duże nadzieje w tym aspekcie pokłada się w osobie nauczyciela.

### (Nie)obecność nauczyciela

Wypracowanie form i zasad motywowania uczniów oraz znajomość czynników wpływających na motywację uczniów do podejmowania czynności edukacyjnych powinno być podstawą warsztatu osób uczących (się). Motywacja rozwija się dzięki społecznym wpływom. Szkoła wyższa jest jednym z terenów zbierania doświadczeń w tym zakresie.

Prawdziwą sztuką jest stwarzanie studentom takich warunków, w których będą mogli przekraczać własne granice. Zadaniem nauczyciela jest wypracowanie własnych sposobów motywowania i obserwowanie, które z nich są najskuteczniejsze. To on buduje atmosferę w zespole, stwarza podłoże do współpracy.

Motywowanie oznacza dopomaganie uczniom w wyborze między różnymi możliwościami, przez co ułatwia się im podejmowanie decyzji jak postępować. Motywowanie ucznia do uczenia się polega na stworzeniu w obrębie strategii nauczania takich warunków wzmocnienia, by koncentracja uwagi i czynne uczestniczenie dawały efekty nagradzające, co z kolei wymaga stosowania reguł wzmocnienia. Postawa ucznia wobec nauki zależy od tego, czy odpowiednie zachowania zostają podtrzymane i utrwalone, stając się jednocześnie charakterystyczną cechą ucznia. Jednak nieodpowiednia reakcja ucznia na zadanie nie zawsze jest jednoznaczna z brakiem motywacji, a świadczyć może o tym, iż

wzmocnienie nie wystąpiło (Galloway, 1988, s. 14–20). Motywowanie uczniów ma zatem zasadnicze znaczenie dla skuteczności procesu edukacyjnego.

Solidną podstawą motywowania do nauki jest indywidualizowanie zadań. Do listy nauczycielskich powinności warto dopisać: rozbudzanie dociekliwości poznawczej, preferowanie działań o charakterze twórczym, aktywnych form uczenia się oraz poszukującego toku nauczania. Cenne będzie wykorzystanie indywidualnego potencjału ucznia choćby poprzez odwoływanie się do jego zainteresowań. Zaleca się docenianie mocnych stron ucznia, pielęgnowanie pozytywnej samooceny, wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Myśląc o studencie zmotywowanym do działania i uczenia się, widzimy jednostkę otwartą, kreatywną, zaciekawioną i rozbudzoną intelektualnie. Codziennosc rysuje nieco inny obraz. Z badań analizujących relację studentów i nauczycieli Akademii Medycznej w Gdańsku płynie smutna prawda, że aż 60% respondentów przyznaje, iż w trakcie studiowania preferowane jest podejście odtwórcze w procesach nabywania wiedzy, niestety kosztem samodzielności. Wyniki badań upoważniają autorkę do następującego wniosku: „im większa wiedza wykładowcy – tym pozwala on studentom na większą samodzielność, im mniejsza wiedza prowadzącego – tym bardziej ogranicza się on do treści podręcznika” (Kuciejczyk, 2009, s. 493). Sądzić należy, że na autentyczność i wolność w stymulowaniu młodzieży trzeba mieć solidne przygotowanie merytoryczne, ale też odwagę. Cenne również będzie zaangażowanie studentów w proces tworzenia zasad obowiązujących na zajęciach czy włączenie ich w role asystentów.

Relacja studenta z nauczycielem stanowi dla młodego człowieka mapę. By zbudować zaangażowanie u wychowanków, nauczyciel sam powinien je w sobie wyzwolić. Z perspektywy każdego z uczestników procesu kształcenia owo spotkanie stanowi szansę na rozbudzenie pragnienia doskonalenia się.

Wnioski z badań obejmujących zagadnienia motywowania uczniów w toku procesu dydaktycznego pokazują, iż choć nauczyciele nie wypracowali sposobów motywowania do nauki, starają się zaciekawiać i aktywizować uczniów. Niektórzy z nich przyznają, że nie mają czasu, technik i warunków, by motywować, więc częściej stosują wzmocnienia zewnętrzne w formie ocen, nagród oraz kar (Hłobił, 2017, s. 207–208). Jak widać przy bogactwie literatury z psychologii motywacji, wciąż jeszcze w praktyce edukacyjnej istnieją obszary zaniedbane. Tylko regularne ćwiczenia – studentów i pedagogów – umożliwią osiągnięcie obustronnego sukcesu.

Warunki bezpośredniego kontaktu nauczyciela akademickiego ze studentami niosą ze sobą wiele zalet w sytuacjach wymagających wysiłku intelektualnego. Dzięki odczuwanemu wsparciu uczeń może intensywnie się zaangażować w proces samodzielnego uczenia się. Rola pedagoga polegać będzie na wzbudzaniu motywacji, zapewnieniu wsparcia, wywoływaniu chęci dążenia do celu, utrzymywaniu jej na określonym poziomie, by wspólne zmierzanie do celu zakończone zostało wymarzonym sukcesem.

Choć trudno o jedną uniwersalną drogę motywowania, zawsze równolegle istnieją sposoby skutecznego demotywowania. Nauczyciel akademicki zniechęci swoich uczniów, gdy

nie będzie dostrzegał indywidualnych wysiłków, będzie wyznaczał nierealne do osiągnięcia cele, nie będzie okazywał zainteresowania swoim podopiecznym. Dalej, niekorzystne będzie ograniczanie ich dociekliwości poznawczej i samodzielności myślenia. Trzeba przyznać, że przy bogactwie teorii motywacji trudno przyjąć system motywowania sprawdzający się w każdym warunkach. Zawsze jednak warto, gdyż odpowiednio zmotywowane osoby emanują entuzjazmem, energią oraz osiągają lepsze rezultaty.

### Refleksje końcowe

Pilnym zadaniem stawianym wszystkim nauczycielom, w tym również akademickim, jest wspieranie aktywności i motywacji swoich uczniów. W celu zwiększenia skuteczności nauczania powinni oni stworzyć bazę sposobów mobilizowania uczniów do uczenia się. Nie należy zapominać, iż pozytywna motywacja powstaje wtedy, gdy nauka szkolna ma dla jednostki znaczenie i odpowiada wyznawanym przez nią wartościom, dlatego już w momencie planowania procesu kształcenia należy uwzględnić szereg zabiegów motywacyjnych, pamiętając o wiązaniu treści nauczania z zainteresowaniami uczniów i studentów.

Warunkiem uczenia się jest samo zainteresowanie nauką, warto zatem stwarzać momenty, w których zadania zyskają dla podmiotu wartość osobistą, w związku z czym zostaną wewnętrznie przyjęte. Jeżeli brakuje silnej motywacji, uczniowie napotykają trudności w zdobywaniu gruntownej wiedzy oraz tracą możliwość dalszych osiągnięć. Pomocni w motywowaniu uczniów są również rodzice i osoby z najbliższego otoczenia, mają bowiem możliwości wytworzenia odpowiedniej atmosfery, a także mobilizowania do podejmowania nowych wyzwań i długotrwałego wysiłku.

Wiedza o motywacji jest istotna dla lepszego zrozumienia uczniów. Dzięki niej nauczyciele zyskują możliwość wspólnego tworzenia warunków efektywnego kształcenia, w tym ukształtowania u swoich uczniów trwałych motywów uczenia się, co z kolei stanowi gwarancję stabilnej bazy wyjściowej do samokształcenia.

Na zakończenie przeprowadzonych rozważań pragniemy zaznaczyć, iż zaprezentowany w niniejszym artykule opis zagadnień związanych z motywacją stanowi jedynie zarys wybranych elementów i nie wyczerpuje bogactwa omawianej tematyki.

### Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2014). Proces kształcenia i niektóre jego uwarunkowania. W: A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością* (s. 209–214). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Betyna, M. (2017). Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych. *Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów UKW*, 4, 69–83.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Brzezińska, A.I. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cywińska, M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, 20, 153–166.
- Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.
- Galloway, Ch. (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Gołębiowska-Szychowska, J., Szychowski, Ł. (2015). *Powiem ci, jak się uczyć. Przewodnik dla ambitnych nauczycieli i rodziców*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Hłobił, A. (2017). Motywowanie uczniów zdolnych jako czynnik aktywizujący do osiągania sukcesu edukacyjnego. W: M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne* (s. 197–209). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozłowski, W. (2006). Szkolna motywacja wewnętrzna. *Edukacja*, 1, 25–39.
- Kryk, G. (2007). Motywacja w samokształceniu uczniów. *Życie Szkoły*, 9, 10–14.
- Kuciejczyk, A. (2009). Wieczne wakacje czy pole bitwy? Refleksje z badania pilotażowego dotyczącego relacji studentów i nauczycieli akademickich. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 487–495). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nijkowski, L.M. (2009). *Podstawy socjologii i psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Obuchowski, K. (2000). *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Pilch, T. (red.) (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Porzucek-Miśkiewicz, M. (2014). Organizacja procesu kształcenia. W: A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością* (s. 255–265). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Rheinberg, F. (2005). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sawiński, J.P. (2016). *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*. Część 2. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Wawrzyniak, S. (2014). Rola metod aktywizujących w procesie kształcenia w szkole wyższej. W: A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością* (s. 267–275). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wróblewska, W. (2012). Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *E-mentor*, 1 (43), 14–19.
- Zimbardo, P.G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (red.) (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

### Streszczenie

Autorki tekstu zastanawiają się nad miejscem motywacji w procesie kształcenia. Omawiają jej rodzaje, właściwości i podejmują próbę odpowiedzi na pytanie, jaką rolę zajmuje motywacja w edukacji współczesnych studentów. W artykule poruszono także rolę nauczyciela akademickiego w kontekście skutecznego motywowania studentów.

**Słowa kluczowe:** motywacja, motywacja do nauki, motywowanie studentów, kształcenie

## SIGNIFICATION OF MOTIVATION IN UNIVERSITY DIDACTICS

### Summary

The authors of the article analyze the role of motivation in the process of education. They talk of the types of education, properties and they try to find the answer for the question, what is the role of motivation in the education of today's students. In the article we can also find the roles of university teachers in the context of effective motivating of students.

**Keywords:** motivation, motivation to learn, motivating students, education

**Włodzimierz Olszewski**

Uczelnia Jana Wyżykowskiego w Polkowicach

## Czy i ile autonomii w małej „uczelni samorządowej”?

### Wprowadzenie

Zagadnienie autonomii uczelni jest szczególnie ważne w dzisiejszych czasach, gdyż

zgrupowane przez stulecia doświadczenia wyraziście identyfikują autonomię uniwersytetu jako jeden z warunków koniecznych jego dobrego funkcjonowania. Także szybko przeobrażająca się współczesność, stawiająca coraz to nowe wyzwania przed dzisiejszym uniwersytetem, nie dostarcza istotnych argumentów podważających fundamentalną rolę autonomii tej ważnej instytucji życia publicznego (Marciniak, 2017, s. 35).

Jej kontynuowanie w dotychczasowym kształcie nie jest jednak sprawą łatwą. Przyczyny takiego stanu rzeczy nie leżą tylko w otoczeniu uczelni, lecz także często w niej samej. Jak zauważa Zbigniew Marciniak (2017, s. 35), „pewne niepokojące zjawiska, wskazujące na swoistą erozję autonomii następującą nie na skutek swoistej »inwazji« świata zewnętrznego, lecz będące skutkiem procesów zachodzących w systemie jako takim”.

Rozważając autonomię, warto zadać kilka ważkich pytań:

1. Uczelnia autonomiczna, czyli jaka?
2. Autonomia uczelni czy autonomia środowiska akademickiego? A może autonomia wspólnoty akademickiej?
3. Czy uczelnia może być w pełni autonomiczna?
4. Jakie czynniki budują, a jakie niszczą jej autonomię?
5. Jaki jest wpływ kultur obcych kulturze akademickiej na jej autonomię? Na ile winna być otwarta na te kultury (np. korporacyjną, biurokratyczną itp.)?
6. Na ile autonomia ma być uczelni dana, a na ile zdobyta (wypracowana)?
7. Na ile uczelnia i uczeni są uwikłani politycznie, biznesowo itd. i jaki to ma wpływ na autonomię?
8. Czy autonomia ma być jednakowa dla wszystkich – ma być elitarna czy egalitarna?

Katalog pytań nie jest zamknięty, ale już powyższe skłaniają do namysłu nad kondycją autonomii w ogóle, a uczelni i uczonych w dobie przemian społeczno-gospodarczych w szczególności; stały się też inspiracją do rozważań autonomii z perspektywy oddolnej badacza społeczności lokalnych – perspektywy małej „uczelni samorządowej”. W artykule

podejmuję próbę wskazania wpływu budowania relacji: uczelnia – władze samorządowe – biznes (gospodarka lokalna) – społeczność lokalna, które, jak mi się wydaje, mają kluczowe znaczenie dla budowania pozycji i roli uczelni w środowisku, a co za tym idzie, zdobywania autonomii nieformalnej, a także wyznaczania jej ram.

Swoje rozważania w części empirycznej opieram na przykładzie Uczelni Jana Wyżykowskiego w Polkowicach. Zaproponowane wnioski nie pretendują zatem do uogólnień, ale mają służyć jako pewien model praktyki, analizy przypadku, który z jednej strony ukazuje bogactwo i różnorodność rozwiązań w systemie, z drugiej zaś może być w niektórych aspektach ciekawy dla dużych uczelni państwowych. Rozmiar artykułu nie pozwala na wglądzenie się we wszystkie sformułowane pytania, a także na odpowiedź na nie, dlatego pozostaje otwarte pole badawcze, które będę próbował zgłębić.

### Pojęcie autonomii i jej podział

Pojęcie autonomii wywodzi się z języka greckiego (samorząd) i oznacza „prawo jakiejś zbiorowości, np. narodu, miasta, instytucji, do samodzielnego rozstrzygnięcia swoich spraw wewnętrznych; samostanowienie” (Dubisz, 2003, s. 156). Autonomia składa się z dwóch członów: *auto* (z grec. *autós* – sam, własny) oraz *nomos* (gr. prawo) i mieści się w obszarze wolności. Biskup wileński Adam Stanisław Krasiński w słowniku synonimów przy słowie „autonomia” odsyła do wolności i wymienia tam: wolność, swobodę, niepodległość, niezawisłość, niezależność, autonomię, emancypację, udzielną i nietykalność. Definiuje ją następująco: „Wolność daje wyobrażenie przeciwne niewoli i najogólniej biorąc oznacza, że ktoś ma prawo chcieć czego lub nie chcieć. W ściślejszym znaczeniu jest to używanie praw sobie służących, tak że nikomu się na nie targnąć nie wolno” (Krasiński, 1885, s. 254).

Choć autonomia „to tworzenie prawa dla siebie, to rządzenie się własnymi prawami”, musimy pamiętać, że istnieją jej ograniczenia, gdyż autonomia „zakłada, uwzględnia, bierze pod uwagę” zgodność wewnętrznych przepisów z obowiązującym prawem. Mówi się o wyznaczaniu i normowaniu zakresu autonomii, a autonomiczny często nie jest podmiot, ale przedmiot decyzji. Taki tok myślenia skłania do pytania: czy istnieje pełna autonomia? „Mówimy, że bywa autonomia duża, mała, spora, znaczna, szeroka (...). Pytamy ile autonomii? Autonomia może być czymś ograniczonym, niepełnym (...). Autonomia bywa wyznaczona, uznawana, gwarantowana, przestrzegana, respektowana, ale i niepełna, ograniczona, znaczna, lecz mająca pewien zakres” (Bralczyk, 2017, s. 20).

W szerszym kontekście oznacza suwerenność, niezawisłość, niezależność, samorządność (całkowitą lub częściową) dotyczącą zarówno jednostek, jak i zbiorowości, czym wpisuje się w wartości i tradycje preferowane w cywilizacjach zachodnich. Jednym z kryteriów „odróżniających łacińską strefę kulturową od bizantyjskiej jest jej model liberalno-demokratycznego państwa, zapewniającego społeczeństwu i jednostce poszanowanie ich praw

obywatelskich i własności prywatnej” (Adamczyk, 2011, s. 148), a więc tworzących autonomię obywateli w ich relacjach z władzą państwową.

Ponadto jedną z osobliwości tego modelu jest autonomia elit, „która wyrażała się jednak przede wszystkim w ich prawie do nieskrępowanych badań, twórczości i realizacji własnych, w tym śmiałych pomysłów, niezależnie od nakazów religijnych, władzy świeckiej czy grup interesów” (Adamczyk, 2011, s. 151). Owa „autonomia elit, w tym akademickich, była w cywilizacji zachodniej zjawiskiem unikalnym w skali światowej” (Adamczyk, 2011, s. 151).

Przenosząc pojęcie autonomii na inne obszary aktywności społecznej, można dokonać jej różnicowania. Krótka analiza literatury przedmiotu pozwala na zróżnicowanie typologii autonomii. Według *Encyklopedii Zarządzania* można wyróżnić sześć typów autonomii: behawioralną, emocjonalną, poznawczo-ewaluacyjną, tożsamościową, instrumentalną i ekonomiczną (Gawor, b.d.).

Szczególnie rozumiana autonomia odnosi się do szkół wyższych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w art. 70 ust. 5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, który brzmi: „Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie”.

Również w preambule Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce odnajdujemy zapis:

dostrzegając fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, określa się zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz prowadzenia działalności naukowej w oparciu o następujące pryncypia: obowiązkiem władzy publicznej jest tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych i twórczości artystycznej, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej (Ustawa, 2018).

Z kolei w art. 3 ust. 1: „Podstawą systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest wolność nauczania, twórczości artystycznej, badań naukowych i ogłaszania ich wyników oraz autonomia uczelni” (Ustawa, 2018). Należy zauważyć, że w przedmiotowej ustawie jest mowa zarówno o autonomii uczelni, jak i o autonomii wspólnoty, co pozwala odnosić autonomię do struktury organizacyjnej i do kultury akademickiej.

Także w wielu dokumentach europejskich autonomia znajduje należne jej miejsce. Dla przykładu w Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich listę podstawowych zasad otwiera zapis:

Uniwersytet jest instytucją autonomiczną, wokół której koncentruje się życie społeczne, niezależnie od tego, w jaki sposób – ze względu na położenie geograficzne i tradycję historyczną – społeczeństwo jest zorganizowane; (...) Aby sprostać potrzebom otaczającego świata, realizowane na uniwersytecie badania naukowe i kształcenie muszą być – pod względem motywów ich realizacji oraz przekazywanych treści – wolne od wszelkich wpływów politycznych i uwarunkowań ekonomicznych (Magna Charta, 1988).

Deklaracja bolońska, czyli wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji zebranych w Bolonii 19 czerwca 1999 r., odwołuje się do budowania europejskiego obszaru szkol-

nictwa wyższego uznając, że „ma to ogromne znaczenie, biorąc pod uwagę, że niezależność i autonomia uniwersytetów gwarantują ciągle dostosowywanie systemów szkolnictwa wyższego i nauki do zmieniających się potrzeb, wymagań społeczeństwa oraz postępu wiedzy naukowej” (Deklaracja, 1999).

Celem zachodzących procesów integracyjnych w europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego nie jest standaryzacja, ale wypracowanie zasad współdziałania z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni.

Z pojęciem autonomii ściśle związane są zróżnicowanie i deregulacja. Aby system szkolnictwa wyższego był kompletny, rozwojowy i efektywny, niezbędne jest jego zróżnicowanie, w którym

znajduje się miejsce dla wszystkich takich typów szkół wyższych [badawczych, dydaktycznych – W.O.], z ich zróżnicowanymi misjami, typami instytucjonalnymi, profilami, i każdy z tych typów powinien być traktowany jako równoprawny i korzystający z prestiżu wynikającego z dobrego jakościowo wypełnienia swojej roli, a nie jako jakaś „niższa”, część jakiejś hierarchii prestiżu (Banyś, 2017, s. 195).

I bardziej chodzi tu o zróżnicowanie poziome niż pionowe. Tymczasem mam wrażenie, że wielu badaczy chciałoby ograniczyć system do uniwersytetów i politechnik, najlepiej wielkomiejskich, pisząc: „w sytuacji gdy szkolnictwo wyższe w Polsce obejmuje już kilkaset instytucji, z których o wielu trzeba by powiedzieć: «tak zwanych wyższych uczelni», szczególnie ważne jest odróżnienie uniwersytetów od innych szkół wysokiego szczebla” (Sztompka, 2017, s. 29). To prawda, że boom w szkolnictwie wyższym spowodował jego stratyfikację i umasowienie, a co za tym idzie – nierzadko spadek jakości kształcenia, co prowadzi coraz częściej do podziału na uczelnie egalitarne i elitarne.

W odniesieniu do uniwersytetów autonomia może być:

- a) instytucjonalna – polegająca na prawie do uchwalenia statutu, powoływania i odwoływania organów jednoosobowych i kolegialnych, kształtowania własnej struktury organizacyjnej, doboru kadry naukowo-dydaktycznej i administracyjnej, a także nawiązywania różnego rodzaju porozumień;
- b) dydaktyczno-naukowa – uprawnienia uczelni do wyznaczania obszarów badań naukowych, ustalanie kierunków studiów i programów kształcenia, określenie kryteriów i trybu przyjmowania na studia, zasad weryfikowania wiedzy i umiejętności studentów, wydawanie państwowych dyplomów ukończenia studiów oraz nadawania tytułów i stopni naukowych;
- c) finansowa – rozumiana jako gwarancja integralności i majątku uczelni, dla której istnieje, zobowiązanie państwa do zapewnienia uczelniom publicznym środków finansowych niezbędnych do wykonania ich zadań, prawo prowadzenia działalności gospodarczej obok edukacyjnej i naukowej czy też prawo do przenoszenia niewykorzystanych środków publicznych na kolejny rok oraz prawo do zbywania aktywów (Stachowiak-Ku-dła, 2012).

Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA) w swoim raporcie dotyczącym stanu autonomii uniwersytetów (EUA, 2017) w 29 europejskich systemach szkolnictwa wyższego w 2016 roku klasyfikuje autonomię według czterech wymiarów:

1. Niezależności organizacyjnej, tj. zdolności uniwersytetu do niezależnego określenia wewnętrznej organizacji i procesów decyzyjnych, dla której wyznaczyło siedem wskaźników: procedura wyboru rektora (zarządzającego uczelnią), kryteria wyboru (powoływania), odwoływanie, decydowanie o długości kadencji, decydujący głos w sprawie mianowania zewnętrznych członków w organach zarządzających, zdolność do decydowania o strukturach akademickich, zdolność do generowania zysków i niedochodowych podmiotów prawnych.
2. Autonomii finansowej (budżetowej), czyli zdolności uniwersytetu do swobodnego decydowania o swoich wewnętrznych sprawach finansowych, zarządzania swoimi funduszami umożliwiającymi ustalenie i realizację celów strategicznych. Dla obszaru autonomii finansowej ustalono następujące wskaźniki: rodzaj finansowania publicznego i zakres, w jakim można go swobodnie przyznawać różnym pozycjom budżetowym, długość, czas trwania cyklu finansowania, możliwość utrzymywania nadwyżki i pożyczania pieniędzy na rynkach finansowych, zdolność do posiadania i sprzedaży nieruchomości zajmowanych przez uniwersytet, możliwość pobierania opłat za naukę (czesne dla studentów krajowych/UE na poziomie licencjackim, magisterskim i doktorskim, jak i dla studentów spoza UE na trzech poziomach).
3. Autonomii kadrowej, tj. zdolności uniwersytetu do swobodnego zarządzania zasobami ludzkimi (w tym procesie rekrutacji, zatrudniania i zwolnień, wynagrodzeń, awansów itd.) bez zewnętrznych zarządzeń i ingerencji). Wyznaczone wskaźniki dotyczą procedur rekrutacyjnych dla pracowników akademickich i administracyjnych, określenia poziomu wynagrodzeń (zwłaszcza jeśli chodzi o wybitną czy uznaną kadrę międzynarodową), odwoływania (zwalniania) kadry akademickiej i administracyjnej, a także jej promowania i awansowania.
4. Autonomii akademickiej, czyli zdolności uniwersytetu do decydowania w kwestiach akademickich, takich jak przyjmowanie studentów, zarządzanie wewnętrznymi sprawami naukowymi, zapewnienie jakości kształcenia, decydowanie o treści programów i formach ich realizacji, języku nauczania itd.

Wśród kryteriów autonomii akademickiej wymieniono decydowanie o ogólnej liczbie studentów i procedurach rekrutacyjnych, zdolność do wprowadzania programów na poziomie licencjackim, magisterskim i doktoranckim bez ingerencji z zewnątrz oraz do wyboru języka (języków) wykładowego, a także sposobów ich ukończenia. Ponadto jako kryteria zaliczono też swobodę wyboru systemu zapewnienia jakości i wyboru jego realizatorów, jak również kształtowanie treści kursów przez wykładowców (z wyjątkiem zawodów regulowanych oddzielnymi przepisami, np. nauczyciel, górnik czy lekarz).

W grupie 29 państw Polska zajmuje 15. miejsce w stopniu autonomii organizacyjnej (instytucjonalnej), 21. – w finansowej (budżetowej), 9. – w kadrowej (zatrudnieniowej) i 14. – w akademickiej (programowej).

Warto zauważyć, że choć systemy w badanych 29 krajach są różne, to analiza stopnia ich autonomii we wskazanych obszarach (wymiarach) jest cenna poznawczo i może być przedmiotem konstruktywnego dyskursu w okresie wdrażania reformy 2.0 (ustawa o szkolnictwie wyższym), a także – zważywszy na fakt, że uczelnie są w fazie *interregnum* – przepoczwarczenia się w sprawniejsze funkcjonalnie organizacje.

### Autonomia jako kultura akademicka

Ciekawe podejście do autonomii prezentuje Piotr Sztompka (2017, s. 30), który uważa, że „autonomia uniwersytetu to tyle co niezależność kultury akademickiej w stosunku do innych pozaakademickich kultur i niesionych przez nie wartości”. Kultura akademicka jest bardzo złożona i zdaniem autora przejawia się w dwunastu obszarach/regułach (Sztompka, 2017, s. 30–33):

1. Wolność wyboru tematyki i metod badawczych.
2. Wolność wyboru tematyki i metod dydaktycznych.
3. Oparcie dydaktyki na badaniach własnych, wprowadzanie studentów do własnego warsztatu myślowego, legitymowanie *veniam legendi*<sup>1</sup>, własna wysoka kompetencja twórcza.
4. Cel edukacji, misja edukacyjna uniwersytetów to formacja obywatelska, kształtowanie oświeconych obywateli, formowanie osobowości wychowanka.
5. Występowanie w pracy badawczej i dydaktycznej motywacji autotelicznych polegających na pasji poszukiwania prawdy i dzielenia się prawdą.
6. Autoreprodukcja kadry, kształcenie następców przez relację mistrz–uczeń opartą na autorytecie i zaufaniu, ale także wysokich wymaganiach merytorycznych.
7. Awansowanie i nadawanie stopni i tytułów, przyznawanie nagród, wybór do akademii nauk następuje wyłącznie według kryteriów uniwersalistycznych i merytokratycznych i dokonywane jest przez kooptację środowiska akademickiego.
8. Samoocena wzajemna przez *peers*, akademickich „równych” (ludzi równych rangą) według kryteriów jakościowych i całościowych, syntetycznych.
9. Odpowiedzialność wobec misji uniwersytetu, w której ramach sami akademicy dbają o etos akademicki i przestrzeganie wysokich standardów utrwalonych w kulturze akademickiej, a nie są rozliczani przez czynniki zewnętrzne.
10. Zasada elekcji władz uczelni wszystkich szczebli.

---

1 Prawo do prowadzenia wykładów przez niesamodzielnych pracowników naukowych.



11. Organizacja wewnętrzna uniwersytetu określona przez statuty tworzone i uchwalane w obrębie uniwersytetu.

12. Szczelna bariera od polityki: polityka winna się znaleźć poza murami uniwersytetu.

Tak zarysowana kultura akademicka będąca miarą autonomii uniwersyteckiej – skądinąd słuszna, jak zauważa sam autor – przeżywa kryzys, który ma źródło w inwazji innych kultur, obcych naturze akademickości (np. neoliberalnej, korporacyjnej, biznesu, biurokratyczno-administracyjnej czy nawet popkultury). Nie bez znaczenia jest też wszechobecny relatywizm (np. kulturowy, moralny, etyczny czy poznawczy).

Moim zdaniem w debacie o autonomii uczelni czy środowiska akademickiego za dużo się mówi o zachowaniu autonomii lub nawet jej zwiększeniu, wierząc, że wielokrotne powtarzanie tego słowa coś zmieni. Jeżeli nawet kilkaset razy powtórzymy, że jesteśmy autonomiczni, to z tego powodu wcale nie zyskamy więcej autonomii. Jak zauważa Jerzy Bralczyk:

Niestety często mówi się o czymś, co jest bardzo potrzebne, ale nie zawsze mamy pełną satysfakcję z tego sposobu istnienia, albo w ogóle z istnienia tego. Czasem powtarzamy takie słowa i używamy tak ważnych pojęć i słów, kiedy ma to wymiar deklaracyjny, hasłowy, trochę patetyczny, górnolotny nawet (Bralczyk, 2017, s. 15–16).

Pisząc o zagrożeniach autonomii, wielu badaczy zwraca uwagę na zagrożenia wewnętrzne, tkwiące zarówno w samych uczelniach, jak i w ludziach. Na przykład Tomasz Szapiro (2017, s. 80) zauważa deficyt wstydu oraz dobrowolną rezygnację z autonomii, prawa i przywileju pozwalających zabrać głos, nazywając je wrogiem, który chce zabrać ważną wartość, jaką jest autonomia. Z kolei Ewa Chmielecka, nawiązując do zagrożeń wewnętrznych, odwołuje się do etosu akademickiego i dokonuje rozróżnienia między środowiskiem akademickim a wspólnotą akademicką. Pierwszą grupę nazywa wyodrębnioną zbiorowością ludzi bez cech konstytutywnych, która „może oczywiście przejąć część etosu i stosować się doń lub nie, natomiast ścisłej zależności pomiędzy tymi dwoma pojęciami nie ma” (Chmielecka, 2017, s. 55). Charakteryzując wspólnotę akademicką, badaczka nazywa ją grupą ludzi, która przyjęła pewne wartości, chce je wspólnie realizować i ma aktywną względem ich postawę. Co więcej, jest to wspólnota, „która definitywnie stroni od takich postaw, jak unik i konformizm, ponieważ ich przyjęcie destrukcyjnie niszczy wspólnotę, staje się ona pustą skorupą, raczej grupą działania niż wspólnotą” (Chmielecka, 2017, s. 55).

Warunkiem istnienia wspólnoty jest jej dobro wspólne w postaci zbioru wartości autentycznych, wokół których ta wspólnota się organizuje, i w żadnej mierze nie zależy od rodzaju uczelni, jest za to kluczowym czynnikiem autonomii.

**Tabela 1.** Dwustopniowa typologia (klasyfikacja) autonomii

Kryteria	Rodzaje/nazwa autonomii
Zakres	duża (znaczna, spora, szeroka)
	mała (niepełna, ograniczona, wąska)
Stopień sformalizowania	formalna (nabyta/nadana przepisami prawa)
	nieformalna (zdobyta poprzez zaufanie otoczenia)
Stopień uznawalności	pełna
	częściowa
Stopień przestrzegania	biurokratyczna (ściśle przestrzegająca prawa, rutynowa)
	kreatywna (próba własnej interpretacji)
Oczekiwania (postawy)	roszczeniowa
	zaangażowana
Obszar oddziaływania	wewnętrzna
	zewnętrzna
Zmienność w czasie	statyczna
	dynamiczna (procesowa)

Źródło: opracowanie własne.

## Autonomia a relacje z otoczeniem (na przykładzie Uczelni Jana Wyżykowskiego)

Uczelnia i uczeni muszą tworzyć takie relacje z otoczeniem, które będą budowały ich autorytet, służyły rozwojowi ich samych, ale także tego otoczenia; co będą potwierdzać swoimi działaniami i udowadniać, że przyznana im autonomia formalna i zdobyta (nieformalna) sprzyjają budowaniu kapitału społecznego.

Przykładem działań budujących dobre relacje z otoczeniem i kształtujących zaufanie oraz współodpowiedzialność za rozwój społeczności lokalnej może być Uczelnia Jana Wyżykowskiego – uczelnia o rodowodzie samorządowym – która oprócz przypisanej jej prawem autonomii od 16 lat buduje swoją autonomię nieformalną.

Niepubliczne instytucje kształcenia wyższego muszą konkurować z publicznym szkolnictwem wyższym oraz „wpisywać się” w istniejący mit akademickości lub też wykreować nowy wizerunek instytucji kształcenia wyższego, w nowych warunkach transformacji ustrojowej i gospodarczej (Kurantowicz, 2007, s. 112–113).

Uczelnia Jana Wyżykowskiego (UJW) powstała w 2016 roku w wyniku połączenia Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach oraz Uczelni Zawodowej Zagłębia Miedziowego w Lubinie. Jest modelowym przykładem konsolidacji uczelni niepublicznych (Olszewski, Zajac, 2017, s. 1–11). Nie wpisuje się w „istniejący mit akade-

mickości”, ale podjęła próbę wykreowania nowatorskiego wzorca instytucji kształcenia na poziomie wyższym – uczelni samorządowej działającej w i dla społeczności lokalnej<sup>2</sup>.

Warto w tym miejscu przypomnieć funkcje społeczno-edukacyjne polkowickiej uczelni na rzecz subregionu polkowickiego, które z jednej strony tworzą dobre i trwałe relacje z otoczeniem, z drugiej zaś pomagają w budowaniu autonomii (Olszewski, 2012, s. 57–64).

### **Wzbogacenie istniejącej sieci szkolnej i umożliwienie młodzieży podejmowania studiów w większej grupie niż dotychczas**

Uczelnia Jana Wyżykowskiego (wcześniej Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach) od 16 lat jest w grupie kilku szkół niepublicznych na mapie edukacyjnej szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku. Jest to ważna funkcja społeczna, ponieważ szkoła znajduje się w miejscu, gdzie prawdopodobnie nie powstanie uczelnia państwowa, a dzięki temu możliwe jest podejmowanie studiów przez młodzież i dorosłych z małych miejscowości, często odległych od dużych ośrodków akademickich, w pobliżu swojego miejsca zamieszkania. Dla osób z rodzin niezamożnych to nierzadko jedyna okazja do kontynuowania nauki, gdyż koszty utrzymania w ośrodkach akademickich niejednokrotnie przewyższają wysokość czesnego i są barierą do podjęcia studiów.

Warto podkreślić, że w polkowickiej uczelni studenci studiów stacjonarnych na I roku nie płacą czesnego. To potwierdza tezę o spełnieniu aspiracji edukacyjnych na poziomie szkoły wyższej również dla młodzieży ze wsi i małych miast. Jak pisze Mieczysław Malewski (2008, s. 96): „Wybuch aspiracji kształceniowych, jaki nastąpił w Polsce po zmianie systemowej, był nie tylko manifestacją praw do edukacji jako dobra indywidualnego, ale i aktem zbiorowego protestu przeciw dotychczasowym praktykom reglamentacji dostępu do szkół wyższych. Uznano je za nieegalitarne i niesprawiedliwe”.

### **Zmiana struktury pochodzenia studentów**

Tadeusz i Zbigniew Kruszewscy (2003, s. 297) podają, że w uczelniach niepublicznych studiuje ok. 30% młodzieży ze wsi i małych miejscowości oraz znaczny procent (ok. 20%) osób biednych lub nawet bardzo biednych. Na podstawie wielu rekrutacji można stwierdzić, że w Uczelni Jana Wyżykowskiego pozyskano 20% studentów ze wsi, 11% pochodzi z miast do 10 tys. mieszkańców, 37% z miast o liczbie ludności 10–50 tys., a 32% z miast powyżej 50 tys. osób.

---

2 Polkowicki model samorządowej uczelni lokalnej był wielokrotnie prezentowany w Polsce, np. w 2009 r. w Szczecinie na seminarium „Uczelnie wyższe w strategii rozwoju gminy”, ale także poza granicami kraju, np. w 2013 r. we Lwowie czy w 2017 r. w Indiach.

Mieczysław Malewski (2008, s. 96) zauważa, że „młodzi ludzie ze wsi i małych miasteczek, absolwenci prowincjonalnych liceów, młode matki samotnie wychowujące dzieci itd. pojawili się u bram uczelni wyższych”.

### Rozwinięcie systemu studiów niestacjonarnych

System studiów niestacjonarnych pozwala łączyć studia z pracą zawodową, co ma istotne znaczenie w subregionie polkowickim charakteryzującym się bardzo wysoką aktywnością zawodową mieszkańców (stopa bezrobocia w powiecie polkowickim wynosi 4,2% – maj 2018). Dzięki zatrudnieniu studenci mogą regularnie płacić czesne i nie uszczuplać znacząco budżetów rodzinnych. Część zakładów skupionych głównie w KGHM Polska Miedź SA i Legnickiej Specjalnej Strefie Ekonomicznej jest zainteresowana podnoszeniem kwalifikacji swoich pracowników i kieruje ich na studia, studia podyplomowe czy inne formy doskonalenia, które oferowane są w wygodnej formie niestacjonarnej i na miejscu, co znacznie ułatwia im organizację pracy. Niektórzy pracodawcy w części refundują koszty doksztalcenia. Ponieważ studia niestacjonarne w uczelniach państwowych są również odpłatne, zwłaszcza w małych ośrodkach (nieraz droższe niż w Uczelni Jana Wyżykowskiego), pracownicy częściej wybierają studia w uczelniach niepublicznych bliżej miejsca zamieszkania i pracy.

### Szkoły niepaństwowe nie ściągają studentów i absolwentów z terenu małej ojczyzny do nowego środowiska

Duże uczelnie wrocławskie często drenują odległe tereny zarówno z talentów, jak i osób, które po uzyskaniu wykształcenia akademickiego nie wracają do swoich środowisk. W przypadku Polkowic należy mówić o atrakcyjnym rynku pracy (m.in. KGHM Polska Miedź SA, Legnicka Specjalna Strefa Ekonomiczna – Podstrefa Polkowice, w której znajdują się znane zakłady, np. Volkswagen Motor Polska SA, Sitech, CCC SA, CCC Factory czy Sanden Manufacturing Poland sp. z o.o.), a usytuowanie tu uczelni z kierunkami kształcącymi absolwentów dla lokalnego przemysłu (górnictwo i geologia, mechatronika, informatyka, zarządzanie i inżynieria oraz inżynieria produkcji, logistyka) może wręcz przyciągać studentów, którzy po ukończeniu szkoły znajdą miejsce pracy. Podobnie dobrze rozwinięta sfera usług zarówno publicznych (np. jednostki samorządu terytorialnego, oświata, służba zdrowia), jak i niepublicznych (np. sektor bankowy, finansowy, informatyczny) daje możliwość zatrudnienia absolwentów kierunków administracja czy zarządzanie, a także uzupełnienie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

## **Szkoła niepaństwowa w lokalnym środowisku pozwala nie tylko ukończyć studia, lecz także wyłania talenty naukowe**

Funkcjonowanie uczelni w środowisku lokalnym powoduje, że „sito edukacyjne” gęstnieje, co ułatwia dostrzeżenie talentów, rozwój ich zainteresowań i wynagrodzenie ich pracy. W Uczelni Jana Wyżykowskiego mimo niewielkiej liczby studentów (ok. 1200) istnieje np. sześć kół naukowych, a studenci biorą udział w pracach międzyuczelnianych kół naukowych, seminariach, mają możliwość publikowania w zeszytach naukowych. Uczelnia ma jeden z najwyższych wskaźników dostępności kadry akademickiej (zatrudnionej na umowę o pracę) o wysokich kwalifikacjach w przeliczeniu na studentów, co znacznie ułatwia bezpośredni kontakt z nauczycielem akademickim, możliwość korzystania z jego wiedzy i doświadczenia. Najlepsi studenci za wysokie wyniki w nauce oprócz stypendiów państwowych otrzymują stypendia i nagrody burmistrza Polkowic oraz nagrody od firm, z którymi uczelnia współpracuje, albo od swoich pracodawców.

## **Tworzenie środowiska naukowego w mieście i w subregionie**

Funkcjonowanie uczelni wymaga środowiska naukowego dla formalnego istnienia, ale inspiruje także do tworzenia własnego środowiska naukowego poprzez wspomaganie nauczycieli akademickich i innych osób w zdobywaniu stopni i tytułów naukowych oraz pozyskiwanie ich dla miasta i subregionu. Od początku istnienia Uczelni Jana Wyżykowskiego, a wcześniej Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki, tj. od 2002 roku, sześć osób zatrudnionych na pierwszym etacie uzyskało tytuł doktora nauk, jedna doktora habilitowanego, a dwie z nich przygotowują przewody habilitacyjne.

Uczelnia znana jest w środowisku z organizacji ważnych dla regionu konferencji naukowych. W 2005 roku zainicjowano tu szeroką społeczną dyskusję nad wojewódzką strategią rozwoju w ramach konferencji „Regionalna Strategia Rozwoju – wspólne dzieło społeczności lokalnej Dolnego Śląska”, w 2008 roku zaś podjęto niezwykle ważny dla regionu legnicko-głogowskiego temat dotyczący planowanej eksploatacji złóż węgla brunatnego w trakcie konferencji „Eksploatacja złóż nieodnawialnych w aspekcie zrównoważonego rozwoju i wymogów Unii Europejskiej”. Lata 2009–2018 zaowocowały natomiast dyskursem naukowym dotyczącym przemian społeczności lokalnej po reformie samorządowej. Odbywało się to w ramach ogólnopolskich konferencji „Społeczności lokalne”, m.in. z udziałem twórców reformy samorządowej w Polsce – prof. Jerzego Regulskiego i prof. Michała Kuleszy, prezesa Trybunału Konstytucyjnego Jerzego Stępnia oraz grona wybitnych naukowców i samorządowców. Inna konferencja, zatytułowana „Polkowice – Dolny Śląsk – Europa. Przemiany społeczno-gospodarcze Polkowic po reformie samorządowej” (odbyta w listopadzie 2010 roku) skutkowałą powołaniem dziewięciu zespołów badawczych, których zadaniem było zbadanie zmian zachodzących w przestrzeni terytorialnej

subregionu, zwłaszcza w ostatnim dwudziestoleciu, i opublikowanie wyników prac w ramach serii tomów monografii Polkowic.

Szkoła organizuje i rozwija bibliotekę naukową z dostępem do szerokopasmowego światłowodów w ramach Wrocławskiej Sieci Akademickiej, regularnie wydaje punktowane zeszyty naukowe i inne publikacje w ramach wydawnictwa uczelnianego. Młodym naukowcom stwarza możliwość udziału w seminariach, konferencjach, sympozjach krajowych i zagranicznych, a także stażach naukowych, wizytach studyjnych, np. w ramach programu Erasmus i Erasmus+. Z bogatej bibliografii i e-publikacji mogą korzystać nie tylko studenci, kadra naukowa, lecz także mieszkańcy.

### Oddziaływanie kulturowe na środowisko lokalne

Uczelnia spełnia rolę ważnego czynnika kulturo- i opiniotwórczego. Poprzez udział w spotkaniach z elitami miast i regionu możliwa jest wymiana poglądów i kształtowanie opinii na temat szeroko rozumianego rozwoju społeczności lokalnej. Tworząc własne środowisko, szkoła pozyskuje specjalistów, którzy prowadzą zajęcia, a pracownicy uczelni uczestniczą w pracach na rzecz budowania strategii gminy, powiatu czy też wykazują inne formy naukowej i kulturowej aktywności, np. uczelnia zorganizowała wyprawy naukowo-badawcze „Azja 2000” czy „Afryka Południowa 2018” i prowadziła związane z nimi cykle prelekcji, wykładów, wystaw fotograficznych. Samorząd studencki od lat organizuje juwenalia, aktywnie uczestniczy w życiu miasta, inspirując działania charytatywne, sportowe czy edukacyjne. Współpraca między studentami a młodzieżą przejawia się poprzez udział tej ostatniej w kołach naukowych, seminariach organizowanych przez studentów, we współzawodnictwie sportowym (np. Turniej Piłki Halowej o Puchar Rektora), w konkursach organizowanych przez uczelnię (np. konkurs na stronę internetową o ekoenergetyce). Uczelnia realizuje cykle tzw. wykładów otwartych czy specjalistycznych kursów dla młodzieży. Młodzież szkolna w ramach wolontariatu wspomaga działania samorządu studenckiego na rzecz środowiska, bierze udział w happeningach oraz akcjach charytatywnych. Ważnym wydarzeniem organizowanym przez uczelnię jest Polkowicki Festiwal Nauki, w którym uczestniczy ok. 700 uczniów.

### Tworzenie nowych miejsc pracy

Uczelnia nie tylko tworzy miejsca pracy dla nauczycieli akademickich i pracowników administracyjno-obsługowych, lecz także stwarza możliwość zatrudnienia w sferze usług obsługujących działalność statutową uczelni (wyżywienie, noclegi, ochrona, praktyki zawodowe itd.). Ponadto poprzez umowy partnerskie, praktyki zawodowe, cykliczne spotkania z pracodawcami ułatwia dostęp do bieżącej informacji o lokalnym rynku pracy, przybliża

pożądane przez pracodawców kompetencje zawodowe oraz promuje najlepszych absolwentów. Uczelnia współpracuje z Gminnym Bankiem Kadr.

Uczelnia jest bardzo elastyczna i otwarta na potrzeby rynku pracy – tworzy nowe kierunki i specjalności, studia podyplomowe, kursy itp., odpowiadając w ten sposób na zapotrzebowanie pracodawców.

Budowanie oferty edukacyjnej opiera się na współpracy w ramach indywidualnych kontaktów z pracodawcami oraz konwentem uczelni, w którego skład wchodzi przedstawiciele władz samorządowych, lokalnego biznesu, federacji pracodawców i nauki. Konwent działa od lat jako organ doradczo-opiniujący dla rektora UJW.

### Kształcenie otwarte

Od samego początku kształcenia uczelnia prowadzi cykl wykładów otwartych z zakresu historii, prawa, nauk technicznych, ekonomicznych i innych, które przybliżają wiedzę o zmianach zachodzących we współczesnym „płynnym świecie”.

Na szczególne podkreślenie zasługuje utworzenie w strukturze uczelni w 2006 roku Uniwersytetu Trzeciego Wieku skupiającego ok. 300 słuchaczy, którym zaproponowano bogatą ofertę edukacyjną, kulturalną, rekreacyjno-sportową, krajoznawczo-turystyczną, językową.

W ramach Programu „Gmina Polkowice w społeczeństwie informacyjnym” pod patronatem burmistrza Polkowic wszyscy chętni mieszkańcy mogą nabyć umiejętności w posługiwaniu się i wykorzystaniu nowych technologii informacyjnych.

Studium Języków Obcych organizuje kursy językowe oraz stwarza możliwość zdania egzaminów w Ośrodku Egzaminacyjnym LCCI przy uczelni i uzyskania cenionego w świecie biznesu certyfikatu językowego. Od 2016 roku przy szkole wyższej działa Dziecięca Akademia Języka Angielskiego USPEAK, a od 2017 roku Uniwersytet Dziecięcy. We wrześniu 2018 roku w murach uczelni gościła mobilna prestiżowa wystawa firmy Bosch poświęcona filozofii przemysłu 4.0, a także prezentowano najnowocześniejsze rozwiązania techniczne i technologiczne. Wystawa była adresowana do młodzieży klas mechatronicznych, studentów oraz pracowników firm Lubińsko-Głogowskiego Zagłębia Miedziowego.

### Propagowanie i realizacja kształcenia licencjackiego, inżynierskiego, magisterskiego, a także podyplomowego

Popularyzując wykształcenie tańsze społecznie i realizowane w bezpośredniej bliskości miejsca zamieszkania i pracy, szkoły niepaństwowe stały się główną formą kształcenia zawodowego i niestacjonarnego (w 2011 roku po raz pierwszy liczba studentów niestacjonarnych w uczelniach niepaństwowych była wyższa niż w państwowych). Uczelnia promuje

kształcenie wyższe wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych, pracowników zakładów i instytucji oraz mieszkańców subregionu. W ramach Krajowych Ram Kwalifikacji wdrożyła profil praktyczny, który jest ceniony przez pracodawców, co znalazło m.in. odzwierciedlenie w najnowszym Rankingu Uczelni Niepublicznych „Perspektyw”, w którym UJW w kategorii „Absolwenci na rynku pracy – preferencje pracodawców” zajęła 24. miejsce w kraju, a w 2015 roku – na wniosek pracodawców z Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej – otrzymała Nagrodę Ministra Gospodarki.

### **Wprowadzenie i upowszechnienie nowych form pracy**

W ostatnich latach uczelnie niepaństwowe inwestują sporo środków zarówno w bazę, jak i we wdrażanie nowych technologii wzbogacających proces dydaktyczny, organizację pracy administracji. Dzięki temu dokonują przemiany technologicznej, a w ich infrastrukturze pojawiają się dobre i nowoczesnie wyposażone laboratoria, audytoria, zespoły pracowni komputerowych, bezprzewodowy Internet, e-biblioteki itp. Uczelnia Jana Wyżykowskiego w 2010 roku oddała do użytku nowoczesne laboratorium fizyki sfinansowane ze środków pozyskanych w ramach programu Europejskiego Funduszu Społecznego w projekcie „Wzmocnienie Potencjału DWSPiT w Polkowicach”. Ponadto kończy budowę nowatorskiego laboratorium elektropneumatycznego i laboratorium miernictwa, w których studenci już realizują zajęcia wg autorskich programów kształcenia. Laboratoria te będą służyły także dla potrzeb lokalnego przemysłu. Trwają prace nad utworzeniem Uczelnianego Centrum Informacyjnego. Uczelnia promuje nowatorskie metody pracy w ramach sieci laboratoriów WOD (Łódź–Olsztyn–Poznań–Polkowice), przybliży nowe formy pracy stosowane w zakładach polkowickiej podstrefy Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej poprzez wycieczki dydaktyczne, praktyki zawodowe, staże. Tworząc tzw. sylwetkę absolwenta, dba o kształtowanie umiejętności i postaw otwartych na dynamiczne zmiany zachodzące w gospodarce opierającej się na wiedzy, w tym nowe formy pracy.

Szkoła wdrożyła e-administrację, e-finanse, e-edukację i e-zarządzanie w ramach Zintegrowanego Modelu Zarządzania Uczelnią. W ramach międzynarodowego projektu DIMBI, którego uczelnia była liderem, opracowano nowe metody pracy dydaktycznej.

### **Wytworzenie nowego typu relacji między nauczycielami akademickimi a środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym uczelni**

W uczelniach niepaństwowych przejawia się i rozpowszechnia nowa wartość w relacjach między studentami a nauczycielami i pracownikami szkoły. Dobre relacje wynikają z niewielkiej liczby studentów traktowanych jako autentyczni partnerzy, którzy w przypadku



niezadowolającej jakości usługi wybiorą inną uczelnię na bogatym rynku szkolnictwa wyższego.

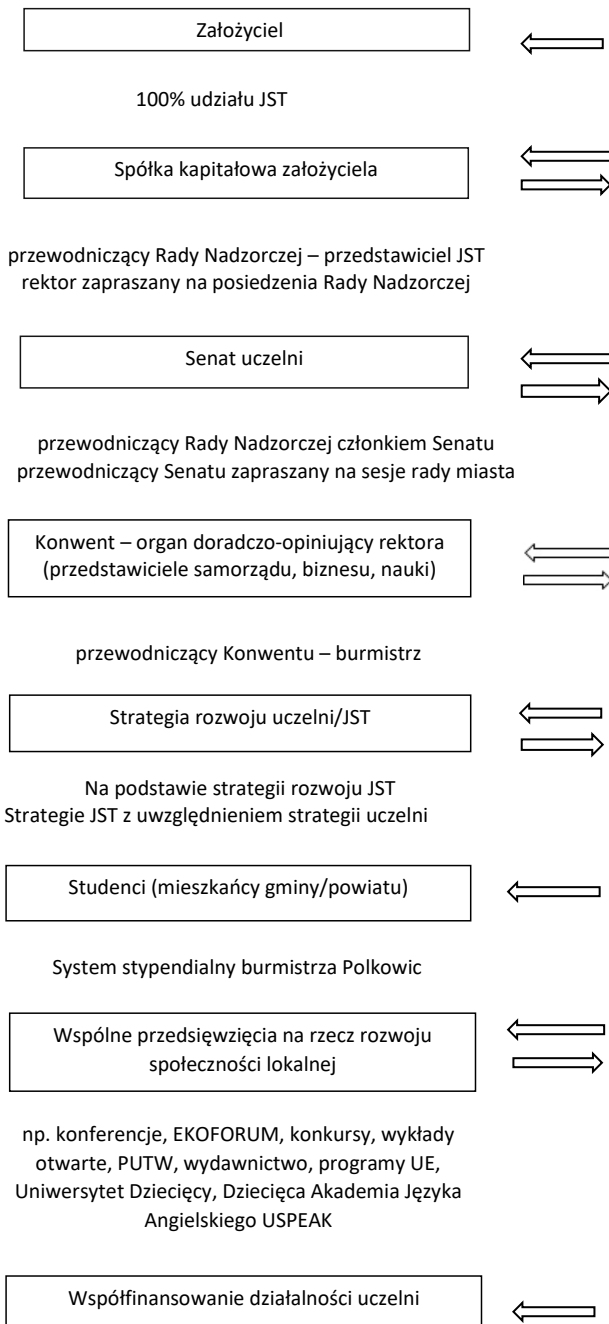
W trosce o dobre relacje ze studentami i pracodawcami oraz o jakość kształcenia, pracownicy naukowo-dydaktyczni są poddawani ocenie studentów w ramach Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia (WSZJK). Utworzono Biuro Karier, Klub Absolwenta, które mają zabiegać o dobre relacje między kadrą uczelni a absolwentami.

Reasumując opisane funkcje społeczno-edukacyjne UJW na rzecz subregionu, trzeba zauważyć, że wiele z zaprezentowanych działań nie byłoby możliwych, gdyby nie bardzo dobre relacje pomiędzy samorządem terytorialnym Polkowic a uczelnią, która traktowana jest jako wartość wspólnoty lokalnej. Podejście do szkoły wyższej jak do lidera czy współlidera przemian na rzecz subregionu i uzyskiwanie zaufania społecznego winno spowodować, że owa społeczność będzie ją traktować jako dobro wspólne funkcjonujące ponad wszelkimi podziałami i dbać o jej rozwój. Relacje między uczelnią a jednostką samorządu terytorialnego obrazuje rysunek 1.

Szczególnie godne odnotowania jest to, iż działania UJW w tak przyjętym modelu dotyczą nie tylko funkcji kształcenia studentów, lecz także bardzo wielu innych przedsięwzięć prorozwojowych dla samorządu lokalnego i z jego udziałem, mających rzeczywisty wpływ na swoją uczelnię, a zatem jest to model partnerski, z dużym udziałem autonomii uczelni.

Podsumowując, zaprezentowany model nawiązuje do współpracy uczelni nie tylko z JST, lecz także z biznesem, przemysłem, sferą usług, nauką itd. za pomocą „karuzeli know-how” (Wissema, Verloop, 2009, s. 44). Centrum karuzeli wiedzy (uczelnia) jest zatem miejscem, w którym dzieje się wiele rzeczy, gdzie warto być, aby osiągnąć sukces dzięki współpracy z różnymi agendami oferującymi swoje *know-how*.

Im większa będzie zdolność uczelni do pełnienia roli ośrodka *know-how*, do współdziałania, tym więcej elementów będzie się składało na karuzelę. Im więcej będą one miały do zaoferowania, tym silniejsza będzie pozycja uczelni w środowisku, a to moim zdaniem będzie wpływało na wzrost jej autonomii.



**JEDNOSTKI SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO**  
 (GMINA POLKOWICE, POWIAT POLKOWICE)

**Rysunek 1.** Relacje między samorządem terytorialnym w Polkowicach a UJW – zarys modelu

Źródło: opracowanie własne.

## Zakończenie

Odpowiadając na tytułowe pytania, czy i ile autonomii, należy moim zdaniem spuentować: czy – na pewno, ile – tyle, ile w prawie, ale przede wszystkim, ile sobie uczelnia wypracuje i na ile będzie uznawana przez otoczenie, pamiętając, że im większy zakres autonomii, tym większa odpowiedzialność.

Choć autonomia jest wartością konstytutywną, nie wynika z ustawowych rozwiązań prawnych, które są potrzebne, ale nie są gwarantem jej dobrego funkcjonowania. Autonomii uczelni trzeba bronić przed próbą centralizacji i daleko idącej regulacyjnej funkcji państwa, pamiętając, że z pojęciem autonomii łączą się różnicowanie, deregulacja i wolność.

Jak zauważa Wiesław Banyś (2017, s. 197):

Państwo, które nie do końca ma zaufanie do swoich instytucji i obywateli, ma tendencję do centralizowania i regulowania wszystkich aspektów ich funkcjonowania (jeśli czyni to nie bez podstaw, to wskazuje to na słabość i niedojrzałość elementów tworzących system i całego systemu). Mądrość nowoczesnych państw polega na budowaniu zaufania instytucjonalnego i obywatelskiego, budowaniu i pielęgnowaniu kapitału społecznego, ze stosownymi, ale nie przesadnymi, elementami kontroli.

Wnioski:

1. Aby system nauki i szkolnictwa wyższego był zrównoważony i mógł się efektywnie rozwijać, niezbędna jest autonomia pionowa (dotycząca wszystkich rodzajów uczelni, jej składników i jednostek naukowych), jak i autonomia pozioma (dotycząca wszystkich obszarów działalności).
2. Uniwersytet (uczelnia), broniąc swojej kultury akademickiej, nie może być zamknięty na inne kultury organizacyjne.
3. W debacie na temat autonomii uczelni za dużo mówi się o potrzebie jej zagwarantowania (ustawowego, prawnego), a nawet zwiększenia, za mało zaś o tworzeniu otoczenia, w którym autonomia znajdzie należne jej miejsce wynikające z pozycji i autorytetu w środowisku.
4. Tyle autonomii, ile odpowiedzialności zarówno instytucjonalnej, jak i osobowej.
5. Nie może być autonomii uczelni, która sama lub jej uczeni wikłają się w polityczne rozgrywki czy są uzależnieni od biznesu.
6. Uczelnia nie może być w pełni autonomiczna, gdyż stanowi zbiór upodmiotowionych jednostek uwolnionych od presji kolektywu, często prezentujących szeroki wachlarz potrzeb bytowych i kulturowych, żyjących w doktrynie skrajnej indywidualizacji i wolności.
7. Im więcej dobrych (niekonkunkturalnych) relacji z otoczeniem, tym bardziej autonomiczna jest uczelnia.
8. Konstytutywnie chroniona i prawnie usankcjonowana autonomia też nie jest gwarantem jej sukcesu, albowiem ważne jest to, co uczelnie zrobią z otrzymaną wolnością.

9. Za mało dyskutuje się o tym, że „uczelnie i ich pracownicy, domagając się szerokiej autonomii, muszą w środowiskach zewnętrznych budzić zaufanie” (Eliasz, 2017, s. 12), być społecznie odpowiedzialnymi.

## Bibliografia

- Adamczyk, M. (2011). *Cywilizacja zachodnia. Specyfika rozwoju, tradycje, preferowane wartości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Banyś, W. (2017). Dywersyfikacja instytucjonalna i autonomia uczelni oraz ich namiary. W: *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (50), 7–16. DOI: <https://doi.org/10.14746/nisw.2017.2.9>.
- Bralczyk, J. (2017). „Autonomia”, „samorządność”, „niezależność” w języku polskim. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 15–20). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Chmielecka, E. (2017). Głos w dyskusji panelowej na konferencji „Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki”. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 65–72). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Deklaracja (1999). *Deklaracja bolońska*. Pobrane z: [http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl\\_deklaracja\\_bolonska1999.pdf](http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl_deklaracja_bolonska1999.pdf) (28.08.2018).
- Dubisz, S. (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eliasz, A. (2017). Autonomia wyznaczona prawem i etosem akademickim a efektywność i sprawność uczelni w osiąganiu celów. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 9–13). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- EUA (2017). *University Autonomy in Europe III. Country Profiles*. Brussels: European University Association. Pobrane z: <https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20country%20profiles.pdf> (21.08.2018).
- Gawor, B. (b.d.). Autonomia. W: *Encyklopedia Zarządzania*. Pobrane z: <https://mfiles.pl/pl/index.php/Autonomia> (21.08.2018).
- Krasiński, A.S. (1885). *Słownik synonimów polskich*. T. 1. Kraków: Akademia Umiejętności.
- Kruszewski, T., Kruszewski, Z. (2003). Rola niepaństwowej uczelni w środowisku lokalnym. W: M. Dudek (red.), *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej* (s. 297). Legnica: Wyższa Szkoła Menedżerska.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Magna Charta (1988). *Magna Charta Universitatum*. Pobrane z: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> (28.08.2018).
- Malewski, M. (2008). O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka. W: B. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 90–104). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Marciniak, Z. (2017). Autonomia i odpowiedzialność – aspekty praktyczne. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 35–38). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Olszewski, W. (2012). W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej – studium przypadku. W: M. Adamczyk, A. Chmiel (red.), *Społeczności lokalne. Problemy – zmiany – rozwój* (s. 57–64). Polkowice: Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki.
- Olszewski, W., Zając, D. (2017). Mergers of Universities in Poland – Selected Legal and Marketing Aspects – Case Study. *SANKALPA. Journal of Management & Research*, 1, 1–11.
- Stachowiak-Kudła, M. (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szapiro, T. (2017). Głos w dyskusji panelowej na konferencji „Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki”. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 79–80). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia: fundament kultury akademickiej. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 29–34). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Ustawa (2018). Ustawa z 20.07.2018 – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Wissema, J.G., Verloop, J. (2009). *Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku*. Zębice: Wydawnictwo Zante.

### Streszczenie

Dynamiczne zmiany społeczno-gospodarcze i kulturowe zachodzące w społeczeństwie postmodernistycznym powodują nasilenie zjawisk i procesów skłaniających do namysłu nad kondycją autonomii w ogóle, a w szczególności autonomią uczelni i uczonych. Zachodzące przemiany stały się inspiracją do rozważań autonomii z perspektywy oddolnej, badacza społeczności lokalnych – perspektywy małej „uczelni samorządowej”. W artykule podejmuję próbę wskazania wpływu budowania relacji: uczelnia – władze samorządowe – biznes (gospodarka lokalna) – społeczność lokalna, które, jak mi się wydaje, mają kluczowe znaczenie dla budowania pozycji i roli uczelni w środowisku, a co za tym idzie, zdobywania autonomii nieformalnej, a także wyznaczania jej ram. Swoje rozważania w części empirycznej opieram na przykładzie Uczelni Jana Wyżykowskiego w Polkowicach. Zaproponowane wnioski nie pretendują zatem do uogólnień, ale mają służyć jako pewien model dobrej praktyki, analizy przypadku.

**Słowa kluczowe:** autonomia pionowa i pozioma, relacje z otoczeniem, „uczelnia samorządowa”

## HOW MUCH AUTONOMY, IF ANY, IN A SMALL “LOCAL-GOVERNMENT UNIVERSITY”?

### Summary

Dynamic socio-economic and culture changes occurring in the postmodern society cause that more intense phenomena and processes appear, which make one consider the condition of autonomy in general and autonomy of universities and scientists in particular. The ongoing transformations have become the inspiration to discuss the autonomy from the grassroots perspective, of the local society researcher – from the perspective of a small “local-government university”. In the article I try to indicate the influence of creating the relations: university – local self-government authorities – business (local economy) – local society, which, as I suppose, have the crucial role as to building the position and the role of the university in the environment, thus gaining the informal autonomy as well as setting its framework. My considerations, in the empirical part, are based on the example of the Jan Wyżykowski University in Polkowice. The recommendations are not to be perceived as the generalizations, yet they serve as a model of good practices and case study.

**Keywords:** vertical and horizontal autonomy, relations with the environment, “local-government university”

**Ilona Kość**

Uniwersytet Szczeciński

## Doświadczenie autonomii przez studentów działających w kołach naukowych

Gromadzone przez stulecia doświadczenia identyfikują autonomię uniwersytetu jako jeden z warunków *sine qua non* jego funkcjonowania (Sztompka, 2017, s. 30–34). Wolność akademicka stała się gwarantem swobody wyboru dróg poszukiwania prawdy, wyrażania naukowych sądów, głoszenia nowych, także kontrowersyjnych poglądów, toczenia sporów i niczym nieskrępowanych naukowych polemik (Szostek, 2015, s. 11). Nowoczesność radykalnie przekształca charakter życia zbiorowego, sprawia, że współczesne instytucje różnią się od wszelkich wcześniejszych form porządku społecznego ze względu na swoją dynamikę, często weryfikują przydatność uświęconych tradycji i zwyczajów (Giddens, 2006, s. 3).

Gdy paradoksalnie nieustanne zmiany stają się najtrwalszym zjawiskiem we współczesnym ponowoczesnym świecie (Bauman, 2000), nie dziwi fakt, że co pewien czas przychodzi nam aktualizować definiowanie autonomii uniwersytetu. Czynimy tak m.in. po to, by się przekonać, czy nadal jest ona nieodłącznym atrybutem rzeczywistości. Mimo wiekowiekowych doświadczeń praktykowanie autonomii uniwersytetu nie jest sprawą łatwą.

Piotr Sztompka (2017, s. 30–34), podejmując próbę odpowiedzi na pytanie: jak funkcjonuje autonomia w systemie szkolnictwa wyższego, wskazał na aż dwanaście, w jego opinii, niepokojących zjawisk dokonujących swoistej erozji autonomii. Następują one nie tylko na skutek „inwazji” świata zewnętrznego, lecz także są efektem procesów zachodzących w systemie jako takim (Sztompka, 2017, s. 30–34). Obecnie istnieje wiele przykładów wskazujących na wyraźnie rysujące się napięcie pomiędzy autonomią a odpowiedzialnością za autonomicznie podejmowane decyzje.

Uniwersytety otwierają się na studentów z różnych środowisk, gwarantując im podjęcie nauki według wspólnych dla wszystkich kryteriów edukacyjnych. Studiowanie w dużej mierze polega na samodzielnej pracy uczącego się i na autonomii jednostki wyrażającej się w odpowiedzialności za swój rozwój, podejmowane wybory, jakość uczenia się oraz jego efekty. Studiowanie to odgrywanie określonej roli społecznej, w której normy postępowania, styl bycia, wartości prezentowane przez studiującego wynikają z procesu identyfikowania się i przynależności do społeczności akademickiej. Autonomia oznacza pewnego rodzaju samorządność, wolność, możliwość podejmowania wolnych wyborów.

## Czas studiowania – czas nadziei, obietnic i ograniczeń

Wiele lat temu Allan Bloom określił studiowanie jako czas nadziei. Diagnozując przemiany kulturowe, a na ich tle funkcjonowanie amerykańskiego szkolnictwa wyższego, pisał, że w jego opinii zawiodło ono demokrację i zubożyło dusze studentów (Bloom, 1997, s. 401). Argumentował to następująco:

Jest to przestrzeń między intelektualną ziemią jałową, którą [młody człowiek] zostawia za sobą, i mizolnymi studiami (...). W tym krótkim czasie musi się dowiedzieć, że istnieje wielki świat poza tym małym, który zna; musi zachwycić się światem i nasycić nim, aby mieć zapas na duchowe pustynie, które dane mu będzie przemierzyć. College to jego jedyna nadzieja na nieprzeciętne życie. Są to magiczne lata, kiedy jeżeli zechce, może zostać kim sobie tylko wymarzy; kiedy ma szansę porównać wszystkie drogi życiowe, nie tylko podsuwane przez jakiś czas i katalog dalszych studiów, ale wszystkie dostępne mu jako człowiekowi (Bloom, 1997, s. 401).

Edukacja akademicka wspiera studenta w procesie kreowania siebie, skłania do uświadomienia sobie, że nadrzędnymi wartościami uniwersalnymi jest człowiek oraz jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość i podmiotowość, wdraża młodego człowieka do poznawczej i egzystencjalnej autonomii (Łukasik, 2013, s. 253). To stworzona dla niego przestrzeń, w której młody człowiek winien doskonalić także kompetencje pozwalające mu się odnaleźć w pluralistycznym świecie, w którym często krzyżują się opozycyjne wartości. Efektem trudu studiowania ma być osiągnięcie stanu samodzielności jako jednego z warunków autonomii.

Przed uczelniami stawia się dlatego fundamentalne zadania zdefiniowane językiem Polskiej Ramy Kwalifikacji jako efekty uczenia się/kształcenia, uzyskania określonego zasobu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Wiedza pozwala budować racjonalną wizję świata, wyjaśnić sens zdarzeń i świadomie partycypować. Umiejętności to swoiste narzędzia identyfikowania i rozwiązywania problemów, pozwalające na stosowanie wiedzy w praktyce. Najtrudniejsze jest kształtowanie postaw w warunkach umasowienia szkolnictwa wyższego. Poziom trudności potęguje świadomość pożądanego efektu i projektowane oczekiwanie tego, że dzisiejsi studenci za kilka lat stanowić będą elity i to właśnie oni tworzyć będą przestrzeń odpowiedzialnej wolności. Zatem absolwenci uczelni mają być przygotowani do myślenia nie tylko w kategoriach interesów indywidualnych i grupowych, lecz także w kategoriach dobra publicznego, być motywowani do pełnienia roli przywódczej w społeczeństwie, gotowości do rozpoznawania wyzwań współczesności, prowadzenia debaty obywatelskiej, troski o kulturę wysoką. Predestynuje ich do tego perspektywa oglądu świata wynikająca z posiadanej wiedzy, która powinna być uzupełniona o perspektywę aksjologiczną, szerszą niż pragmatyczna (Szostek, 2015, s. 9). Współcześnie studiujący stanowić więc mają w przyszłości elitę społeczną nie w tym sensie, że przynależą do nielicznej grupy, ale w tym, że potrafią się wznieść ponad doraźne pożytki i są zdolni do twórczego kształtowania swego myślenia i działania adekwatnego do pełnienia różnych ról społecznych (Szostek, 2015, s. 9).



Pozostaje nadzieja na utrzymanie roli uniwersytetu jako laboratorium idei potrzebnych jednostkom, społeczeństwom i państwom. Uniwersytet może też być tygłem, w którym możliwe są kontakty wszystkich ze wszystkimi, miejscem, w którym buduje się kapitał kulturowy i społeczny (Podgórska, 2014).

Należy jednak wskazać kilka ograniczeń na drodze kultywowania dawnych tradycji akademickich. Przedstawione jedynie wybrane ograniczenia mogą w następstwie stać się podstawą do rozważań o elitarności działań studentów kół naukowych.

### Boom edukacyjny i pułapki merytokracji

Sukcesem procesu demokratyzacji, wartością dodaną jest bez wątpienia w zasadzie nieograniczony w naszym kraju dostęp do edukacji na poziomie wyższym. Ta egalitaryzacja nie jest jednak wolna od negatywnych następstw. Przede wszystkim powtarzany jest zarzut umasowienia studiów, który skutkuje obniżeniem jakości edukacji wyższej. Nigdy w naszej historii nie było tak, by połowa młodych ludzi między 19. a 25. rokiem życia studiowała. Od ponad 10 lat na uczelniach obowiązują neoliberalno-korporacyjne zasady wymuszające przyjmowanie ogromnej liczby studentów. Powody są różne. W sytuacji występującego od kilku lat niżu demograficznego, w konsekwencji odstąpienia od egzaminów wstępnych i innych kryteriów selekcji wstępnej studentami zostają maturzyści z bardzo przeciętnymi wynikami. W tak licznej grupie znajdują się osoby o różnych habitusach. Dawniej, gdy zaledwie 20% maturzystów dostawało się na studia, prym wiodły osoby nieprzeciętne, wybitne, ciekawe siebie i świata, które brylowały w grupie, wyznaczały standardy. Reszta studentów starała się do nich dostosować. Współcześnie studiująca młodzież pokolenia Y przenosi swoje konsumpcyjne podejście do świata na rzeczywistość edukacyjną, przyjmując wobec studiowania strategię wymagającą minimum wysiłku własnego przy jednoczesnym oczekiwaniu szybkich zadowalających rezultatów (Kosz, 2011, s. 107). Frank Furedi (2008, s. 151) pisał o pokoleniu Google, Krystyna Szafranec (2000, s. 9) o młodych „bez wzorca, nie-gniewnych, medialnych niewolnikach”. Tak określa się pokolenie młodych, które przeciw niczemu się nie buntuje, nie kontestuje zastanej kultury i społecznej rzeczywistości, w zasadzie wszystko ignoruje (Rusek, 2005, s. 226). Trudno zatem mówić o jakiegokolwiek refleksyjności, identyfikowaniu się z ważnymi ideami czy też krytycznym postrzeganiu rzeczywistości. Nie dziwi zatem, że często studenci ponadprzeciętni zdominowani zostają przez ogrom przeciętności, chyba że znajdą dla siebie jakąś niszę, jak działalność w kole naukowym, teatrze studenckim, klubie dyskusyjnym lub innej formie uczestnictwa w kulturze.

Egalitaryzacja dostępu do szkół wyższych sprawiła, że dyplom wyższej uczelni otwiera przed ogromną grupą maturzystów perspektywę, jakich ich rodzice nigdy wcześniej nie mieli. Dokument ten przestaje być dobrem dziedzicznym. Z możliwości zdobycia dyplomu skorzystała również ta grupa, która do tej pory oceniała swoje możliwości jako niewy-

starzające do bycia studentem. W dużej mierze było to wynikiem swoistego „kuszenia” przez uczelnie (zwłaszcza prywatne) potencjalnych kandydatów na studentów. Niepraktykowane do tej pory „polowanie” na studentów wspomagane było wieloma zabiegami marketingowymi. W konsekwencji przyczyniło się to do przedefiniowania tradycyjnych ról: student stał się klientem, a uniwersytet wraz z zatrudnianą kadrą zaczął pełnić funkcję usługodawcy wystawiającego „fakturę” w postaci dyplomu ukończenia studiów wyższych (Rusek, 2005, s. 226).

Nastąpił proces adaptowania się uniwersytetów do funkcjonowania według zasad i w warunkach konkurencji wolnorynkowej (Antonowicz, 2005). Dokonała się komodyfikacja wykształcenia wyższego, polegająca na traktowaniu edukacji jako inwestycji na przyszłość, dyplomu jako towaru rynkowego, a sektora inwestycji kształcenia wyższego jako dziedziny przemysłu i gospodarki rynkowej (Opiłowska, 2009, s. 109). Ta zmiana myślenia skutkuje następną pułapką, jaką jest kredencjalizm – w dużym uproszczeniu pułapka ta zasadza się w przekonaniu, że dyplom tworzy człowieka (Melosik, 2004, s. 335–351). Błędem byłby oczywiście powrót do czasów sprzed 1989 roku, kiedy tylko 7% populacji Polaków miało wyższe wykształcenie, ale na pewno nie może być tak jak dziś – że połowa studiuje. To efekt wielopiętrowego oszustwa i samooszukiwania się (Podgórska, 2014).

Każdego roku tysiące studentów rozpoczyna edukację na poziomie wyższym – w różnym stopniu świadomi są swoich oczekiwań, planów na przyszłość. Jak przystało na klasycznych uczestników społeczeństwa konsumentów (Melosik, 2003, s. 19–25), oczekują dobrej jakości produktu, czyli edukacji akademickiej, za niską cenę i nie chodzi o pieniądze, tylko o minimalizowanie zaangażowania i pracy jako studenta, oczekują osiągnięcia obiecanych efektów – dyplomu, a później apanaży. Najlepiej, by studia były w formule *instant* i *fast* (Melosik, 2003), do tego bez zbędnego filozofowania, socjologizowania i rozmów o historii. Dla większości z nich uniwersytet jawi się jako muzeum myśli innych, które nie przystają do otaczającej rzeczywistości, nie nadążają za zmianami i w niewielkim stopniu dadzą się wykorzystać w przyszłości.

Niektórzy zaufali obietnicy, że studiowanie wprowadzi ich w dorosłość, będzie czasem świadomych wyborów, nauczy odpowiedzialności za własne decyzje. Z zasady miało się różnić od dotychczasowych etapów edukacji, w których przez 12 poprzednich lat spędzonych w szkołach podstawowych, gimnazjum i szkołach średnich najczęściej podporządkowywali się różnym autorytetom, podlegali władzy rodziców i nauczycieli. Uniwersytet jednak, jak przystało na najstarszą na świecie instytucję, opierał się i nadal opiera na wypracowanych przez wieki zasadach stojących na straży porządku i dyscypliny (w dobrym tego słowa znaczeniu, jako cnoty instytucji, a w konsekwencji uczonych). Zatem i tutaj, jak w szkołach niższego poziomu, czeka na nich opiekun roku, przygotowane są listy studentów podzielonych na grupy dziekańskie, plan studiów, w którym wskazane są określone godziny zajęć i ich miejsce. Nawet jeżeli inaczej wyobrażali sobie studiowanie, niewiele czasu zabiera im rozkodowanie zasad i reguł akademickiej edukacji (Pauluk, 2016, s. 191). Orientują się, że należy się podporządkować z góry narzuconym formom organizacyj-

nym, odzywa się wdrukowany konformizm, który skutecznie hamuje, wręcz paraliżuje kreatywność i młodzieńczą chęć zmian (Pauluk, 2016, s. 191). Znowu zostali posadzeni do ławek, kreda i tablica stały się głównymi narzędziami pracy nauczyciela, na zajęciach zbyt często dominują metody podające. Taka rzeczywistość szczególnie krytycznie komentowana jest przez tych studentów, którzy chcieli samodzielnie decydować o tym od kogo i czego chcą się uczyć. Chcieliby, podobnie jak na uczelniach zachodnich, sami wybierać kursy, wykładowców i czas realizacji, doświadczać autonomii. Tymczasem autonomia została im darowana.

Propozycja kół naukowych i innych form aktywności, oparta właśnie na świadomym wyborze i samodzielności, może się stać dla tej grupy interesującą i kuszącą alternatywą. Warto w tym miejscu dodać, że na największym liczebnie Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego, liczącym ponad 3,5 tys. studentów studiów stacjonarnych, aktywność w 39 kołach naukowych wykazało 239 osób – to zaledwie 6,6% wszystkich studentów (Kromolicka, 2016, s. 29). Z kolei w liczącym 1019 studentów<sup>1</sup> Instytucie Pedagogiki aktywnie działają: Koło Naukowe Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment”, Koło Naukowe Resocjalizacji, Koło Naukowe Pedagogiki Informacyjnej, Koło Naukowe Gerontologii Społecznej, Koło Wolontariatu Studenckiego, Koło Naukowe Pedagogów Opiekunów „Przyjaciele”, Koło Naukowe Młodych Pedagogów „Spolegliwi”. Łącznie w tych kołach działa 42 studentów.

### Koła naukowe jako potencjalna przestrzeń doświadczania autonomii

Dokonujące się obecnie zmiany w szkolnictwie wyższym, wprowadzane ustawą 2.0, dotyczą również studentów, którzy wyrażają swoją opinię na temat nowelizacji ustawy i wprowadzanych przez nią zmian. Od studentów – potencjalnych przedstawicieli elit społecznych w przyszłości – oczekuje się określonego stanowiska. Nie dziwi zatem, że właśnie wobec tej grupy sformułowane są pytania o znaczenie autonomii, jej istotę i transformację pojęcia. Interesujące badawczo wydaje się dociekanie tego, co dla obecnych studentów oznacza autonomia, w czym się przejawia, czy i jak jej doświadczają. Właśnie doświadczanie uczyniłam „szkłem powiększającym” tego pojęcia, doświadczanie, a nie teoretyzowanie czy poszukiwanie ultrauniwersalnej definicji. Na przykładzie działalności Koła Naukowego Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment” z Instytutu Pedagogiki<sup>2</sup> Uniwer-

1 Stan na rok akademicki 2017/2018.

2 29 stycznia 2015 r. z inicjatywy dwóch studentek II roku pracy socjalnej, Klaudii Piotrowskiej i Magdaleny Czajkowskiej, decyzją rektora Uniwersytetu Szczecińskiego powołane zostało Koło Naukowe Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment”. W złożonej na początku stycznia deklarowanej inicjatywie były wielkie pokłady entuzjazmu, ale, co ważne, towarzyszyło temu przygotowanie merytoryczne. Nie była to tylko *idea fix*, lecz przemyślany pomysł poparty doświadczeniem, studentki te bowiem od roku działały już aktywnie w Kole Naukowym Wolontariatu Studenckiego i Kole Naukowym Gerontologii Społecznej. Doświadczenie pracy w tych kołach zrodziło potrzebę

sytetu Szczecińskiego przeanalizuję doświadczanie autonomii rozumianej jako niezależność związana z prawem do samostanowienia i samodzielnego rozstrzygania spraw wewnętrznych, a także kreacji zewnętrznej określonej zbiorowości ze wszystkimi tego konsekwencjami.

Bez wątplenia koła naukowe są dominującą formą występującą w obrębie studenckiego ruchu naukowego. W zakresie podejmowanych zadań w zasadzie nie są ograniczane, powstają endogenicznie, z inicjatywy samych studentów, czasami z pasji nauczycieli akademickich, którzy szukają sprzymierzeńców wśród studentów. Koła mają konkretny cel i jest nim wzbogacanie wiedzy, doskonalenie umiejętności działaczy i/lub wzbogacanie oferty kulturalnej uniwersytetu. Ramy aktywności są obwarowane quasi-formalnym statusem i zainteresowaniami samych członków. Koła mają swoich opiekunów wśród pracowników naukowych, którzy pomagają studentom w merytorycznej realizacji zadań i kontaktach z władzami i administracją uczelni. Każde koło ma zarząd składający się z prezesa/przewodniczącego, zastępcy, skarbnika i dwóch, trzech dodatkowych członków zarządu. Nieobligatoryjnie i coraz rzadziej występują też komisja rewizyjna czy sąd koleżeński.

Koła naukowe jako organizacje zrzeszające studentów działają w obrębie szkoły wyższej i mogą do niego należeć wszyscy studenci danej uczelni, nawet z innego wydziału. Najczęściej jednak mają stosunkowo niewielu członków (do 20 osób) i, co warto podkreślić, w tych małych grupach między studentami dominują pozytywne relacje. Często osoby te spotykają się poza uczelnią, łączy ich nie tylko praca w kole naukowym, lecz także wspólnota myśli i ideałów, w sposób naturalny zawiązują się prawdziwe przyjaźnie. I w tym momencie rodzi się pytanie: czy w warunkach umasowienia szkolnictwa wyższego ta swoista ekskluzywność przynależności do koła naukowego<sup>3</sup> jest namiastką elitarności i sprzyja autonomii?

Odpowiedź na to pytanie jeszcze bardziej komplikują zmiany w regulaminie przyznawania stypendium naukowego. Działalność w kole naukowym jest wysoko premiowana i często przesądza o pozytywnej decyzji rektora. Taka sytuacja wprowadza niepewność i podejrzliwość co do intencji niektórych członków koła. Można się zastanawiać, ilu studentów zapisuje się do kół, a nawet działa w nich na różnym poziomie entuzjazmu i zaangażowania, dla których dominującą motywacją jest perspektywa wpisania kilku punktów do druku przy ubieganiu się o stypendium lub w planach mają kontynuację kształcenia na studiach trzeciego stopnia – doktoranckich (Kromolicka, 2016, s. 30). Jako opiekun koła wierzę jednak w autentyczne zaangażowanie studentów, którzy, jestem tego pewna,

---

stworzenia czegoś odrębnego, własnego, autonomicznego, od podstaw, za co same chciały wziąć odpowiedzialność. Tym samym pozwoliłoby to osiągnąć wysoki poziom niezależności rozumianej jako działanie od początku do końca samodzielne.

3 Widoczne są znaczące różnice pomiędzy liczbą zarejestrowanych i działających kół naukowych a tymi, które pomimo rejestracji są nieaktywne. Sytuacja ta potwierdza małe zainteresowanie studentów, gdyż aktywnych studentów działających w kołach jest ok. 3 tys. w stosunku do ogólnej liczby ponad 12,5 tys. studiujących na Uniwersytecie Szczecińskim (studia stacjonarne) (zob. Kromolicka, 2016, s. 28).

działaliby nawet bez profitów w postaci punktów do stypendium. Dla nich uczestnictwo w pracach kół naukowych to doskonały sposób na włączanie się w życie uczelni, poznanie innych ludzi, doświadczanie rzeczy nowych, aktywność i sprawstwo. Udział w różnych inicjatywach podejmowanych przez koło naukowe jest pewnym dodatkowym zobowiązaniem dla studenta, zaangażowaniem wykraczającym poza obowiązujący program studiów. Aktywność w kole pozwala na uzupełnienie wiedzy, która w przyszłości może zdecydować o powodzeniu na rynku pracy. Członkowie spotykają się na planowanych seminariach, konwersatoriach, spotkaniach gościnnych z naukowcami z innych ośrodków akademickich, organizują wyjazdy integracyjne. Studenci przygotowują referaty i prezentacje poświęcone podjętym tematom badawczym, którymi w danym momencie się zajmują, a to doskonalili ich warsztat badawczy (Kromolicka, 2016, s. 26). W mojej opinii uczestnictwo w kole naukowym jest również lub być powinno doskonałym poligonem testowania autonomii. Poprzez umożliwienie zainteresowanym studentom realizacji projektów o charakterze naukowym i praktycznym otrzymują oni unikalną okazję sprawdzenia wiedzy i umiejętności w warunkach ograniczonego ryzyka.

W czasach gdy studenci niechętnie stają się wolontariuszami, działaczami i społecznikami, gdy tak trudno zmotywować młodych ludzi do działania, utwierdzam się w przekonaniu, że działanie w kole naukowym to doskonała możliwość doświadczania autonomii, takiej, jak ją definiuje Erick Erikson (1970). Podkreśla on, że wśród przejawów autonomii u dorosłych dominuje: poczucie własnej odrębności, niezależności, poczucie wolnej i dobrej woli, poczucie samokontroli, posiadanie umiejętności dokonywania wyborów.

Właśnie ta definicja stanowić będzie podstawę rozważań na temat doświadczania autonomii przez studentów działających w kołach naukowych.

### Opinie studentów działających w kołach naukowych na temat doświadczania autonomii<sup>4</sup>

Źródłem, prawdziwą inspiracją poszukiwania sensu i znaczenia autonomii w następstwie jej doświadczania była decyzja o wyborze nazwy Koła Naukowego Studentów Pracy Socjalnej. Nieprzypadkowo, lecz świadomie i z rozmysłem wybrano nazwę „Empowerment”. Termin ten, tłumaczony na język polski, najczęściej określa się jako „upełnomocnienie”. W interpretacji członków koła znacznie lepiej istotę tego terminu oddaje jednak słowo „umacnianie” (Kanafa-Chmielewska, 2012, s. 130). Dlaczego? Dlatego że jednym z atrybutów osoby umocnionej jest/ma być autonomia. Upełnomocnić kogoś mogłoby oznaczać tyle, co powiedzieć o kimś, że odzyskał moc/autonomię. Wtedy pełnomocnik pełni rolę rzecznika cudzych racji, jakby odbierał komuś moc mówienia za siebie. Tymczasem umoc-

4 Swoją opinią podzielili się ze mną studenci aktywnie działający przede wszystkim w Kole Naukowym Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment”, Kole Naukowym Resocjalizacji oraz Kole Naukowym Wolontariatu Studenckiego.

nić kogoś, by czuł się wzmocniony, oznacza danie mu prawa do bycia autonomicznym, samodzielnym, odpowiedzialnym i to jest sens pracy pracownika socjalnego. O człowieku autonomicznym mówimy wtedy, gdy samodzielnie ma on zdolność do kierowania swoim zachowaniem, potrafi dokonywać wyborów uwzględniając własne i cudze potrzeby, gdy wpływa na kształtowanie się relacji społecznych, które mają charakter wzajemności (Obuchowski, 1985). Autonomiczność wymaga przyjęcia pewnego systemu norm wpływających na własne życie (Jezińska, 2003, s. 245). Dla studentów koła taka interpretacja była istotna, dlatego że zgodnie z klasyczną definicją ich przyszłej profesji to „interdyscyplinarna działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” (Ustawa, 2004). „Empowerment” jako metoda w pracy socjalnej upatruje swój główny cel właśnie w społecznym umocnieniu i przywracaniu możliwie pełnej partycypacji jednostek, grup i społeczności, które na skutek różnych procesów historyczno-społeczno-biograficznych zostały zmarginalizowane, zaniedbane czy wykluczone (Granosik, Gulczyńska, 2014, s. 15).

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jakie słowa oddają sens autonomii, studenci aktywnie działający w kole naukowym wskazywali na: autentyczność, odpowiedzialność, sprawstwo, refleksyjność, niezależność, gotowość do zmiany, dystans oraz opór<sup>5</sup>. Wypowiedź prezes Koła Naukowego Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment” może stanowić dobrą ilustrację tych słów:

Przy organizowaniu każdej akcji musimy być w pełni przygotowani, jest to cały proces zaczynający się od pomysłu, przechodzący przez nawiązanie współpracy, znalezienie środków finansowych, a skończywszy na ewaluacji. Decydując się na realizację danego pomysłu, musimy być w pełni pewni swojego wyboru, umiejętności oraz konsekwencji. Z perspektywy czasu widzę, że działania podejmowane na samym początku działalności koła były bardzo zachowawcze i na małą skalę. Po kilku latach działalności były to już akcje obejmujące większą grupę odbiorców, angażujące organizacje pozauczelniane. Pokazuje to, jak po wdrożeniu się w specyfikę pracy w kole naukowym oraz po poznaniu siebie nawzajem, zaczęliśmy podejmować odważniejsze decyzje (K. Piotrowska, 20.06.2018).

Charakterystyczne były wypowiedzi innych studentów aktywnie działających w kole naukowym, podkreślające to, że autonomia daje nadzieję na działanie bez ograniczeń. Co jednak ciekawe, studenci jako bariery autonomii nie postrzegali przepisów uczelnianych, harmonogramów i sprawozdań, ale raczej jako jej sprzymierzeńca, pożądanego dla zachowania pewnego porządku. „Autonomia to nie samowola, ale skuteczne i odpowiedzialne osiągnięcie wyznaczonego celu” (M. Czajkowska, K. Piotrowska, 20.06.2018). To dojrzała wypowiedź, autonomiczny jest bowiem ten, który jest naprawdę wolny o tyle, o ile zgadza się poddać zobiektywizowanemu prawu (Jezińska, 2003, s. 246). W opinii niektórych stu-

---

5 Swoją opinią podzielili się ze mną studenci aktywnie działający przede wszystkim w Kole Naukowym Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment”, Kole Naukowym Resocjalizacji i Kole Naukowym Wolontariatu Studenckiego. Wypowiedzi członków kół naukowych przytaczam dosłownie.

dentów angażujących się w pracę kół naukowych autonomia stanowiła „potencjalną pułapkę”. Obawiali się, że nie poradzą sobie w działaniu, w którym w tak wielu kwestiach zdecydować mają sami. Nie będzie zakazów, z którymi chociaż do tej pory się nie zgadzali, to paradoksalnie dawały poczucie bezpieczeństwa.

Kolejne refleksje wynikające z doświadczania autonomii przez studentów były następujące: „autonomia to nie stan, tylko proces, nie można doświadczać autonomii w samotności, smakuje tylko lepiej, gdy działa się w zespole, bowiem zespół weryfikuje poczucie autonomii” (K. Piotrowska, 10.06.2018). Interesująca była również wypowiedziana obawa w związku z tym, „że łatwo wpaść w pułapki autonomii, gdy trzeba się do czegoś zobowiązać, a potem dotrzymać słowa. Tym bardziej że nikt inny do tego nie zobowiązał” (K. Piotrowska, 10.06.2018). Ważne wydają się zdania podkreślające fakt, że „autonomia uczy również pokory; autonomię łatwo jest pomylić z innymi pojęciami, takimi jak kreatywność; autonomia ma wiele uroku i im bardziej się jej doświadcza, tym bardziej zaczyna się podobać” (B. Chojnacka, 6.06.2018). I jeszcze jedna, nieco humorystyczno-refleksyjna wypowiedź: „Najlepiej wychodzi mi marzenie o autonomii, ale póki co, najlepiej czuje się, gdy ktoś planuje moje życie, a ja... mogę ponarzekać” (P. Dobrowolska, 20.06.2019).

Doświadczając autonomii, oscyluje się między własną niepowtarzalną prywatnością a wymogami i oczekiwaniami kontroli społecznej, internalizuje wartości i normy, a używając pewien poziom tożsamości z nimi, zaczyna się działać autonomicznie, swobodnie, ponieważ jej wybory i decyzje wynikają już z mechanizmów kontroli wewnętrznej sterującej jej postępowaniem (Pytko, 2000). W przekonaniu studentów działających w kołach naukowych autonomia jest zawsze ściśle związana z możliwością dysponowania normami i standardami zgodnie z własnymi wartościami przy jednoczesnej samokontroli umożliwiającej bezkonfliktowe funkcjonowanie w tej specyficznej grupie społecznej. W mojej opinii, tym nielicznym studentom angażującym się w pracę kół naukowych udało się pokonać stereotyp klasycznego studenta, klienta usług edukacyjnych, i wyjść poza narzucone ramy studiowania, tworząc własną przestrzeń doświadczania autonomii.

## Bibliografia

- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Sic!
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Erikson, E.H. (1970). *The Life Cycle. Epigenesis of Identity*. W: H. Fitzgerald (red.), *Development Psychology* (s. 46–81). New York–London: W.W. Norton & Company.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Granosik, M., Gulczyńska, A. (2014). Empowerment i badania w pracy socjalnej. W: A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne* (s. 15–23). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Jezińska, B. (2003). Autonomia. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* (s. 244–246). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kanafa-Chmielewska, D. (2012). Umacnianie (Empowerment) – pojęcie i istota. *Współczesne Zarządzanie*, 1, 130–140.
- Kosz, J. (2011). Student pokolenia Y. *Forum Dydaktyczne*, 7–8, 107–118.
- Kromolicka, B. (2016). Zaangażowanie studentów w proces kształcenia uniwersyteckiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2 (20), 23–36. DOI: 10.18276/psw.2016.2-03.
- Łukasik, B. (2013). Edukacja akademicka przestrzenią wdrażania studenta do poznawczej i egzystencjalnej autonomii. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 22, 253–258.
- Melosik, Z. (2003). Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej. *Chowanna*, 1, 19–37.
- Melosik, Z. (2004). Kredencjalizm: krytyka liberalnej interpretacji roli dyplomów. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 325–351). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1985). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 75–100). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Opiłowska, M. (2009). Współcześni studenci jako stratedzy własnej kariery zawodowej: (w świetle teorii gier i kredencjalizmu). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (48), 107–126.
- Pauluk, D. (2016). Współczesny uniwersytet w potocznych doświadczeniach studentów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (75), 183–196.
- Podgórska, J. (2014). Żacy. XXI. *Polityka. Niezbędnik Inteligenta*, 4, 86–89.
- Pytko, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rusek, H. (2005). Współczesne młode pokolenie jako wyzwanie dla socjalizacji i wychowania. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości* (s. 255–267). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szafraniec, K. (2000). Stawianie się nowego aksjonormatywnego ładu. Perspektywa ujęcia międzygeneracyjnego. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 339 (14), 3–22.
- Szostek, A. (red.) (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część II. Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia: fundament kultury akademickiej. W: *Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki* (s. 29–34). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Ustawa (2004). Ustawa z 12.03.2004 o pomocy społecznej. Dz.U. 2018, poz. 1508.



### Streszczenie

Studiowanie w dużej mierze polega na samodzielnej pracy uczącego się i na doświadczaniu autonomii studentów, wyrażającej się w odpowiedzialności za swój rozwój, podejmowane wybory, jakość uczenia się oraz jego efekty. Bez wątpienia koła naukowe są dominującą formą występującą w obrębie studenckiego ruchu naukowego. W zakresie podejmowanych zadań w zasadzie nie są ograniczane, powstają endogenicznie, z inicjatywy samych studentów, czasami z pasji nauczycieli akademickich, którzy szukają sprzymierzeńców wśród studentów. Na przykładzie działalności Koła Naukowego Studentów Pracy Socjalnej „Empowerment” z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego przeanalizuję doświadczanie autonomii rozumianej jako niezależność związaną z prawem do samostanowienia i samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych, a także kreacji zewnętrznej określonej zbiorowości ze wszystkimi tego konsekwencjami.

**Słowa kluczowe:** autonomia, studiowanie, koła naukowe

### EXPERIENCING AUTONOMY BY STUDENTS WORKING IN SCIENTIFIC CIRCLES

#### Summary

To a large extent, studying consists in independent work of the learner and experiencing the autonomy of students, expressed in the responsibility for their development, the choices made, the quality of learning and its effects. Undoubtedly, scientific circles are the dominant form occurring within the student scientific movement. In terms of undertaken tasks, they are basically not limited, they are created endogenously, on the initiative of the students themselves, sometimes from the passion of academic teachers who are looking for allies among students. On the example of the activity of the Student Social Work Association Empowerment from the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin, I will analyze the experience of autonomy understood as independence related to the right to self-determination and self-determination of internal affairs, as well as the creation of an external collective with all its consequences.

**Keywords:** autonomy, study, scientific circles



**Aleksandra Sander**

Uniwersytet Szczeciński

## **Autonomia niemieckiej szkoły wyższej – pomiędzy nauką a polityką (wybrane aspekty)**

### **Wprowadzenie**

W Republice Federalnej Niemiec polityka wobec szkół wyższych uprawiana jest głównie na poziomie i krajów związkowych. Stąd też niemiecki system szkolnictwa wyższego złożony jest z szesnastu systemów krajów związkowych, z których każdy charakteryzuje się swoją strukturą instytucyjną (Kamm, 2014, s. 19). Rząd federalny ma jednak możliwość oddziaływania na politykę landów wobec szkół wyższych, a jednym z instrumentów jest ramowa ustawa o szkolnictwie wyższym z 26 stycznia 1976 roku, znowelizowana 19 stycznia 1999 roku (Hochschulrahmengesetz, 1976). Tak więc rząd federalny może wywierać wpływ na politykę kraju związkowego wobec szkół wyższych, jak i na same uczelnie oraz na inne elementy systemu szkolnictwa wyższego (Kamm, 2014, s. 19). Z punktu formalno-prawnego większość szkół wyższych w Niemczech jest instytucjami państwowymi; przeważnie są to uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe (Kamm, 2014, s. 19). Nie należy przy tym zapominać, że studiowanie w Niemczech kosztuje, a kwestie czesnego (Kamm, 2014, s. 20) regulowane są przez prawo kraju związkowego. Opłaty za studia zasilają zaś bezpośrednio budżet uczelni wyższej.

Niemiecki system szkolnictwa wyższego wzbogacony jest również o prywatne szkoły wyższe, ale są one w mniejszości (Kamm, 2014, s. 20). Trzeba jednak pamiętać o tym, że badania naukowe prowadzone są nie tylko przez naukowców zatrudnionych w szkołach wyższych (państwowych lub prywatnych), lecz także przez instytuty badawcze (Kamm, 2014, s. 20), które podlegają innemu prawodawstwu niż uczelnie.

### **Uniwersytet jako gremium kolektywne**

Aby lepiej naświetlić kwestię autonomii niemieckiej szkoły wyższej, należy się przywrzeć historycznemu rozwojowi uczelni i przywołać nazwisko Wilhelma von Humboldta (1767–1835). Jako pruski urzędnik państwowy w 1910 roku przyczynił się do powołania Berliner

Universität (Kamm, 2014, s. 109). Idee Humboldta wywarły wpływ na ówczesny obraz uniwersytetu. Przetrwaly po współczesność i dlatego też wspomina się o klasycznym modelu/idealnym niemieckiego uniwersytetu (model Humboldta; Kamm, 2014, s. 109). W jego centrum znajdują się jedność badań i nauczania oraz możliwość swobodnego, w samotności i wolności myśli, zdobywania i powiększania wiedzy. Próbę krytyki tego idealnego modelu Humboldta podjęto w latach 60. i 70. XX wieku (Kamm, 2014, s. 112). Dotyczyła ona m.in. takich postulatów, jak prawo dostępu do kształcenia, uznanie kształcenia jako element kapitału społecznego, a nauki jako siły w rozwoju gospodarczym kraju, potrzeba wdrożenia impulsów liberalnych i demokratycznych czy też troski o to, aby Niemcy jako eksporter nie straciły konkurencyjności na arenie światowej gospodarki.

Wspomniane kwestie z pewnością nie prezentowały dojrzałej myśli reformatorskiej (Kamm, 2014, s. 112), można jednak dostrzec pewną zmianę w niemieckich uniwersytetach, która przyjęła postać przemian organizacyjnych. Mianowicie dokonano się przejście od instytucji o charakterze elitarnym, z ograniczonym dostępem, do uniwersytetów o charakterze masowym, które otworzyły się na szerokie masy ludności ze wszystkich klas społecznych, co miało podnieść gwarancję realizacji zasady równości szans. Ten proces skutkowało m.in. zwiększeniem liczby miejsc przyjęć dla przyszłych studentów, zakładaniem różnych typów uczelni wyższych, głównie wyższych szkół zawodowych (Kamm, 2014, s. 112).

Niejako kolejnym skutkiem procesów wewnętrznej demokratyzacji było pojawienie się administracji przedstawicielskiej – w gremiach uniwersyteckich poza profesorami zaczęli być reprezentowani również inni przedstawiciele grup wspólnoty uniwersyteckiej, czyli asystenci, doktorzy, studenci, personel administracyjno-organizacyjny (Kamm, 2014, s. 112). Uniwersytety zaczęto nazywać gremiami kolektywnymi, a w ich jednostkach administracyjnych współistniały równoległe państwowe i akademickie elementy administracyjne (Kamm, 2014, s. 113). Pierwszy raz szkoły wyższe stały się w dużym stopniu zależne od państwowego planowania, które miało również wpływ na członków wspólnoty akademickiej, m.in. nauczyciele akademicki mogli być powoływani przez ministerstwa krajów związkowych bądź środki finansowe mogły być rozdzielane na poszczególne jednostki organizacyjne, np. wydziały (Kamm, 2014, s. 113). W tej sytuacji autonomia szkoły wyższej (również ta zawarta w modelu Humboldta) zaczęła przybierać fikcyjny charakter, gdyż wiele spraw dotyczących życia akademickiego rozstrzygali pracownicy ministerstw ds. szkolnictwa wyższego (Kamm, 2014, s. 114).

### ***New Public Management, czyli uczelnia wyższa jako przedsiębiorstwo***

Od końca lat 70. do początku lat 80. XX wieku rozgorzała intensywna dyskusja dotycząca modelowych form kierowania/sterowania państwową administracją (Kamm, 2014, s. 52), do której zalicza się również szkolnictwo wyższe. Należy nadmienić, że tradycyjnie szkoła wyższa jest inaczej charakteryzowana niż przedsiębiorstwo czy urząd administracji

państwowej. Klasycznie (Kamm, 2014, s. 20) określa się ją jako instytucję, która zapewnia swoim członkom przestrzeń do samostanowionego działania i dzięki takiej organizacji stwarza istotne warunki do realizacji idei pluralizmu i kreatywności. Działania reformatorskie dotyczące szkolnictwa wyższego starają się jednak wprowadzić zmiany strukturalne o charakterze korporacyjnym (Kamm, 2014, s. 20). Można więc zauważyć dążenie do wprowadzania silnego kierownictwa i jednocześnie ograniczanie kompetencji akademickich członków uczelni, co może skutkować np. przydziałem środków na wydziały czy dla kadry uzależnionym od ich osiągnięć. Gdy szkoły wyższe będą się kierowały innym motywem przewodnim, niż opisanym wyżej uniwersytetem jako gremium kolektywne, to będzie można powiedzieć, że staną się przedsiębiorstwami i zaczną przyjmować charakter korporacyjny (Kamm, 2014, s. 115).

Aby lepiej naświetlić zagadnienie autonomii niemieckiej szkoły wyższej, należałoby nieco przybliżyć zagadnienia związane ze sterowaniem w sektorze publicznym (*New Public Management*), do którego zaliczane jest również szkolnictwo wyższe. Traktowanie uniwersytetu jako przedsiębiorstwa (Kamm, 2014, s. 115) kojarzone jest z takimi hasłami, jak wydajność i efektywne działanie. Uniwersytet ma być „producentem” efektów w sferze kształcenia i badań. Musi prowadzić sprawozdawczość dotyczącą swojego działania – „produkcji” (np. akredytacja czy różne formy ewaluacji). Takie podejście jest związane z założeniami *New Public Management*. Paradygmatem tego modelu sterowania (Kamm, 2014, s. 53) jest tworzenie rozwiązań problemów dotyczących przepływu informacji i kontroli w sferze administracji publicznej. Nowe formy organizacyjne i instrumenty sterowania powinny zapewniać nowe usługi, które byłyby wydajne/efektywne oraz dostosowane do potrzeb użytkowników i społecznego zapotrzebowania. *New Public Management* zakłada przemianę organizacji sektora publicznego, który powinien charakteryzować się następującymi cechami (Kamm, 2014, s. 53):

- odłączenie gwarancji/rękojmi za usługi od ich przygotowania,
- potrzeba specjalizacji usług i ich pomiaru w celu lepszej kontroli nad przygotowywaniem usług,
- nie tylko instytucje publiczne mogą przygotowywać usługi, lecz także instytucje prywatne mogą dostawać odpowiednie zlecenia,
- sektor publiczny ma znacznie więcej autonomii niż ma to miejsce w przypadku klasycznych hierarchicznych struktur,
- wysoka orientacja na klienta.

W rozważaniach dotyczących autonomii niemieckiej szkoły wyższej należałoby się zatem posłużyć paradygmatem *New Public Management*, który umożliwi naszkicowanie działań związanych ze zmianami sterowania szkołami wyższymi (*der Governance der Wissenschaft* – zarządzanie nauką). Ten model sterowania wykorzystwały niemieckie szkoły wyższe przy podejmowaniu autonomicznych decyzji i działań (Dohmen, Kremppow, 2015, s. 6).

## Instrumenty sterowania (Governance-Instrument)

Instrumenty sterowania przypisywane są zazwyczaj działaniom związanym z polityką, a dokładniej – z wdrażaniem posunięć politycznych (Kamm, 2014, s. 62). Jako typowe dla polityki instrumenty można wymienić np. zalecenia, zakazy, przyznawanie określonych praw, przekaz finansowania. Gdy opuścimy przestrzeń polityki, to instrumenty sterowania zbiorowym działaniem powinny służyć rozwiązywaniu problemów danej wspólnoty.

W zależności od przyjętego kryterium można w odmienny sposób kategoryzować instrumenty sterowania. W literaturze przedmiotu (Kamm, 2014, s. 62) wymieniane są dwa podejścia. Punkt wyjścia do różnicowania stanowi hierarchiczna struktura państwa. Mówimy zatem zarówno o instrumentach, które bazując na hierarchicznych strukturach, umożliwiają wydawanie instrukcji, jak i tych, które same stanowią impuls do działania. Inny podział uwzględnia możliwość wpływu na rozwiązanie problemów społecznych. Mamy wówczas do czynienia z instrumentami – po pierwsze, dopuszczając reakcję na negatywne rozwiązanie problemu poprzez użycie bodźców finansowych mających prowadzić do zaniechania problematycznego działania; po drugie, poprzez formy procesu transparentnej certyfikacji zapobiegają pojawieniu się problemów.

Aby poddać deskrypcji przemiany szkół wyższych, w ramach których możliwe stało się poszerzanie zakresu ich autonomii, nauki o zarządzaniu wprowadziły model korekcji w zarządzaniu (*Equalizer-Modell der Governance*; Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15). Pozwala on bowiem badać na różnych płaszczyznach paralelny rozwój sterowania szkołami wyższymi. Stworzono trzy grupy instrumentów sterowania (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15), które miały ukazać zarówno centralny cel, do którego one dążą (np. finansowanie lub kontrola jakości), jak i płaszczyznę sterowania, do której przyporządkowane są dane instrumenty. Te trzy grupy to: instrumenty oddziałujące na strukturę szkoły wyższej, instrumenty oddziałujące na finansowanie uczelni wyższych przez kraj związkowy oraz instrumenty zabezpieczające jakość (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15–19).

Pierwsza grupa instrumentów opisuje możliwość podejmowania działania przez szkoły wyższe, czyli ukazuje, w jakim stopniu uczelnie mogą samodzielnie podejmować strategiczne dla siebie decyzje i czy mogą one same wyznaczać sobie cele i sposoby ich osiągnięcia. Typowym przykładem tej grupy jest ministerialny nadzór, który dotyczy nie tylko wypełniania określonych warunków prawnych, lecz także odnosi się do treści regulacji prawnych, tym samym może je przyjąć lub odrzucić. A zatem państwo określa *ex ante*, czego oczekuje od uczelni wyższej. Do tej grupy zaliczane jest też planowanie skoordynowanego rozwoju uczelni w danym kraju związkowym, a w ramach tego planu podejmowanie decyzji dotyczących rozwoju określonej uczelni. Do tego instrumentu zalicza się również prowadzenie polityki kadrowej przez uczelnię i zatrudnianie nauczycieli akademickich albo z ramienia ministerstwa, albo z ramienia uczelni.

Druga grupa instrumentów oddziałuje na autonomię szkoły wyższej w kwestiach finansowych i reguluje przepływ środków finansowych pomiędzy krajem związkowym a uczelnią. Mogą one przyjąć postać globalnych budżetów, ogłaszanych rocznie ryczałto-

wo, o wydatkach z których decydują uczelnie. Może to być też księgowość administracji publicznej, która realizuje budżet. Poza tym istnieją możliwości uelastycznienia realizacji budżetu (np. przesuwanie środków finansowych na kolejny rok budżetowy). Przekaz środków budżetowych może być realizowany na podstawie wskaźników związanych z efektywnością i/lub z obciążeniami uczelni.

Gdy rozpatruje się trzecią grupę instrumentów, to należy wspomnieć o tych, które zapewniają jakość. Przykładem takiego instrumentu jest ewaluacja – stosuje się go wówczas, gdy uczelnie wyższe mają szeroki zakres autonomii. Możliwa jest ewaluacja realizowana przez niezależnych ekspertów.

Wyszczególnienie występowania poszczególnych instrumentów lub ich nasilenia skutkuje wyłonieniem dwóch modeli sterowania szkołami wyższymi, w ramach których możliwe jest rozwijanie autonomii uczelni.

### Autonomia szkoły wyższej – pomiędzy modelem biurokratyczno-oligarchicznym a modelem menadżerskim

Dzięki modelowi korekcji w sterowaniu szkołami wyższymi (*Equalizer-Modell der Governance*) stało się możliwe wyłonienie typowych różnic między modelem biurokratyczno-oligarchicznym (*bürokratisch-oligarchischen Modell*) oraz modelem menadżerskim (*Management-Modell*; Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15). Podział ten bazował na wskazaniu różnic w wyposażeniu szkół wyższych w instrumenty przypisane do wyżej wymienionych trzech grup oraz na jakościowej analizie prawodawstwa poszczególnych krajów związkowych w stosunku do szkół wyższych. Tabela 1 charakteryzuje te dwa modele.

**Tabela 1.** Przyporządkowanie instrumentów sterowania do dwóch modeli zarządzania

Grupy instrumentów sterowania	Instrumenty	Model biurokratyczno-oligarchiczny	Model menadżerski
Instrumenty oddziałujące na strukturę systemu	nadzór na poziomie landu	występuje	występuje w ograniczonym zakresie
	planowanie rozwoju uczelni wyższej	ściśle wskazówki landu	szkoła wyższa
	prawo apelacji	poziom landu	szkoła wyższa
	kontakty między landem a szkołą wyższą	brak	występują
	rada szkoły wyższej	brak	występuje
Instrumenty oddziałujące na finansowanie uczelni wyższych przez kraj związkowy	ogólny budżet	brak	występuje
	przyznawanie środków zorientowanych na wyniki	brak	występuje

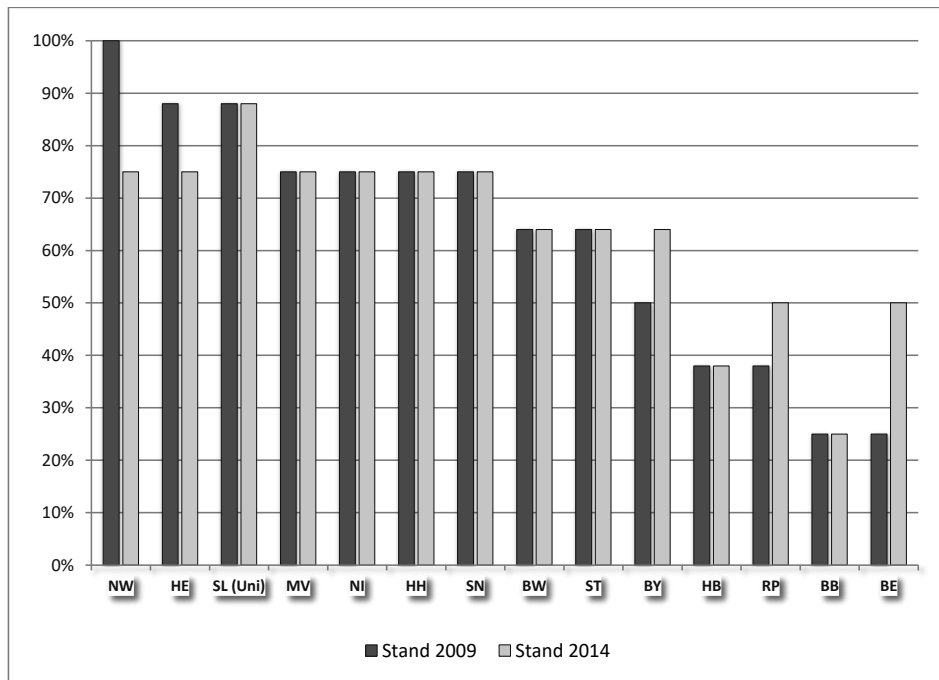
Grupy instrumentów sterowania	Instrumenty	Model biurokratyczno-oligarchiczny	Model menadżerski
Instrumenty zabezpieczające jakość	sprawozdawczość	występuje	brak

Źródło: Dohmen, Krempkow, 2015, s. 19.

Można zatem stwierdzić, że im więcej dana uczelnia prezentuje cech charakterystycznych dla modelu menadżerskiego, tym wyższy jest jej poziom autonomii. Z kolei na wykresie 1 zaprezentowano rozwój autonomii szkół wyższych w wybranych krajach związkowych w latach 2009 i 2014.

	NW	HE	SL (Uni)	MV	NI	HH	SN	BW	ST	BY	HB	RP	BB	BE
Stand 2009	100%	88%	88%	75%	75%	75%	75%	64%	64%	50%	38%	38%	25%	25%
Stand 2014	75%	75%	88%	75%	75%	75%	75%	64%	64%	64%	38%	50%	25%	50%

#### Bundesländer



**Wykres 1.** Procentowy udział instrumentów sterowania modelu menadżerskiego w poszczególnych krajach związkowych w latach 2009 i 2014

Źródło: Dohmen, Krempkow, 2015, s. 51.



Dieter Dohmen i René Krempkow, badacze autonomii szkoły wyższej, doszli do wniosku, że między rokiem 2009 a 2014, czyli w ciągu pięciu lat, poziom autonomii w badanych krajach związkowych był zbliżony (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 52). Gdy podda się analizie dane zaprezentowane na wykresie 1, to można skonstatować, że w niektórych krajach związkowych mocniej rozwinęły się elementy typowe dla modelu menadżerskiego, zwiększające poziom autonomii szkoły wyższej. Z kolei w innych krajach związkowych nastąpił swoisty zwrot w kierunku instrumentów charakterystycznych dla modelu biurokratyczno-oligarchicznego. Na przykład Nadrenia Północna-Westfalia (NW) miała bardzo wysoki poziom autonomii, który przez pięć lat się obniżył. Podobną sytuację można zaobserwować w przypadku Hesji (HE). Z kolei odwrotną sytuację zauważamy w przypadku stolicy Niemiec i jednocześnie kraju związkowego. Berlin (BE) zwiększył liczbę instrumentów typowych dla modelu menadżerskiego i tym samym poziom autonomii szkół wyższych. Podobną drogę rozwoju przeszły szkoły wyższe w Bawarii (BY) czy w Nadrenii-Palatynacie (RP). Pozostałe badane kraje związkowe – Saara (SL), Meklemburgia-Pomorze Przednie (NW), Dolna Saksonia (NI), Hamburg (HH), Saksonia (SN), Badenia-Wirtembergia (BW), Saksonia-Anhalt (ST), Brema (HB), Brandenburgia (BB) – nie zmieniły w istotny sposób swoich preferencji i pozostały przy modelu menadżerskim.

Reasumując, większość szkół wyższych badanych krajów związkowych charakteryzuje się średnim poziomem autonomii. Po przeprowadzeniu badań Dohmen i Krempkow (2015, s. 51) stwierdzili, że w Niemczech w ciągu pięciu lat (od 2009 do 2014 roku) wystąpiła tendencja do zmniejszenia autonomii.

## Zakończenie

Centralnym zadaniem niemieckich szkół wyższych (Kamm, 2014, s. 120–121) jest kształcenie i prowadzenie badań naukowych. Poza tym oczekuje się od nich kształcenia młodych kadr naukowców oraz pracowników zatrudnianych w przedsiębiorstwach gospodarki wolnorynkowej. Szkoły wyższe, realizując ideę sprawiedliwości społecznej, dostęp do kształcenia na poziomie wyższym powinny również umożliwić dużej części ludności. Od uczelni oczekuje się też zabezpieczenia możliwości realizacji idei edukacji permanentnej i kontynuacji kształcenia.

Także polityka (Kamm, 2014, s. 121) wysuwa swoje postulaty w stosunku do szkół wyższych. Oczekuje od nich realizacji badań stosowanych oraz transferu nowych technologii. Od osiągnięć naukowych oczekuje się wysokiej użyteczności, możliwości praktycznego zastosowania i rozwiązywania problemów. Pojawiła się inicjatywa doskonałości rządu federalnego i krajów związkowych (*Bund-Länder-Vereinbarung Exzellenzinitiative*; Peter, 2013, s. 21). Jej celem było dążenie do tego, aby szkoły wyższe produkowały wybitnych i pożądanym na rynkach światowych specjalistów, oraz aby podnosiły jakość kształcenia i badań.

Pod wpływem zewnętrznych w stosunku do uczelni oczekiwań zmianie ulegają formy pracy akademickiej (Kamm, 2014, s. 121). Często przyjmują postać projektów, które dostosowane są do praktycznych potrzeb. Podobnie jak w przypadku samego kształcenia akademickiego, którego treści programowe mają odpowiadać oczekiwaniom rynku pracy. Również społeczność lokalna stawia własne roszczenia w stosunku do uczelni wyższej, która ma jej służyć oraz dostarczać swoistych usług odpowiadających lokalnemu zapotrzebowaniu (Kamm, 2014, s. 122).

Prawny status niemieckich uczelni wyższych jest jasno określony (Kamm, 2014, s. 123). Są one bowiem instytucjami publicznymi, względnie państwowymi, podporządkowanymi władzy wykonawczej danego kraju związkowego (Deutscher Hochschulverband, b.d.). W kwestii autonomii szkół wyższych mamy zatem następującą sytuację. Jako stowarzyszenie publiczne uczelnie mają pewien zakres autonomii, a jednocześnie – jako instytucje państwowe – są podporządkowane odpowiednim urządowi. Uczelnie publiczne są też w wysokim stopniu finansowane przez środki państwowe, dlatego niemiecki system szkolnictwa wyższego zdominowany jest przez uczelnie publiczne.

Gdy weźmie się pod uwagę powyższe rozważania dotyczące specyfiki niemieckich uczelni wyższych oraz instrumenty sterowania, to można stwierdzić, że tylko nieliczne szkoły wyższe są w szerokim zakresie autonomiczne. Mają one bowiem możliwość samodzielnego decydowania o swoich finansach, rozwoju organizacyjnym i polityce personalnej. W rzeczywistości większość z nich jest w części autonomiczna (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 7). Potwierdzone to zostało badaniami zrealizowanymi w latach 2009/2010–2015 przez Konrad-Adenauer-Stiftung, według których stopień autonomii w szkołach wyższych w Niemczech można by opisać następująco (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 4):

1. Na początku badań porównawczych w trzech krajach związkowych (Bawaria, Berlin, Nadrenia-Palatynat) poziom autonomii można było określić jako niski; obecnie szkoły wyższe tych landów zwiększyły znacznie poziom swojej autonomii i możliwość podejmowania własnych decyzji.
2. W dwóch krajach związkowych (Nadrenia Północna Westfalia, Hesja), które w latach rozpoczęcia badań dysponowały wysokim stopniem autonomii, zauważa się dążenia w kierunku państwowych dyrektyw dotyczących szkół wyższych i pojawienie się modelu pośredniego.
3. W większości krajów związkowych nie stwierdzono istotnych zmian w zakresie ich autonomii.
4. Nadal można wskazać na kraje związkowe, w których zakres autonomii szkół wyższych jest szeroki. Są też jednak landy, w których rezygnuje się z autonomii, ale tylko w określonym zakresie. Nie zauważa się tendencji do odejścia od autonomii szkół wyższych (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 33).

Pomimo optymistycznych wyników badań uważa się, że niemieckie szkoły wyższe w porównaniu z innymi krajami europejskimi prezentują nadal raczej niewielki poziom autonomii (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 52).

## Bibliografia

- Deutscher Hochschulverband (b.d.). *Hochschulgesetze*. Pobrane z: [https://www.hochschulverband.de/hochschulgesetzsammlung.html#\(25.09.2018\)](https://www.hochschulverband.de/hochschulgesetzsammlung.html#(25.09.2018)).
- Hochschulrahmengesetz (1976). Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. Pobrane z: [https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/\(25.09.2018\)](https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/(25.09.2018)).
- Dohmen, D., Krempkow, R. (2015). *Hochschulautonomie im Ländervergleich. Bestandsaufnahme und Ausblick auf künftige Entwicklung*. Sankt Augustin–Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Kamm, R. (2014). *Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Peter, T. (2013). Governing by Excellence. Karriere und Konturen einer politischen Rationalität des Bildungssystems. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2, 21–39.

### Streszczenie

W artykule poruszone są zagadnienia dotyczące zarządzania niemieckimi szkołami wyższymi. Zaprezentowano instrumenty zarządzania oraz modele sterowania występujące na uczelniach. Artykuł przybliża też badania, które miały ukazać rozpowszechnienie modelu menadżerskiego jako istotnego dla podnoszenia autonomii szkół wyższych w krajach związkowych.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie szkolnictwem wyższym, autonomia szkoły wyższej

## AUTONOMY OF THE GERMAN UNIVERSITY – BETWEEN SCIENCE AND POLITICS (SELECTED ASPECTS)

### Summary

The article deals with issues concerning the management of German universities. The management instruments and control models available at the universities were presented. The article also brings closer the research that was to show the dissemination of the managerial model as the one that is important for increasing the autonomy of higher education institutions in the federal states.

**Keywords:** management of higher education, university autonomy

