

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2018 (23)

SZCZECIN 2018

Rada Naukowa

Teresa Bauman, 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 naczelna), 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

Redaktor tomu

Julita Orzelska

Redakcja językowa

Edyta Chrzanowska / e-dytor.pl

Korekta

Ewelina Piotrowska

Skład komputerowy

Michał Dykas

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Adres redakcji

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17
tel. 91 444 3747
e-mail: psw@wnus.pl
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. 6,5. Ark. druk. 6,6. Format 170/240. Nakład 53 egz.

Spis treści

In memoriam 7

ELŻBIETA MAGIERA

Zarys życia i działalność Profesora Włodzimierza Krysiaka (1950–2018) 9

STUDIA I ROZPRAWY

JANINA ŚWIRKO

Samo-dzielność studiowania 23

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

ELŻBIETA ROGALSKA

Studium teoretyczne na temat współczesnych problemów
polskiego szkolnictwa wyższego 33

BARBARA RDZANEK

Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim –
możliwości i ograniczenia 43

DONIESIENIA Z BADAŃ

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN

Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy?
Refleksyjność studentów programu Erasmus 55

COLETTE SZCZEPANIAK

Ukorporacyjnienie uniwersytetu w badaniu autoetnograficznym 71

PRAKTYKI

BOŻENA MARZEC, MICHAŁ BORDA

Rola praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli.....87

INFORMACJE I RECENZJE

WOJCIECH SOBORSKI

Recenzja książki: Stanisław Nieciński, *Model sylwetki absolwenta szkoły wyższej.*

Refleksje psychopedagogiczne, Krakowska Akademia im.

Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2017, ss. 280 103

Contents

In memoriam	7
ELŻBIETA MAGIERA Professor Włodzimierz Krysiak (1950–2018) Head of the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin.....	9
STUDIES AND DISCOURSES	
JANINA ŚWIRKO Self-study	23
POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS	
ELŻBIETA ROGALSKA A theoretical study on contemporary problems of Polish higher education	33
BARBARA RDZANEK Youth with disabilities in academic education – opportunities and limitations.....	43
REPORTS ON RESEARCH	
ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN How to solve difficult cognitive problems? Reflexivity of Erasmus students.....	55
COLETTE SZCZEPANIAK Corporatization of the university – autoethnographic approach.....	71

PRACTICES

BOŻENA MARZEC, MICHAŁ BORDA

The role of students' apprenticeship in teachers' education.....87

INFORMATION AND REVIEWS

WOJCIECH SOBORSKI

Book review: Stanisław Nieciuński, Characteristics of a University

Graduate. Psychopedagogical Reflections, Andrzej Frycz Modrzewski

Krakow University, 2017, pp. 280..... 103



In memoriam

9 stycznia 2018 roku zmarł dr hab. Włodzimierz Krysiak, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Szczecińskiego. Jego życie i praca były związane najpierw z harcerstwem, a potem z uniwersytetem. W obu miejscach z oddaniem pełnił różne funkcje. Aktywnie działając w harcerstwie, osiągnął wszystkie szczeble – od drużynowego po instruktora Wydziału Instruktorskiego Zachodniopomorskiej Chorągwi Związku Harcerstwa Polskiego i Przewodniczącego Rady Naukowej Zachodniopomorskiej Chorągwi. W latach 1986–2014 był związany z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. W czasie swej 28-letniej pracy zajmował różne stanowiska: zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki, prodziekana Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Był długoletnim pracownikiem Zakładu Teorii Wychowania, a następnie jego kierownikiem, stał też na czele Katedry Dydaktyki Ogólnej. Uzyskał wiele nagród, wyróżnień i odznaczeń. Pamiętamy Profesora Włodzimierza Krysiaka jako człowieka zaangażowanego w rozwój Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego i cenionego nauczyciela akademickiego.

Śmierć odebrała nam nie tylko szanowanego pracownika, lecz także serdecznego, życzliwego oraz otwartego na świat i ludzi kolegę. Pozostały wspomnienia razem spędzonych lat pracy, spotkań i dyskusji, urywki rozmów i wymieniane uśmiechy. W pamięci pozostał ślad człowieka, który należał do współtwórców szczecińskiej pedagogiki i który umacniał jej instytucjonalizację.

Elżbieta Magiera

Elżbieta Magiera

Uniwersytet Szczeciński

Zarys życia i działalność Profesora Włodzimierza Krysiaka (1950–2018)

Zarys biografii

9 stycznia 2018 roku zmarł dr hab. Włodzimierz Krysiak, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Szczecińskiego, nauczyciel akademicki, pedagog, teoretyk wychowania, wychowawca, instruktor harcerski, harcmistrz¹.

Włodzimierz Krysiak urodził się 1 września 1950 roku w Drawsku Pomorskim. Był synem Antoniego i Łucji z domu Zakrzewskiej. W 1957 roku rozpoczął naukę w Szkole Podstawowej w Drawsku Pomorskim, następnie kontynuował edukację w rodzinnym mieście w Liceum Ogólnokształcącym im. I Armii Wojska Polskiego, zakończoną uzyskaniem matury w 1969 roku. W latach 1969–1971 uczył się w Studium Nauczycielskim w Kołobrzegu na kierunku filologia rosyjska (AUS², sygn. 259/188, *Życiorys...*, k. 93).

W latach 1971–1980 Włodzimierz Krysiak pracował w Szkole Podstawowej Nr 3 im. Marii Konopnickiej³ w Drawsku Pomorskim, którą w roku szkolnym 1973/1974 przekształcono w Zbiorczą Szkołę Gminną⁴. Został zatrudniony jako nauczyciel języka rosyjskiego, a do

1 W artykule zamieszczono fragmenty mojego tekstu (zob. Magiera, 2018).

2 Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego.

3 Budynek Szkoły Podstawowej Nr 3 w Drawsku Pomorskim powstał w wyniku rozpoczętej w 1958 r. polityki oświatowej, której przyświecało hasło „1000 szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”. Podstawą tej polityki była budowa szkół z funduszy społecznych i budżetowych. Brak budynków szkolnych, przeludnienie sal lekcyjnych i wyż demograficzny lat 50. XX w. sprawiły, że Władysław Gomółka rzucił hasło budowy szkół z okazji nadchodzącego jubileuszu Tysiąclecia Państwa Polskiego. Szkoły tysiąclatki były swoistymi pomnikami, których zadaniem było uczczenie jubileuszu 1966 r. Realizacja tych zamierzeń sprawiła, że w 1958 r. utworzono Społeczny Fundusz Budowy Szkół Tysiąclecia.

4 Tworzenie zbiorczych szkół gminnych oparto na podjętej w 1973 r. (z okazji obchodów dwusetnej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej) przez Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwale w sprawie systemu edukacji narodowej, która zapowiadała reformę systemu szkolnego. Podstawą edukacji miała być 10-letnia obowiązkowa szkoła średnia zamiast wprowadzonej przez Ustawę z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania 8-letniej szkoły podstawowej. „Dziesięciolatki” otwierano w każdej gminie, a podstawą ich organizowania stawały się zbiorcze szkoły gminne. Proces tworzenia „dziesięciolatek” został zakończony w roku szkolnym 1977/1978. Wydarzenia 1980 r. sprawiły, że Ministerstwo Oświaty i Wychowania wycofało się z realizacji 10-letniej ogólnokształcącej obowiązkowej szkoły średniej (Uchwała, 1973).

1 września 1975 roku na stanowisku nauczyciela-instruktora Związku Harcerstwa Polskiego – pełnił funkcję komendanta szczeplu ZHP i prowadził pracę wychowawczą wśród młodzieży (AUS, sygn. 259/188, Świadcetwo..., k. 46–47). W czasie zatrudnienia w drawskiej szkole w latach 1976–1978 został oddelegowany do pracy w ruchu młodzieżowym (AUS, sygn. 259/188, Świadcetwo..., k. 44). W trybie zaocznym ukończył Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Słupsku i 22 czerwca 1978 roku uzyskał tytuł magistra filologii rosyjskiej ze specjalnością nauczycielską.

W 1980 roku został oddelegowany do pracy w centralnym ruchu młodzieżowym. W latach 1980–1986 pracował w Głównej Kwaterze Związku Harcerstwa Polskiego w Warszawie na stanowisku starszego instruktora, a później kierownika Wydziału Harcerskiego. W tym czasie zmodyfikowano metodykę wychowania harcerskiego, powrócono do wcześniej funkcjonującego systemu sprawności. W nowej odsłonie zaczęto prowadzić akcje centralne, takie jak Alert Naczelnika ZHP oraz Ruch Drużyn Sztandarowych ZHP (AUS, sygn. 259/188, Informacja..., k. 181).

Z Głównej Kwatery Związku Harcerstwa Polskiego w Warszawie Włodzimierz Krysiak został oddelegowany na dzienne studia doktoranckie w Moskwie, które odbył w latach 1982–1985. 28 stycznia 1986 roku obronił doktorat i uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki (AUS, sygn. 259/188, Kwestionariusz..., k. 41). Po powrocie ze studiów od 1 października 1985 roku do 31 sierpnia 1986 roku pełnił funkcję starszego instruktora Głównej Kwatery Związku Harcerstwa Polskiego w Warszawie (AUS, sygn. 259/188, Kwestionariusz..., k. 96). 1 września 1986 roku został zatrudniony na stanowisku adiunkta w Zakładzie Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego⁵, które piastował do 22 kwietnia 2002 roku. W 1988 roku ożenił się, a rok później urodziła się mu córka. W 1999 roku na podstawie rozprawy *Wychowanie obywatelskie jako element kształtowania osobowości uczniów szkół średnich w Polsce*⁶ uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego na Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym w Moskwie. Od 1 lipca 2002 roku do 30 września 2014 roku pracował na stanowisku profesora nadzwyczajnego Uniwersytetu Szczecińskiego.

5 Dla uproszczenia narracji tekstu używam pojęcia Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Należy jednak wyjaśnić, że Uniwersytet Szczeciński powstał w 1985 r. na gruncie Wyższej Szkoły Pedagogicznej powołanej do życia w 1973 r. W ramach Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego utworzono Instytut Pedagogiki i Psychologii, który funkcjonował pod tą nazwą do 1994 r. W latach 1994–2007 obowiązywała nazwa Instytut Pedagogiki. W roku akademickim 2007/2008, włączając Zakład Psychologii w strukturę Instytutu Pedagogiki, powrócono do poprzedniej nazwy. W maju 2008 r. Rada Wydziału Humanistycznego powołała do życia nową jednostkę organizacyjną – Instytut Psychologii wyodrębniony ze struktury Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Oznaczało to powrót do jednolitej nazwy, tzn. od roku akademickiego 2008/2009 obowiązuje określenie Instytut Pedagogiki (Król, Magiera, 2015, s. 34, 51–52).

6 Tytuł rozprawy habilitacyjnej *Воспитание гражданственности как интегрального качества личности учащихся в средних учебных заведениях Польши*. Zaświadczenie nr 5537 Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2002 r. stwierdzające, że dyplom doktora nauk nr DK 000404 wydany w Moskwie przez Wyższą Komisję Atestacyjną Federacji Rosyjskiej jest równoważny z polskim dyplomem doktora habilitowanego nauk humanistycznych nadawanym w RP (AUS, sygn. 259/188, Ministerstwo..., k. 55).

Włodzimierz Krysiak otrzymał wiele nagród, wyróżnień i odznaczeń. Do najważniejszych należą: Honorowa Odznaka za Zasługi w Rozwoju Województwa Koszalińskiego (1981), Krzyż Zasługi dla ZHP (1982), Brązowy Krzyż Zasługi (1986), Złoty Krzyż Zasługi dla ZHP (1992), Tytuł Honorowego Obywatela Drawska Pomorskiego (2003), Srebrny Krzyż Zasługi (2005), Medal Komisji Edukacji Narodowej (2012), Medal Uniwersytetu Szczecińskiego (2014) i inne. Władze macierzystej uczelni wielokrotnie wyróżniały go nagrodami rektora Uniwersytetu Szczecińskiego za działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną.

Działalność organizacyjna

Życie i praca profesora Włodzimierza Krysiaka łączyły w sobie dwie drogi, harcerską i akademicką, w których pełnił różne funkcje i odgrywał ważne role. Jako aktywny działacz w harcerstwie osiągnął wszystkie szczeble: od drużynowego i komendanta Hufca Związku Harcerstwa Polskiego w Drawsku Pomorskim po instruktora Wydziału Harcerskiego Komendy Głównej Związku Harcerstwa Polskiego, instruktora Wydziału Instruktorskiego Zachodniopomorskiej Chorągwi Związku Harcerstwa Polskiego i Przewodniczącego Rady Naukowej Zachodniopomorskiej Chorągwi.

Droga akademicka łączyła się z Uniwersytetem Szczecińskim. Włodzimierz Krysiak był związany z tamtejszym Instytutem Pedagogiki od 16 sierpnia 1986 roku do 31 sierpnia 2014 roku. W czasie swej 28-letniej pracy był adiunktem w Zakładzie Teorii Wychowania kierowanym przez prof. dr. hab. Kazimierza Jaskota. Przez trzy kadencje pełnił funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1987–1996). Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego powierzyła mu funkcje prodziekana Wydziału Humanistycznego do spraw studiów zaocznych (1996–1999) oraz prodziekana Wydziału Humanistycznego do spraw studiów dziennych (1999–2002). W latach 2002–2009 był dyrektorem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego – ustąpił ze stanowiska z uwagi na stan zdrowia. W okresie sprawowania tej funkcji w 2005 roku Instytut Pedagogiki uzyskał pełną akredytację na kierunku studiów pedagogika (AUS, sygn. 259/188, *Życiorys...*, k. 195).

Włodzimierz Krysiak był kierownikiem Zakładu Dydaktyki Ogólnej (2002–2005), Zakładu Pedagogiki Ogólnej (2006–2008), Katedry Dydaktyki Ogólnej (2008–2014) oraz pełnomocnikiem dziekana Wydziału Humanistycznego do spraw Punktu Konsultacyjnego w Gorzowie Wielkopolskim (2002–2008), gdzie pracował i prowadził zajęcia dydaktyczne: seminaria licencjackie i magisterskie. Po śmierci prof. zw. dr. hab. Kazimierza Jaskota, kierownika Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, w roku akademickim 2005/2006 funkcję tę przejął Włodzimierz Krysiak. Był aktywnym członkiem Rady Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego i Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego.

Kierowanie Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego przez prof. Włodzimierza Krysiaka wiązało się z rozwojem organizacyjnym i naukowo-badawczym tej instytucji. W lipcu 2008 roku Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego podjęła decyzję w sprawie restrukturyzacji Instytutu Pedagogiki. W miejsce dotychczas istniejących zakładów powołano do życia katedry, które odpowiadały koncepcji tworzenia zespołów naukowo-badawczych zgodnych z subdyscyplinami pedagogicznymi. Jak wspominał Włodzimierz Krysiak, przyczyną wprowadzenia zmian w strukturze Instytutu Pedagogiki była „potrzeba dostosowania struktury jednostki do wymagań reformy finansowania nauki i możliwości jej uprawiania w zespołach badawczych. (...) Powołane katedry instytutowe odpowiadały poszczególnym subdyscyplinom pedagogiki oraz ich przedmiotowi badań naukowych” (Król, Magiera, 2015, s. 60). W miejsce dziesięciu dotychczasowych zakładów powstało siedem katedr⁷.

Osiągnięciem prof. Włodzimierza Krysiaka jako dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego był rozwój naukowo-badawczy tej jednostki: „organizowanie seminariów naukowych z udziałem uznanych pedagogów polskich i zagranicznych, wspieranie pracowników z zaawansowaną pracą habilitacyjną poprzez finansowanie im staży i wyjazdów konferencyjnych, wsparcie materialne udzielane przy wydawaniu prac naukowych oraz pomoc finansowa udzielana wszystkim pracownikom w ich aktywności w lokalnym i ogólnopolskim życiu naukowym” (Król, Magiera, 2015, s. 81). W kierowanym przez niego Instytucie Pedagogiki w zakres rozwoju naukowo-badawczego placówki wchodziły systematycznie organizowane konferencje o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym: Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, Nadmorskie Seminaria Dydaktyczne, Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej, Pedagogika informacyjna. Wszelkie tego typu formy działalności były możliwe dzięki temu, że prof. Włodzimierz Krysiak jako dyrektor Instytutu Pedagogiki potrafił zabezpieczyć jego potrzeby finansowe, które były wypracowane w ramach działalności Punktu Konsultacyjnego w Gorzowie Wielkopolskim prowadzonego z ramienia Instytutu Pedagogiki (Król, Magiera, 2015, s. 81). Finanse pozwoliły również dyrektorowi Włodzimierzowi Krysiakowi na systematyczną poprawę warunków pracy, zabezpieczenie potrzeb remontowych, zakup sprzętu komputerowego do gabinetów pracowników, wyposażenie sal dydaktycznych w sprzęt multimedialny i nagłaśniający.

W latach 1997–2000 Włodzimierz Krysiak był profesorem Wyższej Szkoły Humanistycznej w Szczecinie, gdzie pełnił funkcję prorektora. Był wykładowcą Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim oraz wiceprzewodniczącym Rady Naukowej Fundacji Uwierz w Siebie Klaster Społeczny. Od 1 paździer-

7 W nowej strukturze Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego funkcjonują: Katedra Dydaktyki Ogólnej, Katedra Historii Wychowania, Katedra Pedagogiki Ogólnej, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katedra Pedagogiki Społecznej, Katedra Teorii Wychowania, Katedra Wczesnej Edukacji (Król, Magiera, 2015, s. 60).

nika 2014 roku do 9 stycznia 2018 roku, do dnia nagłej śmierci, był zatrudniony w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum na stanowisku profesora tej uczelni.

Działalność dydaktyczna

Pracując najpierw na stanowisku adiunkta, a potem profesora Uniwersytetu Szczecińskiego Włodzimierz Krysiak staranie wykonywał swoje obowiązki dydaktyczne. Realizował różne formy zajęć ze studentami: wykłady, ćwiczenia, proseminaria, seminaria. Prowadził wykłady monograficzne, zajęcia z metodyki wychowania, teorii wychowania, przedmiot o nazwie zawód nauczyciela. Przez wiele lat był opiekunem kolejnych roczników studentów. Efektywnie współpracował z samorządem studenckim. Wypromował wielu magistrów, licencjatów i jednego doktora nauk humanistycznych. Był promotorem rozprawy doktorskiej Katarzyny Pałki, która napisała pracę zatytułowaną *Rozwój zawodowy nauczycieli i jego uwarunkowania*, obronioną w 2004 roku (recenzenci: prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa i dr hab. prof. US Jerzy Materne). Recenzował prace doktorskie, m.in. dysertację doktorską Pawła Popka napisaną pod opieką nieżyjącego prof. dr. hab. Kazimierza Wenty pt. *Hipermedialne materiały edukacyjne w samokształceniu*. W dorobku Włodzimierza Krysiaka znajdują się recenzje wydawnicze kwartalnika „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”⁸, prace Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim i inne (Skorupska-Raczyńska, 2006).

W ostatnim okresie życia prof. Włodzimierz Krysiak jako nauczyciel akademicki Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum prowadził wszystkie formy zajęć. Wykładał pedagogikę społeczną, pedagogikę porównawczą, pedeutologię, metodologię badań społecznych, metody badań pedagogicznych, teoretyczne podstawy wychowania, diagnozowanie sytuacji wychowawczych. Prowadził seminaria licencjackie i magisterskie. Z ramienia Komisji ds. Oceny i Doskonalenia Jakości Kształcenia w Collegium Balticum był ekspertem do oceny prac magisterskich i licencjackich w Katedrze Pedagogiki, w której recenzował prace studentów. Brał udział w licznych spotkaniach, seminariach naukowych i konferencjach.

Działalność naukowo-badawcza

Profesor Krystyna Duraj-Nowakowa, pisząc opinię o dorobku naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym Włodzimierza Krysiaka, doszła do wniosku, że jego zainteresowania badawcze dotyczyły takich zakresów wiedzy pedagogicznej jak

8 M.in. Moś, 2008 (recenzje kilku zeszytów wykonane w latach 2008–2010).

pedagogika szkoły wyższej; dydaktyka w dobie przemian społecznych, edukacyjnych i kulturowych; warunki emancypacji w procesach edukacji i desocjalizacji; kompetencje nauczycieli w zakresie ocen prac pisemnych uczniów; alfabetyzacja medialna studentów pedagogiki (...); kompetencje informacyjne nauczycieli i studentów pedagogiki w świetle budowania społeczeństwa wiedzy; dzieje szkolnictwa zachodniopomorskiego i myśli pedagogicznej w II Rzeczypospolitej (AUS, sygn. 259/188, Krystyna Duraj-Nowakowa, k. 137–138).

Profesor Mieczysław Malewski w swojej opinii podkreślał, że Włodzimierz Krysiak był znawcą problematyki szkolnictwa wyższego w Rosji w dobie jego transformacji (AUS, sygn. 259/188, Mieczysław Malewski, k. 190).

W latach 1988–1990 Włodzimierz Krysiak brał udział w badaniach naukowych zleconych przez Ministerstwo ds. Młodzieży na temat świadomości politycznej uczniów szkół średnich w Polsce. Badania te kontynuował w latach 90. XX wieku, zajmując się problematyką działań dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez szkoły ponadpodstawowe w zakresie wprowadzania uczniów w kulturę obywatelską (Krysiak, 1997). Oceenił sprzyjające temu sytuacje pedagogiczne oraz przedstawił wyniki badań dotyczących doświadczeń młodzieży służących rozwijaniu świadomości obywatelskiej i jej zagrożeń. Wskazywały one na fakt, iż uczniowie szkół ponadpodstawowych charakteryzowali się niższym niż przeciętny zakresem i niższą częstotliwością doświadczeń obywatelskich, a realizujące proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły nie stanowiły głównego terenu tych doświadczeń. Autor doszedł do wniosku, że przyczyny zmniejszającej się roli szkół w zakresie nabywania doświadczeń obywatelskich przez uczniów mogą wynikać z braku kompetentnych, metodycznie przygotowanych nauczycieli, usterek merytorycznych prowadzonych zajęć i ogólnego obniżenia prestiżu instytucji edukacyjnych. Włodzimierz Krysiak (1997, s. 117–118) wskazał na zróżnicowany poziom doświadczeń obywatelskich młodzieży szkolnej w zależności od ich treści, które dotyczyły: istoty demokracji, przeobrażeń społecznych, zasad uczestnictwa w życiu społecznym, polityki lokalnej, wewnętrznej i międzynarodowej Polski.

Włodzimierz Krysiak tworzył materiały dydaktyczne. Był autorem *Metodyki pracy umysłowej. Wypisy* (1996) oraz *Wypisów* zatytułowanych *Uczyć się uczyć* (1998). Obie publikacje, do przedmiotu metodyka pracy umysłowej, były przeznaczone dla słuchaczy Ośrodka Regionalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej wieczorowych i zaocznych szkół średnich i policealnych oraz studentów Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. W pierwszym wydawnictwie Włodzimierz Krysiak naświetlił problematykę metod i organizacji pracy w procesie zdobywania wiedzy. Metodykę pracy umysłowej traktował jako narzędzie rozwoju człowieka. W materiałach dydaktycznych przedstawił problematykę efektywnego uczenia się, jego motywację, sposoby i metody, organizację pracy samokształceniowej oraz zasady planowania uczenia się (Krysiak, 1996). W drugiej publikacji zajął się kształceniem dorosłych, kładąc nacisk na pracę nad rozwojem skupienia i uwagi, kształcenie pamięci i wskazując na inne aspekty uczenia się przez dorosłych (Krysiak, 1989).

Na początku XXI wieku Włodzimierz Krysiak wraz z Jackiem Mańczakiem prowadzili zespołowe badania nad fenomenem sukcesu wśród studentów, zadając sobie pytanie o „pedagogiczną ocenę coraz bardziej odczuwanego w życiu społecznym przymusu odnoszenia sukcesu” (Krysiak, Mańczak, 2003b, s. 280). Badaniami diagnostycznymi objęli 1803 studentów, pytając o ważność sukcesu w ich życiu, rozumienie sukcesu życiowego, czynniki umożliwiające osiągnięcie sukcesu, hierarchię celów życiowych i plany życiowe po ukończeniu studiów (Krysiak, Mańczak, 2003b, s. 282). Przedmiotem badań uczyniono zatem problematykę orientacji na sukces młodzieży studenckiej (Krysiak, Mańczak, 2003a, s. 178–192). Dowiedziono, że niemal u wszystkich badanych studentów występowała silna motywacja sukcesu, zajmował on jedną z najwyższych pozycji w strukturze wartości studentów, co oznaczało, że stał się ważną kategorią aksjologiczną dla młodych ludzi. W opinii studentów dążenie do sukcesu jest dobrą cechą człowieka, która „świadczy o jej [młodzieży – E.M.] zdolnościach, charakterze, motywacji do znaczących osiągnięć. Jest wartością, która nie posiada negatywnych konotacji moralno-etycznych. Nie wypełnia jednak całkowicie sensu życia młodzieży akademickiej” (Krysiak, Mańczak, 2003a, s. 190). Konstatując, autorzy wyodrębnili dwa wymiary sukcesu studentów: podmiotowy (osobisty) i instytucjonalny, ze wskazaniem, że sukces w ujęciu podmiotowym był częściej wybierany przez młodych ludzi, ponieważ wiązał się z samorealizacją, twórczością, wysokimi kwalifikacjami w środowisku i miejscu pracy. Autorzy twierdzą, że sukces zarówno w ujęciu autotelicznym, jak i instrumentalnym jest wyrazem ambicji młodego pokolenia, które dąży do osiągnięcia własnych celów w życiu i uczciwego stawiania sobie wymagań zgodnie ze społecznymi normami.

W swoich publikacjach Włodzimierz Krysiak zajmował się problematyką młodzieży w zmieniających się społeczeństwach, będącą pokłosiem badań porównawczych prowadzonych przez rosyjskie centralne instytuty badawcze na Białorusi, Ukrainie i w Rosji (Krysiak, 2000, s. 91–104; 2002b, s. 4–19). Analizował młodzież i jej pracę, możliwości samorealizacji, plany życiowe, preferowane systemy wartości i obawy. Zajął się problematyką młodzieży w kontekście polityki. Jego wyniki badań wskazały na dehumanizację życia społecznego w analizowanych krajach.

Młodzież (...) to przede wszystkim wizja przyszłości, charakter rozwoju społeczeństwa, przemijania i dziedzictwa. Młodzież to łącznik między przyszłością a teraźniejszością. Każde społeczeństwo planuje swoją przyszłość, a przede wszystkim planuje własną politykę wobec młodzieży – specyficznej grupy społecznej, którą należy właściwie docenić. Młodzi ludzie to podstawowy materiał, poprzez który realizowane są cele państwa, możliwość dokonywania zmian społecznych oraz rękojmia postępu i rozwoju społecznego. Głównym dominującym bogactwem młodzieży są ich wartości, rozumiane jako narodowe dziedzictwo i odnowa społeczna (Krysiak, 2000, s. 103).

Jego zainteresowania naukowe dotyczyły rosyjskiego systemu edukacji, a szczególnie polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. Pisał, że zmiany polityczne i społeczne na początku lat 90. XX wieku uwypukliły w Rosji kryzys szkolnictwa wyższego. Jego reformowanie oparto na wzorach zachodnich, m.in. wprowadzono dwustopniowe studia, zrezygno-

wano z wąskospecjalistycznego kształcenia na rzecz szerokokoprowalowego, bardziej ogólnego, doceniono różnorodności typów i form kształcenia wyższego, pojawiły się uczelnie o różnym statusie (państwowe, prywatne, narodowościowe, regionalne, samorządowe, świeckie, żeńskie i męskie). W zakresie kształcenia wyższego w Rosji Włodzimierz Krysiak (2001, s. 76–81) podkreślił takie innowacje jak: socjalne gwarancje, wyższą jakość kształcenia i jego ekspansywny rozwój oraz efektywne kierownictwo.

Badając system edukacji w Rosji, refleksją naukową objął również nauczanie podstawowe (Krysiak, 2002a, s. 139–152). Wskazał na fakt, że dopiero w 1998 roku po raz pierwszy w Federacji Rosyjskiej pojawił się zapis w konstytucji mówiący o standardach państwowych w oświacie. Autor dokonał analizy przesłanek standaryzacji w rosyjskiej oświacie, do których zaliczył m.in. konieczność jej demokratyzacji i humanizacji, obronę przed pseudonowatorami, uaktualnienie treści nauk społeczno-politycznych i inne. Przeanalizował etapy rozwoju procesu standaryzacji kształcenia podstawowego w latach 90. XX wieku. W związku z tym, że uczeni rosyjscy termin „kształcenie” rozumieli w kategoriach transmisji kultury, jako „społeczno-genetyczny mechanizm nieustannego przekazu kultury następnym pokoleniom, mechanizm kształtowania osobowości jednostki, działający wówczas, gdy człowiek funkcjonuje w społeczeństwie” (Krysiak, 2002a, s. 145), Włodzimierz Krysiak wskazał na wieloaspektowy charakter koncepcji standardu w edukacji. Pisał, że proces tworzenia standardów nauczania podstawowego w Federacji Rosyjskiej okazał się postępowaniem trudnym i długim, ponieważ zakładano, iż standardy oprócz komponentów federacyjnych miały zawierać elementy narodowościowo-religijne specyficzne dla każdego regionu, miasta i każdej szkoły.

Najpierw jako praktyk, a potem teoretyk wychowania, Włodzimierz Krysiak zadawał pytanie, do jakich wartości wychowywać. Na gruncie rozważań o zmianach w aksjologii społecznej, które pozostają w ścisłej relacji ze zmianami w zakresie ideologii społecznych, zastanawiał się, czy możliwe jest wychowanie neutralne, nieodnoszące się do jakiegokolwiek kontekstu aksjologicznego. Na tak postawione pytanie dawał negatywną odpowiedź. Podkreślał, że formułowanie celów wychowania zawsze odbywa się w kontekście przesłanek aksjologicznych. Biorąc pod uwagę zmiany systemowe w Polsce po 1989 roku, które doprowadziły do powstania społeczeństwa pluralistycznego, wskazywał, że nowy kształt wychowania winien się opierać na wielorakich systemach aksjonormatywnych, które zapewnią każdemu człowiekowi możliwość realizacji jego praw i swobód. Wyznaczył podstawowe wartości, takie jak: humanizm, demokracja, legalizm, które są podstawą życia społecznego i na których powinien się opierać proces wychowania. Te wartości bowiem pozwolą na zminimalizowanie kolizji między wspólnotą a jednostką i pogodzenie tego, co wspólne, z tym, co indywidualne (Krysiak, Mańczak, 2005, s. 33–39).

Włodzimierz Krysiak wspólnie z dr. Jackiem Mańczakiem przedmiotem badań naukowych uczynili jakość kształcenia w ocenie studentów niepaństwowych uczelni humanistycznych. Ocena studentów dotyczyła komponentów procesu dydaktycznego, takich jak: organizacja fazy wprowadzającej, prezentacja koncepcji zajęć, formułowanie i respektowanie

wanie wymagań, realizacja programu przedmiotów, inspirowanie i wspomaganie studentów, stosunek prowadzącego do studentów, zdyscyplinowanie prowadzącego, ogólną ocenę przydatności zajęć i przeprowadzenie oceny końcowej. Autorzy formułowali szczegółowe wnioski będące wynikiem pogłębionych analiz w zakresie wymienionych składników procesu dydaktycznego, świadczących o jego jakości. Interpretacja wyników badań doprowadziła do konkluzji, że niepaństwowe szkoły wyższe dążą do zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia, któremu sprzyja zatrudnianie nauczycieli akademickich o dużym dorobku naukowym i doświadczeniu zawodowym. Jednocześnie autorzy uwypuklili potrzebę ciągłej ewaluacji i nieustannego ponawiania badań nad jakością kształcenia na uczelniach wyższych (Krysiak, Mańczak, 2004, s. 436–444).

Włodzimierz Krysiak naukowo zajmował się również innymi zagadnieniami nieujętych w tym artykule (Krysiak, 2011, s. 17–21). Ponadto jako członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prowadził aktywną działalność na rzecz środowiska naukowego. Współpracował z Polskim Towarzystwem Gerontologicznym Oddział w Szczecinie i Państwowym Funduszem Osób Niepełnosprawnych Oddział Zachodniopomorski – w obu tych miejscach prowadził wykłady i głosił prelekcje. Utrzymywał stałe kontakty z Państwowym Uniwersytetem Przyjaźni Narodów w Moskwie. Z ramienia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego koordynował podjęcie współpracy z ośrodkami zagranicznymi, m.in. z Uniwersytetem Technicznym w Berlinie, Uniwersytetem w Greifswaldzie w Niemczech, Uniwersytetem im. Aldo Moro w Bari we Włoszech. W 1999 roku doprowadził do podpisania umowy o współpracy między Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego a Instytutem Młodzieży w Moskwie, w ramach której były prowadzone badania pt. *Dialog studentów współczesnej Europy*.

Był stałym współpracownikiem zespołów organizacyjnych konferencji prowadzonych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, m.in. Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej czy Nadmorskich Seminariów Dydaktycznych organizowanych przez prof. zw. dr. hab. Franciszka Bereźnickiego w Międzyzdrojach, które cieszyły się popularnością w kraju. Brał czynny udział w Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej kierowanym przez prof. zw. dr. hab. Kazimierza Jaskota, a po jego śmierci kontynuowanym przez dr. hab. prof. US Andrzeja Sowińskiego, a potem przez dr. hab. prof. US Annę Murawską. Uczestniczył w cyklicznie organizowanym przez prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka w Zakopanem Tatrzańskim Seminarium Naukowym – Seminarium Dydaktycznym „Edukacja jutra”, gdzie prezentował wyniki badań dotyczących zmian w systemie kształcenia w Rosji, w tym w szkolnictwie wyższym w czasie jego przemian. W 2002 roku brał udział w międzynarodowych konferencjach naukowych – w Grambin w Meklemburgii (poświęconej ochronie środowiska i edukacji ekologicznej) oraz w Mińsku (dotyczącej mechanizmów funkcjonowania w grupie społecznej). Uczestniczył w cyklicznie organizowanym Seminarium Zespołu Teorii Harcerstwa (AUS, sygn. 259/188, Udział..., k. 135, 181). Współorganizował konferencję naukową dla dyrektorów

szkół i nauczycieli pt. *Harcerstwo i jego metoda jako element wspierający system wychowawczy współczesnej szkoły*.

Jego ostatnie wystąpienie naukowe miało miejsce na I Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Edukacja domowa – teoria i praktyka*, zorganizowanej przez Szczecińską Szkołę Wyższą Collegium Balticum w dniach 2–3 czerwca 2017 roku w Szczecinie. Zaprezentował wówczas zagadnienie edukacji wobec złożonych systemów aksjologii społecznej.

Podsumowanie

Jako profesor Uniwersytetu Szczecińskiego Włodzimierz Krysiak przez wiele lat pełnił funkcję prodziekana, dyrektora Instytutu Pedagogiki i kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej, Zakładu Pedagogiki Ogólnej oraz Katedry Dydaktyki Ogólnej. Był również długoletnim pracownikiem Katedry Teorii Wychowania. Pod koniec swojego życia pracował w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum. Śmierć odebrała nam nie tylko szanowanego pracownika, lecz także serdecznego, życzliwego, obowiązkowego i chętnego do pracy oraz otwartego na świat i ludzi kolegę. Na stronie internetowej Chorągwi Zachodniopomorskiej Związku Harcerstwa Polskiego czytamy:

Był niezawodnym przyjacielem dobrym i serdecznym człowiekiem o wielkiej wiedzy i niezwykłej osobowości, w codziennym życiu i służbie nie odstępował od zasad harcerskiego dekalogu. Jego otwartość, życzliwość, chęć słuchania i zrozumienia drugiego człowieka, niesiona przez niego pomoc była dla wielu z nas wsparciem w chwilach słabości czy zwątpienia (ZHP, 2018).

Profesor Włodzimierz Krysiak zawsze pozostanie w naszej pamięci i w naszych sercach jako wspaniały człowiek i przyjaciel. Jego osobowość, pełna szacunku postawa wobec studentów i pracowników przyczyniały się do uzyskiwania efektów społeczno-pedagogicznych. Jego aktywność dydaktyczna i organizacyjna były wysoko oceniane przez studentów, współpracowników i przełożonych, których cieszył się zaufaniem. Profesor Włodzimierz Krysiak zmarł nagle 9 stycznia 2018 roku, pozostawiając po sobie nie tylko wspomnienia, lecz także pustkę po dobrym i życzliwym człowieku.

Bibliografia

- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Krystyna Duraj-Nowakowa, Opinia o dorobku naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym pana dr. hab. Włodzimierza Krysiaka prof. US, 27 maja 2007 r., k. 137–138.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Mieczysław Malewski, Opinia o dorobku naukowym i dydaktycznym dr. hab. Włodzimierza Krysiaka, 6 czerwca 2002 r., k. 190.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Zaświadczenie Nr 5537, 23 kwietnia 2002 r., k. 55–59.

- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Informacja o dorobku naukowym i dydaktycznym, 23 maja 2002 r., k. 181–183.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Kwestionariusz osobowy, k. 41–42.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Kwestionariusz osobowy, 16 maja 1986 r., k. 95–96.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Udział w konferencjach naukowych w latach 2002–2007, 4 czerwca 2007 r., k. 135–136.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Świadectwo pracy, 1 września 1986 r., k. 46–47.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Świadectwo pracy, 20 sierpnia 1980 r., k. 44–45.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Życiorys, 15 maja 1986 r., k. 93–94.
- AUS, Dział Spraw Osobowych, sygn. 259/188. Włodzimierz Krysiak, Życiorys, 17 maja 2002 r., k. 195–197.
- Król, J., Magiera, E. (2015). *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego 1985–2015*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minerwa.
- Krysiak, W. (wyb. i oprac.), (1989). *Uczyć się uczyć. Wypisy*. Szczecin: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Szczecinie. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Krysiak, W. (wyb. i oprac.), (1996). *Metodyka pracy umysłowej. Wypisy*. Szczecin: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Szczecinie. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Krysiak, W. (1997). *Analiza działań podejmowanych przez szkoły ponadpodstawowe w zakresie wprowadzania uczniów w kulturę obywatelską*. Szczecin: Wydawnictwo Popularno-Naukowo-Dokumentacyjne.
- Krysiak, W. (2000). Młodzież w zmieniających się społeczeństwach (analiza porównawcza badań przeprowadzonych w Białorusi, w Rosji i na Ukrainie). *Edukacja Humanistyczna*, 1, 91–104.
- Krysiak, W. (2001). Innowacyjna polityka Federacji Rosyjskiej w sferze szkolnictwa wyższego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 17.
- Krysiak, W. (2002a). Ogólne standardy podstawowego wykształcenia w Federacji Rosyjskiej: od idei do realizacji. *Zeszyty Naukowe Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego*, 342. *Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis*, 3, 139–152.
- Krysiak, W. (2002b). Studenčeska'a molodež i vysšee učebnoe zavedenie segodn'a: problemy i puti ich pešeni'a. W: *Psichologo-pedagogičeskie problemy optimizacii obrazovatel'hogo processa v Vysšem Učebnom Zavedenii* (s. 4–19). Moskwa.
- Krysiak, W. (2011). Profesor Kazimierz Jaskot – uczoney, organizator, społecznik. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 17–22.
- Krysiak, W., Mańczak, J. (2003a). Orientacja na sukces u współczesnej młodzieży studenckiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 21, 177–192.
- Krysiak, W., Mańczak, J. (2003b). Wartościowanie sukcesu w opinii studentów (założenia badań). W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe* (s. 279–284). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

- Krysiak, W., Mańczak, J. (2004). Jakość kształcenia w ocenie studentów niepaństwowych uczelni humanistycznej. Wybrane wyniki badań. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe* (s. 437–444). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Krysiak, W., Mańczak, J. (2005). Wychowanie w społeczeństwie o różnicujących się systemach aksjonormatywnych. W: A. Stachura, T. Zimny (red.), *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji jutra* (s. 33–39). Szczecin: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Magiera, E. (2018). Profesor Włodzimierz Krysiak (1950–2018). *Zeszyty Naukowe Collegium Balticum*, 3, 17–26.
- Moś, W. (red.), (2008). *Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.
- Skorupska-Raczyńska E. (red.), (2006). *Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim*, 1.
- Uchwała (1973). Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, *Monitor Polski* 1973, nr 44, poz. 260.
- ZHP (2018). *Nie żyje Włodzimierz Krysiak*. Pobrane z: <http://zachpom.zhp.pl/nie-zyje-wlodzimierz-krysiak/> (19.02.2018).

Streszczenie

Życie i praca prof. Włodzimierza Krysiaka łączyły w sobie dwie drogi: harcerską i akademicką – w obu pełnił różne funkcje. Początkowo aktywnie działał w harcerstwie, gdzie osiągnął wszystkie szczeble. Droga akademicka łączyła się z Uniwersytetem Szczecińskim, na którym od 1986 roku do 2014 roku był związany z Instytutem Pedagogiki. Na uczelni piastował różne funkcje. Angażował się w rozwój Instytutu Pedagogiki, którego był dyrektorem. Jako ceniony nauczyciel akademicki był znawcą szkolnictwa w Rosji w okresie jego transformacji, problematyki młodzieży w zmieniających się społeczeństwach, wychowania do wartości i innych zagadnień, które podejmował w swoich pracach naukowych

Słowa kluczowe: profesor Włodzimierz Krysiak, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

**PROFESSOR WŁODZIMIERZ KRYSIAK (1950–2018) HEAD OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY
OF THE UNIVERSITY OF SZCZECIN**

Summary

The life and work of Professor Włodzimierz Krysiak combined two paths: a scout and an academic one, in which he performed various functions. Initially, he is active in scouting, reaching all the levels. The academic path was connected with the University of Szczecin. Włodzimierz Krysiak was associated with the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin from 1986 to 2014. He held various functions at the university. He was the head of the Institute of Pedagogy who got involved in its development. He was also a respected academic teacher. As a scientist, he was an expert in education in Russia during its transformation, youth issues in changing societies and other problems that he undertook in his scientific work.

Keywords: professor Włodzimierz Krysiak, Institute of Pedagogy, University of Szczecin, head of the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin

Janina Świrko

Uniwersytet Szczeciński

Samo-dzielność studiowania

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Studiowanie jako działanie i proces jest wyrazem typowych prawidłowości ludzkiego działania, a jego główną cechą jest samodzielność podczas nabywania i wykorzystania wiedzy w działaniu¹. Nie powinno się go utożsamiać z samokształceniem, które może być realizowane także na innych, niższych szczeblach edukacji, jak i poza edukacją formalną. Samodzielne studiowanie wymaga określonej dojrzałości i samodzielności intelektualnej i jest ono wyższą formą uczenia się (Nawroczyński, 1957). Jedną z istotnych funkcji tak rozumianego studiowania jest przygotowanie do samodzielnego badania, rozwiązywania problemów. Nie może ono bowiem sprowadzać się do przyjęcia określonego pensum wiedzy. Wymaga też opanowania dróg i sposobów dochodzenia do wiedzy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

Streszczenie

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

Słowa kluczowe: samodzielność, studiowanie

SELF-STUDY

Summary

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

Keywords: independence, studying

Elżbieta Rogalska

Uniwersytet Szczeciński

Studium teoretyczne na temat współczesnych problemów polskiego szkolnictwa wyższego

Wprowadzenie

Współczesny stan polskiego uniwersytetu można określić mianem „urynkowienia edukacji” (Chutorański, Makowska, 2016, s. 66–67). Określenie to wiąże się z wieloma podlegającymi pod technizację konsumpcyjnymi praktykami edukacyjnymi, takimi jak m.in. umasowienie, kształcenie na potrzeby rynku, zewnętrzne finansowanie. Zbyszko Melosik (2009, s. 73) sytuację polskiego uniwersytetu określił mianem sprzedaży: „liczy się głównie to, co można sprzedać”. Składnikami sprzedaży w edukacji są: wydajność, efektywność, użyteczność, umiejętność zdobywania środków finansowych poza uczelnią (zewnętrznych), konkretność, skuteczność metod i ludzi, wiedza relatywna i fragmentaryczna, popularyzacja treści z równoczesnym niwelowaniem naukowego dyskursu (Melosik, 2009, s. 73–92). Zbigniew Kwieciński (2016, s. 7) napisał artykuł o „wielowymiarowym pęknięciu społeczeństwa (wychowującego)”, w którym twierdzi, że zmiany są powstrzymywane m.in. przez „struktury długiego trwania” (Braudel, 2013), takie jak „powierzchnowa, frekwencyjna religijność i «dziedziczone» habitusy”, oraz „neoliberalizm gospodarczy” prowadzący do „społeczeństwa anankastycznego (lęku przed zmianą) i narcystycznego (skupione na konsumpcji i hedonizmie)” (Riemann, 2005). Zdaniem Kwiecińskiego (2016, s. 8) „wielokrotne «reformy» wprowadziły chaos i upadek systemu edukacyjnego”, dlatego proponuje on rozwiązanie trudnej sytuacji polskiego uniwersytetu, a mianowicie „jednostki autonomiczne”, które są „otwarte na ponowoczesny świat”. Natomiast francuski filozof Jacques Derrida (2015) odwołuje się do pojęcia dekonstrukcji (rekonstrukcja starego wraz z dekonstrukcją tej rekonstrukcji na nowe, czyli zbadania tego, co stare, i wcielenia pozytywnych cech starego w nowe), tworząc wizję uniwersytetu bezwarunkowego. Według filozofa uniwersytet powinien być wymianą myśli, zapytywania, drążenia tematu prawdy – prawa do mówienia (Derrida, 2015, s. 12–20).

Literatura poświęcona szkolnictwu wyższemu odnosi się głównie do problemu dychotomii publiczne – prywatne. Wystarczy tu choćby wspomnieć prace: Mertona (1968), Ha-

rveya (2008), Callinicos (2006), Gornitzki i Maassena (2007), Kinga (2009), Locke'a (2013), Marginsona i van der Wendego (2009), Cantwella i Kauppinena (2014), Clarka (1993), Hardta i Negriego (2012) i innych. Poniżej dokonam analizy szkolnictwa wyższego w Polsce w odniesieniu do literatury przedmiotu.

Finansowy problem uczelni wyższej – kontrola społeczeństwa

Problem tego, co publiczne i prywatne na uczelni wyższej, może być rozpatrywany z kilku perspektyw: finansowej, władzy, własności oraz tego, co daje wykształcenie wyższe (Szadkowski, 2015b, s. 78–80). Perspektywa finansowa to kwestia związana z umiejętnością zdobywania środków (najlepiej zewnętrznych) na badania (Komljenović, Robertson, 2015, s. 25): „tworzenie rynku» wymaga «inwestycji», to znaczy ciągłego wysiłku wkładanego w «nadawanie kształtu rynkom» poprzez rozwój i zastosowanie polityk, technologii, narzędzi czy innych «urządzeń formatujących»” (Komljenović, Robertson, 2015, s. 22). Jest to bezpośrednio nawiązanie do aspektu finansowego sytuacji polskiego uniwersytetu. Mianowicie wymiar finansowy wiąże się z pytaniem: kto się zajmuje finansami uniwersytetu – literatura przedmiotu wskazuje, że są to tzw. urządzenia formatujące (Komljenović, Robertson, 2015, s. 22). Poczynając od doktorantów, którzy na swoje badania zdobywają granty, przez profesorów, którzy zdobywają dotacje na projekty, a na mecenasach czy sponsorach kończąc.

Krystian Szadkowski (2015b, s. 78–80) zadaje jeszcze pytanie: dlaczego biorą się pieniądze. Z kolei to, dlaczego wymienione „urządzenia formatujące” inwestują pieniądze w uniwersytet, jest powiązane z kwestią władzy, o czym szeroko pisał Michel Foucault (2009). Najpełniej obrazuje to cytat: „Ciało jest tu w sytuacji instrumentalnej i pośredniej; jeśli działa się na nie, zamykając je lub każąc mu pracować, czyni się tak po to, by pozbawić jednostkę jednej ze swobód pojmowanych równocześnie jako prawo i majątek” (Foucault, 2009, s. 14). Co oznacza, że jeśli osoba zaczyna zarabiać, to jest zmuszona pracować o określonych porach, w określone dni, w określonym miejscu – musi więc oddać pracodawcy swój czas, miejsce, zasoby ludzkie (prawa i majątek). Przedmiotowe traktowanie pracowników i studentów jest związane z elementem władzy i perspektywą finansową szkolnictwa wyższego. Jedna strona medalu to studenci, którymi się manipuluje w celu osiągnięcia późniejszej korzyści rynkowej. Druga zaś to pracownicy, którym narzuca się dyskursy na dany temat, tak żeby wykształcili w studentach odpowiednie rozumienie rzeczywistości. Wszystko to sprowadza się do rynku, na którym mają się oni pojawić po ukończeniu studiów. Te zasoby ludzkie będą wpływały na rozwój gospodarki, w różny sposób kształtując wydatki budżetu domowego, przyczyniając się do zysków różnorodnych gałęzi gospodarki. Można zaryzykować stwierdzenie, że legitymizacja zarządza systemem produkowania określonych umiejętności, kwalifikacji i danej wiedzy. Wspomniana przeze mnie popularyzacja wiedzy jest z tym związana. Zbyszko Melosik (2009) pisał o wykracza-

niu nauki poza naukowe granice. Efektem tego ma być skondensowana wiedza naukowa przerobiona na łatwo przyswajalne treści dla kultury popularnej. Przykładem może być gra Pokémon Go (Pokemon Go Polska) na telefony wyposażone w system Android. Czyżby władza chciała, żeby dzieci częściej wychodziły na dwór? W ramach gry w wyznaczonych miejscach – w parku, nad wodą – zbiera się konkretne pokemony: nad wodą wodne, w parku leśne itd. Być może przyczyni się to do zmniejszenia problemu otyłości u dzieci, ale czy nie spowoduje jeszcze większego uzależnienia od urządzeń elektronicznych (Rogalska, 2016)? Aby lepiej zrozumieć zagadnienie oddziaływania władzy na człowieka, przytaczam fragment tekstu Łukasza Stankiewicza o dyskursie:

Oznacza to, że dyskurs – definiowany tu jako skodyfikowana wiedza, produkowana na potrzeby i komunikowana w sferze publicznej (...) – jest dziedziną, którą przedstawiciele organizacji muszą stale nadzorować, próbując nie dopuścić do pojawienia się wiedzy mogącej zmienić opinię, jaką otoczenie społeczne posiada na ich temat (Stankiewicz, 2015, s. 142).

Oznacza, że student musi się zachowywać i myśleć w określony sposób, tak żeby wizerunek uniwersytetu, do którego uczęszczał, zachował pozytywny charakter. Wymiar polskiej szkoły wyższej jest powiązany ze sferą społeczną. Społeczeństwo jest kontrolowane za pomocą legitymizacji pragmatyczno-rynkowej, w dużej mierze tworzą je osoby uczęszczające na studia. Dlatego też narodził się system umasowienia edukacji wyższej, który pozwala władzy kontrolować osoby w wieku produkcyjnym – ich myślenie, zasoby ludzkie, to, czego są uczeni, o czym mają myśleć oraz jak mają o tym myśleć (Stankiewicz, 2015, s. 147).

„Prawo do mówienia” według Derridy vs urynkowanie edukacji

Pojęcie dekonstrukcji Jacques’a Derridy (2015) mówi o krytycznym podejściu do każdego problemu głoszonego w ramach dyskursu uniwersyteckiego. Perspektywa sprzedaży, proponowana przez Zbyszko Melosika, czyli urynkowania, uniemożliwia postulowane przez Derridę prawo do mówienia tego, co się chce w ramach edukacji (Derrida, 2015, s. 20). Do tego prawa również nawiązuje Melosik (2009), odwołując się do tradycji szkolnictwa wyższego, która opierała się na założeniu mówienia prawdy, drążeniu tematu do odkrycia wiedzy, nawet bez uzyskania większych korzyści. Urynkowanie edukacji jest więc swego rodzaju odejściem od tradycji, ponieważ zamiast dogłębnego studiowania tematu trzeba publikować jak najwięcej, co prowadzi do sytuacji powierzchownego badania problemu.

Edukacja oparta na legitymizacji pragmatyczno-rynkowej skupia się na czerpaniu korzyści, które zyskuje też uniwersytet (Szadkowski, 2015a, s. 172). Legitymizacja ta sytuuje uczelnię w roli biorcy finansowego w zamian za badania rynkowe na określony temat, co jest zaprzeczeniem dążenia do prawdy. Odniesienie dekonstrukcji Derridy do sytuacji finansowania szkolnictwa wyższego jest związane z poruszonym przez niego problemem profesji, w której odwołuje się do wolności jako jednego z aspektów składających się na

definicję profesji (Derrida, 2015). Powiązanie to dotyczy władzy jako organu regulującego rynek, a więc mówiącego zarówno o kompetencjach danej profesji, jak i wyborze, jakiego może dokonać student (żeby mieć później pracę lub szansę na to, że nagle Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie zdecyduje się na zamknięcie jego kierunku studiów). Jest też związana z brakiem przestrzeni dla sprawiedliwości w szkolnictwie wyższym, np. jeżeli doktorant kogoś innego zagraża wiedzą mojemu podopiecznemu, to wstawię mu gorszą ocenę (przykład własny; Derrida, 2015, s. 27).

Za pomocą analizy definicji pracy Derrida odniósł się również do wspomnianego Foucaulta, którego zresztą był uczniem. Uprzedmiotowanie człowieka w szkolnictwie wyższym „zakłada istnienie, zaangażowanie i umiejscowienie żywego ciała” (Derrida, 2015, s. 62), ciało zaś jest odpowiedzialne za pobudzoną twórczość (Chutorański, 2015, s. 54). Strach przed zdemaskowaniem, o którym pisał w przytoczonym fragmencie Łukasz Stankiewicz, wpisuje się w Derridowską analizę pojęcia zdarzenia, w której autor dowodzi, że nie każda praca jest zdarzeniem (Derrida, 2015, s. 52). Zdarzenie określa pracę, w której pracownik zostaje „zamaskowany”, musi się zachowywać w określony sposób, ubierać. Nie każda praca demaskuje, ale każda jest nadzorowana, tak żeby nie naruszyć wizerunku instytucji, w której jest wytwarzana (Derrida, 2015, s. 52). Oznacza to, że z jednej strony praca jest kontrolowana pomimo nakładanych masek, z drugiej zaś sama kontrola narzuca te maski.

Publikacje w polskim szkolnictwie wyższym – umasowienie edukacji

Pobocznym aspektem, który jest równie istotny dla rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego, jest problem publikowania. To publikacje decydują o dorobku naukowym wykładowcy akademickiego, szczególnie w naukach humanistycznych. Artykuły naukowe są związane z otrzymaniem funduszy na realizację konkretnych projektów badawczych – im więcej publikacji, najlepiej w międzynarodowych czasopismach (z Impact Faktorem, tzw. kategorii A), tym większa szansa na otrzymanie wsparcia finansowego (Kwiek, 2015b).

Marek Kwiek (2015b) poruszył kwestię podupadania uniwersytetu w trzech wymiarach: instytucjonalizacji (problem kontroli i zasad nad zasobami uniwersytetu), deinstytucjonalizacji (brak pewności, pomijanie zasad współdzielenia zasobów uniwersyteckich) oraz reinstytucjonalizacji (brak spełniania oczekiwań nałożonych na uniwersytety, zanik instytucji szkoły wyższej). Odnosząc twierdzenia Kwieka do tezy Derridy, należy stwierdzić, że uczeń Foucaulta wiązał uniwersytet z możliwością przeciwstawienia się władzy, która ogranicza demokrację. Można powiedzieć, że według twierdzenia Derridy (2015, s. 22) zarówno deinstytucjonalizacja, reinstytucjonalizacja czy instytucjonalizacja jako problemy współczesnej szkoły wyższej są nieuniknioną częścią systemu uniwersyteckiego i odsłaniają bezsilność uniwersytetu wobec władz. Określone wyżej wymiary mówią o tym, że uniwersytety są pozbawione „obywatelskiego nieposłuszeństwa” (Derrida, 2015, s. 27) –

gdyby się pojawiło, zostałyby natychmiast stłumione wobec braku możliwości obrony przed organami władzy.

Do poruszonego wątku publikacji Derrida odwołuje się w ramach etapu wirtualizacji, która to metafora posłuży mi do nakreślenia kolejnego problemu (a może tym razem korzyści = szybkość publikacji) uniwersytetu. Mianowicie coraz więcej czasopism wychodzi w postaci elektronicznej z pierwotną formą wydawniczą papierową. Derrida uważa, że praktyki obliwujące w stronę wirtualizacji świata naukowego prowadzą do upadku środowiska uniwersyteckiego, ponieważ świat wirtualny nie wytwarza zdarzeń, a czas w jego ramach (świata wirtualnego) jest sprzedany i policzony, pozbawiony części humanistyki, którą dają spotkania człowieka z człowiekiem (Derrida, 2015, s. 29, 79).

Emanuel Kulczycki (Drabek, Rozkosz, Hołowiecki, Kulczycki, 2015) nawiązuje do problemu publikacji, odnosząc się do negatywnego wizerunku Polskiego Współczynnika Wpływu, a więc ewaluacji polskich czasopism naukowych. Kultura cytowań w Polsce jest warunkowana pięcioletnim Impact Faktorem prac cytowanych, nie bierze pod uwagę rozdziałów ani książek. Zbyszko Melosik (2009, s. 90–96) natomiast do tezy „sprzedaży w edukacji” dodaje element racjonalności – potrzebę trwałości zasad, ponieważ świat jest nastawiony na model konstruktywistyczny, wspierający wielokulturowość w imię tolerancji, która paradoksalnie „niweluje to, co wspólne”. Wobec tego uważa, że umiędzynarodawianie badań jest dobre, ale nie może prowadzić do ich zaniku na rynku rodzimym. W przeciwnym razie to, co wspólne, zaczyna być tylko tym, co międzynarodowe, a polskie przestaje mieć znaczenie. Innymi słowy publikowanie tylko w czasopismach, które mają Impact Factor, może doprowadzić do zaniku publikacji w czasopismach z pozostałych kategorii, a co gorsza – w czasopismach we własnym kraju.

Jakie rozwiązanie przedstawia Marek Kwiek? „Izomorfizacja trendów i homogenizacja kierunków zmian zachodzących w Europie Zachodniej” (Kwiek, 2015b, s. 70). Według niego rozwiązaniem powinno więc być odejście od zachodniego modelu promowania nauk ścisłych jako przyszłości i skupienie się na heterogenizacji (różnorodności proponowanych kierunków z możliwością późniejszego zarobkowania) szkolnictwa wyższego. Autor pisze dalej: „możemy zatem wnioskować, że aktywność badawcza i dydaktyka są w rzeczywistości raczej wzajemnie konkurencyjne niż komplementarne” (Kwiek, 2015b, s. 53). Implikacja powyższego twierdzenia jest związana z umasowieniem edukacji, swoistego wyjścia z ilościowego promowania studentów na rzecz większej jakości studiów przy niższej liczbie absolwentów potrzebnych do pracy w różnych sektorach gospodarki. Zatem im więcej pracy (studentów w sali) ma nauczyciel akademicki, tym mniej ma czasu na pracę naukową.

Metoda zaradcza na podupadanie polskiego uniwersytetu została przedstawiona również w przytoczanej już pracy Komljenovicia i Robertsona (2015). Mianowicie chodzi o wypracowanie zaufania w ramach brandingu. Branding dotyczy świadomego działania wszystkich podzespołów szkolnictwa wyższego w zakresie budowania marki uniwersy-

tetu. Niewątpliwie jest to związane z promowaniem odpowiednich wartości aksjologicznych, w tym ukrytego programu nauczania (Nowotniak, 2002).

Natomiast wartości, które są promowane w Europie, a z którymi Polska musi się liczyć jako członek Unii Europejskiej, to: „krytyczne badania naukowe, bezinteresowna nauka, wolność intelektualna, oddanie obiektywnej wiedzy naukowej itd. – które są wartościami uniwersalnymi” (Scott, 2003, s. 296, za: Kwiek, 2010, s. 129). Europejski system szkolnictwa wyższego kieruje się ku krytycznemu ujmowaniu nauki, musi jednak uwzględniać sytuację ekonomiczną, gospodarczą i finansową, a także dopasować się do sytuacji społecznej danego kraju. Budowanie wizerunku czy marki jest związane ze „sprzedażą w edukacji” – zdaniem Melosika jest to ekspansja ilościowa, która ma zredukować nierówności społeczne związane z przekazywaniem wzorców wykształcenia i zawodów między pokoleniami (Kwiek, 2015a). Wadą takiego stanu rzeczy jest umasowienie w edukacji oraz problem wahadła Polanyiego – społeczeństwo opiera się na działaniach wolnego rynku, który narzuca mu określone zachowania, przywileje i przymusy, w związku z czym jest to ciągła równia pochyła, czyli wahadło (Kwiek, 2015a).

Środowisko akademickie jest więc przesycone danymi. Marek Kwiek (2015a) postuluje zmianę metody mierzenia danych ciągle opartych na kapitale ludzkim. Autor wiąże problem podupadania szkolnictwa wyższego w Polsce z równymi szansami edukacyjnymi, w ramach których osoby z niższej warstwy społecznej mogłyby się wspinać po szczeblach kariery, a tym samym zwiększyć swój status społeczny. Jest to bezpośrednie nawiązanie do Derridy (2015), który wśród współczesnych problemów dostrzega biedę, związaną zresztą z Deklaracją praw człowieka.

Umasowienie edukacji to nie tylko równoprawny, rozpowszechniony, darmowy dostęp do wiedzy, lecz także umasowienie kadry akademickiej, brak zróżnicowania naukowców. Europa zmierza w kierunku interdyscyplinarności, szerokiego ujęcia poszczególnych tematów w obrębie innych dyscyplin zwłaszcza pokrewnych. Oznacza to, że studenci, którzy swoje działania i wiedzę ukierunkowują na karierę naukową, muszą wziąć ten czynnik pod uwagę i znać się na wielu tematach, dyscyplinach. Dodatkowo muszą wyrobić w sobie umiejętność syntetyzowania wiadomości, łączenia ze sobą informacji i przekształcania ich w odrębny globalny system czy teorię. Dla naukowców już zatrudnionych jest to sygnał do poszerzenia swoich kompetencji, umiejętności, kwalifikacji, zainteresowań i wiedzy. Nauczanie w szkolnictwie wyższym jest powiązane ze stratyfikacją naukowców, do której doprowadziła jego uniwersalizacja. Jest to także związane z czynnikiem ekonomicznym, erozją korzyści klasowych – osoby o niskim statusie nie do końca mogą liczyć na jego zwiększenie po studiach. Z jednej strony z powodu umasowienia edukacji studia już nie dają pewności późniejszego zdobycia pracy, z drugiej zaś coraz więcej sektorów pracy wymaga wyższego wykształcenia. Problemem istnienia uniwersytetu jest również brak chęci najlepszych studentów do pozostania w rodzimej uczelni jako naukowiec, nauczyciel akademicki. Oznacza to bezpośredni związek między zwrotem z inwestycji w studia,

a późniejszą pracą jako absolwent; im mniejsze zagęszczenie absolwentami na rynku, tym większe szanse na dobrze płatną pracę po ukończeniu studiów (Kwiek, 2015a, s. 195).

Znalezienie się na rynku akademickim wiąże się z problemem podwójnego wykluczenia. Z jednej strony wykluczenia ze środowiska niższego szczebla, z drugiej zaś ze środowiska profesorskiego z racji bycia *novum* w miejscu ich pracy, a więc teoretycznie z mniejszą wiedzą, z mniejszą liczbą publikacji (Szkudlarek, 2010).

Jednym z modeli możliwego generowania przychodów jest przejście z publicznego finansowania na prywatne i jednostkowe – „publiczne uczelnie zmieniają się w taki sposób i w takiej mierze, jak i w jakiej mierze zmienia się ich publiczne finansowanie” (Kwiek, 2010, s. 95–102). Problem ten może doprowadzić do zaniku kierunków, które nie dają ich absolwentom widocznych perspektyw na przyszłość, a więc według państwa nie są opłacalne, ponieważ ich utrzymanie kosztuje.

Zbiorcze zestawienie problemów edukacji wyższej w Polsce oraz rozwiązania

Podsumowując, sytuacja polskiego szkolnictwa wyższego nie jest ciekawa. Studenci nie mają motywacji w postaci zatrudnienia, płace nauczycieli akademickich nie są na odpowiednim poziomie, a pozyskiwanie finansów prywatnych staje się obligatoryjne. Wśród głównych czynników kształtujących byt uniwersytetów możemy wymienić: sprzedaż, coraz większą kontrolę poczynań *knowledge workers*, legitymizację pragmatyczno-rynkową, zanik postrzegania edukacji wyższej w myśl sytemu uniwersytetu humboldtowskiego, konsumpcjonizm w edukacji – wiedza jako towar, „urynkowanie edukacji”, problem dychotomii publiczne – prywatne, brak sprawnego systemu Polskiego Współczynnika Wpływu, problem wahadła Polanyiego, brak zróżnicowania naukowców, interdyscyplinarność, erozję korzyści klasowych, podwójne wykluczenie. Zbyszko Melosik w modelu „sprzedaży w sektorze edukacji” odnosi się głównie do umasowienia edukacji, fragmentaryczności i relatywizmu wiedzy we współczesnym świecie, technizacji świata szkół wyższych, nastawienia na model konstruktywistyczny oraz popularyzacji badań własnych jako kształtowania wiedzy społeczeństwa poprzez kulturę popularną. Derrida odnosi się zaś do problemu wirtualizacji jako zatacania stabilności środowiska uniwersyteckiego, do idei profesji, która wykracza poza swoje granice ze względu na brak wytwarzania zdarzeń. Wspinanie się po drabinie akademickiej kariery wiąże się z podwójnym wykluczeniem i jest związane z erozją korzyści klasowych.

W literaturze przedmiotu zaproponowano również kilka rozwiązań, m.in. budowanie marki, czyli świadome kształtowanie branding, oraz izomorfizację i homogenizację szkolnictwa wyższego. Wiesław Andrukowicz (2016, s. 37, 51) zauważa, że „nieograniczona dynamika wolności zaczyna coraz bardziej doskwierać i rozczarowywać”, oraz prognozuje, że rozwiązaniem może być nauczanie, „jak wdrożyć podmiot do nieposłuszeństwa”. W ramach uniwersyteckiej debaty Derrida postuluje możliwość dyskusowania na wiele

różnych tematów, nie tylko tych przynoszących rynkową korzyść, a więc zysk finansowy i ekonomiczny wzrost. Francuski filozof powołuje się na dekonstrukcję – możliwość krytykowania wszystkiego bardziej niż krytyka, czyli wychodzenie poza schematy i tworzenie własnych wizji, rekonstruowanie starego i wytwarzanie nowego. Twierdzi, że siłą jest skuteczność, i dostrzega tendencje do promowania ścisłych kierunków, które dają wydajność, efektywność i skuteczność. Szkolnictwo wyższe w Polsce sprowadza się do wymiaru interdyscyplinarności, umiejętności wiązania, implikacji, syntezy wiedzy z różnych dziedzin i tworzenia na ich podstawie własnych teorii oraz dzięki temu zespalania tego, co tradycyjne, z tym, co nowe, zdobywania środków finansowych na badania, poszerzania kompetencji wśród osób już zatrudnionych.

Umasowienie edukacji powinno być związane z możliwością przyjęcia na studia każdego. W trakcie nauki należy jednak podwyższać poziom wymagań, aby na uczelni pozostali studenci, którzy rzeczywiście poważnie traktują studia. Mam nadzieję, że niniejszy artykuł przybliżył problemy i rozwiązania w szkolnictwie wyższym w Polsce. Z całą pewnością temat nie został wyczerpany, wymaga dalszych badań i przeglądu literatury.

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2016). Szkoły wyższe wobec mitu indywidualizacji. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 37–57.
- Braudel, F. (2013). *Dynamika kapitalizmu*. Warszawa: Aletheia.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. London: Bookmarks Publication.
- Cantwell, B., Kauppinen, I. (red.), (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Chutorański, M. (2015). Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy..., *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 47–58.
- Chutorański, M., Makowska, A. (2016). Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych. *Parezja*, 1, 66–78.
- Clark, B.R. (1993). The problem of complexity in modern higher education. W: S. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays* (s. 263–279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (2015). *Uniwersytet bezwarunkowy*. Kraków: Wydawnictwo Libron; Wydawnictwo Eperons-Ostrogi.
- Drabek, A., Rozkosz, E.A., Hołowiecki, M., Kulczycki, E. (2015). Polski Współczynnik Wpływu a kultury cytowań w humanistyce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 121–138. DOI: 10.14746/nsw.2015.2.4.
- Foucault, M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2007). An Instrument for National Political Agendas. The Hierarchical Vision. W: P. Maassen, J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 81–98). Dordrecht: Springer.
- Hardt, M., Negri, A. (2012). *Rzecz-pospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*. Kraków: Korporacja Ha!art.

- Harvey, D. (2008). *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Warszawa: Książka i Prasa.
- King, R. (2009). *Governing Universities Globally. Organizations, Regulation and Rankings*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Komljenović, J., Robertson, S.L. (2015). Dynamika „tworzenia rynków” w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 17–40.
- Kwieciński, Z. (2016). Społeczeństwo wychowujące w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 7–8.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2015a). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 183–213.
- Kwiek, M. (2015b). Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 41–74.
- Locke, W. (2013). The Intensification of Rankings Logic in an Increasingly Marketised Higher Education Environment. *European Journal of Education*, 49 (1), 77–90.
- Marginson, S., van der Wende, M. (2009). The New Global Landscape of Nations and Institutions. W: OECD. *Higher Education to 2030, Volume 2: Globalisation* (s. 17–62). Paris: OECD.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159 (3810), 56–63.
- Nowotniak, J. (2002). *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”.
- Pokémon Go Polska. Pobrane z: <http://pokemon-go.pl/> (20.07.2016).
- Riemann, F. (2005). *Oblicza lęku. Studium z psychologii lęku*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rogalska, E. (2016). Maszyna potestatem. Ekspansja urzędów w życiu człowieka. Refleksja pedagogiczna. *Edukacja i Dialog*, 3/4, 60–62.
- Stankiewicz, Ł. (2015). Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 139–159.
- Szadkowski, K. (2015a). Podstawowe sprzeczności podporządkowanego kapitałowi szkolnictwa wyższego. W stronę systematyzacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 161–181.
- Szadkowski, K. (2015b). Teza o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym oraz jej konsekwencje. Próba krytyki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 75–120.
- Szkudlarek, T. (2010). Społeczeństwo wiedzy i jego robotnicy. W: A. Gruszczyński, B. Świątkowska, J. Turek, S. Żydek (red.), *Czytanki dla robotników sztuki. Przemysły kreatywne, fabryki wiedzy: analiza i opór* (s. 19–24). Wolny Uniwersytet Warszawy. Pobrane z: http://www.wuw-warsaw.pl/download/raport2010_03.pdf (22.07.2016).

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest zbiorcze ukazanie wizji, trudności, problemów szkolnictwa wyższego w Polsce. Przedstawiam hipotezy o pęknięciu społeczeństwa wychowującego, o którym pisał Zbigniew Kwieciński, izomorfizacji kierunków i homogenizacji dyscyplin, z równoczesnym poglądem o interdyscyplinarności kierunków. Poboczne tematy, które omawiam, to m.in. branding, podwójne wykluczenie, erozja klasowa, Polski Współczynnik Wpływu, wahadło Polanyiego, przymus pracy rozumiany za Michélem Foucaultem jako pozbawienie prawa do wolności majątku, narzucanie własnych poglądów na temat rozumienia rzeczywistości. Niniejszy artykuł porusza też możliwe rozwiązania problemów w sytuacji polskiego uniwersytetu, m.in. Derridowską dekonstrukcję rozumianą jako krytykę wszystkiego (rekonstrukcję starego i dekonstrukcję tego starego na nowe) – w ramach uniwersytetu bezwarunkowego, łączenie starego z nowym, zdobywanie środków finansowych czy wdrażanie ludzi do nieposłuszeństwa.

Słowa kluczowe: uniwersytet, szkolnictwo wyższe, Derrida, Kwiek, dekonstrukcja, urynkowanie, społeczeństwo

A THEORETICAL STUDY ON CONTEMPORARY PROBLEMS OF POLISH HIGHER EDUCATION

Summary

The main goal of the article is to collectively present the vision, difficulties and problems of higher education in Poland. I present the hypothesis about the bursting of an upbringing society, which Zbigniew Kwieciński wrote about, the isomorphisation of directions and the homogenization of disciplines, with the simultaneous view of the interdisciplinary nature of directions. The side topics that I am discussing below are branding, double exclusion, class erosion, the Polish Impact Factor, Polanyi's pendulum, the compulsion of work understood as Michel Foucault as depriving the right to freedom of property, imposing his own views on understanding reality and others. This article also talks about possible solutions to problems in the situation of Polish higher education, including: Derrida deconstruction understood as a criticism of everything (reconstruction of the old and deconstruction of the old one for the new) – within the unconditional university; combining old and new; gaining financial resources or implementing people for disobedience.

Keywords: university, higher education, Derrida, Kwiek, deconstruction, marketization, society

Barbara Rdzanek

Uniwersytet Szczeciński

Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia

Wprowadzenie

Przełom XX i XXI wieku to okres intensywnych procesów kształtowania się społeczeństwa wiedzy. Kładzie ono szczególny nacisk na naukę i edukację. Edukacja jest wartością, zadaniem oraz ważnym narzędziem rozwoju każdego człowieka i społeczeństwa. Ludzie pozbawieni dostępu do wykształcenia stają się podmiotami wyizolowanymi nie tylko w życiu osobistym, lecz także w zbiorowej świadomości, a w konsekwencji są wykluczeni z prawidłowo funkcjonującej wspólnoty. Społeczeństwo informacyjne daje duże możliwości rozwoju, ale również generuje różne zagrożenia. Jednym z największych jest tworzenie się grup społecznych niemających dostępu do informacji – tzw. grup wykluczenia. Należą do nich osoby niewykształcone, o niskim statusie materialnym, bezrobotni oraz niepełnosprawni (Łukasiewicz, Unolid, 2000, s. 45). Wśród form działania przeciwko dyskryminacji osób z niepełnosprawnością jest aktywizowanie tej grupy społecznej przez tworzenie otoczenia bez barier. Niewątpliwą szansą na równoprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym osób niepełnosprawnych są studia wyższe. Niestety jest ona zbyt rzadko wykorzystywana. W roku akademickim 2014/2015 na uczelniach w Polsce studiowało 28 tys. osób z niepełnosprawnością – to zaledwie 1,5% studenckiej społeczności akademickiej (Żyra, 2015, s. 23).

Taki stan rzeczy uwarunkowany jest ciągle jeszcze licznymi ograniczeniami i brakiem wsparcia społecznego dla włączania osób z niepełnosprawnością w nurt życia społecznego. Nie wystarczy sama ich wola i determinacja w dążeniu do uzyskania satysfakcjonującego miejsca w określonej społeczności akademickiej czy lokalnej wspólnotie. Niezbędna jest szeroko pojęta dostępność oraz stworzenie sprzyjających warunków funkcjonowania tej grupy osób. Owa dostępność to przede wszystkim niwelowanie barier tkwiących w kulturze społeczności lokalnej i społeczeństwa globalnego, rozwiązaniach organizacyjnych oraz w samej osobie z ograniczoną sprawnością.

W tym kontekście edukacja na poziomie wyższym jawi się jako jeden z podstawowych środków skutecznej normalizacji życia osób z niepełnosprawnością (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 5).

W niniejszym artykule przedstawiono działania z zakresu aktywizacji społecznej i zawodowej studentów z niepełnosprawnością podejmowane na uczelniach.

Osoba z niepełnosprawnością

Według definicji słownikowej student to osoba, która ukończyła szkołę średnią i otrzymała maturę, czyli dyplom potwierdzający ukończenie szkoły średniej (Szymczak, 1981, s. 890). Student (łac. *studere* – „starać się, przykładać się do czegoś”) to uczeń szkoły wyższej, który podejmuje naukę w celu zdobycia lepszej pracy zawodowej (Cierpiałowska, 2009, s. 17). Jest to osoba kształcąca się na studiach pierwszego lub drugiego stopnia albo na jednolitych studiach magisterskich, która uzyskała ostateczną decyzję o przyjęciu na studia i złożyła ślubowanie określone w statusie uczelni.

Powyżej przedstawione definicje studenta są tylko przykładowe i bliskie pierwszym skojarzeniom, jakie nasuwają się nam, gdy słyszymy to określenie. Ale zastanówmy się dokładnie nad istotą bycia studentem. Student to przede wszystkim osoba, która ma już większe rozeznanie w tym, co chce robić w życiu. Jest to człowiek z konkretnymi przekonaniami i preferencjami. Pod ich kątem będzie wybierać kierunek swojej dalszej nauki i rodzaj uczelni. Jest to więc ktoś już bardziej świadomy samego siebie.

W Polsce, niezależnie od sposobu kształcenia, kierunku studiów czy stopnia niepełnosprawności, osoby niepełnosprawne są traktowane tak samo jak wszyscy inni studenci. Student z niepełnosprawnością, podobnie jak jego w pełni sprawni koledzy i koleżanki, zalicza sesje, uczestniczy w wykładach, realizuje program wynikający z toku studiów.

Warto w tym miejscu wymienić niektóre definicje osoby z niepełnosprawnością. Często przytaczane jest podejście proponowane przez Komitet Rehabilitacji i Readaptacji Człowieka Polskiej Akademii Nauk, w myśl którego osobą niepełnosprawną jest człowiek o naruszonej sprawności psychofizycznej powodującej ograniczenie funkcjonalne sprawności lub aktywności życiowej w stopniu utrudniającym pełnienie właściwych ról społecznych. Zbliżone stanowisko prezentuje Aleksander Hulek (1980, s. 18), przyjmując, że niepełnosprawną jest osoba, która na skutek ograniczeń pod względem fizycznym (motorycznym, sensorycznym), somatycznym lub psychofizycznym ma znaczne trudności w wywiązywaniu się z zadań, jakie stawia przed nią życie codzienne, szkoła, praca zawodowa. Z kolei Tadeusz Majewski (1994, s. 35) definiuje osobę niepełnosprawną jako jednostkę, u której istotne uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powoduje utrudnienie, ograniczenie czy uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i wypełniania ról społecznych, biorąc pod uwagę jej wiek, płeć oraz czynniki społeczne, środowiskowe i kulturowe. Osoba niepełnosprawna, której stan fizyczny lub psychiczny trwale lub okre-

sowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi, wymaga wsparcia i pomocy innych osób (Dykcik, 1997, s. 47). Na ten aspekt w definicji osoby niepełnosprawnej zwraca uwagę m.in. Światowa Organizacja Zdrowia, według której osoby niepełnosprawne nie są w stanie o własnych siłach zaspokajać istotnych potrzeb, wchodzić optymalnie w role społeczne i wymagają pomocy z zewnątrz (Sowa, 2000, s. 47).

W krajach Unii Europejskiej coraz bardziej upowszechnia się stanowisko, w myśl którego osobą niepełnosprawną jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją na skutek barier środowiskowych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych, których z powodu występujących u niej uszkodzeń nie może przewyciężyć w taki sposób jak inni ludzie (Chan, Zoellick, 1995, s. 134).

Charakterystyczne dla przytoczonych definicji jest wskazywanie na mniejsze w porównaniu z osobami sprawnymi możliwości i wynikające z tego faktu problemy natury zarówno osobistej, jak i społecznej, wśród których bardzo mocno zaznaczają się zaburzenia rozwojowe powodujące wiele ograniczeń funkcjonowania i niejednokrotnie skazanie na bycie uzależnionym od pomocy osób i instytucji.

Należy jednak pamiętać, że osoby niepełnosprawne mają także liczne i różnorodne możliwości, co nie powinno dziwić, z uwagi na dominację cech wspólnych osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Za potencjałem osób niepełnosprawnych przemawia to, że przecież różnice między ludźmi są czymś naturalnym i każda osoba ponosi wysiłek związany z wypełnianiem zadań życiowych. W przypadku osób niepełnosprawnych z reguły jest to wysiłek zdecydowanie większy, gdyż oprócz tego, że muszą one pokonać swoje słabości, zmagają się także niejednokrotnie z dotkliwymi społecznymi konsekwencjami swej niepełnosprawności (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 141).

Znaczenie wykształcenia dla osób z niepełnosprawnością

Kwestia społecznej integracji dzieci z niepełnosprawnościami doczekała się licznych opracowań, niewiele natomiast jest prac dotyczących funkcjonowania osób niepełnosprawnych kształcących się na uczelniach wyższych. Wśród przyczyn takiej sytuacji znajdują się przekonania na temat ograniczonych możliwości kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym, generalnie niższy odsetek uczniów niepełnosprawnych funkcjonujących w systemie edukacji integracyjnej, niska solaryzacja osób niepełnosprawnych. Struktura kształcenia uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnym ma kształt piramidy – na poziomie przedszkolnym ich liczba jest znacząca, w szkołach średnich bardzo niewielka, na studiach zaś minimalna (Dryżałowska, 2003, s. 54–55). Posiadanie wykształcenia, a następnie realizowanie się w roli zawodowej, nie ukazuje pełni możliwości osoby naznaczonej piętnem niepełnosprawności. Dzięki powyższym osoba niepełnosprawna czuje, że może realizować różnorodne role społeczne mimo ewidentnych ograniczeń. Wykształco-

nym, pracującym niepełnosprawnym o wiele łatwiej zachować poczucie sensu życia, dobre samopoczucie, wysoką samoocenę, jak również poczuć się wartościowym i godnym szacunku innych (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 144).

Za kształceniem osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym przemawiają zarówno potrzeby i możliwości tych ludzi, jak i argumenty humanitarne oraz prawne, a także ekonomiczne. W przypadku osób niepełnosprawnych studia wyższe – może nawet w większym zakresie niż w odniesieniu do osób pełnosprawnych – stanowią istotną drogę do samorealizacji, osiągania określonego (wymarzonego) statusu życiowego, mogą kompensować różnego rodzaju braki i – co najważniejsze – przeciwdziałają społecznej izolacji (Pilecki, Olszewski, Parys, 2000, s. 107). Edukacja na poziomie wyższym służy zatem nieskrępowanemu rozwojowi człowieka uczestniczącego w procesie kształcenia, oferuje mu możliwości zdobywania własnego systemu wartości, daje szansę nabycia bogatych doświadczeń społecznych i wypróbowania się w nowych rolach społecznych, umożliwia odebranie wykształcenia potwierdzonego dyplomem. Studiujące, dobrze wykształcone i wykonujące atrakcyjną pracę osoby niepełnosprawne to dowód na pełną realizację akcentowanych w pedagogice specjalnej zasad normalizacji i integracji oraz idei niezależnego życia osób dotkniętych różnymi dysfunkcjami organizmu, a także uregulowań prawnych obecnych w codziennym życiu tych osób (Bąbka, 2005, s. 56). Edukacja akademicka nie ogranicza się do wymiaru indywidualnego. To również społeczny wymiar kształcenia, gdyż edukacja sama w sobie jest wartością społeczną służącą rozwojowi społeczeństwa, jej istotą zaś jest przekazywanie dorobku nauki, kultury, prezentacja dokonań ludzkości we wszystkich dziedzinach wiedzy, przekaz tradycji, przygotowanie kadry o najwyższych kwalifikacjach (Bąbka, 2005, s. 60).

Udział studentów z niepełnosprawnością w realizacji tak istotnych ogólnospołecznych celów edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego pozwala też na zmianę wizerunku osoby niepełnosprawnej. Już uzyskanie dyplomu wyższej uczelni przez osobę niepełnosprawną wpływa na zmianę sposobu jej percepcji przez otoczenie. Niepełnosprawność wówczas staje się relatywnie mniej istotna, a na pierwszy plan wysuwa się osiągnięcie człowieka – ukończenie studiów wyższych (Pilecki, Olszewski, Parys, 2000, s. 108).

Student z niepełnosprawnością w społeczności akademickiej

Przyjęcie w poczet studentów uniwersytetu następuje z chwilą immatrykulacji i złożenia ślubowania przed dziekanem. Wypowiadane drżącym głosem słowa ślubowania uświadamiają przekraczającym próg uczelni, że oto rozpoczynają kolejny etap w swoim życiu, wchodzą w nieznaną sobie rzeczywistość, w której przyjdzie im funkcjonować w nowej roli – studenta. By stać się studentem, kandydat musiał wcześniej przejść pomyślnie procedury rekrutacyjne (złożyć komplet wymaganych dokumentów).

Z kolei, aby zaistnieć na uczelni w roli studenta niepełnosprawnego, należy przedstawić dokument orzekający o niepełnosprawności oraz dokumentację medyczną potwierdzającą problemy zdrowotne. Studenci z niepełnosprawnością podlegają temu samemu regulaminowi studiów, co studenci pełnosprawni. Zgodnie z Regulaminem studiów na Uniwersytecie Szczecińskim wszystkim studentom przysługuje to samo prawo: student ma prawo do zdobywania wiedzy, rozwijania własnych zainteresowań naukowych oraz przygotowania się do wykonywania określonych zawodów w kulcie prawdy, sumiennej pracy i atmosferze wzajemnej życzliwości. Oprócz możliwości korzystania z praw przysługujących studium wszystkim studenci zobowiązani są do postępowania zgodnego z treścią ślubowania, regulaminem studiów oraz innymi przepisami obowiązującymi na uczelniach. U podstaw wypełniania obowiązków leży świadomość zakresu własnych obowiązków i gotowość do poniesienia wysiłku związanego z realizacją zasad studiowania. Nie bez znaczenia są także realne możliwości wypełniania obowiązków wynikające ze specyficznej sytuacji życiowej studenta. Może się on znaleźć w trudnej dla siebie sytuacji życiowej ograniczającej (okresowo lub trwale, w różnym zakresie i stopniu) normalne funkcjonowanie oraz pełną realizację roli społecznej. Regulamin studiów uwzględnia takie sytuacje, traktuje je jako ważne okoliczności losowe lub trudne sytuacje życiowe. Wśród sytuacji szczególnych wymienia się m.in. niepełnosprawność, długotrwałą chorobę, samodzielne wychowywanie dziecka oraz trudną sytuację materialną (Regulamin, 2015).

Umieszczenie w systemie edukacji uczelni wyższych dla wszystkich daje każdemu studentowi możliwość pełnego udziału w społeczeństwie i kulturze, zdobycia wyższego wykształcenia zawodowego i tym samym większe szanse zaistnienia na rynku pracy. Uczelnie wyższe wypracowują model równych szans w dostępie do edukacji, odpowiadają na potrzeby ogółu społeczeństwa. Przyjmując powszechne stanowisko, że szczególne okoliczności, w jakich znalazł się student (w tym student niepełnosprawny), stanowią podstawę do udzielenia mu wsparcia i pomocy:

1. To podanie pomocnej dłoni studentowi wynika z jego trudnej sytuacji życiowej, której sam nie jest w stanie przezwyciężyć.
2. W dobie humanitaryzacji życia wrażliwość na potrzeby innych osób, okazywana im pomoc i życzliwość są czymś naturalnym i zarazem koniecznym, widoczna jest też potrzeba stworzenia całej sieci wsparcia osób niepełnosprawnych.
3. Edukacja równych szans.
4. Zasada indywidualnego podejścia (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 147–148).
Kwestia, w której student niepełnosprawny może liczyć na uwzględnienie jego specyficznej sytuacji życiowej, dotyczy wielu istotnych elementów studiowania:
 1. Planu, programu i organizacji studiów – student może studiować według indywidualnego planu studiów i programu nauczania. W uzasadnionych przypadkach (np. osoba niepełnosprawna, zdarzenie losowe) może się ubiegać o zastosowanie indywidualnej organizacji studiów.

2. Udziału w programach studenckich, np. Erasmusie, dostępnym także dla studentów niepełnosprawnych, uwzględniającym m.in. dodatkowe fundusze na wyjazd oraz asystę osoby pomagającej.
3. Udziału w turnusach rehabilitacyjnych organizowanych przez uczelnie.
4. Możliwości ubiegania się o stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych – niezależnie od uzyskania prawa do innych form pomocy materialnej (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 148).

Formy wsparcia podejmowane przez uczelnie na rzecz osób niepełnosprawnych

Jedną z form działania przeciw dyskryminacji osób z niepełnosprawnością jest aktywizowanie tej grupy społecznej poprzez tworzenie otoczenia bez barier. Ta idea przyświeca wszystkim uniwersytetom od momentu powołania ich do życia. Misją uniwersytetów jest kształcenie, także osób niepełnosprawnych. Uczelnie wyższe przykładają dużą wagę do wypracowania modelu równych szans osób z niepełnosprawnością w dostępie do edukacji. Dlatego podejmują różne inicjatywy pozwalające na lepsze funkcjonowanie osób niepełnosprawnych.

Instytucja Pomocnika Rektora ds. Niepełnosprawnych Studentów

Według encyklopedycznej definicji pełnomocnik jest osobą uprawnioną do dokonywania czynności prawnych w imieniu i na rzecz mocodawcy (Kaczorowski, 2004, s. 891). Jest rodzajem przedstawiciela, który ma prawo dokonywania czynności prawnych w imieniu osoby reprezentowanej. Z jednej strony powinien reprezentować interesy niepełnosprawnych studentów oraz liczyć się z opinią społeczności akademickiej, z drugiej zaś musi działać według pewnych zasad społecznych, czyli przestrzegać obowiązującego prawa. Działalność pełnomocnika określona jest zapisami w ustawach o szkolnictwie wyższym (Ustawa, 2005) oraz rehabilitacji (Ustawa, 1997). W wymienionych aktach prawnych określono zakres i obowiązki odnośnie do kształcenia i rehabilitacji studentów niepełnosprawnych.

Pełnomocnik Rektora ds. Niepełnosprawnych Studentów od początku ich funkcjonowania na uczelni wyższej skupia się na wielu istotnych dla nich kwestiach. Informuje o możliwościach kształcenia się osób niepełnosprawnych na uczelni, odpowiada na wiele pytań, udziela porad, zachęca do podjęcia wyzwania, jakim jest studiowanie, jednocześnie zapewnia o pomocy w przypadku trudności. Aktywność pełnomocnika ma na celu przede wszystkim ułatwienie studentom niepełnosprawnym dostępu do uzyskania wyższego wykształcenia przez dostosowanie wymogów formalnych i struktur administracyjnych do ich potrzeb oraz usuwanie barier w dostępie do zasobów informacyjnych i zajęć dydaktycznych. Ważnym obszarem działania pełnomocnika jest propagowanie programów

PFRON, w ramach których studenci ze znacznym i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności mogą się ubiegać o zwrot kosztów związanych z dojazdem na uczelnię, zakwaterowaniem, czesnym za studia, zakupem przedmiotów ułatwiających studiowanie (np. komputery, drukarki). Ponadto monitoruje aktualnie realizowane programy i środki docelowe, służące wyrównywaniu szans edukacyjnych osób niepełnosprawnych. Podejmuje działania integrujące i promujące środowisko studentów niepełnosprawnych, a także kształtujące przychylne postawy społeczności akademickiej wobec nich. Jest również odpowiedzialny za wymianę doświadczeń między uczelniami krajowymi i zagranicznymi w zakresie podnoszenia jakości usług oferowanych niepełnosprawnym studentom w ramach posiadanych aktualnie możliwości (Ustawa, 2005, art. 7–10).

Wśród funkcji pełnionych przez Pomocnika Rektora ds. Niepełnosprawnych Studentów możemy wyróżnić:

1. Funkcję informacyjną, która obejmuje dwa aspekty. Pierwszy dotyczy informowania opinii publicznej o problemach oraz działaniach z tego wynikających. Drugi sprowadza się do stworzenia pewnego centrum informacyjnego dla niepełnosprawnych studentów.
2. Funkcję diagnostyczną polegającą na rozpoznaniu, określeniu i wyłonieniu zjawisk społecznych dotyczących niepełnosprawnych studentów. Funkcja ta obejmuje też analizę skali i siły oddziaływania tych zjawisk.
3. Funkcję integracyjną polegającą na prowadzeniu działań przyczyniających się do pełniejszej integracji niepełnosprawnych studentów ze społecznością akademicką.
4. Funkcję koordynującą wynikającą z funkcji inicjującej, która polega na uwzględnianiu i harmonizowaniu działań na rzecz osób niepełnosprawnych z innymi organizacjami.
5. Funkcję regulacyjną odnoszącą się do ujednoczenia działań na rzecz niepełnosprawnych studentów na uczelni (Ustawa, 2005, art. 11–13).

Rada Studentów Niepełnosprawnych

Rada Studentów Niepełnosprawnych zrzesza studentów zainteresowanych problemem niepełnosprawności występującym w środowisku akademickim. Ta grupa młodych ludzi reprezentuje interesy studentów niepełnosprawnych, podejmuje czynności mające na celu wyrównywanie szans oraz prowadzi działania z zakresu rehabilitacji, integracji społecznej i działalność informacyjną. Poprzez wspólną aktywność w zakresie likwidacji barier architektonicznych i mentalnych członkowie rady starają się rozwiązywać problemy swych niepełnosprawnych kolegów. Biorą udział we wszelkich działaniach mających na celu polepszenie wizerunku osób niepełnosprawnych i ułatwienie im edukacji na poziomie akademickim. Do Rady Studentów Niepełnosprawnych należeć może każdy, komu realizowane przez nią przedsięwzięcia są bliskie i komu zależy na prawie funkcjonowania osób niepełnosprawnych oraz na tym, aby pobyt na uczelni kojarzył się im z czymś więcej niż tylko ze studiowaniem (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 212).

Wsparcie procesu dydaktycznego

Nadrzędnym celem działalności jest umożliwienie studentom z niepełnosprawnością pełnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym oraz życiu społecznym, naukowym i kulturalnym, a nawet sportowym uczelni. Nie chodzi tu o tworzenie przywilejów, ale o wyrównywanie szans edukacyjnych osób o różnych rodzajach niepełnosprawności i pozostałych studentów od momentu postępowania rekrutacyjnego, aż po rozpoczęcie pracy zawodowej przez absolwenta. W tym celu konieczne są działania zmierzające do likwidowania barier architektonicznych, informacyjnych, komunikacyjnych i psychologicznych utrudniających studiowanie.

Metody i formy kształcenia są dobierane elastycznie w zależności od indywidualnych potrzeb studenta. W miarę potrzeb poszukuje się optymalnego rozwiązania w danej sytuacji. Należy tutaj podkreślić, iż każdy problem zgłoszony przez studenta traktowany jest indywidualnie, pod kątem niezbędnej pomocy oraz aktualnych możliwości uczelni w tym zakresie. W razie potrzeby student może liczyć na pomoc i wsparcie psychologa.

Po wcześniejszym zgłoszeniu takiej potrzeby przez studenta Pełnomocnik Rektora ds. Niepełnosprawnych Studentów, opierając się na ustalonej procedurze formalnej, pomaga opracować indywidualną strategię egzaminu dostosowaną do potrzeb i możliwości danej osoby. Alternatywna forma egzaminu nie oznacza obniżenia progu wymagań wobec studenta, a jedynie techniczną adaptację. Studenci z niepełnosprawnością mogą się ubiegać o zmianę form egzaminów i zaliczeń, która polega na możliwości zamiany formy pisemnej na ustną, zwiększenia czasu trwania egzaminu, zdawania przy pomocy formularzy wydrukowanych inną wielkością czcionki, komputera lub z pomocą asystenta. Alternatywna forma zdawania egzaminów oznacza dostosowanie jej do specyficznych potrzeb wynikających z niepełnosprawności studenta (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 212–213).

Trudności, na jakie napotykają osoby niepełnosprawne

Mimo wielu ułatwień zwiększających możliwości funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w roli studenta istnieją także liczne bariery, które sprawiają, że osoby niepełnosprawne mogą się czuć ograniczone w wypełnianiu swych funkcji. W kontekście warunków akademickich warto natomiast przywrzeć się mechanizmom natury społecznej, które mogą sprawić, że wypełnianie roli studenta przez osoby z niepełnosprawnościami będzie stwarzać pozory poprawności, szczególnie jeśli chodzi o relacje interpersonalne. Wśród tych mechanizmów wymienić należy: izolację, segregację, dyskryminację, marginalizację, stygmatyzację, stereotypy. Wszystkie powodują pomniejszenie wartości osoby z niepełnosprawnością, a co za tym idzie – jej gorsze funkcjonowanie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Szczególnie niebezpieczna jest izolacja, będąca zaprzeczeniem idei integracji pozbawiającym osoby niepełnosprawne możliwości uczestniczenia w normal-

nym życiu oraz narażającym na przeżywanie negatywnych stanów emocjonalnych (np. samotności). Równie niebezpieczne dla osób niepełnosprawnych jest ich funkcjonowanie w warunkach segregacji, kiedy w ramach jednego społeczeństwa na podstawie wcześniej ustalonych kryteriów, często wynikających z irracjonalnych przesłanek, jedne grupy ludzkie odizolowują się od drugich, co powoduje, że niektóre grupy niepełnosprawnych, wyłonięone najczęściej przy uwzględnieniu kryterium rodzaju lub stopnia niepełnosprawności, powinny bytować w swoim własnym świecie, niezależnie od ogółu społeczeństwa (Dunaj, 1996, s. 1007).

Dyskryminacja powoduje, że odmiennosc osoby jest traktowana jako jej wada, która musi być okupiona cierpieniem, poniżaniem, prześladowaniem, szykanowaniem. Dyskryminując osoby niepełnosprawne, odmawia się należnych im praw, pomniejsza się ich znacznie, narażając je na wykluczenie z życia społecznego lub bytowanie na jego marginesie. Osoby niepełnosprawne doświadczają także stygmatyzacji i etykietowania. Silnie przeżywają depryzację związaną z bezsilnością uniemożliwiającą wyrwanie się z kręgu mechanizmów utrudniających adaptację społeczną z niemożnością zaspokajania silnie odczuwanych potrzeb fizjologicznych, psychicznych i społecznych (Kantyka, 2002, s. 17).

Dodatkowym utrudnieniem dla niepełnosprawnych są stereotypy dotyczące niepełnosprawności i osób nią dotkniętych. Te funkcjonujące w świadomości społecznej obrazy rzeczywistości oraz fałszywa wiedza o osobach z niepełnosprawnością często przekazywane są bezrefleksyjnie. Przeraża też, że osoby posługujące się stereotypami nie dążą do osobistego wyrobienia sobie opinii na temat osób niepełnosprawnych: ich rzekomej słabości, niezaradności, izolowania się, wycofywania, uzależnienia od pomocy innych. Wolą nie wchodzić w bezpośrednie relacje z niepełnosprawnymi, a jeśli już utrzymują takie kontakty, nacechowane są one uprzedzeniami społecznymi krzywdzącymi najczęściej osoby niepełnosprawne. Wynikiem funkcjonowania tych wszystkich mechanizmów społecznych w środowisku życia osoby niepełnosprawnej jest wytworzenie się negatywnych postaw społecznych wobec niej: obojętności (kiedy unika się kontaktów z osobami niepełnosprawnymi lub sprowadza się je do sporadycznych, przypadkowych, chłodnych, niezobowiązujących sytuacji), odrzucenia (gdy unika się jakichkolwiek kontaktów, jawnie okazuje się lekceważenie, nie szanuje się potrzeb wynikających z niepełnosprawności osoby, jednocześnie demonstruje się przewagę związaną z posiadaną sprawnością), agresji (kiedy osoby niepełnosprawne doświadczają werbalnych zaczepek, złośliwości, utrudnień, agresji słownej, a nierzadko fizycznej; Kawczyńska-Butrym, 1996, s. 76).

Drugą grupą barier, o których likwidację być może jeszcze trudniej, są bariery natury psychologicznej, tkwiące w samych osobach z niepełnosprawnościami, związane z doświadczeniem własnej niepełnosprawności i siebie w roli osoby niepełnosprawnej. Ból, cierpienie, często poczucie braku sensu życia, bezradności i uzależnienia od innych, niepewność jutra, niepokój, lęk, przerażenie, panika, rozpacz, żal, zamknięcie się w sobie, apatia, rozdrażnienie, agresja – tak wiele emocji towarzyszy człowiekowi w jego byciu niepełnosprawnym (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 154).

Przebieg procesu przystosowania do niepełnosprawności (akceptacji niepełnosprawności i siebie jako osoby niepełnosprawnej) zależy od wielu różnorodnych czynników, a mianowicie od sposobu doświadczania niepełnosprawności, momentu jej doznania, płci oraz rodzaju aktywności życiowej. Jest to proces złożony, zazwyczaj długotrwały, stanowi podstawę funkcjonowania osoby z niepełnosprawnościami zarówno w wymiarze indywidualnym (osobniczym), jak i społecznym (Nowicka, Bąbka, 2010, s. 56).

Podsumowanie

W dziedzinie kształcenia akademickiego widoczne jest coraz częstsze odchodzenie od segregacyjnych form kształcenia studentów z niepełnosprawnością i wprowadzanie form integracyjnych wspartych różnymi usługami społecznymi. Należy pamiętać o tym, iż osoby niepełnosprawne realizują się dzięki temu, że mogą się rozwijać, zmieniać, uczyć i pracować, współprzeżywać z innymi, tworząc społeczność akademicką. Takie podejście leży u podstaw rozmaitych działań podejmowanych przez uczelnie wyższe. Z jednej strony mają one na celu likwidację barier, a z drugiej aktywizację niepełnosprawnych w życiu społecznym. Działania na rzecz studentów niepełnosprawnych koordynuje i inicjuje Pełnomocnik Rektora ds. Niepełnosprawnych Studentów. Powinien on dostrzegać bariery, problemy i rozumieć innych ludzi, szczególnie tych po wypadkach i z bardzo ciężkimi dysfunkcjami, ponieważ one wymagają specjalnego podejścia. Jest to spowodowane tym, że każdy człowiek doświadczony przez życie ma obniżone poczucie własnej wartości (Ochonczenko, Czerwińska, Garbat, 2011, s. 223).

Dostęp osób niepełnosprawnych do studiów wyższych powiązany jest ściśle ze stworzeniem im pełnych możliwości uczestnictwa w życiu społecznym, a co za tym idzie – wdrażaniem zasad równego traktowania. Konstytucja RP stanowi, że wszyscy obywatele są równi wobec prawa, zasada ta rozciąga się również na sferę szkolnictwa wyższego. Konstytucyjne prawo do nauki jest współcześnie, w dobie gospodarki opartej na wiedzy, jednym z podstawowych praw człowieka postrzeganym zarówno jako dobro i wartość indywidualna, jak i dobro społeczne.

Bibliografia

- Bąbka, J. (2005). Edukacyjny kontekst psychospołecznego funkcjonowania studentów niepełnosprawnych. W: H. Ochonczenko, G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej* (s. 56 – 69). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Cierpiałowska, T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnością – problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychologicznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Dryżałowska, G. (2003). Integracja edukacyjna a integracja społeczna uczniów niepełnosprawnych. *Zeszyty Naukowe WSSM w Suwałkach*, 8, 54–55.

- Dunaj, B. (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Dykcik, W. (1997). Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 47–61). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Hulek, A. (1980). *Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: Wydawnictwo Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kaczorowski, B., Baturo, W. (red.), (2004). *Nowa encyklopedia powszechna PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kantyka, S. (2002). Podmiotowość osób niepełnosprawnych – idea niezależnego życia. W: L. Frąckiewicz (red.), *Postawy wobec niepełnosprawności* (s. 17–30). Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1996). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Interart.
- Łukasiewicz, R., Unold, J. (2000). Monopolizacja dostępu do informacji w procesie globalizacji. W: U.M. Grześkowiak (red.), *Spółeczeństwo informacyjne przyjazne dla osób specjalnej troski* (s. 47– 60). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Majewski, T. (1994). W sprawie definicji osoby niepełnosprawnej. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 1, 35–49.
- Nowicka, A., Bąbka, J. (2010). *Człowiek i jego rodzina wobec utraty zdrowia i sprawności*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ochonczenko, H., Czerwińska, M., Garbat, M. (2011). *Osoby z niepełnosprawnością w szkole wyższej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Pilecki, J., Olszewski, S., Parys, K. (2000). Kształcenie osób niepełnosprawnych w szkole wyższej. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (s. 107–121). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Regulamin (2015). Regulamin Studiów na Uniwersytecie Szczecińskim. Pobrane z: http://www.wzieu.pl/imgs_2/regulaminy_uchwaly/regulamin_2015_16.pdf (29.12.2017).
- Sokołowska, M. (1985). *Sytuacja ludzi niepełnosprawnych i stan rehabilitacji w PRL*. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sowa, J. (2000). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Wydawnictwo Fosze.
- Szymczak, M. (1981). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa (1997). Ustawa z dnia 27.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Dz.U. z 1997 r., nr 123, poz.776.
- Ustawa (2005). Ustawa z dnia 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz.1365.
- Żyra, M. (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.* Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoły_wyższe_i_ich_finance_w_2014.pdf (30.12.2017).

Streszczenie

W ciągu ostatnich lat postawy społeczne wobec osób niepełnosprawnych zmieniają się w kierunku pozytywnym. Zwiększa się otwartość osób pełnosprawnych na osoby z niepełnosprawnością oraz wzrasta świadomość, że brak odpowiednich udogodnień na poziomie edukacji wyższej skutkuje nie tylko obniżeniem kwalifikacji zawodowych osób niepełnosprawnych, lecz także odebraniem im możliwości wyrównania różnic w obszarze umiejętności społecznych, komunikacyjnych i zawodowych. W przypadku osób niepełnosprawnych studia wyższe może nawet w większym zakresie, niż gdy mówimy o osobach pełnosprawnych, stanowić istotną drogę do samorealizacji, osiągnięcia określonego statusu życiowego, mogą kompensować różnego rodzaju braki i – co najważniejsze – przeciwdziałać społecznej izolacji.

Słowa kluczowe: student, osoba z niepełnosprawnością, student niepełnosprawny

YOUTH WITH DISABILITIES IN ACADEMIC EDUCATION – OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Summary

Over the years, social attitudes towards people with disabilities have changed in a positive direction. The openness of non-disabled people to disabled people increases and the awareness is growing that the lack of appropriate facilities at the higher education level results not only in lowering the professional qualifications of disabled people, but also taking away the possibility of equalizing differences in the area of social, communication and professional skills. In the case of people with disabilities, higher education can even to a greater extent than when we talk about non-disabled people are an important way to self-fulfillment, achieve a specific life status, can compensate for various deficiencies and most importantly counteract social isolation.

Keywords: student, person with disability, disabled student

Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? Refleksyjność studentów programu Erasmus

Bezpośrednią inspiracją do przeprowadzenia badań oraz napisania tego artykułu, były doniesienia medialne z listopada 2015 roku na temat pomysłu zlikwidowania programu Erasmus (Gazeta Prawna, 2015; Majewska, 2015; tvn24, 2015). Tym, którzy studiowali przez pewien czas za granicą, nie trzeba tłumaczyć, że udział w programach międzynarodowych wymian studenckich przynosi wiele korzyści akademickich. Głównymi powszechnie znanymi zaletami studiowania za granicą są np. doświadczenie uczenia się w innym kraju, poznanie obcej kultury, nawiązanie nowych znajomości czy nauka języków obcych. Mając ogólną wiedzę na temat zalet programu Erasmus, a także osobiste doświadczenia studiowania za granicą, można ukazać studentów Erasmusa przez pryzmat refleksyjności – ważnej i potrzebnej w dzisiejszym świecie kompetencji.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju nadała refleksyjności miano „serca kompetencji kluczowych” (OECD, 2005, s. 9). Posiadający ją podmiot dysponuje umiejętnościami metapoznawczymi, jest kreatywny, odznacza się zdolnością myślenia krytycznego i zajmowania konkretnego, samodzielnie wypracowanego stanowiska. Refleksyjność to dojrzałość w sferach poznawczej, społecznej i moralnej, zdystansowanie wobec otoczenia oraz wyzwolenie od nacisków społecznych. Refleksyjność pozwala podmiotowi na przyjmowanie różnych perspektyw myślenia, podejmowanie samodzielnych decyzji i odpowiedzialne działanie. Myślenie refleksyjne jest dość złożonym procesem umysłowym – myśleniem o myśleniu – który polega m.in. na śledzeniu własnych procesów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych (OECD, 2005, s. 9).

Rozwijanie refleksyjności studentów jako kategorii ważnej z punktu widzenia przyszłej pracy zawodowej i właściwości niezbędnej dla świadomego, aktywnego i dobrego funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym jest podstawowym zadaniem kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Studenci, którzy są refleksyjni, pełniej się angażują w proces uczenia się, a na podstawie zdobytych w nim treści, odwołując się do różnych źródeł i kontekstów, samodzielnie konstruują znaczenia. Potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności w życiu codziennym. Pozostają otwarci na nowe doświadczenia. Samo-

dzielnie monitorują indywidualne postępy edukacyjne. Innymi słowy – są producentami, a nie tylko konsumentami wiedzy.

Podjęte badania były skoncentrowane wokół problematyki refleksyjności osób studiujących i uczestniczących w programie Erasmus. Przyjęta metoda badawcza pozwoliła na sprawdzenie, w jaki sposób badane osoby podchodziły do samodzielnego rozwiązywania kwestii niejednoznacznych i nieoczywistych. Ukazała także przyjmowanie przez studentów różnych perspektyw poznania oraz myślenia o procesach dochodzenia do wiedzy. Obserwowano też, czy podczas rozwiązywania trudnych poznawczo problemów badani byli w stanie zdystansować się do społecznych nacisków i wytworzyć swój własny punkt widzenia. Wstępem do przeprowadzenia badań było zapoznanie się z ideą umiędzynarodowienia edukacji.

O umiędzynarodowieniu edukacji i programie Erasmus

Europejskie uniwersytety cechuje wyraźna orientacja kosmopolityczna. W swoich pierwotnych założeniach były one otwarte dla wszystkich, którzy podążali za prawdą i nowymi ideami, a międzykulturowy transfer studentów stanowi ich odwieczną tradycję. Tomasz z Akwinu studiował w Neapolu, Kolonii i Paryżu. Erazm z Rotterdamu uczył się w Paryżu, Oxfordzie, Cambridge oraz Turynie. Studiowanie za granicą, poznawanie różnych krajów, możliwość zanurzenia się w obcej kulturze przynosi wiele korzyści osobistych, ale nie tylko, ponieważ konsekwencje umiędzynarodowienia edukacji są także odczuwalne na poziomie globalnym i są ważne ze społecznego punktu widzenia. Akademickie przygotowanie młodych osób do funkcjonowania w międzynarodowym i multikulturowym środowisku stanowi zarówno konieczność, jak i wartość. Uniwersytety XXI wieku, by sprostać potrzebom zglobalizowanej współczesności, w której zachodzą intensywne przemiany społeczne, kulturowe, polityczne, ekonomiczne i ekologiczne, w swój podstawowy kanon wartości mają wpisaną otwartość na studentów z całego świata. Od 1999 roku jako główne założenie procesu bolońskiego realizowana jest idea budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Proces ten obejmuje różne obszary działań związane z umiędzynarodowieniem edukacji, a są to m.in.:

- zwiększenie mobilności studentów i pracowników uczelni,
- wprowadzenie systemu porównywalnych dyplomów w formie Europejskiego Systemu Transferu Punktów,
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia,
- kształcenie bez granic,
- kształcenie ustawiczne realizowane przez programy, takie jak: Erasmus, Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Jean Monnet,
- współpraca z krajami spoza Unii Europejskiej (Chmielecka-Kraśniewski, Woźnicki, 2003).

Bolońskie idee umiędzynarodowienia edukacji w dużej mierze wyrastają z potrzeb, które powstają na skutek globalizacji gospodarki, w tym globalizacji rynku pracy. Takie tematy mają wymiar społeczny i w światowym dyskursie na temat edukacji są poruszane od bardzo dawna. Robert Scott (1992) dwadzieścia pięć lat temu wymienił kilka zjawisk będących jednocześnie powodami umiędzynarodowienia edukacji akademickiej. Pierwszym z nich jest zależność gospodarki od otoczenia społecznego i stale zwiększająca się konkurencja gospodarcza. Kolejne to coraz większa różnorodność religijna i etniczna społeczności lokalnych, umiędzynarodowienie handlu, zatrudnianie w firmach zagranicznych i współpraca z pracownikami pochodzącymi z różnych kultur oraz konieczność budowania pokoju między narodami.

W wymiarze osobistym uczestnictwo w programie Erasmus przynosi wiele korzyści, które zostały opisane m.in. w raporcie Komisji Europejskiej z 2014 roku, zatytułowanym *Znaczenie program Erasmus. Wpływ mobilności studentów na ich umiejętności, możliwości zatrudnienia oraz umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego*. Studenci, którzy wzięli udział w zagranicznych wymianach, wracają pewniejsi siebie, zdolniejsi o umiejętność lepszego i szybszego rozwiązywania problemów, sprawniejsi organizacyjnie i łatwiej przystosowujący się do nowych okoliczności (The Erasmus Impact Study, 2014).

Pierwsze wymiany studenckie z programu Erasmus miały miejsce trzydzieści lat temu. W roku akademickim 1987/1988 skorzystało z niego 3244 studentów. W ostatnich latach w programie rokrocznie bierze udział blisko 300 tysięcy osób z różnych krajów. Przez wszystkie lata funkcjonowania skorzystało z niego ponad 3 miliony studentów. Obecnie w Polsce z programu korzysta średnio ponad 15 tysięcy studentów. Obok Hiszpanii, Niemiec, Francji i Włoch Polska jest jednym z państw europejskich o największej mobilności studentów (Komisja Europejska, 2013). Kwalifikacja do udziału w programie Erasmus jest obecnie nieporównywalnie łatwiejsza niż jeszcze kilka lat temu. Dzisiaj udział w nim nie ma już elitarnego charakteru i staje się standardowym elementem procesu kształcenia na studiach wyższych. Obecnie około 10% uniijnych studentów studiuje lub odbywa staż zagraniczny. Konferencja europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, która odbyła się w 2009 roku w Leuven, wydała komunikat, w którym zalecała, aby w przyszłości co najmniej 20% absolwentów szkół wyższych miało za sobą doświadczenia międzynarodowe. Na lata 2014–2020 przewidziany jest trwający już program Erasmus+, który daje możliwość wyjazdu za granicę 4 milionom osób, w tym 2 milionom studentów (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011).

Teoretyczny kontekst badań

Podjęte badania były skoncentrowane wokół problematyki intelektualnego rozwoju osób studiujących i uczestniczących w programie wymiany studenckiej Erasmus. Podstawowy kontekst teoretyczny badań stanowił model osądzania refleksyjnego autorstwa Patricii

King i Karen Kitchener (1994). Teoria ta wywodzi się z konstruktywizmu i stanowi dopełnienie czy też kontynuację prac Johna Deweya, Lawrence'a Kohlberga i Jeana Piageta. King i Kitchener dokonały operacjonalizacji tzw. osądzania refleksyjnego (*reflective judgment*), które może być uruchamiane w sytuacji, kiedy człowiek stoi przed wyzwaniem poradzenia sobie z problemem o zaburzonej strukturze oraz z różnymi alternatywnymi rozwiązaniami. Takie zagadnienia zostały wcześniej określone przez Donalda Schöna (1987, s. 8) mianem „bagna w praktyce” (*swamps of practice*). Problemy tego typu nie mają jednej właściwej i uniwersalnej ścieżki rozwiązania. Innymi słowy, nie można ich rozwiązać za pomocą logicznego myślenia. Wymaga to rozważenia alternatywnych argumentów, poszukiwania dowodów, oceny rzetelności tychże dowodów oraz ich źródeł.

Aktualnie w świecie płynnej nowoczesności (Bauman, 2007), późnej nowoczesności (Giddens, 2010) czy też w społeczeństwie ryzyka (Beck, 2004) istnieje coraz więcej problemów, których nie można rozwiązać w ścisły, analityczny sposób. Przykładów tego typu kwestii społecznych, politycznych, ekonomicznych, ekologicznych jest bardzo wiele. Mogą to być: decyzje wyborcze, przeludnienie, inflacja, lokacja kapitałów, aborcja, odnawialne źródła energii. Zrozumienie tego typu problemów oraz sformułowanie samodzielnej opinii na temat prób ich rozwiązywania wymaga umiejętności myślenia refleksyjnego. Problemy o niejasnej strukturze stanowią rodzaj epistemologicznego wyzwania, oszacowania wartości danego rozwiązania, zastanowienia się nad alternatywnymi rozwiązaniami, wzięcia pod uwagę głosu autorytetów z danej dziedziny, ale przede wszystkim – samodzielności w formułowaniu wniosków. Osoby myślące refleksyjnie będą potrafiły stworzyć własny punkt widzenia oraz go uzasadnić. King i Kitchener (2002) doszły do wniosku, że dopiero dorośli, choć nie wszyscy, mają zdolność zrozumienia posiadanej i używanej przez siebie wiedzy. Badaczki skonstruowały model osądzania refleksyjnego, który opisuje proces rozwoju poznawczego młodzieży i dorosłych w zakresie rozwiązywania problemów o niejasnej strukturze. Siedem poziomów osądzania refleksyjnego zostało zdefiniowanych jako spójna sekwencja zaczynająca się od myślenia najprostszego, a kończąca na myśleniu głębokim i zaawansowanym. Pierwsze trzy etapy określono mianem osądzania pre-refleksyjnego, kolejne to osądzanie quasi-refleksyjne, a ostatnie są określane jako refleksyjne¹.

1 Więcej o modelu osądzania refleksyjnego zob. Perkowska-Klejman, 2014ab.

Myślenie pre-refleksyjne opiera się na przekonaniu podmiotu o absolutnej poprawności wiedzy. Źródłem poznania są bezpośrednio obserwacje oraz informacje uzyskiwane od autorytetów. Rozwiązujący problemy podmiot posługuje się wiedzą zaczerpniętą od innych.

- **Etap I.** Poznanie jest wynikiem bezpośredniej obserwacji i jest absolutnie pewne.
- **Etap II.** Wiedza pochodzi od autorytetów i jest źródłem faktów, a więc prawdy.
- **Etap III.** „Prawda” na pewno istnieje. Jednak może być tymczasowo niedostępna.

Myśleniu quasi-refleksyjnemu towarzyszy założenie, że wiedza zawiera elementy niepewności oraz jest kontekstowa. Wątpliwości wynikają najczęściej z braku informacji lub metod pozyskiwania dowodów wiedzy.

- **Etap IV.** Wiedza jest niepewna. Jej wiarygodność jest indywidualna dla jednostek oraz zależna od sytuacji.
- **Etap V.** Wiedza jest uważana za kontekstową i subiektywną. Jest zależna od percepcji oraz osobistych kryteriów osądzania.

Myślenie refleksyjne odzwierciedla epistemologiczne założenie, że nie istnieje jedno, stałe w czasie rozumienie świata. Prawda absolutna nigdy nie może być ustalona z całkowitą pewnością, ale niektóre twierdzenia mogą być oceniane jako bardziej uzasadnione.

- **Etap VI.** Wiedza jest osobista – tworzona z różnych źródeł, na podstawie osobistej oceny dowodów oraz interpretacji innych osób.
- **Etap VII.** Podmioty są badaczami konstruującymi wiedzę. Jednostka jest świadoma tego, że jej system poznawczy jest ograniczony. Wierzenia są uzasadniane probabilistycznie – za pomocą dowodów i argumentów.

Rysunek 1. Etapy osądzania refleksyjnego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: King, Kitchener, 2002, 2004.

Refleksyjność i inne właściwości studentów

Problem osądzania refleksyjnego studentów był podejmowany w badaniach wielokrotnie. Wnioski z tych studiów pozwalają na stwierdzenie, że myślenie refleksyjne rozwija się wraz z wiekiem i poziomem edukacji. Badania refleksyjności studentów na różnych poziomach edukacji prowadzili m.in.: King i Kitchener (2002, 2004), Audrey Friedman (2004), Robert Mines i inni (1990), Carney Strange i Patricia King (1981). Wyniki tych studiów pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, że poziom osądzania refleksyjnego rośnie

razem z osiągnięciem kolejnych szczebli edukacji. Świadczą o tym wysokie wyniki magistrantów oraz najwyższe wyniki doktorantów.

Ocena refleksyjnego osądzania studentów wymiany międzynarodowej Erasmus jest zagadnieniem, które można uznać za nowe, ponieważ do tej pory nie prowadzono na ten temat dokładnych badań. Znane są natomiast analizy, których wyniki świadczą o wysokich kompetencjach społecznych i poznawczych studentów Erasmusa (Krupnik, Krzaklewska, 2005; Szubert, 2013). Największe jak do tej pory badania wymiernych efektów tego programu zostały przeprowadzone przez konsorcjum ekspertów pod przewodnictwem CHE Consult we współpracy z organizacjami Brussels Education Services, Compostela Group of Universities oraz Erasmus Student Network (The Erasmus Impact Study, 2014). W przytaczanych studiach posłużono się sondażem internetowym, który przeprowadzono na próbie 75 tysięcy studentów i absolwentów z 43 krajów (z czego 55 tysięcy badanych studiowało lub odbywało staż za granicą). Badania jakościowe (m.in. wywiady z uczestnikami programu Erasmus) przeprowadzono w grupach pochodzących z ośmiu zróżnicowanych wielkościami i lokalizacyjnie krajów (Bułgaria, Czechy, Finlandia, Niemcy, Litwa, Portugalia, Hiszpania, Wielka Brytania). Niektóre wyniki badań oraz wnioski z nich płynące można odnieść do kategorii refleksyjności studentów. Dla większości osób uczestniczących w programie Erasmus bardzo ważne były następujące cechy osobiste: poczucie kompetencji i zaufanie do własnych umiejętności, otwartość na nowe wyzwania, ciekawość, tolerancja wobec wartości i postępowania innych, poczucie świadomości swoich mocnych i słabych stron, świadomość celów i łatwość w podejmowaniu decyzji, umiejętność rozwiązywania problemów w kontekście przyszłej kariery. Analiza wyników badań ilościowych przeprowadzonych wśród studentów Erasmusa pozwala wyciągnąć wnioski na temat rozwoju przedsiębiorczości, kreatywności, zdolności interpersonalnych i organizacyjnych oraz takich cech osobowych jak: ciekawość, decyzyjność, ufność, zdecydowanie, otwartość na niejednoznaczność i witalność. W raporcie zaprezentowano też wiele cytatów pochodzących z badań jakościowych, świadczących o rozwoju wspomnianych cech u studentów Erasmusa. Niektóre cytaty w dużym stopniu świadczą o refleksyjności badanych.

„Teraz nie czuje się zagubiony w sytuacjach krytycznych”, „Wyszedłem poza moją strefę komfortu”, „Rozważniej osądzam różnice”, „Nauczyłem się być pewniejszy siebie i komunikować się z innymi ludźmi nawet jeśli nie darzę ich sympatią”, „Zyskałem niezależność”, „Zyskałem pozytywne nastawienie do problemów stojących przede mną w przyszłości”, „Nauczyłem się, że nie ma sytuacji bez wyjścia, zawsze można znaleźć jakieś rozwiązanie”, „Czułem się jakbym przez cały czas się rozwijał”, „Potrafię rozwiązywać problemy”, „Ośmieliłem się spróbować nowych rzeczy”, „Nauczyłem się być bardziej świadomy własnego uczenia się” (The Erasmus Impact Study, 2014, s. 94–95).

Badania studentów programu Erasmus prowadzili także polscy autorzy (Krupnik, Krzaklewska, 2005). Z ich studiów wynika, że zdobywanie nowych doświadczeń jest jednym z powodów, dla których zagraniczni studenci przebywający w Polsce zdecydowali się na

wyjazd na studia w obcym kraju. Pozostałe motywacje do wyjazdu były związane z otwarciem się na innych, rozwojem umiejętności radzenia sobie w życiu, rozwojem tolerancji, wyzbyciem się stereotypów, uczeniem się niezależności, poznawaniem siebie. Z badań można odczytać, że najważniejsze dla studentów były zagadnienia związane z rozwojem osobowości, kwestie naukowo-akademickie schodziły zaś na drugi plan.

Metodologia badań

Priorytetowym celem badań było ustalenie tego, w jaki sposób oraz na jakim poziomie studenci biorący udział w międzynarodowych wymianach rozwiązują problemy o zaburzonej konstrukcji i niejednoznacznym rozwiązaniu. Główne pytanie badawcze brzmiało: który z etapów modelu osądzania refleksyjnego osiąga najczęściej studenci uczestniczący w programie Erasmus. Badaną grupę stanowiło 16 polskich oraz 19 zagranicznych studentów biorących udział w wymianach międzynarodowych i przebywających na nich w trakcie badania. Byli to studenci pedagogiki ($n = 27$) i pracy socjalnej ($n = 7$) z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie ($n = 21$) lub Uniwersytetu Warszawskiego ($n = 13$), w tym osoby, które studiowały w wymienionych uczelniach podczas kilkumiesięcznej wymiany z programu Erasmus. Studenci zagraniczni pochodzili z Grecji ($n = 6$), Włoch ($n = 5$), Hiszpanii ($n = 4$, w tym dwoje badanych wskazało jako swój kraj Katalonię), Niemiec ($n = 1$), Portugalii ($n = 1$), Czech ($n = 1$) i Turcji ($n = 1$). Badania przeprowadzono w języku angielskim, zarówno w przypadku studentów polskich, jak i tych z zagranicy. Było to podyktowane redukcją ewentualnego wpływu języka na wyniki badań. Założono, że bardzo dobra znajomość języka angielskiego – umożliwiająca studiowanie w tym języku – jest jednym z kryteriów kwalifikacji do programu Erasmus. Czynnikiem ten może zostać odczytany jako pewna słabość metodologiczna, niemniej jednak możliwość przeprowadzenia badań w językach ojczystych badanych była bardzo ograniczona.

Nie są znane wcześniejsze studia związane z problematyką refleksyjności studentów uczestniczących w programach wymian międzynarodowych. Dlatego powstrzymano się od sformułowania hipotezy badawczej w zakresie głównego pytania badawczego. Komisja Europejska potwierdziła jednak wiele pozytywnych efektów tego programu, wśród których znalazły się: znacznie lepsze radzenie sobie na rynku pracy, tolerancja, zaufanie i umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów, a także znajomość własnych mocnych i słabych stron (Erasmus, 2015). Można zatem przypuszczać, że studenci programu Erasmus będą wykazywali wysoki poziom osądu refleksyjnego (częściej myślenie refleksyjne i quasi-refleksyjne), a w ogóle lub bardzo rzadko myślenie pre-refleksyjne.

Podstawą diagnozy poziomu osądzania refleksyjnego badanych osób były dane zebrane za pomocą standaryzowanego wywiadu osądzania refleksyjnego (*Reflective judgment inventory*; King, Kitchener, 1994), który badani uzupełniali w formie pisemnej. Kwestionariusz zawierał opis pięciu problemów niemających jednoznacznego rozwiązania. Respondent

zapoznawał się kolejno z tymi problemami oraz pisemnie odpowiadał na serię pytań z nimi związaną. King i Kitchener – autorki metody badania osądzania refleksyjnego – dopuszczają przeprowadzenie wywiadu zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Przykłady zagadnień z wywiadu wraz z dodatkowymi pytaniami przedstawiono poniżej².

Większość historyków twierdzi, że piramidy zostały zbudowane jako grobowce królów przez starożytnych Egipcjan, przy użyciu pracy ludzkiej, ze wspomaganie lin, kół i wałków. Inni sugerowali, że Egipcjanie nie mogli wybudować takich ogromnych struktur samodzielnie, gdyż nie mieli niezbędnej wiedzy matematycznej, narzędzi ani odpowiedniego źródła zasilania.

Co sądzisz o tej wypowiedzi? Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest Ci bliski? Na czym bazowałeś, wybierając ten punkt widzenia? Czy jesteś na pewno przekonany, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w tej sprawie? Jak to możliwe lub dlaczego niemożliwe? Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie w kwestiach, o których mowa w tym wywiadzie, to jedna z opinii może być dobra, a druga zła. Jeśli się z tym zgadzasz, to co masz na myśli, mówiąc, że jedna z opinii jest dobra? Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli, mówiąc lepsza? Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na ten temat?

Wielu naukowców z różnych dziedzin zajmuje się zagadnieniem bezpieczeństwa energii jądrowej. Niektórzy z nich uważają, że energia jądrowa jest bezpieczna i że może znacznie zmniejszyć naszą zależność od zasobów nieodnawialnych. Inni twierdzą, że energia jądrowa jest z natury niebezpieczna oraz że elektrownie jądrowe doprowadzą do powszechnego i długoterminowego zanieczyszczenia środowiska.

Co sądzisz o tej wypowiedzi? (...) Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na ten temat?

Wypowiedzi badanego ocenia dwóch niezależnych ekspertów i klasyfikuje je do określonych etapów z modelu osądzania refleksyjnego. W niniejszych badaniach rolę ekspertów powierzono doktorowi i doktorowi habilitowanemu z pedagogiki, których zapoznano wcześniej z modelem. Ostateczny wynik podawany jest w formie liczbowej (np. 3,8 oznacza, że badany dokonuje osądów refleksyjnych na poziomie prawie czwartego etapu). Analiza psychometrycznych właściwości narzędzia – przeprowadzona m.in. przez Philipa Wooda i innych (2002), King i Kitchener (2002), Perkowską-Klejman (2014ab) – świadczy o trafności i rzetelności narzędzia.

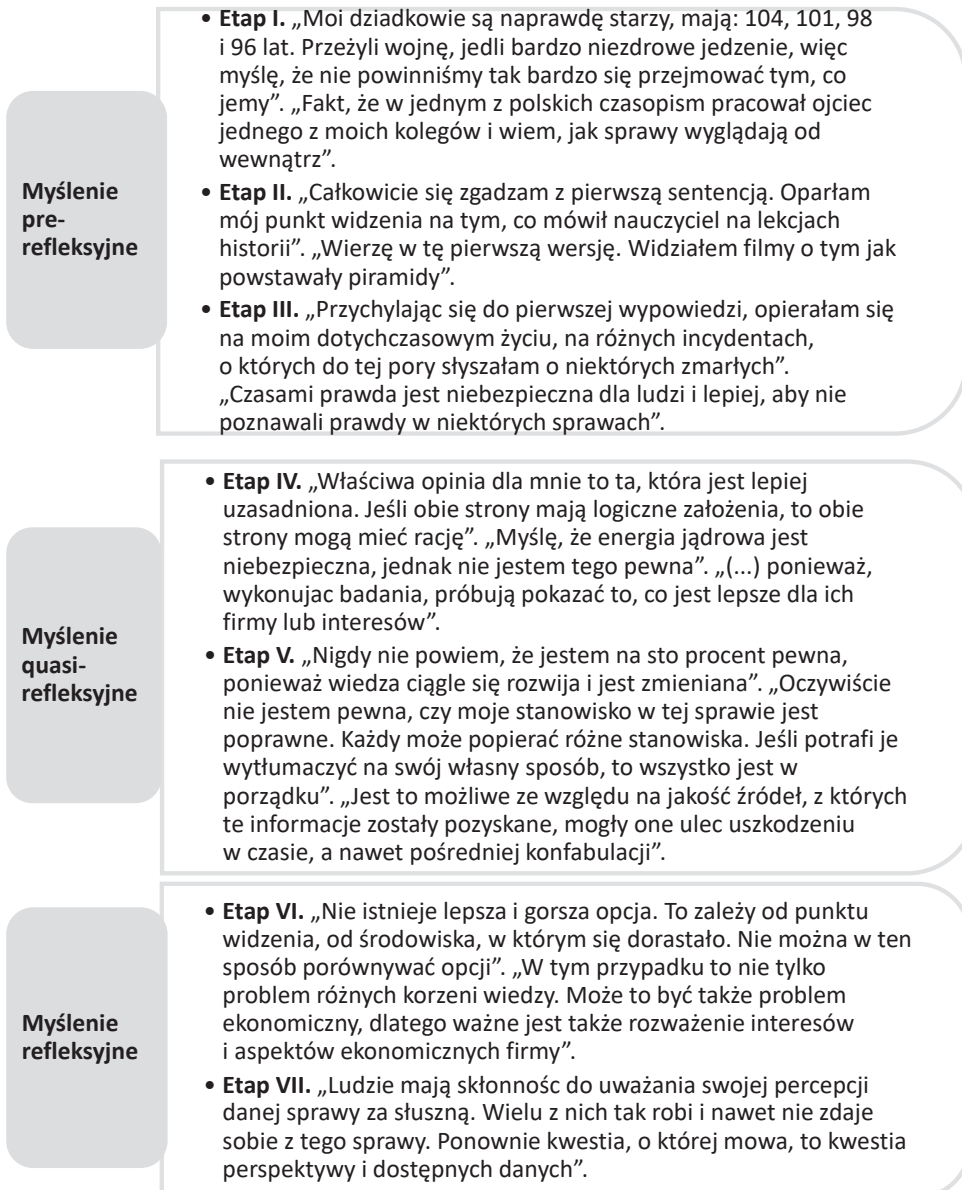
Wyniki badań

Wyniki badań zaprezentowano na dwa sposoby. W pierwszej kolejności ukazano cytowania wybranych wypowiedzi studentów programu Erasmus, świadczące o osądzaniu pre-refleksyjnym, quasi-refleksyjnym i refleksyjnym. Są to fragmenty wypowiedzi studentów przetłumaczone z angielskiego³. Należy podkreślić, że te pojedyncze, wyrwane z kontekstu cytaty nie mają charakteru diagnostycznego i zostały zaprezentowane jako przykłady

2 Tłumaczenie autorki (King, Kitchener, 1994).

3 Tłumaczeń wypowiedzi studentów dokonano we własnym zakresie.

świadczące o myśleniu na temat niejednoznacznych poznawczo kwestii. Określanie poziomu refleksyjności konkretnej badanej osoby odbywało się na podstawie analizy całego wywiadu, a nie pojedynczych wypowiedzi.



Rysunek 2. Etapy osądzania refleksyjnego – przykłady wypowiedzi badanych studentów.

Źródło: opracowanie własne.

Przypomnijmy, że głównym celem analizy było ustalenie poziomu osądzania refleksyjnego badanych studentów programu Erasmus. Dodatkowo uwzględniono dane na temat: poziomu studiów, płci, wieku, wykształcenia rodziców, podróży za granicę w dzieciństwie oraz kraju pochodzenia badanych. Poniżej zaprezentowano wyniki badań, ukazując jedynie średnie poszczególnych podgrup. Badania można traktować jako pilotażowe – kolejne będą przeprowadzone na większej próbie. Liczebność poszczególnych podgrup była bardzo mała, niekiedy jednostkowa, dlatego na bieżącym etapie badań wyrażanie jakichkolwiek wniosków ogólnych byłoby nieprawidłowe.

Tabela 1. Poziom osądzania refleksyjnego studentów Erasmus

Poziom studiów	Licencjackie (n = 26), M = 4,46	Magisterskie (n = 7), M = 4,48
Wiek	20–21 lat (n = 15), M = 4,7 24–25 lat (n = 3), M = 5,66	22–23 lata (n = 15), M = 4,06 25 lat i więcej (n = 2), M = 3,4
Płeć	Kobiety (n = 29), M = 4,62	Mężczyźni (n = 6), M = 3,53
Podróże zagraniczne w dzieciństwie	Tak (n = 17), M = 4,68	Nie (n = 18), M = 4,21
Wykształcenie matki	Średnie (n = 11), M = 3,83	Wyższe (n = 22), M = 4,69
Wykształcenie ojca	Średnie (n = 16), M = 4,1	Wyższe ^a (n = 17), M = 4,62
Kraj pochodzenia	Polska (n = 16), M = 4,37 Hiszpania (n = 4), M = 4,55 Turcja (n = 1), M = 3,8 Portugalia (n = 1), M = 3,4	Grecja (n = 6), M = 4,56 Włochy (n = 5), M = 4,28 Niemcy (n = 1), M = 5,4 Czechy (n = 1), M = 5,8

^a Badani mogli też zaznaczyć wykształcenie podstawowe i bez wykształcenia, takich wskazań jednak nie było.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Badani studenci programu Erasmus osiągnęli średnio wynik równy 4,4, co sytuuje ich między czwartym a piątym etapem według modelu osądzania refleksyjnego – jest to poziom myślenia quasi-refleksyjnego. Wyniki uzyskane przez studentów Erasmus zostały porównane z wynikami innych studiów, które nie zakładały udziału studentów z wymian zagranicznych. Tak więc dysponowano wynikami różnych badań na temat osądzania refleksyjnego przeprowadzonych w Polsce (Perkowska-Klejman, 2014ab) i w innych krajach (Fischer, Pruyne, 2003; King, Kitchener, 2002; Wood, Kitchener, Jensen, 2002) na grupie studentów zróżnicowanych według takich kategorii, jak np. wiek, płeć, poziom studiów. Wyniki uzyskane przez studentów Erasmus w niniejszych badaniach były jednoznacznie wyższe od tych uzyskanych przez studentów w trakcie innych analiz. Średnio studenci rozpoczynający naukę osiągnęli trzeci etap osądzania refleksyjnego, a studenci kończący studia etap czwarty. Znajdowali się więc na przelomie poziomu pre- i quasi-refleksyjnego. Uzyskane dane na temat osądzania refleksyjnego studentów Erasmus sytuują tę grupę powyżej średnich wyników uzyskiwanych przez studentów niebiorących udziału w programie wymiany międzynarodowej. Wyniki wpisały się w podstawowe założenia i cele

wymian międzynarodowych studentów, którymi są podnoszenie poziomu kształcenia i wzmacnianie potencjału intelektualnego beneficjentów tych programów.

Dyskusja nad wynikami badań i ich znaczenie

Przypomnijmy, że podstawowym celem studiowania za granicą – oprócz zdobywania wiedzy – jest doskonalenie umiejętności kluczowych, niezbędnych do dobrego funkcjonowania w świecie teraz i w przyszłości. Refleksyjność jest traktowana jako kategoria pozwalająca człowiekowi na przystosowanie się do zmieniających się warunków życia oraz zachowania poczucia kontroli nad poznawaniem i rozumieniem świata. Ta kompetencja intelektualna pozwala także na zachowanie krytycznej postawy intelektualnej. Osądzanie refleksyjne znacznie wykracza poza zwykłe kontrolne, rozumowe działanie, ponieważ jest uruchamiane w sytuacjach niestabilnych poznawczo, wobec dylematów niemających jednoznacznego rozwiązania. Wyniki badań przeprowadzonych na niewielkiej (trzydziestopięciosobowej) grupie studentów programu Erasmus pozwoliły na wyciągnięcie kilku wniosków.

Informacja o wysokim poziomie osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa potwierdziła założenia o wysokim kapitale intelektualnym jednostek biorących udział w tego typu programach. Z punktu widzenia rozwoju społecznego zdolności poznawcze człowieka są istotnym składnikiem kapitału ludzkiego, który z kolei jest podstawą gospodarki budowanej na wiedzy. Zdolny do osądzania refleksyjnego na najwyższym poziomie podmiot myśli krytycznie, ogranicza pasywność w przyjmowaniu wiedzy, nieustannie rozszerza swoje poglądy, podążając za tym, co aktualne – działa jak profesjonalista i jest otwarty na świat. To właśnie takie osoby ze społecznego punktu widzenia są najbardziej pożądane w społeczeństwie.

Wyniki przeprowadzonych badań nie były zaskakujące. Nie są znane studia, które wskazywałyby na jednoznacznie negatywne konsekwencje udziału studiującej młodzieży w wymianach zagranicznych. Liczne badania pokazują z kolei wiele korzyści wynikających z udziału w programie (The Bologna Process 2020, 2009). Wśród nich na pierwszy plan wysuwają się: poprawa umiejętności posługiwania się językiem obcym, nawiązanie międzynarodowych znajomości, zrozumienie idei międzykulturowości, nabycie niezależności, pewności siebie oraz stanie się bardziej europejskim (efekt tożsamościowy; Bryła, 2015). Szczególnie interesujące są jednak wyniki na temat jednoznacznego przeświadczenia badanych o tym, że studiowanie za granicą wiąże się z rozwojem intelektualnym (McKeown, 2009). Uzasadnieniem dla tego przeświadczenia są także rezultaty badań Ewy Kolanowskiej (2008), których uczestnicy wskazywali, że program Erasmus daje możliwość nie tylko zdobycia wiedzy praktycznej, lecz także pozwala im przede wszystkim na przyjęcie szerszej perspektywy poznania. Innym aspektem ściśle związanym z refleksyjnością studiowania za granicą jest poprawa samokształcenia. Studenci Erasmusa zapoznawali

się tam z innym, bardziej swobodnym stylem studiowania. Co prawda niektórzy dostrzegali w tej sferze zagrożenie rozleniwieniem, ale dla większości wyjeżdżających była to jednak duża lekcja niezależności, odpowiedzialności i samodyscypliny (Kolanowska, 2008). Wśród pozostałych rozwijanych przez udział w wymianie zagranicznej cech dostrzeżono pewność siebie, zaradność życiową, otwartość na inne kultury i tolerancję. Świadczą o tym treści studenckich esejów wysłane na konkurs *Erasmus – co to dla mnie znaczy?* (FRSE, 2007). Autorzy tych prac wracali z zagranicy niezależni, przedsiębiorczy, pozbawieni kompleksu niższości. Różnice międzykulturowe, których doświadczyli, były dla nich okazją do praktykowania tolerancji oraz docenienia mocnych stron własnej kultury.

Wyniki badań na temat wysokiej refleksyjności studentów Erasmus w zestawieniu z wynikami innych studiów budzą jednak pewne wątpliwości, które postaram się wyjaśnić. Wszyscy badani brali udział w dość krótkich – trwających jeden semestr – wymianach zagranicznych. Zaobserwowano, że przebywający za granicą (maksymalnie od kilku miesięcy) studenci charakteryzują się wyższym poziomem refleksyjności w porównaniu z osobami, które nie brały udziału w takich wymianach. Mary Dwyer (2004) w swoich studiach dowiodła, że tylko dłuższy – trwający co najmniej rok – pobyt studentów za granicą skutkuje trwałymi korzyściami związanymi z rozwojem osobistym. Zestawienie tych wyników z rezultatami niniejszych studiów prowadzi do naturalnie formującej się tezy, że być może osoby refleksyjne częściej niż nierefleksyjne partycypują w programie Erasmus. Tezę tę pośrednio uzasadniają wyniki badań uzyskane przez Dominikę Walczak (2017). Píše ona o szczególnej wyjątkowości badanej przez nią grupy stypendystów Erasmus. Świadczy o tym kilka czynników, m.in. wysoki poziom wykształcenia rodziców tej grupy (70% z wyższym wykształceniem), znacznie wyższy w porównaniu ze strukturą wykształcenia Polaków. Innym czynnikiem było zamieszkiwanie w dużym mieście (ponad połowa badanych przez nią respondentów w wieku 15 lat mieszkała w Warszawie i tylko 5% na wsi). Rola rodziców była związana również z zachęcaniem do wyjazdu i zapewnieniem pomocy finansowej. Zdecydowana większość badanych przez Walczak w momencie wyjazdu miała liczne doświadczenia podróży zagranicznych jako dziecko. Były to także osoby bardzo dobrze posługujące się językiem obcym. Można zatem z pewną rezerwą podejść do stwierdzenia, że pobyt na dość krótkiej wymianie zagranicznej powoduje niesamowity przyrost rozmaitych umiejętności i kompetencji społecznych jednostki. Warto się nad tym zastanowić i w przyszłości zaprojektować studia, w których dokonano by pomiaru osądzania refleksyjnego przed udziałem w programie i po nim. Swoistą ciekawostką kontynuującą zaprezentowany wcześniej wątek jest to, że bardzo dynamicznie wzrasta liczba studiujących za granicą, ale jednocześnie maleje liczba studentów, którzy wyjeżdżają na co najmniej rok. Mary Dwyer (2004) za IES (2011) podaje np., że w latach 1985–2002 liczba studiujących za granicą wzrosła o 232%, ale najczęściej były to wyjazdy kilkumiesięczne. Natomiast w latach 50. i 60. XX wieku w przypadku 72% studentów wymiana obejmowała co najmniej roczny pobyt w innym kraju.

Podsumowanie

Osoba refleksyjna jest osobą globalną, podczas gdy osoba nierefleksyjna porusza się wyłącznie w kręgach lokalnych. Przypomnijmy, że refleksyjność wiąże się z szerokimi horyzontami poznawczymi, umiejętnością przyjęcia innej niż własna perspektywy poznania. To umiejętność patrzenia na daną kwestię przez pryzmat swoich bogatych doświadczeń, z uwzględnieniem opinii innych. Zygmunt Bauman (2000) uznał lokalność za wyraz społecznego upośledzenia i degradacji. Wyjazd z programu Erasmus dotyczy najczęściej osób dwudziestokilkuletnich, znajdujących się w szczególnych momentach za względu na rozwój poznawczy, kształtowanie się systemu wartości oraz podejmowanie ważnych życiowych decyzji. Program Erasmus ma w swoich założeniach wzmacnianie poczucia tożsamości europejskiej wśród uczestników. Jest określany mianem drogi do stworzenia prawdziwie europejskich obywateli (Prodi, 2002). Na tle tych zamierzeń rozwój refleksyjności jest szczególnie pożądanym kierunkiem rozwoju umiejętności Europejczyków. Ponieważ jednostka refleksyjna pozostaje świadoma tego, co i w jaki sposób na nią wpływa.

Treść artykułu komunikuje potrzebę stałego wspierania udziału studentów w wymianach zagranicznych, przede wszystkim ze względu na ich rozwój poznawczy i osobowościowy. Niemniej jednak opłacalność udziału polskich studentów w programie Erasmus podnosi także prestiż polskich uczelni poprzez wzrost jakości kształcenia i współudział w budowaniu europejskiej przestrzeni współpracy, tworzeniu „Europy wiedzy” (The Bologna Process 2020, 2009). Przeprowadzone badania i ich wyniki są zatem znaczące dla projektowania działań edukacyjnych w przyszłości i podtrzymywania idei systemu bolońskiego w zakresie wymian międzynarodowych. Należy jeszcze raz podkreślić, że w programie Erasmus biorą udział osoby refleksyjne, świadomie podnoszące własne kompetencje, realizujące własne aspiracje i powracające do kraju bogatsze o nowe doświadczenia i szeroki światopogląd.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, Z. (2007). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- The Bologna Process 2020 (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Pobrane z: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2009_Leuven-Communique.pdf (12.03.2018).
- Bryła, P. (2015). Self-reported Effects of and Satisfaction with International Student Mobility: A Large-scale Survey among Polish Former Erasmus Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2074–2082.

- Chmielecka, E., Kraśniewski, A., Woźnicki, J. (2003). *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.
- Dwyer, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151–163.
- Erasmus (2015). *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013–2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pobrane z: ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (25.10.2018).
- The Erasmus Impact Study (2014). *The Erasmus Impact Study, Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions*. Pobrane z: <https://esn.org/erasmus-impact-study> (12.03.2018).
- Fischer, K.W., Pruyne, E. (2003). Reflective thinking in adulthood: Emergence, development, and variation. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.), *The Plenum series in adult development and aging. Handbook of adult development* (s. 169–198). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Friedman, A.A. (2004). The Relationship Between Personality Traits and Reflective Judgment Among Female Students. *Journal of Adult Development*, 11, 297–304.
- FRSE (2007). *Erasmus – co to dla mnie znaczy? 20-lecie programu Erasmus w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gazeta Prawna (2015). *Decyzja PiS spowoduje likwidację programu Erasmus?* Pobrane z: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/903366,reforma-szkolnictwa-wyzszego-pis-system-bolonski-jednolite-studia-magisterskie-licencjat-erasmus.html> (10.11.2017).
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- IES (2011). *The IES Abroad MAP for Study Abroad Programs. Charting a course for quality*. Chicago. Pobrane z: <https://www.iesabroad.org/system/files/IESAbroadMap2011.pdf> (2018.02.23).
- King, P.M., Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. W: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (s. 37–61). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5–18.
- Kolanowska, E. (2008). *10 lat Erasmusa w Polsce 1998–2008*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Komisja Europejska (2013). *Notatka*. Pobrane z: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_pl.htm (2017.10.03).
- Krupnik, S., Krzaklewska, E. (2005). *Studenci Erasmusa w Polsce. Raport z badania Erasmus Student Network*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- McKeown, J. (2009). *The First Time Effect: The Impact of Study Abroad on College Student Intellectual Development*. New York: SUNY Press.

- Majewska, D. (2015). *PiS skasuje popularnego Erasmusa? I dobrze, bo mało kto jeździ tam studiować*. Pobrane z: <http://natemat.pl/160689,pis-skasuje-popularnego-erasmusa-jedni-studenci-zalamuja-rece-inni-je-zacieraja-z-radosci> (10.11.2017).
- Mines, R.A., King, P.M., Hood, A.B., Wood, P.K. (1990). Stages of intellectual development and associated critical thinking skills in college students. *Journal of College Student Development*, 31, 538–547.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Pobrane z: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (17.11.2017).
- Perkowska-Klejman, A. (2014a). Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 69–84.
- Perkowska-Klejman, A. (2014b). Zastosowanie modelu osądzania refleksyjnego do oceny rozwoju intelektualnego dorosłych. *Journal of Modern Science*, 22 (3), 437–455.
- Prodi, R. (2002). *Celebration of the Erasmus Programme*. Université Libre de Bruxelles. Brussels, 29 November 2002. Pobrane z: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-02-601_en.htm (23.02.2018).
- Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D. (2011). Internacjonalizacja: mobilność studentów. W: M. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych* (s. 43–55) Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, R.A. (1992). *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: the case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield: CBIS Federal.
- Strange, C., King, P.M. (1981). Intellectual development and its relationship to maturation during the college years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 281–295.
- Szubert, T. (2013). *Program Erasmus w opinii polskich studentów*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Tvn24 (2015). *PiS może likwidować studia dwustopniowe. Program Erasmus zagrożony?* Pobrane z: <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/pis-likwiduje-system-bolonski-ucierpi-na-tym-program-erasmus,591417.html> (10.11.2017).
- Walczak, D. (2017). Za i przeciw międzynarodowej mobilności studentów i naukowców. W: R. Siemińska (red.), *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie* (s. 123–144). Warszawa: Scholar.
- Wood, P.K., Kitchener, K.S., Jensen, L. (2002). Considerations in the design and evaluation of a paper-and-pencil measure of reflective thinking. W: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 277–294). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Streszczenie

Artykuł prezentuje oryginalne wstępne badania na temat osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa. Podstawę teoretyczną pracy stanowi model osądzania refleksyjnego opracowany przez King i Kitchener, który ma budowę etapową. Pierwsze trzy etapy – poziom pre-refleksyjny – charakteryzują osoby, które są przekonane o absolutnej poprawności i pewności posiadanej wiedzy. Czwarty i piąty etap odpowiadają osądzaniu quasi-refleksyjnemu i wskazują na podmiotową świadomość posiadanej wiedzy w zakresie jej niepewności i kontekstowości. Etapy szósty i siódmy – refleksyjne – obejmują epistemologiczne założenie podmiotu, że nie ma jednego i zawsze aktualnego rozumienia świata. Celem badań było ustalenie tego, w jaki sposób oraz na jakim poziomie studenci biorący udział w międzynarodowych wymianach wykazują osądzanie refleksyjne. Badania przeprowadzono za pomocą standaryzowanego wywiadu osądzania refleksyjnego. Analiza ich wyników pozwala na wysunięcie wniosku, że studenci Erasmusa wykazują wyższe poziomy refleksyjnego osądzania w porównaniu z innymi studentami.

Słowa kluczowe: refleksyjność, refleksyjność studentów, program Erasmus, system boloński.

HOW TO SOLVE DIFFICULT COGNITIVE PROBLEMS? REFLEXIVITY OF ERASMUS STUDENTS

Summary

The paper contains the original, preliminary empirical study of Erasmus students reflective judgment. It has been defined on the basis of the Reflective Judgment Model by King and Kitchener. The Model is structured in seven separate stages. The first, second and third have been defined by the term pre-reflective thought. Pre-reflectively thinking people are convinced of the absolute correctness/certainty of knowledge. The fourth and fifth stages correspond to thinking quasireflectively and are indicative of the assumption that knowledge contains elements of uncertainty and is context sensitive. Stages six and seven – reflective thinking – encompass the epistemological assumption that there is no single fixed in time understanding of the world. The aim was to compare the reflexivity levels amongst Erasmus students. The measurement of reflective judgment was conducted using a standardized interview – Reflective Judgment Inventory. Analysis of the results led to the conclusion, that Erasmus students showed higher level of reflection than other students.

Keywords: reflexivity, student reflection, Erasmus program, Bologna system

Colette Szczepaniak

Uniwersytet Szczeciński

Ukorporacyjnienie uniwersytetu w badaniu autoetnograficznym

Wprowadzenie

Czym jest dziś dla mnie studiowanie? Czym jest dla mnie uniwersytet? Jakich ludzi skupia uczelnia w swoich murach? Czy jest w nich miejsce na samorealizację, samospelnienie i satysfakcję? Moim obowiązkiem, jako doktorantki, jest ciągle znajdowanie coraz to nowszych odpowiedzi na powyższe pytania. Na odnajdywanie sensu w procesie, którego jestem częścią. Uważam, że naszą, doktorantów, powinnością jest ulepszanie tego procesu i w otwarty sposób mówienie o jego aktualnych problemach, niedociągnięciach czy defektach.

Jestem przedstawicielką pokolenia, które nie potrafi się nudzić. Dziś dziwi mnie natłok zajęć dzisiejszych dzieci i młodzieży, ale przecież dokładnie w takim samym pędzie spędziłam swoją nastoletniość. To nie był wymysł czy ambicja moich rodziców, ale mój osobisty zapal do wszystkiego, co nowe, i przeświadczenie, że ciężką pracą można osiągnąć wszystko, czego się chce. Ponadto pęd dawał mi poczucie satysfakcji i szczęścia.

Przez kolejne grudnie, mają
Człowiek goni jak szalony
A za nami pozostaje
Sto okazji przegapionych
Ktoś wytyka nam co chwilę
W mróz czy w upał, w zimie, w lecie
Szans nie dostrzeżonych tyle
I ktoś rację ma, lecz przecież¹...

Jako nastolatka chciałam robić wszystko. Śpiewałam w chórze i chodziłam na lekcje gry na gitarze i pianinie (jeden instrument nie wystarczył). Uczęszczałam na lekcje dwóch ję-

¹ W niniejszym artykule przytaczam słowa piosenki *Jeszcze w zielone gramy* autorstwa Wojciecha Młynarskiego, do której muzykę napisał Jerzy Matuszkiewicz. Wykonywali ją zarówno autor tekstu, jak i zespół Raz Dwa Trzy, Magda Umer czy w najnowszej wersji Daria Zawiałow.

zyków obcych, czego efektem jest ich biegła znajomość. Zawsze też uprawiałam jakiś sport. Odkąd miałam 16 lat, w każde wolne od szkoły szłam do pracy. Pracowałam w przerwach świątecznych chociaż przez kilka godzin dziennie, rozdając ulotki, opiekując się dziećmi czy sprząając apartamenty. W pewne wakacje, kiedy nie mogłam znaleźć pracy na cały etat, znalazłam sobie trzy różne prace. Nie na miesiąc, ale na całe wakacje. Wcale nie musiałam, rodzice zawsze wszystko nam zapewniali. Chciałam zdobyć nowe doświadczenia, sprawdzić, co sprawia mi w życiu radość, nauczyć się czegoś nowego, poznać nowe osoby. Do tego brałam aktywny udział w życiu szkoły, miałam świadectwa z czerwonym paskiem, brałam udział w olimpiadzie językowej. W domu zawsze miałam obowiązki, z których się wywiązywałam. Na pewno nie uciekałam w ten sposób z domu, bo miałam i nadal mam kochający dom, pełen akceptacji, zrozumienia i miłości. Ja po prostu ciągle chciałam więcej i więcej, ciągle czegoś nowego, byłam zachłanna na nowe doświadczenia i umiejętności, nowe miejsca, nowych ludzi. I tak pędziłam, aż do matury.

Dlaczego autoetnografia?

Autoetnografia polega na opisie „określonej kultury poprzez bezpośrednio wykorzystywanie w jej poznawaniu i pogłębionym rozumieniu przez badacza własnego doświadczenia źródłowego, które odnosi się do jego uczestnictwa w tejże kulturze (...)” (Kubinowski, 2013, s. 209). Mając za sobą kilka lat studiowania na kierunkach o różnych profilach i trzech różnych uniwersytetach, uważam, że moje doświadczenie może już być polem do badań na temat funkcjonowania uniwersytetu. Mam również doświadczenie w pracy w korporacji. Dostrzegam wiele podobieństw w funkcjonowaniu „od środka” tych dwóch instytucji. Uważam też, że postrzeganie uniwersytetu przez pryzmat korporacji wkrada się do naszej kultury, do społecznej percepcji uczelni.

Moim zdaniem badanie autoetnograficzne jest, zaryzykuję stwierdzenie, jedyną metodą badawczą pozwalającą zbadać osobisty rozwój (bądź brak rozwoju) badacza. Jak napisał Dariusz Kubinowski (2013, s. 209), w autoetnografii badacz bada samego siebie i interpretuje własne życie. Dzięki tej metodzie mogę więc sprawdzić, jak się rozwijam nie tylko w swojej roli „badacza”, lecz także jako człowiek.

To co po maturze?

Kiedy ktoś pytał mnie, co chcę robić w życiu, odpowiadałam, że chcę pracować z dziećmi. Zawsze lubiłam dzieci i miałam doświadczenie w opiece nad nimi. Chciałam też iść na studia językowe, najlepiej lingwistykę stosowaną, gdzie mogłabym uczyć się języków angielskiego i francuskiego, albo na filologię romańską. Byłam dosyć wytrwała w tym planie (relatywnie do poprzednich planów), ale w lutym przed maturą, za namową wielu

„życzliwych”, zmieniłam deklarację maturalną i postanowiłam pójść na studia, „po których będę miała dobrą pracę”. Tak przynajmniej mówiła większość „osób dookoła”, a z pewnością wszystkie znane mi nauczycielki. Jednocześnie mówiły też, że po pedagogice nie ma przyszłości, bo płace są niskie, praca ciężka, dzieci coraz trudniejsze i do tego za dużo dokumentów do wypełniania. Dawało mi to do myślenia, bo nie świadczyło o ich osobistej satysfakcji z pracy, a co za tym idzie, także z życia, bo przecież większość życia spędzamy w pracy. Te osoby wspominam dzisiaj jako szepty wokół mojej głowy. Jaka była ich definicja studiowania i uniwersytetu? Dziś myślę, że sprzeczna z moją własną, która teraz znów walczy o wypłynięcie na powierzchnię. Ludzie ci postrzegali uniwersytet przez pryzmat jego urynkowienia, jako miejsce, które powinno coś dawać, przynosić jakąś korzyść, kształcić kadry. Uczelnię rozumieli jako fabrykę produkującą gotowe atestowane dyplomami wytwory, a nie jako miejsce rozwoju osoby i świadomego wdrażania zmiany społecznej, i kształtowania społeczeństwa obywatelskiego (Czerepaniak-Walczak, 2013a, s. 38). W ogóle nie brali pod uwagę tego, czego ja naprawdę chcę, czym ja się interesuję i co sprawi, że się rozwinę. Najważniejsze dla nich było to, abym uczyła się tego, co w danym momencie ma zastosowanie praktyczne i umożliwi mi uzyskanie wiedzy i umiejętności potrzebnych w jakimś konkretnym celu (Czerepaniak-Walczak, 2013a, s. 39). A celem w pojmowaniu społecznym była i chyba wciąż jest dobrze płatna praca. Nie taka praca, która daje satysfakcję, ale taka, która zapewnia wszystkie niezbędne do życia materialne dobra. Kiedy ktoś ma mieszkanie, pracę, samochód, to przecież mówi się, że dobrze radzi sobie w życiu. Nie mam dziś pretensji do osób, które pytały: „a co ty będziesz po tej pedagogice robić?”, bo chciały dla mnie jak najlepiej. Chyba każdemu nauczycielowi zależy, żeby zdolny uczeń (bo niezdolny skreślany jest na samym początku drogi edukacyjnej) „odniósł sukces”.

Więc nie martwmy się, bo w końcu
Nie nam jednym się nie klei
Ważne, by choć raz w miesiącu
Mieć dyktando u nadziei
Żeby w serca kajeciku
Po literkach zanotować
I powtarzać sobie cicho
Takie prościuteńkie słowa...

Pierwszy wybór

W konsekwencji wszystkich szeptów, które słyszałam wokół mnie, wybrałam studia ekonomiczne na Uniwersytecie Gdańskim w całości prowadzone w języku obcym. To było wyzwanie na moją miarę. Tak wtedy myślałam. Nie miałam pojęcia o ekonomii, a do tego wszystkie zajęcia, zaliczenia i obrona miały być w języku angielskim. To brzmiało trudno,

ale ja lubiłam, jak było trudno. Do tego nowe miasto i to szczególne, bo Trójmiasto, w którym nigdy wcześniej nie byłam nawet na wycieczce.

Tym, co doskwierało mi na studiach najbardziej, był nadmiar czasu. Wszystkie swoje dotychczasowe zainteresowania zostawiłam 350 kilometrów za sobą, a budżet, który miałam na miesiąc, nie wystarczał na opłacenie dodatkowych zajęć. Już dzisiaj wiem, że czas, który wtedy miałam, powinnam była przeznaczyć na studiowanie w rozumieniu gruntownego poznawania, badania za pomocą analizy naukowej (Tokarski, 1989, s. 707). Jak jednak chcieć coś gruntownie poznawać, co kompletnie nie leżało w zakresie moich zainteresowań? Nie potrafiłam się do tego zmobilizować, ekonomia mnie nie pochłonęła, czułam bezsens studiowania. Jak powiedziała Lucyna Dziaczkowska (2009, s. 186) podczas wykładu wygłoszonego z okazji rozpoczęcia roku akademickiego 2009/2010, wymagane jest nieustanne podsycanie pasji naukowej poprzez „żywe zainteresowanie przedmiotem studiowania, *odwaga bycia trochę innym* polegająca na gotowości wyrzekania się niektórych przyjemności oferowanych przez otoczenie, ale bez postawy cierpiętnictwa”. Nie potrafiłam wykrzesać z siebie żadnego z tych dwóch czynników, dlatego też nie miałam w sobie żadnej pasji naukowej. Odnosiłam wrażenie, że cały mój dotychczasowy zapał do nowych doświadczeń wygasł wraz z przekroczeniem progu Wydziału Ekonomicznego. Miałam poczucie marnowania czasu, braku motywacji, zniechęcenia. Bez wątplenia studiowanie traktowałam wtedy jedynie jako uczenie się na wyższej uczelni (Słownik PWN, 2018b). Przede wszystkim jednak czułam, że studia podcinają mi skrzydła, że nie mogę się rozwijać, że jestem tylko małą mrówką w całym mrowisku studentów na roku i wydziale. Straciłam wyjątkowość osoby szczególnie uzdolnionej muzycznie i językowo, bo przestało mieć to znaczenie. Uczyłam się od sesji do sesji. Uczyłam się, ale na pewno nie studiowałam. Popadłam w letarg i nie było już śladu po mojej chciwości na to, co nowe. To nowe, z którym się zetknęłam, przestało być dla mnie ciekawe, a zaczęło być męczące.

Na pierwszym roku ciężko pracowałam, żeby zaliczać wszystko jak najlepiej i oczywiście w pierwszych terminach. Później stwierdziłam, że to się zwyczajnie nie opłaca, a do wodom na to była sytuacja z drugiego roku, kiedy byłam już wprawnym, cwany studentem. Pamiętam, jak poszłam na pierwszy wykład z prawa cywilnego i biznesowego w handlu zagranicznym, który okazał się bardzo nudny. Wykładowca nie posługiwał się biegle angielskim i robił długie przerwy między jednym a drugim słowem. Stwierdziłam więc, że nie będę chodzić na te zajęcia. W trakcie semestru okazało się, że mało kto chodził na ten wykład i doktor się odgrażał, że egzamin zaliczą tylko te osoby, które były obecne na wykładach. Nie zrobiło to na mnie wrażenia i dalej nie chodziłam. Przed egzaminem wzięłam od kogoś notatki i przeczytałam je trochę, przyłożyłam się przez dwa dni. Kiedy przyszłam na egzamin, patrzyłam na wykładowcę, którego widziałam wcześniej raz w życiu, i byłam bardzo zdziwiona, że jego wygląd różni się od postaci, którą miałam w swojej pamięci. Egzamin zdało osiem osób, w tym ja. Ten przykład obrazuje, że to nie jest tak, że podczas studiów niczego się nie nauczyłam. Owszem, nauczyłam się tego, że kto lepiej

potrafi w życiu kombinować, ten zyskuje. Moja wiara w ciężką pracę, która jest środkiem do osiągnięcia sukcesu, przestała istnieć. Rozleniwałam się jeszcze bardziej.

Chcąc zaradzić letargowi, w który popadłam, na drugim roku rozpoczęłam drugi kierunek studiów – filologię romańską. Z pogodzeniem dwóch kierunków nie miałam żadnego problemu, w końcu liczba zajęć przed studiami sprawiła, że byłam mistrzem w dobrej organizacji pracy. Tam jednak również nie znalazłam tego, czego szukałam w studiach. Chciałam pogłębić swoją znajomość języka, która była już i tak bardzo dobra, a utworzono kierunek, na którym studiowały osoby zaawansowane i takie, które w ogóle nie znały języka. W dodatku wszystkie zajęcia były prowadzone po polsku. I znowu się cofałam, nie miałam motywacji, moja wiara w studia całkiem wygasła. Tak naprawdę nie rozumiałam, o co mi chodzi, może oczekuję od studiów nie tego, co powinnam? Odczuwając kompletny bezsens studiowania kolejnego kierunku, zrezygnowałam z niego na rzecz samodzielnego studiowania języka francuskiego. Ale do takiego studiowania uczelnia wyższa w ogóle nie była mi potrzebna.

Czując wciąż jakiś brak i wiedząc, że ekonomia nie jest bliska mojemu sercu, rozpoczęłam wolontariat w Domu Dziecka „Na Wzgórzu” w Sopocie. Ta placówka rzeczywiście znajdowała się na wzgórzu, na którego szczyt prowadziło chyba dwieście schodów, ale szłam po nich jak na skrzydłach. Nie tylko pomagałam wychowankom w odrabianiu lekcji, lecz także prowadziłam zajęcia, które nazwałam „Warsztatami ze Świata”. Pretekstem do tych zajęć było wprowadzenie nastoletnich dziewczyn w podstawy ekonomii, ale też przemyślałam dużo rozmów o mass mediach, a szczególnie o wizerunku kobiecego ciała w mediach. Rozmawialiśmy o tym, jak one postrzegają swoje ciało i co o tym decyduje. Wtedy zaczęłam studiować literaturę dotyczącą rozwoju tożsamości płciowej, podręczniki o wychowaniu przez media, a także dokumenty Jean Kilbourne dotyczące wizerunku kobiecego ciała w reklamach. I czułam, że jestem na swoim miejscu.

Jeszcze w zielone gramy, jeszcze nie umieramy
Jeszcze któregoś rana odbijemy się od ściany
Jeszcze wiosenne deszcze obudzą ruń zieloną
Jeszcze zimowe śmiecie na ogniskach wiosny spłoną
Jeszcze w zielone gramy, jeszcze wzrok nam się pali
Jeszcze się nam pokłonią ci, co palcem wygrażali
My możemy być w kłopotcie, ale na rozpaczy dnie
Jeszcze nie, długo nie...

Praca spełnieniem marzeń wielu innych

Już w trakcie studiów licencjackich doszłam do wniosku, że nie chcę studiować dziennie. Wynikało to po prostu z tego, że kierunek, w którym byłam wykształcona, kompletnie mnie nie interesował. Nie czułam więc potrzeby wgłębiania się w jego treści. Dodatkowo zawsze chciałam szybko się usamodzielić.

Ukończywszy taki świetny kierunek, było tak, jak obiecywali wszyscy dobrzy podpowiadacze. To znaczy, tam, gdzie złożyłam CV do pracy, tam byłam zapraszana na rozmowy. Oczywiście jedynym możliwym miejscem zatrudnienia były wielkie korporacje, które potrzebowały osób ze znajomością podstaw ekonomii i biegłej znajomości przynajmniej dwóch języków obcych. Tym sposobem przeprowadziłam się do Krakowa i zostałam młodszym analitykiem do spraw należności obsługującym klientów wszystkich krajów francuskojęzycznych.

Pracodawca wymagał ode mnie uzyskania stopnia magistra w przeciągu pięciu lat od momentu zatrudnienia. Rozpoczęłam więc niestacjonarne studia na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie na kierunku marketing. Uważam, że był to dobry i przemyślany wybór, który wpisywał się w moje zainteresowania dotyczące wizerunku kobiet w reklamach, i już idąc na te studia, wiedziałam, że moja praca magisterska będzie właśnie o tym. Cel podjęcia studiów był jednak kompletnie niewłaściwy, wynikający z reguł gry rynkowej wypierających tradycyjne wartości uniwersyteckie. We wprowadzeniu do książki *Univeristas czy fabryki dyplomów* Maria Czerepaniak-Walczak (2013b, s. 11) podkreśliła, że kierunki i specjalności kształcenia wymuszane są teraz przez rynek pracy, a „wymagania kwalifikacyjne formułowane przez poszczególne resorty i korporacje zawodowe są wyznacznikami planów i programów studiów”. Doświadczyłam tego urynkowienia uniwersytetu empirycznie. Natomiast na tamtym etapie jeszcze nie wiedziałam, że może być inaczej i jakie powinno być znaczenie uniwersytetu i studiowania w kulturze.

Wszystkie powyższe doświadczenia sprawiły, że znalazłam się w miejscu, z którego nie czerpałam żadnej satysfakcji z życia. Miałam pracę, której większość moich kolegów ze studiów licencjackich mi zazdrościła, bo pieniądze oferowane na samym początku były dobre, funkcja, którą pełniłam w firmie, brzmiała dumnie, a korporacja dawała poczucie uczestnictwa w wielkim ważnym świecie. Jednak już w drodze do pracy płakałam, że muszę tam jechać, i myślałam, że to tak wygląda dorosłe życie i że jeszcze muszę wytrzymać 35 lat. Intuicja podpowiadała mi, że tak nie musi być. Chciałam pracować z dziećmi, tęskniłam za warsztatami w domu dziecka. Chciałam być kreatywna, wymyślać coś, tworzyć, poznawać, rozwijać się, a nie tylko bezmyślnie stukać w klawiaturę i wykonywać telefony, używając wciąż tych samych zwrotów. Byłam nieszczęśliwa. Gdzie teraz byli ci wszyscy, którzy tak chętnie doradzali mi przed maturą w wyborze studiów? Stałam przed wyborem: albo mogłam dalej być częścią kultury upozorowania², albo zacząć się zastanawiać, czym jest dla mnie sukces zawodowy, praca, ale także studiowanie.

Jeszcze w zielone gramy, jeszcze nie umieramy
Jeszcze się spełnią nasze piękne sny, marzenia, plany
Tylko nie ulegajmy sennym niepokojom
Bądźmy jak stare wróble, które stracha się nie boją...

2 O kulturze upozorowania zob. Melosik, 1995, s. 151–194.

Uniwersytet Szczeciński

Kiedy w życiu jest naprawdę źle, człowiek instynktownie chce się znaleźć w miejscu, w którym czuje się bezpiecznie. W moim przypadku był to dom rodzinny. Zatruwając życie pracą i studia zostawiłam 700 kilometrów za sobą. Wróciłam, pełna poczucia klęski, do małego miasta, w którym nie było już nikogo z moich znajomych. Wszyscy byli zajęci robieniem karier w wielkich korporacjach. Było mi wstyd. Nie wiedziałam, co mówić, kiedy ludzie, którzy wcześniej dawali mi dobre rady, teraz nie rozumieli, dlaczego zrezygnowałam z tego, co potocznie nazywane jest przez ludzi sukcesem.

Nie wróciłam jednak bez planu. Wiedziałam już, co chcę robić w życiu i co oznacza praca niedająca satysfakcji. Najpierw zaczęłam pedagogiczne studia podyplomowe z metodyki nauczania podstaw przedsiębiorczości. Musiałam też odbyć praktyki w liceum i już na praktykach wiedziałam, że jestem we właściwym miejscu. Mogłam coś wymyślać, zaplanować, pracować z żywym człowiekiem, a nie z ekranem komputera.

Po studiach podyplomowych zdecydowałam się na studia magisterskie z pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Dostałam też pracę w prywatnym przedszkolu i czułam, że wracając, podjęłam słuszną decyzję. Nagle to, co mówili wszyscy dookoła, przestało mieć znaczenie. Najważniejsze stało się dla mnie to, aby mieć satysfakcję z życia na swój własny sposób.

Jeszcze w zielone gramy, choć skroń niejedna siwa
Jeszcze sól będzie mądra, a oliwa sprawiedliwa
Różne drogi nas prowadzą, lecz ta, która w przepaść rwie
Jeszcze nie, długo nie...

W trakcie studiów magisterskich potwierdziło się, że warunkiem studiowania jest fakt autentycznego zainteresowania przedmiotem. Chłonełam wiedzę. Nie musiałam się zmuszać, aby usiąść do książek, ja po prostu chciałam to robić, byłam ciekawa, żądną wiedzy. Do samego procesu kształcenia na Uniwersytecie Szczecińskim, w porównaniu do dwóch poprzednich uniwersytetów, mam kilka zastrzeżeń, jeśli jednak przyjmiemy, że studiowanie powinno być czynem samodzielnym, to z pewnością w trakcie tych studiów studiowałam najprawdziej, najrzetelniej, z największym zapałem i zaangażowaniem. Studiowanie było dla mnie wtedy „samokierowanym uczeniem się”, którego elementami są „autonomia jednostki, samostereowność, świadomość własnych zalet i słabości, nastawienie na cel – świadomość celu, motywacja do nauki, umiejętność (i chęć) wykorzystywania materiałów do nauki” (Ciechanowska, 2009, s. 206). Na tym etapie już wiedziałam, że najważniejsza jest moja niezależność – po przebytych doświadczeniach z pewnością miałam świadomość własnych dobrych i złych stron, a moim celem było stawanie się coraz bardziej kompetentną w swojej pracy.

Oprócz powrotu tej wrodzonej ciekawości na studiach doświadczyłam czegoś jeszcze. Moja praca magisterska dotyczyła wzorów kobiecości prezentowanych przez miesięcznik dla dziewczynek w wieku przedszkolnym. Wykonałam dużo żmudnej, czasochłonnej

pracy, aby dokonać analizy i opisu czasopisma „Księżniczki”, a na podstawie tych badań powstała moja praca magisterska. Dzięki mojemu promotorowi dowiedziałam się wtedy, że nie tylko lubię to, co robię, lecz także, że jestem w tym dobra. Dodatkowo za namową jednego z doktorów napisałam autoetnograficzny rozdział do książki o *Studiowaniu jako strefie (Nie)domówień* i również się okazało, że jest on całkiem dobry – za sukces uznałam to, że w ogóle się w książce znajdzie. Odnalazłam się więc w prawdziwym studiowaniu jako gruntownym badaniu czegoś, także własnego doświadczenia. Oprócz moich zainteresowań pedagogiką kultury popularnej wciągnęłam się w dydaktykę szkoły wyższej i zaczęłam brać aktywny udział w Kole Naukowym Dydaktyki Szkoły Wyższej. Chyba nie ma większej radości niż robienie czegoś, co daje satysfakcję i jeszcze jest doceniane przez autorytety. Ta sytuacja jest też dowodem na to, że pójście na jakiekolwiek studia tylko dlatego, że taki jest teraz rynek pracy, albo przekonanie, że będzie się po nich miało pracę, zabija jakiegokolwiek ducha studiowania i uniwersytetu. Sprawia, że staje się on korporacją, której główną misją jest taka oferta pracy, która przyciągnie jak najwięcej potencjalnych kandydatów, z których będzie można wybrać tego najlepszego. Zresztą oferta dla kandydatów pewnych „wyższych” szkół, z której można się dowiedzieć, że osoba pracująca zawodowo nie musi przychodzić na niektóre zajęcia, bo ma doświadczenie zawodowe, tylko podsyca takie pojmowanie uniwersytetu³. Myślę teraz o tych setkach tysięcy studentów, którzy studiują na polskich uczelniach, nie wiedząc, po co to robią, i męczą się tak jak ja kilka lat temu. Tylko studiowanie tego, co nas rzeczywiście interesuje, można nazwać studiowaniem.

Powrót do korporacji

Sam przedmiot studiowania jako ten właściwy nie wystarczy, kiedy ma się wrażenie, że współczesny uniwersytet to wielka międzynarodowa korporacja, od której przecież tak bardzo chciałam uciec. Poniżej przedstawiam kilka argumentów obrazujących, dlaczego na uczelni czuję się czasami jak w firmie, w której pracowałam.

Dzisiejszy uniwersytet nie przypomina już fabryki, lecz staje się międzynarodową korporacją, w której każdy absolwent (w przypadku uczelni – absolwent liceum, a w przypadku korporacji – absolwent uczelni) chciałby się znaleźć. Kiedy się już jednak w tej zmitologizowanej instytucji znajdzie, spotyka go głównie rozczarowanie – początkowo krótka próba zwyciężenia złego systemu, a później bierne poddanie się zastanemu porządkowi, przerywane krótkimi niesłyszalnymi przez nikogo okrzykami „veto!”.

Ostatnio wśród osób z branży korporacyjnej popularne stało się określenie „Mordor na Domaniewskiej”, które jest bezpośrednio związane z pracą w tego typu przedsiębiorstwach. Przy ulicy Domaniewskiej w Warszawie dominuje zabudowa drapaczy chmur,

3 Zob. <http://www.wsb.pl/wroclaw/efekty-uczenia> (dostęp: 24.01.2019).

w których mieszczą się największe zagraniczne korporacje. „Mordor” rządzi się swoimi prawami, a ludzie tam pracujący wpisują się w definicję dystynkcji w ujęciu Pierre’a Bourdieugo: różnicy w stylu życia, guście czy uczestnictwie w kulturze (Kanasiecka-Falbierska, 2013, s. 301). Dystynkcja ta dotyczy również studentów.

Wśród stu najbardziej pożądanых przez absolwentów pracodawców największą część stanowią korporacje⁴. Świadczy to o tym, że mimo wielu głosów, iż korporacje wykorzystują swoich pracowników, nie pozostawiając im przestrzeni na życie prywatne, większość ludzi wręcz marzy, aby tam pracować. Myślę, że kierują się one prestiżem społecznym i postrzeganiem takiej firmy przez osoby z zewnątrz. Pewne uczelnie, szczególnie te prywatne, również nie cieszą się zbyt dobrymi opiniami, a wciąż pożądane są przez dużą liczbę maturzystów. Mam tutaj na myśli prywatne szkoły „wyższe”, które kandydatom na studia oferują zdobycie dyplomu bez jakiegokolwiek wysiłku, nawet konieczności przychodzenia na uczelnię czy samodzielnego napisania pracy licencjackiej/inżynierskiej. Z kolei na studia, które powszechnie są uważane za dobre, wybierają się także osoby, które się do tego nie nadają.

Tak więc te dwa miejsca, korporacja i uczelnia, są dla mnie taką symboliczną mekką, do której dąży większość społeczeństwa i w której musi się choć raz w życiu znaleźć. Ponadto na dzisiejszym uniwersytecie studenci traktowani są jak „zasoby ludzkie”, którymi należy odpowiednio zarządzać. Współczesne teorie zarządzania zasobami ludzkimi dostosowują się do zatrudnianych w korporacjach nowych generacji, a szczególnie wchodzącego obecnie na rynek pracy pokolenia „Z”. Na uniwersytecie dba się o odpowiedni dobór studentów i pracowników, by służyli oni celom uczelni, takim jak utrzymanie się w rankingach, promowanie ośrodka w kraju i za granicą, a po dłuższym zastanowieniu okaże się, że używane są do tego metody opisywane przez literaturę z zakresu zarządzania. Aby zarządzanie zasobami ludzkimi spełniało swoje cele, należy zadbać o kilka zasadniczych kwestii, takich jak: odpowiedni dobór pracowników, optymalne wykorzystanie ich możliwości i umiejętności, pobudzenie zaangażowania do pracy, kontrolowanie ich działalności, stworzenie zasad polityki personalno-kadrowej, integracja polityki personalnej ze strategią i planami przedsiębiorstwa, tworzenie warunków pracy umożliwiających rozwój organizacji poprzez innowacje i pracę zespołową, podtrzymanie zdolności przedsiębiorstwa do adaptacji do nowych warunków (Harasim, 2013, s. 9).

Moim zdaniem określenie członków uniwersytetu, czyli pracowników i studentów, zbliżone jest bardziej do pracowników korporacji niż robotników fizycznych fabryki, ponieważ muszą to być jednostki odpowiednio „wykwalifikowane”. Żeby dołączyć do szacownego grona studentów, trzeba osiągnąć odpowiednią liczbę punktów w rekrutacji, które wynikają z procentowego rezultatu matury. Żeby spełnić marzenie o pracy w korporacji, trzeba mieć wykształcenie wyższe i znać co najmniej dwa języki. I w jednym, i w drugim przypadku mówi się o tym, że proces rekrutacyjny do największych firm i najlepszych uni-

4 Zob. Zielewski, 2018.

wersytetów jest trudny, co wymaga sporego wysiłku. Już na tym etapie od kandydatów wymaga się umiejętności rywalizacji i ciągłego udowadniania, że jest się lepszym od innych. Pracownicy korporacji są często trywialnie nazywani „korposzczurami” biorącymi udział w wyścigu składającym się z takich konkurencji jak: liczba nadgodzin, dyspozycyjność, liczba spotkań teamów, jakość śledzików i wigilii pracowniczych czy jak najmniejsza liczba zwolnień lekarskich i urlopów oraz całkowite oddanie się firmie. Przyjaźnie w korporacji są możliwe tylko dopóki, dopóty ktoś ze współpracowników nie otrzyma lepszych warunków bądź podwyżki. Na dzisiejszym uniwersytecie doktoranci również rywalizują między sobą o liczbę punktów przeliczanych później na stypendium, często zachowując się tak, jakby brali udział w tym samym wyścigu, co pracownicy korporacji. Pierwiastek rywalizacji nie dotyczy jednak tylko doktorantów. Pracownicy naukowcy także poddawani są ocenom, czyli ewaluacji, to znaczy, że ciągle muszą przed kimś udowadniać, że są najlepsi, lepsi od innych. Marek Kwiek (2015, s. 293) wskazał, że „sednem konkurencji akademickiej są mierzalne osiągnięcia badawcze, których oczekuje się od naukowców w konkretnych przedziałach czasu oraz na określonych etapach kariery akademickiej”. Pytanie tylko, czy badamy coś, bo chcemy być lepszym od innych, wypaść lepiej w ewaluacji, czy przykładamy wagę do jakości naszych badań.

Korporacja definiowana jest jako cech rzemieślników, specjalistów, a według słownika PWN to zrzeszenie osób mające na celu realizację określonych zadań (Słownik PWN, 2018a). Stawiam tezę, iż dzisiejszy uniwersytet nie jest niczym innym jak zrzeszeniem specjalistów⁵, którzy muszą się wywiązywać z przydzielonych im zadań, z których później są rozliczani. Do obowiązków studentów należy przychodzenie na zajęcia, zaliczanie egzaminów, semestrów, pisanie prac licencjackich czy magisterskich, dotrzymywanie terminów. Z kolei wśród obowiązków nauczycieli akademickich są np. prowadzenie wykładów, kształcenie studentów, uczestnictwo w zebraniach instytutu czy katedry, ocenianie i bycie poddanym ocenie. Uważam, że nagromadzenie obowiązków i konieczność wypełniania procedur zabija we wszystkich uczestnikach uniwersytetu kreatywność. Jej brak ujawnia się również w sposobie prowadzenia ćwiczeń, np. z dydaktyki na studiach pedagogicznych, podczas których krytykuje się każdy zaproponowany przez studenta sposób nauczania. Wykładowcy uznają swój „wypracowany przez lata” model za jedyne słuszny. W przedsiębiorstwie nowy pracownik uczy się stylu pracy od innych pracowników i nie ma on możliwości wdrażania swoich własnych pomysłów, a jakiegokolwiek formy „innowacyjności” są krytykowane.

Przedsiębiorstwo uwikłane jest w gąszczu procedur, na co wskazują słowa autora książki *Planeta Korporacja*, który w drapaczach chmur spędził 17 lat: „Kiedy zaczynałem (...), zagubiony błądziłem jak dziecko we mgle w rzeczywistości uregulowanej tysiącami procedur, przepisów, zarządzeń, które krępowaly mnie i uciskały przy najmniejszym nawet ruchu” (Balcerzak, 2013, s. 4). Uważam, że te słowa brzmiałyby równie wiarygodnie w ustach

5 Por. Szwabowski, 2014, s. 59.

niejednego pracownika akademickiego. W jednym z badań Marka Kwieka pracowników uczelni pytano o to, w jakim stopniu zgadzają się z tym, z czym mają do czynienia w swoich uczelniach w ramach zarządzania uniwersytetem. Siedemdziesiąt procent respondentów odpowiedziało, że mają do czynienia z „nadmiernie długimi i zawiłymi procedurami administracyjnymi”. Druga w kolejności odpowiedź, która uzyskała 57,7%, brzmiała: „silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej” (Kwiek, 2015, s. 272). Na współczesnych uczelniach ważniejsze od „wytwarzania dóbr” w fabrycznym ujęciu uniwersytetu stały się procedury, dokumenty i punktacja, co również powoduje zamianę rzemieślnika w urzędnika. Uniwersytet powinien jednak przejawiać się w tym, o czym pisał Sergiusz Hessen (1997, s. 382), a mianowicie, że „żadne programy i żadne przepisy nie zdołają przewidzieć, dokąd właśnie doprowadzi uczzonego wewnątrzna logika jego pracy naukowej”. Ciągła pogoń za punktami i koniecznością spełniania norm powoduje, że nasza „wewnętrzna logika pracy naukowej” nie ma szans na rozwój. Nie mamy czasu na błędy, zastanawianie się, podawanie w wątpliwość. Musimy (piszę w imieniu doktorantów) jak najszybciej przedstawić gotowy produkt, który zapewni nam odpowiednią ocenę czy liczbę punktów.

Zarówno budynek uniwersytetu, jak i korporacji są postrzegane przez osoby z zewnątrz jako miejsca niedostępne dla zwykłych ludzi. Mogą do nich wejść tylko wtajemniczeni – ci, którzy mają plakietkę pracowniczą albo legitymację. Jest to jakby miejsce zakazane dla osób z zewnątrz, owiane tajemnicą, z której o różnych godzinach wychodzą ludzie w garniturach, często z teczkami, dokumentami, i idą w sobie tylko znanym kierunku. Ponadto między tymi dwoma budynkami często nie ma różnic: cechują się surowością, wielością przeszkleń, nowoczesnością, zamkniętą drogą wewnętrzną. Nierzadko odgrrodzone są od reszty świata szlabanami, tak aby nikt z zewnątrz nie miał do nich dostępu.

Pracownicy uczelni, profesorowie, doktoranci są często społecznie wyróżniani: w oczach innych ludzi uchodzą za osoby nadprzeciętnie inteligentne, obdarzone wysoką kulturą osobistą, nieraz traktowani są jak arystokraci. Osoba, która w trakcie studiów dostała się na (często bezpłatny) staż w korporacji, uważana jest za taką, która spełnia marzenia wszystkich pozostałych absolwentów. Jeżeli pracujesz w korpo czy dostałeś się na studia doktoranckie, jesteś kimś. I w jednym, i w drugim przypadku działa to na niekorzyść samych zainteresowanych, ponieważ zbyt mocno przykładają do tego wagę i często obrastają w piórka, co uniemożliwia efektywną komunikację z innymi uczestnikami ich rzeczywistości, a także wpływa na relację profesor – student.

Zarówno uczelnia, jak i korporacja charakteryzują się brakiem autonomii pojedynczych osób. W przypadku korporacji jest to brak niezależności pracownika, która przejawia się w ustaleniu jedynych akceptowalnych zasad zachowania i ubioru w pracy. Natomiast aby wskazać, w jaki sposób uczelnia pozbawia studentów wolności, przytoczę przykład ze studiów pedagogicznych, kiedy to wykładowca dyktuje do zanotowania zasady i reguły postępowania dobrego nauczyciela, zamiast zmusić studentów do zastanowienia się i wska-

zania przez nich samych pożądanym sposobów postępowania⁶. Uważam, że studenci studiów magisterskich, wśród których najmłodszy to dwudziestotrzylatkowie, poradziliby sobie z tym zadaniem bez żadnych problemów. Przecież wykładowca wymagałby od nich jedynie odwołania się do własnych doświadczeń ze szkoły i skłoniłby do refleksji nad ich postępowaniem jako nauczyciela. Sądzę, że zapamiętalibyśmy z tego wykładu dużo więcej, bo dzisiaj pamiętam tylko, że taka definicja została nam podyktowana, ale nie mogę sobie przypomnieć jej treści. Być może celem wykładowcy było to, abyśmy znali dokładnie te zasady, które on sam wyznaje, co jeszcze bardziej odbiera studentom swobodę myślenia. Innym miejscem, w którym studentom odbierana jest autonomia, jest narzucająca, autorytarna postawa wykładowcy, promotora czy opiekuna naukowego. Choć mimo wszystko jednak w dużej mierze wciąż „profesorowie wydają się posiadać moc, która pozwala im inspirować, angażować oraz prowadzić młodszych naukowców przez wczesne etapy kariery akademickiej” (Kwiek, 2015, s. 299).

Zarówno na uniwersytecie, jak i w korpo obowiązuje swoista hierarchia osobowa. Na uniwersytecie odbywa się ona pomiędzy uczestnikami studiowania, gdzie wymagane jest odpowiednie zwracanie się do osób z określonymi tytułami zawodowymi. Myślę, że tworzy to pewnego rodzaju dystans i wywołuje poczucie niepewności już przed samym zwróceniem się do pracownika naukowego. Byłam świadkiem sytuacji podczas wykładu, kiedy student zapytał profesor: „czy może pani powtórzyć?”, w odpowiedzi zaś usłyszeliśmy, że „pani to jest w dziekanacie!”. Na studiach w języku angielskim, jako że studentów polskich było tyłu samo, co zagranicznych, do wykładowców zwracaliśmy się, używając tytułu wraz z imieniem, np. per profesor Jan. Oddawało to należyty szacunek profesorowi, ale dodanie imienia sprawiało, że stawał się on bardziej rzeczywisty, ludzki, bliższy. W korporacji natomiast wyraźna hierarchia ukryta jest pod płaszczkiem koleżeństwa, ponieważ wszyscy zwracają się do siebie „per ty”, lecz tak naprawdę czasami *team leader*, który na co dzień jest dla ciebie po prostu Olą czy Michałem, może zwrócić ci uwagę, że poprzedniego dnia nie posprzątałeś biurka.

Innym przykładem, w którym współczesna polska uczelnia spotyka się z zagraniczną korporacją, jest uprzedmiotowienie. W biurze ma się poczucie, że jest się jednym z dwóch tysięcy pracowników, którego w każdej chwili można zastąpić innym, a w procesie edukacji ma się poczucie bycia „masą” osób z jednego kierunku, przejawiające się w zwrotach: „Wy jesteście PWiP czy POiR?”. Zarówno na uczelni, jak i w pracy mamy nadane numery, którymi posługujemy się na co dzień. Na przykład w dziekanacie nie jest się Janem Kowalskim, tylko numerem 1234, co moim zdaniem powoduje, że czujemy się bezosobowo. W korporacji natomiast, przykładając swoją kartę pracowniczą, kiedy wchodzi się do pracy albo idzie się na przerwę i z niej wraca, ciągle mamy poczucie bycia pod obserwacją.

6 Sergiusz Hessen (1997, s. 394–395) w swojej teorii uniwersytetu napisał: „zmusić do wyznawania swoich poglądów naukowych to rzecz tak samo niemożliwa, jak niemożliwe jest za pomocą przymusu wciągnięcie słuchacza do prądu twórczości naukowej”.

Wspominałam wcześniej o przykładzie zarządzania zasobami ludzkimi. Sam fakt używania tego określenia w literaturze z zakresu zarządzania powoduje, że nie widzimy w pracowniku człowieka, a jedynie „zasób ludzki” służący celom firmy.

Zarówno pracownicy korpo, jak i studenci posługują się charakterystycznym dla siebie językiem, pewnego rodzaju slangiem. W firmie nazywane jest to korpomową, która polega na spolszczeniu angielskich słów, np. „muszę mieć *approval* asapem” (asap – *as soon as possible*), to znaczy „muszę jak najszybciej zdobyć zgodę”, czy też „zbliża się *deadline*, a nie mam feedbacka”, czyli „zbliża się termin ukończenia projektu, a nie mam informacji zwrotnej”. Korpomowa jest interkorporacyjna, niezależna od konkretnej firmy czy miasta. Język studencki jest natomiast charakterystyczny dla danej uczelni, kierunku, roku studiów, a nawet regionu Polski. Przykładowe słowa ze slangu studenckiego to: kolokwium – „koło”, zaliczenie – „zalka”, ćwiczenia – „ćwieki”, laboratoria – „laborki”, stypendium – „stypa”, sesja poprawkowa – „kampania wrześniowa”, politechnika – „polibuda”.

Jaka jest jednak prawda o uniwersytecie? Czy rzeczywiście zamienia się on w korporację pełną urzędników, którzy z całą pewnością nie tworzą wspólnoty, lecz podkreślają swoją pożądaną dziś indywidualność? Nie znajduję dziś na te pytania odpowiedzi, ale może nie powinnam ich poszukiwać, bo

(...) dziś na uniwersytecie prawda stanowi głównie ozdobnik oficjalnych przemówień wygłaszanych z okazji inauguracji każdego kolejnego roku akademickiego. Na poważanie prawie nikt prawdy od uniwersytetu nie oczekuje ani jej w nim nie szuka. Władza chce wysokiego współczynnika scholaryzacji – przy minimalnych nakładach na badania naukowe i kształcenie, student – dyplomu, który zdobywa się bez trudu i wysiłku, a nauczyciel akademicki – wysokich zarobków umożliwiających szeroki udział w rynku konsumenckim (Murawska, 2007, s. 320).

Jeszcze w zielone gramy, choć życie nam doskwiera
Gramy w nim różne role naturszczycy bez suflera
W najróżniejszych sztukach gramy, lecz w tej, co się skończy źle
Jeszcze nie, długo nie!

Podsumowanie

Takie ukorporacyjnienie uniwersytetu jest szczególnie uciążliwe w trakcie studiów doktorskich, kiedy to prawdziwe studiowanie, czyli podyktowane czystym zainteresowaniem przedmiotem, powinno rozwinąć się najpełniej. Walka o punkty, a nie o jakość materiału badawczego, o ilość, a nie o poziom artykułów, uniemożliwia samorozwój, ale także wkład w dorobek naukowy uczelni. Brak stypendiów przy jednoczesnej konieczności kupowania książek czy artykułów, ksera, dojazdów na uczelnię powoduje, że nasze dylematy nie dotyczą prac doktorskich, a raczej tego, jak związać koniec z końcem. W trakcie uroczystości zakończenia studiów magisterskich profesor Murawska wygłosiła przemówienie,

które było bardzo inspirujące, wzruszające i którego słowa „sięgajcie gwiazd”, kierowane do nas absolwentów, pamiętam do dziś. Tylko czy my rzeczywiście w trakcie doktoratu możemy sięgnąć gwiazd? Obawiam się, że studiowanie na studiach doktoranckich oznacza znów zaciskanie zębów i przelykanie łez goryczy. Jak w pracy, której wszyscy dookoła ci zazdroszczą, tylko ty sam chcesz stamtąd uciec. Z tą różnicą, że praca jest środkiem do życia, a doktorat stał się kosztownym hobby.

Jeszcze w zielone gramy, chęć życia nam nie zbrzydła
 Jeszcze na strychu każdy klei połamane skrzydła
 I myśli sobie Ikar co nie raz już w dół runął
 Jakby powiało zdrowo, to bym jeszcze raz pofrunął...

Bibliografia

- Balcerzak, M. (2013). *Planeta Korporacja. Jak przetrwać, zrobić karierę, zostać prezesem*. Warszawa: The Facto.
- Ciechanowska, D. (2009). Samokierowane uczenie się (Self-Directed Learning) jako wartość kształcenia akademickiego. W: D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy* (s. 193–208). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013a). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 29–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013b). Wprowadzenie. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 10–26). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dziachkowska, L. (2009). Mądrość i dyplom – oblicza studiowania. W: D. Ciechanowska. (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy* (s. 184–192). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Harasim, W. (2013). *Zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem*. W: W. Harasim (red.), *Człowiek i organizacja XXI wieku* (s. 8–43). Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Hessen, S. (1997). *Dzieła wybrane*. T. 1: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kanasiecka-Falbierska, K. (2013). Młodzież akademicka. Aktualność Bourdieu’owskiej dystynkcji. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 300–311). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań: „Edytor”.
- Murawska, A. (2007). Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? Niespełnione obietnice? W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 316–327). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Słownik PWN (2018a). Hasło: korporacja. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/korporacja;2564728.html> (30.10.2018).

- Słownik PWN (2018b). Hasło: studiować. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2576386> (30.10.2018).
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Tokarski, J. (red.), (1989). *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielewski, P. (2018). *Oto praca jak marzenie. Ranking najlepszych pracodawców w Polsce*. Pobrane z: <https://www.forbes.pl/kariera/najlepsi-pracodawcy-w-polsce-ranking-forbesa-za-2017-rok/15rp9vo> (12.02.2018).

Streszczenie

Czy uniwersytet jest wciąż miejscem, w którym można jeszcze prawdziwie studiować? Stał się on raczej polem walki wyścigu szczurów, ograniczającym kreatywność i autonomię, zarówno pracowników, jak i studentów. Chęć prowadzenia rzetelnych badań, związanych z przedmiotem zainteresowań badacza, wypierana jest przez procedury, konieczność zdobycia jak największej liczby punktów i potrzebę sprostaniania kryteriom oceny.

Słowa kluczowe: studia wyższe, studiowanie, korporacja, autoetnografia

CORPORATIZATION OF THE UNIVERSITY – AUTOETHNOGRAPHIC APPROACH

Summary

Is university still a place where one can truly study? It became rather a battlefield for a rat race which constrains creativity and autonomy of students as well as university workers. Willingness to do the reliable research, connected with the field of interest of the researcher is displaced by procedures, the necessity to gain as many points as possible and the need to meet evaluation criteria's.

Keywords: higher education, studying, corporation, autoethnography

Bożena Marzec

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ks. Michał Borda

Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy w Krakowie

Rola praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli

Wprowadzenie

9 czerwca 2018 roku papież Franciszek spotkał się w Watykanie z 500 dziećmi ze szkół podstawowych z peryferyjnych dzielnic kilku włoskich miast. Była to szósta edycja inicjatywy pod hasłem „Pociąg Dzieci”, z którą wystąpiła Papieska Rada Kultury we współpracy z dyrekcją włoskich kolei. Pociągiem, który wjechał na stację kolejową na terenie Stolicy Apostolskiej, przyjechały między innymi dzieci z rejonu Mediolanu i Gallarate na północy oraz z okolic Rzymu. W specjalnym przemówieniu papież poprosił dzieci, by nie zapomniały nigdy swoich pierwszych nauczycieli, a przez to swojej szkoły (Deon, 2018). Pozwoli to, w ocenie Franciszka, zachować w życiu korzenie, by wydawać kwiaty i owoce. Bez wątplenia odpowiednie przygotowanie nauczycieli do zawodu sprzyjać będzie zapamiętywaniu ich przez uczniów. Nauczyciel podejmujący z pasją zadania dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze może się stać dla wychowanka autorytetem, dzięki któremu będzie budował dojrzałe wybory i podejmował słuszne decyzje. Na przygotowanie takich nauczycieli ogromny wpływ mają odbywane w czasie studiów praktyki pedagogiczne.

Artykuł stanowi przegląd przepisów prawa dotyczących standardów kształcenia nauczycieli, w tym rozporządzeń w sprawie wymaganych kwalifikacji. Autorzy podejmują również problematykę kompetencji, jakie powinien mieć adept zawodu nauczycielskiego, by sprostać wymaganiom pracodawcy. Bez wątplenia ogromne znaczenie w toku studiów odgrywają praktyki studenckie. Pełniąc funkcję pełnomocników rektorów ds. praktyk studenckich, autorzy bezpośrednio stykają się zarówno ze studentami dzielącymi się swoimi spostrzeżeniami, jak i pracodawcami – dyrektorami szkół oraz nauczycielami, którzy wypowiadają się na temat przygotowania studentów do wykonywania zawodu. Wszystkie te czynniki stały się pretekstem do napisania niniejszego artykułu.

Od nauczyciela wymaga się zdobycia odpowiednich kwalifikacji i kompetencji. Kwalifikacje zawodowe definiowane są jako „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wy-

konywania jakiegoś zawodu” (Okoń, 1992, s. 106). Kompetencje z kolei rozumiane są jako wyuczone postawy lub naturalne zdolności istniejące jako umiejętności konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami żywymi poprzez wykorzystanie sprawności poznawczych i społecznych (Dudzikowa, 1994, s. 109–212).

Już w artykule Witolda Komara (1989, s. 24) czytamy:

Nowe oczekiwania formułowane pod adresem nauczyciela sytuują go w roli osoby wspomagającej rozwój wychowanka, pomagającej dziecku otworzyć się na wartości humanistyczne, ogólnoludzkie, ponadczasowe i ponadustrojowe. Konieczne jest odchodzenie od funkcji opiekuna, przekaziciela i egzektora wiedzy w kierunku dialogu, tworzenia wspólnotowych więzi, pełnienia roli animatora, doradcy, terapeuty, artysty w dziele edukacji.

Głównym zadaniem nauczyciela nie jest poszukiwanie najskuteczniejszych sposobów zmierzających do realizacji powszechnie obowiązującego ideału wychowania. Jego aktywność powinna być przede wszystkim skierowana na tworzenie warunków wspomagających szanse rozwojowe małego dziecka. Dzieje się to przez odpowiednie zorganizowanie materialnego środowiska działania dziecka oraz oferowanie zadań, szczególnie otwartych, których wybór i realizacja sprzyjają nabywaniu przez dziecko kompetencji podmiotowych. Ważne miejsce w repertuarze zachowań nauczyciela pełnią sytuacje, które stanowią okazje do współdziałania, włączania się w linię działania partnera, zarówno nauczyciela, jak i dziecka (Szempruch, 2001).

Na kwalifikacje zawodowo-pedagogiczne nauczyciela składają się wiedza i umiejętności pedagogiczne przejawiające się w wypełnianiu trzech podstawowych funkcji: dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej związanych z konkretną specjalizacją zawodową (Pienkiewicz, Jakubowicz-Bryx, 2004, s. 31). Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 9), odnosząc się do wiedzy profesjonalnej, zwróciła uwagę na aspekty kulturowe, antropologiczne, socjologiczne, mające pomagać nauczycielowi w rozumieniu rzeczywistości, w której funkcjonuje: „Wiedza o sobie i relacjach ja – świat ma wspierać jego działalność edukacyjną. Kształtuje ona jego nastawienie na innych uczestników praktyki edukacyjnej oraz pozwala na interpretację rzeczywistości i własnego doświadczenia, kreuje jego orientację wychowawczą w określonym nurcie”.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela określały kolejne rozporządzenia (łącznie ze zmianami) wydawane przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Obecnie obowiązuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku, wydane na podstawie Ustawy Karta Nauczyciela (1982, art. 9, ust. 2).

Rozporządzenie określa szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli, w szczególności poziom wykształcenia i jego zakres w odniesieniu do poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek. Zgodnie z brzmieniem § 2 pkt. 2 przez przygotowanie pedagogiczne należy rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin, w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. W przypadku nauczycieli praktycznej

nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin. O przygotowaniu pedagogicznym świadczy dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela ma osoba, która ukończyła:

- studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz ma przygotowanie pedagogiczne,
- studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku, którego efekty kształcenia, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, wskazane zostały w podstawie programowej dla tego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
- studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w pkt. 1 oraz 2 i studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz ma przygotowanie pedagogiczne.

Obowiązujące rozporządzenie uporządkowało przepisy w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Aby rozpocząć pracę w przedszkolu lub w szkole podstawowej, nauczyciel musi mieć co najmniej wykształcenie wyższe zawodowe, natomiast chcąc podjąć pracę w szkole ponadpodstawowej, nauczyciel musi się legitymować wykształceniem wyższym magisterskim (Marzec, 2017, s. 134–140).

Regulacje i trendy społeczne w sprawie wykształcenia pracowników pedagogicznych

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk opracował standardy kompetencji zawodowych nauczycieli współczesnej polskiej szkoły. Wyszczególniono pięć grup kompetencji nauczycielskich.

I. Kompetencje pragmatyczne charakteryzują się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. Nauczyciel umie:

- opracować ogólną koncepcję pracy z klasą i pojedynczym uczniem oraz współpracy z rodzicami,
- rozpoznawać właściwy stan wiedzy ucznia oraz określić czynnik organizujący poznanie nowych wiadomości,
- zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i wychowania oraz zaprogramować treści kształcenia dla ich osiągnięcia,

- posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego (w tym: metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów na lekcji, dobierając je odpowiednio do realizacji celów i warunków kształcenia),
- wywołać i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju,
- opracować i posłużyć się różnymi metodami, formami, środkami poznawania, kontroli, analizy i oceny osiągnięć ucznia,
- zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich indywidualnych możliwości,
- ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych i zaproponować formy ich likwidacji,
- rozpoznać typowe formy zaburzeń rozwoju i skierować ucznia po odpowiednią formę pomocy,
- dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę,
- zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

II. Kompetencje współdziałania charakteryzują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela. Nauczyciel przejawia je, gdy:

- rozumie związki między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w klasie,
- preferuje reguły odpowiedzialności nad normami posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich i umie działać zgodnie z tą preferencją,
- potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe przez negocjowanie i kompromis,
- wyzwała i spożytkowuje inicjatywę wychowania, doceniając jego możliwości podmiotowe i ukierunkowuje je na uczenie się we współpracy,
- nawiązuje i umie podtrzymać kontakt z wychowankiem, stosując różne techniki,
- opracowuje i wdraża autorską koncepcję kształcenia integracyjnego,
- potrafi kształtować postawy społeczne swoich uczniów.

III. Kompetencje komunikacyjne wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel:

- ma wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym,
- umie słuchać wychowanków i empatycznie rozumie intencję i treści ich wypowiedzi,
- potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u swych wychowanków,
- umie wykorzystać rozmaite techniki dyskusyjne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu edukacyjnym,
- komunikuje ucznia i uczy innych tej sztuki,
- akceptuje różnicowanie kodu językowego swych wychowanków i wykorzystuje dla rozwoju dziecka,
- wzbudza wrażliwość językową wychowanków, osłaniając wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania,
- dostosowuje styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości,
- doskonali poprawność, czytelność i prostolinijność własnych zachowań językowych (etyka mowy).

IV. Kompetencje kreatywne charakteryzują się innowacyjnością i niestandardowością działań. Nauczyciel umie:

- uzasadnić preferencje czynności na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania, działać z tą preferencją,
- wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych,
- posłużyć się technikami badawczymi w rozpatrywaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej,
- myśleć krytycznie i stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów,
- posłużyć się technikami twórczego rozwiązywania problemów.

V. Kompetencje informatyczno-medialne polegają na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. Nauczyciel opanował:

- język obcy, „język komputera”,
- technologię informatyczną do wspomaganie własnych i uczniowskich procesów uczenia się (np. umie korzystać z bazy danych, Internetu, poczty elektronicznej),
- tworzenie własnych programów edukacyjnych i udostępnianie je w sieci.

Ówczesny minister edukacji narodowej i sportu, bazując na powyższym opracowaniu, w Rozporządzeniu z dnia 23 września 2003 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, określił kompetencje, które nauczyciel musi nabyć w toku studiów wyższych zawodowych, wyższych magisterskich oraz podyplomowych. W myśl tego rozporządzenia nauczyciele winni charakteryzować się kompetencjami dydaktycznymi, wychowawczo-społecznymi, kreatywnymi, prakseologicznymi, komunikacyjnymi i informatyczno-medialnymi. Zgodnie z cytowanym rozporządzeniem przygotowanie do zawodu nauczyciela obejmowało: kształcenie kierunkowe, kształcenie nauczycielskie oraz praktyki pedagogiczne. W toku studiów wyższych zawodowych i studiów magisterskich uczelnie miały przeznaczyć 330 godzin na kształcenie pedagogiczne. Studia podyplomowe miały trwać trzy semestry i obejmować 350 godzin, z czego 150 przeznaczano na praktyki pedagogiczne.

Kolejne Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku niewiele się różniło od poprzedniego. Należy przy tym zaznaczyć, że kształcenie nauczycieli, a co się z tym wiąże, określanie standardów ich kształcenia, nie leżało w gestii ministra właściwego ds. oświaty i wychowania. Dopiero w 2012 roku minister właściwy ds. nauki i szkolnictwa wyższego wydał stosowne regulacje w tym zakresie. Obecnie obowiązuje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku.

Studenckie praktyki pedagogiczne

Aktualne rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przyszłych nauczycieli określa ogólne i szczegółowe efekty kształcenia. Cele szczegółowe podzielone zostały na wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne, język obcy, technologię informacyjną, emisję

głosu oraz bezpieczeństwo i higienę pracy, z zakresu których absolwent powinien posiadać wiedzę po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Opisane są również proces i organizacja kształcenia w toku studiów, studiów podyplomowych oraz realizacja następujących modułów kształcenia, które zawierają opis aktywności podczas praktyk.

Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć).

Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez:

- zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji,
- obserwowanie: zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów, aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku), procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń, czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć, sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej, dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży, działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie,
- współdziałanie z opiekunem praktyk w: sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa, podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji, prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych, podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności: diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie, poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń, samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie, sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków, organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) na podstawie samodzielnie opracowywanych scenariuszy, animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych, podejmowanie indywi-

dualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad, sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki,

- analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym: prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron), ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów, konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań, omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy).

Zgodnie z rozporządzeniem na tę część praktyk przeznaczona jest minimum 30 godzin.

Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym – dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych przez:

- zapoznanie się ze specyfiką szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań dydaktycznych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji,
- obserwowanie: czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk w toku prowadzonych przez niego lekcji (zajęć) oraz aktywności uczniów, toku metodycznego lekcji (zajęć), stosowanych przez nauczyciela metod i form pracy oraz wykorzystywanych pomocy dydaktycznych, interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi lub młodzieżą w toku lekcji (zajęć), procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w klasie, ich prawidłowości i zakłóceń, sposobów aktywizowania i dyscyplinowania uczniów oraz różnicowania poziomu aktywności poszczególnych uczniów, sposobu oceniania uczniów, sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej, dynamiki i klimatu społecznego klasy, ról pełnionych przez uczniów, zachowania i postaw uczniów, funkcjonowania i aktywności w czasie lekcji (zajęć) poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny, organizacji przestrzeni w klasie, sposobu jej zagospodarowania (ustawienie mebli, wyposażenie, dekoracje),
- współdziałanie z opiekunem praktyk w: planowaniu i przeprowadzaniu lekcji (zajęć), organizowaniu pracy w grupach, przygotowywaniu pomocy dydaktycznych, wykorzystywaniu środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej, kontrolowaniu i ocenianiu uczniów, podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, organi-

- zowaniu przestrzeni klasy, podejmowaniu działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- pełnienie roli nauczyciela, w szczególności: planowanie lekcji (zajęć), formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych, dostosowywanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej, organizację i prowadzenie lekcji (zajęć) na podstawie samodzielnie opracowywanych scenariuszy, wykorzystywanie w toku lekcji (zajęć) środków multimedialnych i technologii informacyjnej, dostosowywanie sposobu komunikacji w toku lekcji (zajęć) do poziomu rozwoju uczniów, animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem technologii informacyjnej, organizację pracy uczniów w grupach zadaniowych, dostosowywanie podejmowanych działań do możliwości i ograniczeń uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), podejmowanie działań wychowawczych w toku pracy dydaktycznej, w miarę pojawiających się problemów, w sytuacjach: zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych, nieprzestrzegania ustalonych zasad, podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz specjalistami pracującymi z uczniami,
 - analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym: prowadzenie dokumentacji praktyki, konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenę własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron), ocenę przebiegu prowadzonych lekcji (zajęć) oraz realizacji zamierzonych celów, konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych lekcji (zajęć), omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy).

Zgodnie z rozporządzeniem na tę część praktyk przeznaczają się minimum 120 godzin.

Moduł 4: Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Celem praktyki, w tym przypadku, jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki (metodyki nauczania) przedmiotu (rodzaju zajęć) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się równoległe z realizacją komponentu z tego modułu. W zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie, praktyka odbywa się w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. W przypadku uzyskiwania kwalifikacji nauczania kolejnego przedmiotu na realizację praktyk przeznaczają się minimum 60 godzin.

Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej. Celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą, dydaktyczną i terapeutyczną z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością oraz niedostosowaniem społecznym oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywi-

stością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się równolegle z realizacją komponentu z tego modułu. W zależności od wybranej specjalności praktyka odbywa się w przedszkolu, szkole lub oddziale specjalnym, lub integracyjnym (pod kierunkiem pedagoga lub psychologa szkolnego, nauczyciela wychowawcy klasy, nauczyciela wychowawcy świetlicy szkolnej) albo w placówce opiekuńczej, wychowawczej lub terapeutycznej realizującej działania na rzecz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością lub niedostosowanych społecznie. Zgodnie z rozporządzeniem na praktyki przeznaczają się minimum 120 godzin.

Przykład organizacji praktyk

Na podstawie rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia nauczycieli studentowi (słuchaczowi) w trakcie praktyk zapewnia się następujące formy aktywności: wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

Uczelnie opracowują zasady odbywania praktyk, przygotowują studentów (słuchaczy) do odbycia praktyk, zapewniają możliwość omówienia praktyk w trakcie zajęć na uczelni, utrzymują systematyczny kontakt z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci (słuchacze) odbywają praktyki.

Uczelnie mają obowiązek zapewnić studentom (słuchaczom) w trakcie praktyk: warunki umożliwiające zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia; dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych; opiekę i nadzór opiekuna praktyk; warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć na podstawie informacji i wskazówek przekazanych przez opiekuna praktyk; warunki do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych. Praktyki odbywają się w przeważającej części równolegle z realizacją zajęć na uczelni.

W Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej studenci pedagogiki odbywają praktyki pedagogiczne na studiach pierwszego stopnia w drugim, czwartym i piątym semestrze. Dla profilu praktycznego praktyki każda z nich liczy 160 godzin, co daje łącznie 480 godzin w toku studiów. Studia drugiego stopnia są studiami o profilu ogólnoakademickim i wynoszą 80 godzin. Realizowane są w semestrze drugim i trzecim w wymiarze 40 godzin. Studenci kształcą się w trzech specjalnościach: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, resocjalizacja oraz prewencja i interwencja w sytuacjach kry-

zysowych. Studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego odbywają praktyki w klasach I–III szkół podstawowych oraz w przedszkolach.

Praktykę zawodową na specjalności resocjalizacja studenci mogą realizować w jednej z następujących placówek: młodzieżowe ośrodki socjoterapii, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, policyjne izby dziecka, schroniska dla nieletnich, pogotowia opiekuńcze, areszty śledcze, sądy (kuratorzy sądowi), zakłady karne, zakłady poprawcze, areszty śledcze, placówki opiekuńczo-wychowawcze typu interwencyjnego, świetlice terapeutyczne i socjoterapeutyczne, ośrodki dla osób uzależnionych, ośrodki dla osób dotkniętych przemocą, ośrodki dla osób opuszczających zakłady karne.

Praktyka pedagogiczna na specjalności prewencja i interwencja w sytuacji kryzysowej realizowana jest w następujących miejscach, do wyboru: instytucje organów ścigania i resortu wymiaru sprawiedliwości (zakłady karne, areszty śledcze, policja), sądy (w zespole kuratorskim), ośrodki interwencji kryzysowej, straży miejskiej oraz organizacje pozarządowe mające w swoich celach statutowych przeciwdziałanie patologiom społecznym (fundacje i stowarzyszenia).

W przypadku zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego pierwsza praktyka jest praktyką asystencką, realizowaną w wymiarze 80 godzin w przedszkolu i 80 godzin w klasach I–III szkoły podstawowej. Celem praktyki asystenckiej jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z dziećmi i uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów oraz konfrontowanie nabytej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym.

W semestrze letnim roku akademickiego 2016/2017 w analizowanej uczelni praktyką objętych było łącznie 319 studentów. Zaliczenie uzyskało 200 studentów, z czego 26 na podstawie zatrudnienia.

W semestrze zimowym roku akademickiego 2017/2018, zgodnie z planem studiów, praktyką objętych było 148 studentów. Dodatkowo zgłosiło się 23 studentów, którzy realizowali zaległe praktyki. Łącznie realizowało je 171 studentów pedagogiki. Zaliczenie uzyskało 112 studentów, z czego 26 na podstawie zatrudnienia i 1 na podstawie wolontariatu.

W semestrze letnim roku akademickiego 2017/2018, zgodnie z planem studiów, praktyki powinno odbywać 167 studentów. Do końca kwietnia 2018 roku 40 osób nie podjęło praktyk.

Na podstawie analizy sprawozdań studentów oraz kart zaliczeniowych można wysnuć następujące wnioski:

1. Studenci w większości doceniają rolę praktyk studenckich.
2. Początkowo udają się na praktyki najbliżej miejsca zamieszkania, aby w kolejnych semestrach wybrać placówki oświatowe, o których słyszeli, że pracują w nich dobrzy nauczyciele, od których można się wiele nauczyć.
3. W większości przypadków praktyki oceniane są przez szkolnych opiekunów bardzo wysoko, chociaż incydentalnie zdarzają się również niskie oceny.

4. Pracodawcy chcieliby, aby studenci byli dobrze przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela.
5. Nieuzyskanie zaliczenia wyniku z faktu, że studenci odkładają praktyki na później. Przyznają też, że nie lubią uzupełniania dokumentacji praktyk i z powodu nieuzupełnionego dzienniczka nie oddają na czas dokumentów.

Kształcenie nauczycieli – spostrzeżenia i postulaty

W ostatnim dniu marca 2017 roku ukazała się informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*, z której wynika, że z kształceniem przyszłych nauczycieli nie jest najlepiej, gdyż na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najsłabszych maturzystów, a programy kształcenia przyszłych wychowawców młodzieży od lat są nieaktualizowane (NIK, 2017, s. 23).

Najwyższa Izba Kontroli zwróciła uwagę na brak mechanizmów i narzędzi służących selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela: brak kryteriów rekrutacyjnych na studia wyższe, niemonitorowanie przydatności kandydatów do zawodu w trakcie kształcenia oraz procedurę awansu zawodowego niespełniającą roli przesiewowej. Zdaniem kontrolerów NIK rodzi to ryzyko niewystarczającej jakości kształcenia oraz ponoszenia przez instytucje publiczne znacznych kosztów związanych z kształceniem nadmiernej, nieproporcjonalnej do potrzeb liczby pedagogów, bez możliwości ich zatrudnienia w szkołach i placówkach oświatowych (NIK, 2017, s. 13).

Najwyższa Izba Kontroli wskazała, że coraz wyraźniejsza staje się selekcja negatywna do zawodu nauczyciela. Ponad 9% ogółu osób przyjętych na kierunki ze specjalnościami nauczycielskimi (w okresie objętym kontrolą – lata akademickie 2012/2013–2015/2016) to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy na egzaminie maturalnym uzyskiwali najniższe wyniki, tj. od 30 do 49 punktów (Uniwersytet Wrocławski na kierunki związane z zawodem nauczyciela przyjął 28% osób z takim wynikiem; NIK, 2017, s. 9).

Sukcesywnie rośnie też liczba osób, które nie obroniły w terminie prac dyplomowych i magisterskich na studiach stacjonarnych (37% w roku akademickim 2012/2013 do 47% w roku 2014/2015) i niestacjonarnych (47% w roku akademickim 2012/2013 do 56% w roku 2014/2015). Tylko nieco ponad jedna trzecia studentów kończących studia pierwszego i drugiego stopnia w roku akademickim 2015/2016 stwierdziła, że czuje się przygotowana do wykonywania zawodu nauczyciela. W ich opinii w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli potrzebne są zmiany dotyczące przede wszystkim: rozszerzenia wymiaru zajęć praktycznych kosztem zajęć teoretycznych (31,5%), ukierunkowania programów studiów na uzyskiwanie praktycznych kompetencji (28%) oraz poprawy przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do pracy w szkole (14%; NIK, 2017, s. 34). Studenci akcentowali również potrzebę wsparcia przez praktyków zarówno w szkole, jak i podczas zajęć na uczelni.

W związku z ustaleniami kontroli NIK wniosła do ministra nauki i szkolnictwa wyższego o:

- przeprowadzenie, wspólnie z ministrem edukacji narodowej, całościowej oceny systemu kształcenia kadry nauczycielskiej,
- dokonanie zmiany w rozporządzeniu w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie zwiększenia wymiaru godzin zajęć praktycznych na studiach pierwszego stopnia,
- doprowadzenie do poszerzenia bazy danych gromadzonych w Zintegrowanym Systemie Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym (POL-on) w taki sposób, aby można było monitorować: liczbę uczelni publicznych i niepublicznych prowadzących kierunki oraz specjalności nauczycielskie, liczbę studentów na tych kierunkach (specjalnościach), liczbę osób, które uzyskują corocznie kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela, w tym w trybie studiów podyplomowych oraz pedagogicznego studium wydziałowego / międzywydziałowego (NIK, 2017, s. 19).

W okresie od końca kwietnia do końca maja 2017 roku, z inicjatywy ruchu społecznego Obywatele dla Edukacji i przy współpracy Fundacji EduTank, pięć polskich uczelni wyższych: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, Wydział Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Wydział Nauk Społecznych Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego zorganizowało debaty poświęcone zagadnieniu kształcenia nauczycieli. W ich wyniku wysunięto 33 postulaty dotyczące tego zagadnienia (Raport, 2017, s. 68–73). Wśród nich znalazły się między innymi następujące kwestie:

- ujednoczenie systemu aktów prawnych (na poziomie ustaw i rozporządzeń) regulujących wymogi kwalifikacji nauczycielskich i standardy kształcenia nauczycieli w celu zwiększenia spójności w tym obszarze (Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej),
- utworzenie zespołu składającego się z przedstawicieli środowiska akademickiego w zakresie kształcenia nauczycieli i ekspertów edukacyjnych (również nauczycieli praktyków, dyrektorów szkół i pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli) dla zbadania możliwości zmian w modelu kształcenia nauczycieli:
 - a) zlikwidowanie specjalizacji nauczycielskich na wydziałach ogólnych na rzecz kształcenia wszystkich nauczycieli na wydziałach pedagogicznych oferujących zajęcia przedmiotowe,
 - b) wprowadzenie trybu studiów pięcioletnich lub obligatoryjnych w modelu trzy + dwa z zasadą kontynuacji dla wszystkich kandydatów na nauczycieli;
- zwiększenie liczby zajęć prowadzonych w formie pracy zespołowej i analizujących metody pracy zespołowej, by przyszły nauczyciel potrafił efektywnie wdrażać pracę zespołową na swoich lekcjach,

- stworzenie możliwości zatrudniania nauczycieli czynnych zawodowo do prowadzenia zajęć na uczelni – „wykładowcy zewnętrzni”,
- wprowadzenie (w trakcie prac nad programem kształcenia) form mających na celu modyfikację obszaru przygotowywania przyszłych nauczycieli do kontaktów z rodzicami, aby umieli stawiać się w roli partnera dialogu, osoby również otwartej na uczenie się, na pozyskiwanie nowych doświadczeń,
- zwiększenie zakresu edukacji psychologicznej na studiach pedagogicznych i specjalizacji nauczycielskiej – w szczególności lepsze przygotowanie do wspierania dzieci z deficytami,
- wdrożenie na wszystkich studiach pedagogicznych i specjalizacjach nauczycielskich systemu tutoringów,
- stworzenie przez uczelnie, we współpracy z lokalnymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli, przy wsparciu samorządu, banku nauczycieli mistrzów w zawodzie, którzy zechcieliby zostać mentorami, i banku placówek edukacyjnych otwartych na studentów, odbywających w nich nie tylko praktyki, lecz także przychodzących na obserwacje,
- zwiększenie wymiaru praktyk w całym przebiegu studiów,
- opracowanie mierzalnych wskaźników predykcji, które mogłyby służyć selekcji do zawodu,
- przywrócenie egzaminu praktycznego na zakończenie kształcenia,
- wprowadzenie państwowego egzaminu dopuszczającego do zawodu.

Jak stwierdzili uczestnicy debat, jeżeli troszczymy się o poziom kształcenia nauczycieli, musimy pamiętać, że im wyższe kryteria będą spełniać kandydaci na uczelnie przygotowujące nauczycieli i im bardziej pozytywne będą motywacje wyboru tego zawodu, tym lepszy będzie rezultat końcowy programu kształcenia (Raport, 2017, s. 65).

Podsumowanie

Przedstawiona analiza wskazuje, że mimo iż nauczyciel przyjmowany jest do pracy na podstawie kwalifikacji, to wszyscy zainteresowani są jego kompetencjami. Zarówno uczelnie kształcące przyszłych adeptów zawodu nauczycielskiego, jak i pracodawcy widzą potrzebę położenia nacisku na umiejętności praktyczne. Wiedza merytoryczna jest czymś, w co wyposażeni są wszyscy absolwenci uczelni wyższej, obecnie zaś oczekuje się od nich umiejętności praktycznych uzyskanych po zrealizowaniu praktyk pedagogicznych w zwiększonym wymiarze u dobrych mentorów. Widoczna jest potrzeba powrotu do szkół ćwiczeń (bank szkół i nauczycieli liderów). Uznaje się bowiem wyższość praktyków nad teoretykami, proponując, aby to oni poprowadzili część zajęć. Autorzy artykułu dostrzegają niedoskonałości w obecnym systemie awansu zawodowego nauczyciela oraz doskonaleniu zawodowym, na które przeznaczany jest 1% odpisu od wynagrodzeń. Należy zatem położyć nacisk na jakość kształcenia i wyposażanie przyszłych oraz obecnych nauczycieli

w praktyczne umiejętności, które są im niezbędne w codziennej pracy. Pozwoli to kreować szkolną rzeczywistość w duchu zaproponowanym przez papieża Franciszka (2014, s. 44), który w przemówieniu do uczniów i rodziców szkół włoskich powiedział, że „misją szkoły jest kształtowanie poczucia prawdy, poczucia dobra i poczucia piękna”.

Bibliografia

- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 109–212). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Franciszek (2014). Dlaczego mam kochać szkołę? Przemówienie podczas spotkania z uczniami i nauczycielami szkół włoskich. *L'Osservatore Romano* (wyd. polskie), 35 (6), 43–45.
- Deon (2018). *Papież Franciszek do dzieci: zapamiętajcie swoich nauczycieli i szkoły*. Pobrane z: <https://www.deon.pl/religia/serwis-papieski/aktualnosci-papieskie/art,7148,papiez-franciszek-do-dzieci-zapamietajcie-swoich-nauczycieli-i-szkoly.html> (21.06.2018).
- Komar, W. (1989). Wyzwolenie wychowania – droga do pedagogiki humanistycznej. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 22–38.
- Marzec, B. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w Polsce w praktyce. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 16 (1), 134–140.
- NIK (2017). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/021/> (21.06.2018).
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pienkiewicz, M., Jakubowicz-Bryx, A. (2004). Kompetencje dydaktyczne nauczycieli wczesnej edukacji. W: A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku* (s. 25–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Raport (2017). Raport zbiorczy z przebiegu debat „gwiazdzistych” – „Jak kształcić nauczycieli XXI wieku”. Pobrane z: <http://obywatelelaedukacji.org/wp-content/uploads/2017/07/Jak-ksztal%C5%82ci%C4%87-nauczycieli-Raport-zbiorczy-1.pdf> (6.08.2017).
- Rozporządzenie (2003). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. 2003, nr 170, poz. 1655.
- Rozporządzenie (2004). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. z 2012 r., poz. 131.
- Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. 2017, poz. 1575.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Ustawa (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. Dz.U. 2018, poz. 967.

Streszczenie

Nauczyciel, który z pasją podejmuje zadania dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze, może się stać dla wychowanka autorytetem, na którym będzie budował dojrzałe wybory i podejmował słuszne decyzje. Na przygotowanie takich nauczycieli ogromny wpływ mają odbywane w czasie studiów praktyki pedagogiczne. Artykuł stanowi przegląd przepisów prawa dotyczących standardów kształcenia nauczycieli, w tym rozporządzeń w sprawie wymaganych od nich kwalifikacji. Autorzy podejmują również problematykę kompetencji, które powinien mieć adept zawodu nauczycielskiego, by sprostać wymaganiom pracodawcy. Bez wątpienia ogromne znaczenie w toku studiów odgrywają praktyki studenckie. Pełniąc funkcję pełnomocnika rektorów ds. praktyk studenckich, autorzy bezpośrednio stykają się zarówno ze studentami, którzy dzielą się swoimi spostrzeżeniami, jak i pracodawcami – dyrektorami szkół oraz nauczycielami, którzy wypowiadają się na temat przygotowania studentów do wykonywania zawodu. Wszystkie te czynniki stały się przyczynkiem do napisania niniejszego artykułu.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, kwalifikacje, praktyki pedagogiczne, przygotowanie pedagogiczne

THE ROLE OF STUDENTS' APPRENTICESHIP IN TEACHERS' EDUCATION

Summary

The teacher who passionately undertakes didactical, caring tasks, may become an authority for their student, who will be a base of building mature choices and make correct choices. Such preparation is highly influenced by students' apprenticeship trainings. The article is a review of the legal regulations concerning the standards of educating teachers, in this regulation, as far as the qualifications required from teachers are concerned. The authors also point out the problem of competences which should be in possession of an entrant of a teacher's profession to meet the employer's requirements. Undoubtedly, the apprenticeship trainings play an important part during academic studies. Acting as authorized representatives of rectors for students' apprenticeship, the authors of the article meet both students, who share their experiences, and employers – headmasters and teachers, who express their opinion on students' preparation to fulfill a teacher profession. All these factors have become a reason for writing this article.

Keywords: teachers' education, qualifications, pedagogic practices, pedagogic background

Wojciech Soborski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Recenzja książki: Stanisław Nieciuiński, *Model sylwetki absolwenta szkoły wyższej. Refleksje psychopedagogiczne*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2017, ss. 280

Do tej pory refleksje publicystyczne i naukowe nie dotyczyły prawie w ogóle problemu psychologicznych aspektów modelu sylwetki absolwenta uniwersytetów czy innych szkół wyższych. Zdawkowo pisano o dość oczywistych, banalnych wręcz ich cechach, nie wchodząc raczej w meritum problemu. Prezentowana pozycja jest – w mojej opinii – szansą na otwarcie rzetelnego dyskursu naukowego na ten temat. Uzasadnieniem tej tezy jest wysoka wartość naukowa analiz dokonanych przez Stanisława Nieciuińskiego, opartych nie tylko na bazie dotychczasowego stanu wiedzy w tym zakresie, lecz także na badaniach empirycznych. Ze względu na skalę problemu badania te są pilotażowe, częściowe, wybiórcze (z czego zdaje sobie sprawę sam autor), ale zostały zrealizowane i mogą być punktem wyjścia do poszerzenia pola badawczego, otwarcia nowych horyzontów i perspektyw odsłaniających dotąd pomijane aspekty rozważanej problematyki.

Tyle tytułem wstępu do recenzji. Książka składa się z dwóch części. W pierwszej autor analizuje przesłanki proponowanego później przez niego modelu sylwetki absolwenta szkoły wyższej. Druga natomiast jest prezentacją wiedzy psychologicznej stanowiącej punkt wyjścia (i dojścia) do wspomnianego modelu.

Opierając się na bogatych źródłach, w pierwszej części bardzo szczegółowej analizie poddano wiedzę dotyczącą edukacji człowieka, ujmując ją z punktu widzenia psychologii poznawczej ze szczególnym uwzględnieniem idei adaptacji. W tym kontekście skoncentrowano się na różnorodnych uwarunkowaniach procesu kształcenia stymulujących lub ograniczających jego przebieg i tym samym wpływających na realizację jawnych lub ukrytych celów akademickiej edukacji. Autor przedstawił także własną koncepcję psychicznej regulacji postępowania, przewyciężającą – jak się wydaje – trudności tkwiące w krytykowanej w książce adaptacyjnej teorii zachowania się, łącznie z jej ujęciami poznawczymi.

Bardzo ciekawe jest też ujęcie historyczne – jak uniwersytety w średniowieczu i później realizowały idee kształcenia studentów. W tym kontekście przedstawiono wiodące uczelnie, takie jak Uniwersytet Londyński, Uniwersytet Berliński czy uczelnie amerykańskie.

Autor w swej ambitnej refleksji opisuje też aktualne przemiany kulturowe i cywilizacyjne, które w jego opinii rzutują na cele kształcenia akademickiego i sposoby ich realizacji przez współczesne uniwersytety.

Pierwszą część prezentowanej książki, do 140 strony, oceniam bardzo wysoko. Oryginalność wywodu, dobrze dobrana literatura, ciekawe wnioski, pogłębiona refleksja.

Druga część – od s. 141 do końca tej pozycji (s. 280) – jest skoncentrowana na problematyce tej wiedzy psychologicznej, która pozwala konstruować hipotetyczny model pożądanych i oczekiwanych z jej punktu widzenia cech psychicznych i osobowościowych absolwenta uniwersytetu.

Dostrzegam tu pewną niespójność: tytuł książki dotyczy absolwenta szkoły wyższej, a realizowana analiza wiąże się z ideą i rzeczywistością uniwersytetów. Ale idźmy dalej.

Co dla autora jest tu szczególnie ważne? Głównie cechy umysłowości (intelektu) absolwenta, a także cechy związane z charakterem, uczeniem się problemowym (poznawczym), zdolnością do autorefleksji i samokształcenia. Ważne są też dla niego kompetencje wynikające z rozwoju emocjonalnego i społecznego studentów (absolwentów). Wywód jest trafny i rzetelny, uwzględnia aktualną wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, społecznej i problematyki uczenia się dorosłych. Konsekwentnie precyzuje i rozwija twierdzenia autorskiej koncepcji regulacji zachowania się sformułowane w podstawowym zakresie w pierwszej części monografii.

Autor prezentuje także prowadzone przez siebie i współpracowników badania empiryczne. Narzędzie badawcze to sprawdzony statystycznie pod względem rzetelności „Kwestionariusz badania opinii na temat sposobu przygotowania młodzieży studenckiej do realizacji doniosłych społecznych wyzwań XXI wieku” (nazwa chyba zbyt długa i emfaticzna). W latach 2009–2014 badaniami objęto kilkusetosobową grupę studentów dwóch uczelni krakowskich. Rezultaty badań przedstawiono w kilkudziesięciu schematach.

Tu parę uwag krytycznych i propozycji. W mojej opinii itemy kwestionariusza są językowo zbyt skomplikowane, zawierają w sobie kilka cech (przesłanek), które mają warunkować odpowiedzi. Rzetelne wypełnienie takiego kwestionariusza wymaga dużej koncentracji poznawczej.

Czy nie lepiej byłoby w tych wstępnych badaniach zastosować zadania (pytania) otwarte, czy też skoncentrować się na tym, jak nieukierunkowani w swym myśleniu przez badacza i jego narzędzie studenci sami od siebie zareagują na problem i przedstawią swoją opinię, swoją wizję, swój pogląd? Czy nie byłyby tu użyteczne techniki projekcyjne (lub quasi-projekcyjne), a także socjodramatyczne i ewentualnie eksperymentalne?

Sposób prezentacji wyników badań jest niezbyt atrakcyjny – 41 analogicznych czarno-białych schematów, zanalizowanych w standardowy sposób.

I jeszcze parę sugestii:

1. Najbardziej znaczący materiał badawczy wiązałby się z analizą wypowiedzi nauczycieli akademickich dotyczących właśnie tego, czego oczekują oni od studentów (nie tylko

w sferze wiedzy profesjonalnej) i jak rozumieją współczesne uwarunkowania efektywności kształcenia studentów z punktu widzenia wymagań rynku pracy.

2. Należałoby przebadać grupę ekspertów, a kryteria ich doboru określić bardzo precyzyjnie.
3. W sposób oczywisty wpływ na funkcjonowanie uczelni mają władze rektorskie, dziekańskie, instytutowe. Jak swoimi decyzjami i postawą wpływają one na efekty procesu kształcenia?

Z całą pewnością badania tych trzech dodatkowych grup nie domknęłyby problemu. Są bowiem jeszcze rodzice studentów, menadżerowie i szefowie zatrudniający absolwentów. Ciekawe byłoby również porównanie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i psychospołecznych licencjatów (inżynierów) i magistrów z analogicznymi kompetencjami osób, które zatrzymały się na poziomie matury.

Powyższe uwagi nie osłabiają wartości poznawczych badań przeprowadzonych przez Stanisława Niecińskiego. Ich wyniki uwrażliwią uważnego czytelnika na problem ogromnych trudności i wyzwań metodologicznych związanych z tym zagadnieniem.

Określenie modelu „idealnego” i cech realnych absolwentów (studentów) wymaga wielopłaszczyznowego ujęcia, co także podkreśla autor książki. Potrzebna by tu była praca dużego zespołu badawczego.

Podsumowując:

Osobom zainteresowanym powyższą problematyką z czystym sumieniem polecam pionierską wręcz książkę Stanisława Niecińskiego. Zapowiadane w jej tytule refleksje psychologiczne mogą być bardzo użytecznym źródłem, punktem wyjścia do dalszych badań. Rozbieżność między modelowymi a realnymi cechami absolwentów może bowiem przybierać coraz bardziej niepokojące rozmiary. Stąd potrzeba badań w tym zakresie wydaje się paląca.

