Pedagogika Szkoły Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

2/2014

SZCZECIN 2014

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

Redakcja
Anna Murawska (redaktor naczelna), Ilona Kość (sekretarz),
Maksymilian Chutorański, Anita Karyń,
Julia Karapuda (www), Julita Orzelska, Janina Świrko-Pilipczuk,
Paula Wiażewicz-Wójtowicz

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

Redaktor tomu
Anna Murawska

Redaktor językowy
Barbara Pawlikowska

Korektor
Renata Bacik

Skład komputerowy
Halina Lipiec

Projekt okładki
Paweł Kozioł

Adres redakcji
71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17
tel. 91 444 3769, 91 444 3747
e-mail: psw@whus.pl

Wersja papierowa jest wersją pierwotną

Streszczenia opublikowanych artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych
The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
http://cejsh.icm.edu.pl
oraz w CEEOL

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 10,0. Ark. druk. 13,5. Format 170/240. Nakład 66 egz.

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

MIECZYSŁAW MALEWSKI, *O korporatyzacji uniwersytetu* 11

BEATA GOLA, DOROTA PAULUK, Student w *środowisku akademickim w świetle wybranych teorii i badań* 31

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

MAŁGORZATA WAŁEJKO, *Ile punktów za etos?* 55

DONIESIENIA Z BADAŃ

AGNIESZKA JANKOWSKA, *Studia doktoranckie jako przestrzeń refleksyjności?* 75

HELENA OSTROWICKA, *Raportuj, bloguj i wyznawaj. O karierze akademickiej w społeczeństwie konfesyjnym* 91

WŁODZIMIERZ OLSZEWSKI, *(Jaki?) Doktorat i co dalej? Rzecz o wysoko wykwalifikowanych specjalistach w społecznościach lokalnych* 109

ELŻBIETA PERZYCKA, *Zaufanie do e-learningu w kształceniu akademickim na przykładzie doświadczeń w Nesna University College* 123

PRAKTYKI

ALEKSANDRA SANDER, *Edukacja ponad różnicami, czyli szkic o międzykulturowość w nauczaniu studentów* 137

BEATA BUGAJSKA, *Szkoła wyższa jako przestrzeń edukacji gerontologicznej* 149

JERZY NORBERT GRZEGOREK, *Studenckie adaptacje sztuki, czyli aksjologiczne i emancypacyjne wymiary animacji kulturalnej w Akademickim Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego* 167

PATRYCJA JEZIOROWSKA, *Niemieckie „Frauenforschung" na przykładzie Uniwersytetu w Dortmundzie* 187

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK, Recenzja książki: Teresa Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk 2011..... 197

MAŁGORZATA GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW, Sprawozdanie z konferencji naukowej *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy*, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, 14–15 listopada 2014 roku 205

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, Ogólnopolska konferencja naukowa *Szkoła wyższa – (r)e-wolucje: kariery akademickie,* Międzyzdroje, 4 i 5 września 2014 roku 213

CONTENTS

STUDIES AND DISCOURSES

MIECZYSŁAW MALEWSKI, *Corporatization of the university* 11

BEATA GOLA, DOROTA PAULUK, *The academic community and student's development. A review of selected studies* 31

POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS

MAŁGORZATA WAŁEJKO, *How many points for the ethos?* 55

REPORTS OF RESEARCH

AGNIESZKA JANKOWSKA, *PhD studies as a space for reflection?* ... 75

HELENA OSTROWICKA, *Report, blog and confess. Academic career in the confessing society* 91

WŁODZIMIERZ OLSZEWSKI, *(What?) PhD and what next? The case on highly-qualified specialists inside the local societies* 109

ELŻBIETA PERZYCKA, *Trust in e-learning method in academic education at the example of Nesna University College* 123

PRACTICE

ALEKSANDRA SANDER, *Binational workshops in higher education* 137

BEATA BUGAJSKA, *University as a space of gerontological education* 149

JERZY NORBERT GRZEGOREK, *Studens' art adaptations, that is axiological and emacipating aspects of cultural animation at Cultural Academic Centre of Szczecin University* 167

PATRYCJA JEZIOROWSKA, *German „Frauenforschung", an example of University of Dortmund* 187

INFORMATION AND REVIEWS

JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK, Book review: Teresa Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk 2011 197

MAŁGORZATA GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW, Report on scientific conference *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy,* Centre of Lifelong Learning of University in Białystok, 14–15 November 2014 205

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, National scientific conference, *Szkoła wyższa – (r)e-wolucje: kariery akademickie*, Międzyzdroje, 4–5 September 2014 213

STUDIA I ROZPRAWY

Mieczysław Malewski
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

O korporatyzacji uniwersytetu

Tradycyjnie uważano, że pomiędzy świątynią wiedzy i mądrości, za jaką uchodził uniwersytet, a świątynią pieniądza i zysku, jaką bez wątpienia jest korporacja gospodarcza, istnieje nieprzebyta przepaść. Urynkowienie i komercjalizacja edukacji akademickiej sprawiły, że uniwersytety znalazły się we władzy pieniądza. Czy oznacza to, że niejako automatycznie stały się one korporacjami? Próbę udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie podjął między innymi Lars Engwall, ekonomista z Uniwersytetu w Uppsali[1]. Analizując genezę, cele działania, strukturę własności i sposób organizacji obu instytucji, doszedł do wniosku, że „nawet jeżeli uniwersytety przyjmują dziś retorykę i metody działania [korporacji – M.M.], nie można ich nazwać korporacjami"[2]. Ten oczywisty wniosek nie unieważnia innego pytania: czy procesy urynkowienia i komercjalizacji nie modelują struktury i sposobu funkcjonowania uczelni wyższych na wzór korporacji gospodarczych? Poszukując na nie odpowiedzi, płaszczyzną analizy porównawczej czynię kulturę organizacyjną, która – w mojej ocenie – jest kategorią najbardziej uniwersalną, integrującą w sobie wszystkie najważniejsze wymiary funkcjonowania każdej organizacji.

Konceptualizacji pojęcia „kultura organizacyjna" (kultura organizacji) można dokonywać z co najmniej dwu perspektyw. Pierwsza, zewnętrzna albo atrybutywna, pozwala ujmować kulturę „jako coś, co organizacja ma". Perspektywa druga, wewnętrzna albo ontologiczna, każe widzieć kulturę „jako coś, czym organizacja jest". Jako człowiek, który całe swoje dorosłe życie spędził w uniwersytecie, przyjmuję drugą z wyróżnionych perspektyw. Pod pojęciem kultury organizacyjnej będę rozumiał zespół

---

[1] L. Engwall, *The University: A Multinational Corporation?*, www.portlandpress.com/pp/books/online/univmark/084/0009/0840009.pdf (3.08.2014).

[2] Ibidem, s. 19.

wartości, norm, postaw i wzorów zachowań, które łącznie wyznaczają przebieg interakcji pomiędzy członkami organizacji, kształtują jej wewnętrzny klimat i regulują stosunki z otoczeniem zewnętrznym.

Tradycyjny, humboldtowski model uniwersytetu, nazywany także uniwersytetem badawczym, swoją architekturę i funkcjonowanie opierał na czterech zespołach nakazów instytucjonalnych, opisanych na początku lat 40. XX wieku przez Roberta K. Mertona[3]. Obligowały one ludzi nauki do poznawczego uniwersalizmu, zachowań wspólnotowych, bezinteresowności i zorganizowanego sceptycyzmu. Wydaje się, że wymienione normy należą dziś do przeszłości. Procesy postępującego urynkowienia nauki wykreowały „uniwersytet przedsiębiorczy", modelową uczelnię nowej generacji, która integruje centra usług informatycznych, platformy technologiczne, inkubatory innowacyjności, departamenty marketingu i promocji, ośrodki profesjonalnego doradztwa, biura ochrony własności intelektualnej, biura karier i wydziały kształcenia ustawicznego. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, ta nowa struktura nosi liczne znamiona ładu korporacyjnego i jest zarządzana w sposób charakterystyczny dla biznesu[4].

W literaturze dominuje pogląd, że zmiany w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego nie pojawiły się przypadkiem ani nie mają charakteru incydentalnego. Ich źródła tkwią w historycznym procesie krystalizacji nowego stadium światowego systemu kapitalistycznego. Poczynając od lat 70. XX wieku, kapitalizm przemysłowy zaczął przeobrażać się w kapitalizm informacyjny, przyjmując postać globalną[5]. Do obiegu społecznego weszły magiczne słowa – „społeczeństwo informatyczne", „społeczeństwo wiedzy", „gospodarka oparta na wiedzy". Kryjące się za nimi obietnice skutecznie przesłaniały fakt, że globalizacja, łącząc kapitał finansowy, nowoczesne technologie i potęgę rynku, skutecznie redukuje sferę pub-

[3] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.

[4] M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

[5] Zob. O. Hiroaki, *Domination by 'Money Power': One Year After the Corporatization of National Universities*, „Inter-Asia Cultural Studies" 2009, no. 2, vol. 10.

liczną[6]. Nauka jest tu przykładem nieomal klinicznym. Jak twierdzi Gigi Roggero, to, czy uniwersytety są prywatne, czy państwowe, nie ma istotnego znaczenia. Ważne jest to, że nauka, którą jeszcze R.K. Merton uważał za dobro wspólne, została skutecznie zawłaszczona i sprywatyzowana przez państwo i rynek[7]. Ich obecne funkcjonowanie oparte jest na ekonomicznym mechanizmie rozliczalności (*accountability*), co radykalnie zmienia kulturę organizacyjną tej jednej z najstarszych i najbardziej szacownych instytucji świata zachodniego.

Podjęta próba nowej organizacji społeczeństwa postprzemysłowego, oparta na wiedzy i edukacji, doprowadziła do zastąpienia industrializacji projektem jego akademizacji. Za najlepszą strategię jego realizacji uznano ideologię neoliberalną, wierząc, że „niewidzialna ręka rynku" przyczyni się do optymalizacji wykorzystania zasobów materialnych i ludzkich i znacząco zwiększy efektywność szkolnictwa wyższego, czyniąc go znaczącym sektorem gospodarki. Janusz Reykowski zauważa, że implementacja reguł systemu rynkowego nie ogranicza się tylko do skutków ekonomicznych. Dzięki swemu obramowaniu aksjologicznemu liberalizm rynkowy zmienia orientacje ludzi, modeluje interakcje między nimi, restrukturyzuje stosunki społeczne i kulturę każdej organizacji, do której wkracza pod postacią swoistej ideologii zarządzania[8].

Procesy korporatyzacji przekształcają świat akademicki w wielu istotnych wymiarach. Ich lista jest długa i trudna do skompletowania. Przeprowadzona dalej analiza obejmuje tylko niektóre z nich, w mojej ocenie najważniejsze.

Nauka i dydaktyka

Spośród szeregu funkcji, jakie na przestrzeni swojej historii pełniły uniwersytety, dwie zawsze uważane były za najbardziej podstawowe i w zasadzie niezmienne – wytwarzanie oryginalnej wiedzy i przekazy-

---

[6] P. Starosta, *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, „Kultura i Społeczeństwo" 2000, nr 3.

[7] Podaję za: O. Szwabowski, *Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2014, nr 2 (66), s. 158–159.

[8] J. Reykowski, *Wolność gospodarcza jako ideologia*, „Studia Socjologiczne" 2013, nr 3 (210).

wanie jej studentom. Z chwilą, gdy rezultaty poznawczej i dydaktycznej aktywności uczonych otrzymały status „produktów" oferowanych na rynku akademickich usług, obie te funkcje uległy gruntownej zmianie. Wytwarzanie wiedzy utraciło swe pierwszoplanowe znaczenie. Jego miejsce zajęło „zarządzanie wiedzą".

W literaturze można napotkać pogląd, że wiedza jest dziś kluczowym zasobem każdej organizacji i rozstrzyga o jej pozycji na konkurencyjnym rynku[9]. Proces zarządzania wiedzą obejmuje sześć kluczowych aspektów – wytwarzanie wiedzy, jej gromadzenie, organizację, przechowywanie, dystrybucję i aplikację do praktyki[10]. Wymienione aspekty wskazują na daleko posuniętą parcelację aktywności naukowej. Twórcy oryginalnej wiedzy naukowej są co prawda jej elementem koniecznym, ale nie najważniejszym. Kluczową rolę zaczynają odgrywać technicy obsługujący procesy naukowe. Ci, którzy opracowują, segregują, łączą w pakiety, organizują marketing albo czuwają nad wdrażaniem odkryć naukowych. Pociąga to za sobą szereg konsekwencji. Po pierwsze, środowisko akademickie ulega postępującej dezintegracji. Wspólnota normatywna zbudowana wokół wartości scjentystycznych rozpada się na grupy interesów, nierzadko wzajemnie sprzecznych. Po drugie, autonomia badaczy i zespołów akademickich zostaje osłabiona na skutek utraty przez nich kontroli nad wynikami własnej pracy, które stają się własnością korporacyjnego uniwersytetu i przechodzą pod zarząd administracji. Wreszcie, po trzecie, zmienia się samo rozumienie wiedzy naukowej. Jak mówi Ronald Barnett,

> to, co uchodzi za wiedzę, okazuje się otwarte: społeczeństwo formułuje własne definicje prawomocnej wiedzy, która jest bardziej performatywna, bardziej interaktywna i prezentowana w różnorodnych formach. Interpretacja relacji pomiędzy uniwersytetem a społeczeństwem musi prowadzić do pytań o charakterze epis-

[9] Zob. T.H. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know?*, Harvard Business School Press, Boston 1998.

[10] G.G. Bhatt, *Knowledge Management In Organizations: Examining the Interaction Between Technologies, Techniques and People*, „Journal of Knowledge Management" 2001, no. 1, vol. 5.

temologicznym: jakie są kryteria prawomocnej wiedzy, wedle których orientuje się uniwersytet?[11].

Podobny pogląd wyraża Colin Symes. Dowodzi on, że współczesne kształcenie akademickie operuje koncepcją epistemologii utylitarnej, która w większym stopniu akcentuje pragmatyczne, a nie transformatywne funkcje wiedzy i tym samym cechuje się większym potencjałem ekonomicznym cenionym na rynku pracy[12]. Jeżeli tak, to pojawia się pytanie o konsekwencje tego faktu dla akademickiej dydaktyki. Odpowiadając na nie najkrócej, można powiedzieć, że zmienia się istota studiowania. Studiowanie jako proces przekształca się w akt nabywania edukacyjnego produktu.

W uniwersytecie badawczym proces kształcenia miał dwie fazy. Pierwsza, nazwijmy ją propedeutyczną, polegała na przyswajaniu naukowych podstaw studiowanej dyscypliny. Faza druga, właściwa, oznaczała uczestnictwo w pracy badawczej prowadzonej przez profesora. Podstawą uczenia się przez badanie nie był zamknięty program nauczania z wyspecyfikowanymi finalnymi wynikami kształcenia. Przeciwnie, był to program otwarty, korygowany na skutek pojawiających się sukcesów lub ich uporczywego braku, nastawiony na generowanie nowych hipotez, dopuszczający prawo do pomyłek i błędów. Studiowanie poprzez uczestnictwo w takim „rozwijającym się" programie kształcenia było doświadczeniem zindywidualizowanym i niepowtarzalnym. W warunkach masowego kształcenia akademickiego, z jakim mamy do czynienia dzisiaj, programy nauczania zamykają się w granicach zakreślonych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Narzucają one uczącym się kohortom zunifikowane treści kształcenia oferowane w pakietach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), które – jak się oficjalnie zapewnia – są dostosowane do kwalifikacyjnych potrzeb rynku pracy i wymogów społeczeństwa obywatelskiego. Towarzyszy temu wiara, że skomercjalizowani i utowarowieni absolwenci uniwersytetów staną się rezerwuarem

[11] R. Barnett, *The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia*, „London Review of Education" 2004, no. 1, vol. 2, s. 63.

[12] C. Symes, *Selling Futures: A New Image of Australian Universities?*, „Studies in Higher Education" 1996, no. 2, vol. 21.

zasobów kwalifikacyjnych zdolnych dynamizować gospodarkę i przyczyniać się do budowania społeczeństwa wiedzy.

Rozpad akademickiej wspólnoty

Implementacja zasad korporacyjnego menedżeryzmu (*corporate managerialism*) do sektora akademickiego pociąga za sobą szereg następstw, w tym rozpad akademickiej wspólnoty. Proces ten dokonuje się w wielu wymiarach i przejawia się w różny sposób.

Neoliberalne przeświadczenie, że każdą dziedzinę ludzkiej aktywności można ująć i opisać w kategoriach ekonomicznych, otwiera drogę do podobnych praktyk w uniwersytecie. Oznacza to, że wszystkie formy aktywności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej, z ludźmi włącznie, zaczynają podlegać parametryzacji (indeksacji). Jej celowość uzasadniają Dominik Antonowicz i Jerzy Brzeziński.

> Naszym zdaniem – piszą oni – i wierzymy, że podziela je w znaczącej większości środowisko, okresowo przeprowadzana parametryzacja jednostek [naukowych – M.M.] trwale wpisała się w system prac naukometryczno-ewaluacyjnych. Jest to bowiem integralna część koncepcji nowoczesnego modelu polityki publicznej w krajach europejskich – ograniczającego do minimum bezpośrednią ingerencję państwa w sferę nauki i szkolnictwa wyższego, ale powierzającego rządowi znaczne kompetencje w procedurach ewaluacyjnych[13].

Parametryzacja obejmuje kadrę naukowo-dydaktyczną i poziom jej kwalifikacji, produkcję naukową, działalność wydawniczą, współpracę międzynarodową, udział personelu nauczającego w konferencjach naukowych, programy kształcenia studentów i tak dalej. Tworzą one mniej lub bardziej trafną sieć wskaźników ocennych i pociągają za sobą szereg konsekwencji. Po pierwsze, personel akademicki adaptuje się do nowych warunków funkcjonowania w uniwersytecie. Po drugie, w kulturze organizacji pojawia się element rywalizacji. David A. Lea zauważa:

---

[13] D. Antonowicz, J.M. Brzeziński, *Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017*, „Nauka" 2013, nr 4, s. 52.

> Jest prawdopodobne, że pracownicy naukowi więcej czasu będą poświęcać na analizowanie list rankingowych i ćwiczeniu się w pisaniu „właściwych" raportów ze swojej działalności aniżeli na angażowanie się w badania, przygotowywanie wykładów i samą pracę ze studentami. Ale ponadto, inną konsekwencją jest klimat nieufności, który wkrada się w relacje międzyludzkie i zaczyna przenikać kulturę organizacji. Udziela się on także menadżerom… Dlatego wprowadza się techniki stałego monitorowania i kontroli przez management[14].

Ważnym elementem procedury wskaźnikowania aktywności (*performativity indexing*) jest ewaluacja personelu dydaktycznego dokonywana przez studentów. Kreuje ona klimat współzawodnictwa, ponieważ każdy wykładowca stara się być powyżej oceny przeciętnej i każdy stara się uniknąć etykiety słabszego niż przeciętnego. Ubocznym efektem tych postaw jest obniżanie wymagań dydaktycznych, a więc działanie na szkodę efektywności kształcenia. Nie należy się temu dziwić, skoro za kryterium oceny dydaktycznego profesjonalizmu uznaje się zadowolenie studenta-klienta. „Dobrze wykonana usługa, to usługa, z której klient jest zadowolony" – w ślad za zwolennikami korporacji powtarzają J. Brzeziński i Andrzej Eliasz[15]. Nie zauważają przy tym, że konsumencki wskaźnik zadowolenia z usługi dydaktycznej odpowiedzialnością za efekty kształcenia obarcza wyłącznie nauczyciela i zdejmuje ją ze studenta.

Parametryzacja jako swoista pułapka wskaźników, w którą wpadły uniwersytety korporacyjne, ma jeszcze jedną konsekwencję, być może najważniejszą. Kontrola i ocena, której permanentnie poddawane są wszystkie rodzaje aktywności, rodzi postępującą erozję akademickiej wspólnoty. Jest ona zastępowana indywidualizmem.

Socjologowie utrzymują, że indywidualizacja jest wiodącym rysem czasów ponowoczesnych. Jej genezę wiążą z obserwowalną ekspansją ideologii neoliberalnej[16]. Podkreślają przy tym, że pojęcia „indywidualizm" i „wspólnota" odnoszą się do dwóch odmiennych sposobów organizacji

---

[14] D.A. Lea, *The Managerial University and the Decline of Modern Thought*, „Educational Philosophy and Theory" 2011, no. 8, vol. 43, s. 819.

[15] J. Brzeziński, A. Eliasz, *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Wydawnictwo WSPS Academica, Warszawa 2003, s. 114.

[16] M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

życia społecznego i jakościowo różnie ukształtowanych relacji jednostka–grupa. Różnice, o których mowa, mają swoje odzwierciedlenie w sposobach funkcjonowania instytucji społecznych, wyznawanych wartościach, orientacjach życiowych i typach mentalności[17].

Indywidualistyczna perspektywa zmienia kulturę organizacyjną uniwersytetu. W sytuacji, gdy ludzie nauki zaczynają rywalizować o zdobycie możliwie największej liczby punktów parametrycznych, od czego zależy ich pozycja zawodowa, wysokość wynagrodzenia, a nade wszystko – co dziś szczególnie ważne – pewność zatrudnienia, pojawia się nieufność, lęk i chęć osiągnięcia indywidualnego sukcesu za wszelką cenę. Następstwem tego jest erozja więzi społecznych i osłabienie zdolności do profesjonalnej kooperacji, pojawienie się orientacji zewnątrzsterownej i konformizm wobec uczelnianego managementu. „Gdy jednostka racjonalizuje swe działania w terminach własnych zysków i strat, wówczas z jej pola widzenia znika koncepcja szerszego dobra społecznego" – zauważa Kenneth J. Gergen[18].

Nie można wykluczyć, że utrata przez naukę statusu dobra wspólnego i obserwowany rozkład akademickiej wspólnoty, to najwyższe koszty korporatyzacji uniwersytetu.

Rozmywanie się hierarchii

Każda biurokratycznie zarządzana instytucja wytwarza strukturę organizacyjną dostosowaną do właściwych jej zadań oraz warunków, w jakich są one realizowane. Ma ona charakter hierarchiczny. Podstawą hierarchii organizacyjnej są zadaniowo zróżnicowane role społeczne oraz odpowiadające im pozycje społeczne, ułożone wedle kryterium nadrzędności i podrzędności. Z porządkiem hierarchicznym wiąże się układ kompetencji i władzy, a także – co nie jest bez znaczenia – autorytet osób, które pozycje te zajmują.

---

[17] Zob. J. Reykowski, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, w: *Indywidualizm a kolektywizm*, red. K. Gawlikowski i in., IFiS PAN, Warszawa 1999.

[18] K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 276.

Hierarchia akademicka, jak każda hierarchia, jest oczywiście niedemokratyczna. Sytuujący się w niej ludzie nauki różnią się obowiązkami, przywilejami i statusem. Jest to jednak hierarchia skonstruowana na bazie jawnych, transparentnych i akceptowanych przez wspólnotę kryteriów. Tego rodzaju hierarchia – jak twierdził Janusz Goćkowski – zawiera w sobie pewien rodzaj „arystokratyzmu". Jest to arystokratyzm zasług, w perspektywie czasu dostępny wszystkim, którzy podejmą trud całożyciowego wspinania się po drabinie profesjonalnego rozwoju i poświęcą się realizacji misji uniwersytetu[19].

Istnieją podstawy, by twierdzić, że urynkowienie i komercjalizacja podporządkowują uniwersytety władzy pieniądza, zmieniają kryteria akademickiego awansu i burzą dotychczas obowiązujące hierarchie. Zwrot w kierunku epistemologii praktycznej podkopał pozycję uczonych zorientowanych na dokonywanie odkryć i wytwarzanie teorii naukowych. Odchodzenie od badań podstawowych na rzecz stosowanych sprawiło, że najwyższe pozycje w naukowej hierarchii tradycyjnie okupowane przez profesorów, uważanych za arystokrację nauki, zaczynają zajmować technolodzy. Umiejętnie łącząc *techne* z *logos*, oferują oni poszukiwane i wysoko na rynku cenione nowe technologie, patenty, ekspertyzy i projekty wdrożeniowe. Laboratoryjny charakter przyjmują nie tylko nauki techniczne (mikroelektronika, biotechnologia, mechatronika). Obserwowane zmiany nazewnictwa sugerują, że podobne procesy mają miejsce także w naukach społecznych. Ich poszczególne dyscypliny coraz częściej opatrywane są przymiotnikiem „stosowane". W miejsce tradycyjnych katedr i zakładów naukowych, pojawiają się pracownie, laboratoria, warsztaty. Zmiany, o których mowa, sugerują, że również przedstawiciele nauk społecznych porzucili badania podstawowe na rzecz wiedzy mającej walor natychmiastowych zastosowań praktycznych. Nie zamierzam podejmować dyskusji, na ile jest to rzeczywista zmiana epistemologiczna, a na ile marketingowy *trick*. Jedno wydaje się pewne. Na naszych oczach zmienia się akademicka hierarchia. Zmieniają się także kryteria, w oparciu o które poszczególne pozycje w hierarchicznej strukturze organizacji naukowych są przydzielane. Uprzednio były to profesjonalne kompetencje i poznawczy wkład w rozwój uprawianej dyscypliny naukowej. Dzisiaj jest

[19] J. Goćkowski, *Ethos nauki i role uczonych*, Secesja, Kraków 1996.

to przychód, jaki dla korporacyjnej uczelni przynosi pracownik z tytułu sprzedaży własnych wytworów naukowych i świadczonych usług edukacyjnych.

Korporacyjny dogmat zysku jako żelazna zasada zarządzania zmienił również kształt i charakter samej struktury organizacyjnej uniwersytetu. Staje się ona elastyczna i labilna. W przeszłości funkcje kierowników katedr i zakładów naukowych dożywotnio sprawowali profesorowie, a ich następcami byli zwykle ich wychowankowie. Zapewniało to ciągłość pracy naukowej, ale, z drugiej strony, czyniło ją mało podatną na zmiany. Uniwersytet zorientowany na rynek rezygnuje ze sztywnych struktur na rzecz licznych, czasowo powoływanych zespołów badawczych i wdrożeniowych realizujących konkretne projekty zlecone przez klientów. Mogą one współpracować ze sobą, wymieniać się personelem, dokooptowywać współpracowników, zmieniać kierownictwo w zależności od potrzeb i warunków. Słowem, członkowie tych zespołów są postrzegani i zarządzani wedle kryteriów „kalkulatywnych”[20].

Wśród rozlicznych scenariuszy prognozujących funkcjonowanie uniwersytetu w postmodernistycznym świecie są i takie, które dopuszczają całkowitą restrukturyzację akademickiej hierarchii. Dokonujące się pod presją rynku zmiany w sferze wiedzy i jej społecznych zastosowań będą stopniowo prowadzić do deprofesjonalizacji i erozji autorytetów formalnych. W pierwszym rzędzie doświadczą tego akademicy o najwyższych kwalifikacjach – profesorowie.

> Przestaną oni funkcjonować jako „legislatorzy tradycyjnej akademickiej kultury i wiedzy”... Badania będą organizowane w sposób niehierarchiczny, pluralistyczny, transdyscyplinarny, będą stanowiły reakcje na „impulsy społeczne”. Kluczowymi pojęciami staną się w tym kontekście: relatywizm, multi-profesjonalizm, plastyczność, wystąpi też erozja tradycyjnej autorytatywnej wiedzy...”[21]

Istnieją podstawy by twierdzić, że scenariusz ten już realizuje się w naszych uczelniach.

---

[20] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002, s. 92.

[21] Ibidem, s. 95.

Rozmywanie się akademickiej hierarchii ściśle wiąże się ze zjawiskiem rozbieżności czynników akademickiego statusu. W uniwersytecie tradycyjnym kluczowym wyznacznikiem pozycji społecznej w hierarchii wspólnoty były osiągnięcia naukowe. Z pozycją na skali osiągnięć naukowych i akademickiego autorytetu zsynchronizowana była możność dostępu do funkcji administracyjnych w nauce, z czym skorelowany był poziom dochodów. Procesy korporatyzacji wywołały zjawisko postępującej autonomizacji poszczególnych skal akademickiego statusu, a w dalszej kolejności – ich pogłębiającą się rozbieżność. Funkcje administracyjne, szczególnie w uczelniach niepaństwowych, zaczęli obsadzać niesamodzielni pracownicy nauki. Również poziom dochodów uległ autonomizacji. Jego wysokość w niewielkim stopniu wiąże się już z pozycją na skali naukowych osiągnięć, a bardziej zależy od pełnionych funkcji administracyjnych, wieloetatowości, liczby godzin dydaktycznych i liczby wypromowanych seminarzystów, pozyskiwanych grantów badawczych, ekspertyz zlecanych przez podmioty zewnętrzne i tak dalej. Transparentna i sztywna hierarchia skorelowanych pozycji społecznych ulega swoistej dezintegracji. Przestaje być źródłem sygnałów orientacyjnych dla młodych badaczy stojących u progu kariery naukowej. Coraz częściej karierę akademicką traktują oni jako „pracę w sektorze nauki", a ich zawodowymi wyborami kieruje korporacyjna zasada *give and take* – praca i lojalność za wynagrodzenie.

Umiędzynarodowienie uniwersytetu

Potoczny pogląd głosi, że wspólną cechą uniwersytetu i korporacji gospodarczych jest ich międzynarodowy charakter. Nie wydaje się, aby był to pogląd uprawniony. Wręcz przeciwnie. Poczynając od średniowiecza, europejskie uniwersytety odznaczały się silną orientacją na wytwarzanie narodowych kultur oraz podtrzymywanie i umacnianie narodowych tożsamości. Nie zmienia to faktu, że jednocześnie cechowały się wyraźną orientacją kosmopolityczną. Były intelektualnymi ośrodkami otwartymi dla wszystkich, którzy podejmowali trud podążania za nowymi ideami.

Peregrynacje po akademickich centrach Europy były nie tylko udziałem studentów, ale i profesorów. Dla przykładu, Tomasz z Akwinu (1225–1274) rozpoczął studia w Neapolu, kontynuował je w Kolonii

i w Paryżu, zaś sam prowadził wykłady w Neapolu i Paryżu. Erazm z Rotterdamu (1469–1536) studiował w Niderlandach, w Paryżu, w Oxfordzie, w Cambridge. Nauczał w Oxfordzie i w Cambridge oraz na kilku uniwersytetach włoskich[22].

Umiędzynarodowienie nauki i edukacji akademickiej to proces, który ma inną genezę i odmienny charakter. Wiąże się go z globalizacją. Umiędzynarodowienie przejawia się w „czynieniu edukacji wyższej odpowiadającą potrzebom i wyzwaniom związanym z globalizacją społeczeństw, gospodarki i rynków pracy" – stwierdza Marijk van der Wende. Przytoczona wypowiedź wskazuje, że umiędzynarodowienie nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem wykorzystywanym w procesach globalizacyjnych. Globalizacja gospodarki pociąga za sobą globalizację rynku pracy. Robert A. Scott wymienia siedem powodów, z uwagi na które edukacja akademicka musi być międzynarodowa. Są to: rosnąca konkurencja gospodarcza, rosnąca zależność organizacji gospodarczych od otoczenia społecznego, postępujące różnicowanie się religijne i etniczne społeczności lokalnych, wzrost międzynarodowej wymiany handlowej, wymóg podejmowania zatrudnienia w firmach zagranicznych, konieczność kooperacji z pracownikami pochodzącymi z grup rasowych i etnicznych odmiennych od własnej, konieczność budowania pokojowych relacji między narodami[23].

Wymienione procesy zmierzają do znoszenia barier ograniczających swobodne przepływy siły roboczej i standaryzują wymagania kwalifikacyjne. Absolwenci różnych uczelni muszą legitymować się podobnym zasobem wiedzy i umiejętności, w tym kompetencji informatycznych, muszą znać języki obce, umieć sprawnie funkcjonować w wielokulturowym środowisku pracy, posiadać umiejętność szybkiej adaptacji do zmian zachodzących w organizacji i jej społeczno-kulturowym otoczeniu. Dlatego edukacja nie może zamykać się w ramach kwalifikacyjnych potrzeb lokalnych rynków pracy i nie może powielać programów kształcenia wypracowanych w przeszłości. Przeciwnie, przygotowanie do funkcjonowania na globalnym rynku pracy nakazuje, aby już na etapie kształcenia sytuować je w kontekście międzynarodowych relacji i multikulturowych uwarunko-

[22] S. Guri-Rosenblit, *Wielość idei „uniwersytetu"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2006, nr 3 (35), s. 36.

[23] Podaję za: Z. Qiang, *Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework*, „Policy Futures in Education" 2003, no. 1, vol. 2, s. 252.

wań. Wszystkie realizowane obecnie programy międzyuczelnianej wymiany studentów, z programem Erasmus/Socrates na czele, starają się ten wymóg wypełniać[24].

Drugim, niemniej ważnym, kanałem korporatyzacji uniwersytetów jest lokowanie ich w sieci międzynarodowych powiązań za pośrednictwem ponadnarodowych programów badawczych. Środki rozdzielane na ich realizację są narzędziem niejawnego wpływu władzy politycznej na kierunki podejmowanych badań i przyczyniają się do budowania uniwersyteckich konsorcjów naukowych.

Znawcy problematyki organizacji i zarządzania utrzymują, że korporacje mają właściwy sobie kod genetyczny. Jedną z jego składowych jest tendencja do nieograniczonego rozwoju i wzrostu[25]. Istnieją podstawy, by twierdzić, że współczesny uniwersytet przejmuje ten kod. Obserwowana ekspansja akademizmu wyrażająca się rosnącą wymianą studentów, personelu naukowego i wspólnie podejmowanych projektów badawczych wskazuje, że uniwersytety wykraczają poza swoje lokalne czy regionalne usytuowanie i przyjmują formę międzynarodowych akademickich sieci. Nakreślony w Deklaracji bolońskiej zamysł zbudowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych jest tego najlepszym przykładem[26].

Walka o prestiż

Jednym z kluczowych wymiarów akademickiej aktywności jest rywalizacja o reputację i prestiż. Uczestniczą w niej poszczególni badacze, katedry, wydziały i całe uniwersytety. Jest przy tym rzeczą charakterystyczną, że w przeszłości walka o pozycję w akademickim świecie nie była zinstytucjonalizowana. Znane i podzielane przez wspólnotę kryteria profesjonalnego mistrzostwa sprawiały, że naukowy i dydaktyczny autory-

---

[24] U. Teichler, F. Maiworm F., *The ERASMUS Evaluation Research Project*, European Commission on Education, Training and Youth, Brussels 1997.

[25] J.S. Czarnecki, *Architektura korporacji. Analiza teoretyczna i metodologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 26–27.

[26] Zob. P. Sałustowicz, *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – perspektywa europejska*, w: *Uniwersytety w procesie zmian*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, E. Rokicka, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.

tet był intuicyjnie uchwytny i oczywisty. Było rzeczą wiadomą, kto jest wybitnym badaczem, a kto znakomitym nauczycielem. W uniwersytecie badawczym, w którym kształcenie miało formę uczestnictwa w pracy naukowej profesorów, obie te skale pokrywały się, nie były rozłączne.

Również pozycja poszczególnych uczelni kształtowała się w opinii publicznej na ogół w sposób spontaniczny. O ich akademickiej renomie świadczyła liczba zatrudnionych sławnych badaczy, ich nagradzane osiągnięcia naukowe, ekspercki udział w rozwiązywaniu istotnych problemów społecznych, wdrażane projekty reform społecznych i gospodarczych i tym podobne. Słowem, uniwersytety były postrzegane jako instytucje wnoszące wkład do dobra wspólnego i z tego tytułu obdarzane wysokim prestiżem.

Korporacje gospodarcze także zabiegają o reputację, ale ma ona inny charakter i opiera się na przesłankach rynkowych. Prestiż korporacji wynika z jej procentowego udziału w rynku produktów lub usług danego typu, skali osiąganego zysku i dynamiki jego wzrostu, wykreowanej wartości marki. Korporatyzujące się uniwersytety przyjmują podobne wskaźniki własnego prestiżu. Swoją reputację mierzą liczbą rekrutowanych studentów, stopą bezrobocia wśród absolwentów i opiniami pracodawców o ich „zatrudnialności", przychodami z tytułu wykonanych ekspertyz, sprzedanych technologii i patentów, dochodów z działalności wydawniczej i tak dalej. Również wytwory akademickiej aktywności, które – wydawałoby się – mają charakter niemonetarny, jak na przykład liczba opublikowanych książek i artykułów, udział w konferencjach naukowych, napisane recenzje wydawnicze, są pracowicie przeliczane przez uczelniany management na punkty parametryczne i wykorzystywane jako argument w ubieganiu się o wyższe pozycje w akademickich rankingach i o rządowe subwencje.

Jerzy Wilkin, znany warszawski ekonomista stwierdza, że

> w nauce, podobnie jak i nieomal we wszystkich dziedzinach życia, trwa (...) rywalizacja: o prestiż, siłę oddziaływania, a także o pieniądze. Ośrodki naukowe i poszczególni naukowcy coraz ostrzej rywalizują o pozycję w swoim środowisku naukowym (krajowym i międzynarodowym), a także o pieniądze na badania, kształcenie studentów i doktorantów oraz na poprawę warunków materialno-dochodowych, w jakich pracują. Konkurencja ta przybiera rozmiar

> globalny, co będzie odczuwane i częściowo już jest odczuwane, również w Polsce. Nie ma od tego ucieczki[27].

Szczególnie istotne znaczenie dla budowania akademickiej reputacji i rynkowej marki mają rankingi uniwersytetów, z rankingiem szanghajskim na czele (Academic Ranking of World Universities). Wysoka pozycja w rankingu pozwala selekcjonować i rekrutować lepszych kandydatów na studia, podnosić czesne i zwiększać przychody uczelni, zatrudniać profesorów cieszących się dużym autorytetem naukowym, ulepszać bazę dydaktyczną. Działania te zwrotnie zwiększają reputację uniwersytetu i ustanawiają mechanizm „windy w górę".

Pozycje na rankingowych listach przekładają się na markę uczelni i wpisują ją w działanie mechanizmów rynkowych. Wyjaśnia to, dlaczego tak zażarcie walczą one o zajęcie możliwie wysokiego miejsca w rankingu i dlaczego tabele akademickich rankingów – poza niewielkimi przesunięciami – pozostają w zasadzie niezmienne.

Od momentu uznania uczelni wyższych za edukacyjny sektor gospodarki nieustannie toczy się gra pomiędzy uniwersytetami, rynkiem i państwem. Z tych trzech podmiotów uniwersytety są podmiotem najsłabszym. Dążąc do wzmocnienia swojej pozycji, wykorzystują one różne strategie. Jedną z nich, stosunkowo skuteczną, jest walka o reputację i społeczny prestiż.

Zakończenie

W roku 2001 Maja Biernacka przeprowadziła badania socjologiczne wśród pracowników korporacji z branży konsultingowej. Grupę porównawczą stanowili pracownicy naukowo-dydaktyczni Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego.

Pomimo że badania były prowadzone w środku lata, warszawscy uczeni byli osiągalni w swoich gabinetach na wydziale. Opisując swoją pracę, wskazywali oni na wysoką autonomię i niewielką formalizację relacji pracownik–zwierzchnik. Mówili o koleżeńskich stosunkach na wydziale, braku kontroli administracyjnej, dużej samodzielności w wyborze za-

[27] J. Wilkin, *Ocena parametryczna czasopism naukowych w Polsce*, „Nauka" 2013, nr 1, s. 46.

dań zawodowych oraz czasu i sposobu ich wykonywania. Charakteryzując realizowane projekty badawcze, unikali słowa „praca". Swoje zajęcia określali jako uprawianie matematyki i traktowali je jako życiową pasję. Nie posługiwali się dychotomią „praca–czas wolny", nie dzielili swojego życia na sferę zawodową i prywatną. Wskazywali, że organizacja środowiska pracy ma charakter horyzontalny, a pracownicy posługują się mechanizmami samoweryfikacji w oparciu o znane wszystkim i powszechnie akceptowane kryteria profesjonalne. W oparciu o nie spontanicznie kształtuje się hierarchia naukowych autorytetów. Obowiązki administracyjne mają charakter szczątkowy i nie są wykonywane kosztem zadań podstawowych[28].

Zarysowany wyżej opis może być traktowany jako ilustracja kultury organizacyjnej tradycyjnego uniwersytetu badawczego. Jego przemiany rozpoczęły się wraz z ekspansją neoliberalizmu i korporacyjnych modeli zarządzania. Przenikanie dyskursu menedżeryzmu do instytucji akademickich opierało się na przekonaniu, że sektor publiczny jest nieefektywny i rozrzutny, ponieważ nie ma wbudowanych ekonomicznych mechanizmów dyscyplinujących. Implementacja rozwiązań ekonomicznych z sektora prywatnego gospodarki do sektora publicznego zmieniła oblicze uniwersytetu[29].

Zmiany, o których mowa, najwcześniej, bo już w latach 70. XX wieku, pojawiły się w uniwersytetach amerykańskich z inicjatywy rządów stanowych i zostały ugruntowane przez konserwatywny rząd Ronalda Reagana, inicjując procesy, które zyskały później miano „akademickiego kapitalizmu"[30]. Zmiana polityki wobec szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii rozpoczęła się za rządów Margaret Thatcher. Za jej formalny początek uważa się ustawę o reformie edukacji z roku 1988.

> Wprowadzone [przez nią – M.M.] zmiany stanowiły manifestację przekonania rządu, że sfera publiczna powinna być zarządzana

[28] M. Biernacka, *Człowiek korporacji. Od normatywizmu do afirmacji własnego ja*, Scholar, Warszawa 2009, s. 268–277.

[29] J. Milliken, G. Colohan, *Quality or control? Management in higher education*, „Journal of Higher Education Policy and Management" 2004, no. 3, vol. 26.

[30] S. Slaughter, L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies and Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press, Baltimore 1997.

> zgodnie z takimi samymi kryteriami, jak każde inne przedsięwzięcie ekonomiczne.

– stwierdzają John Milliken i Gerry Colohan[31]. Australijskie uczelnie zaczęto reformować z początkiem lat 90. Ich przesłanki precyzował tak zwany raport Dawkinsa z roku 1988. W roku 1991 australijski minister szkolnictwa wyższego dokumentem zatytułowanym *Szkolnictwo wyższe: jakość i zróżnicowanie w latach 90. (Higher Education: Quality and Diversity In 1990s*) narzucił 36 uniwersytetom publicznym korporacyjne kryteria oceny jakości[32]. „Bardziej niż kiedykolwiek przedtem uniwersytet został przymuszony do wytwarzania kapitału ludzkiego potrzebnego australijskiej gospodarce" – zauważa C. Symes[33]. Założenia polityki zmian w szkolnictwie wyższym Japonii sprecyzowano w tak zwanym planie Toyama (The Toyama Plan) z 2001 roku. Najogólniej biorąc, postulował on, aby uniwersytety stały się miejscem „przemysłowej komercjalizacji wiedzy"[34].

Przytoczone fakty wskazują, że korporatyzacja uniwersytetów ma charakter globalny i nie ma alternatywy. Konkluzja taka naturalizuje zmiany, jakie na przestrzeni dwóch ostatnich dekad dokonały się w szkolnictwie akademickim w Polsce, i sugeruje, że najbardziej racjonalną postawą jest akceptacja kierunków zmian nakreślonych w Deklaracji bolońskiej i włączenie się w budowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych. W konsekwencji oznacza to akceptację dla zmiany kultury organizacyjnej uniwersytetu. Kultura „starego" uniwersytetu opierała się na uczonych, ich pasji poznawczej i profesjonalnych kompetencjach. Kultura korporacyjna zasadza się na wartościach ekonomicznych i procedurach administracyjnych. Są to kultury odmienne.

Wyznawcy ekonomii neoliberalnej będą dowodzić, że opis aktywności naukowej przy użyciu parametrów ekonomicznych jest warunkiem obiektywizacji ich oceny, pozwala tworzyć środowisko sprzyjające osiąganiu indywidualnych sukcesów, stymuluje przedsiębiorczość, pogłębia zaangażowanie i jednostkową odpowiedzialność. Jej przeciwnicy będą bronić

---

[31] J. Milliken, G. Colohan, op.cit., s. 383.

[32] D.A. Lea, op.cit., s. 819.

[33] C. Symes, op.cit., s. 48.

[34] O. Hiroaki, op.cit., s. 183.

kultury tradycyjnie pojmowanej akademickiej wspólnoty i argumentować, że kultura korporacyjna jest przeciwna naturze uniwersytetu i niszczy go niczym wirus[35].

Czy zjawisko zderzenia kultur organizacyjnych ma jakieś widoki na znalezienie rozwiązania, skoro – jak twierdzi Joel Bakan – „korporacje rządzą teraz społeczeństwem być może w większym stopniu niż same rządy…"[36]. Zdaniem Piotra Sztompki, znawcy amerykańskiej sceny akademickiej, nie wszystkie uczelnie poddały się presji rynku i uległy korporatyzacji. Wśród uczelni, które na listach rankingowych zajmują pierwsze 20 miejsc dominuje tradycyjny etos wspólnotowy[37]. Uniwersytety, które nie zajmują tak eksponowanych pozycji w akademickich rankingach, także poszukują modeli alternatywnych wobec uniwersytetu korporacyjnego. Przedmiotem ożywionej debaty jest model uniwersytetu obywatelskiego (*citizen university model*), zorientowany na kształcenie w duchu wartości obywatelskich i przygotowujący do podejmowania aktywności w sferze publicznej demokratycznego państwa[38]. Pozwala to mieć nadzieję, że model korporacyjny nie jest ostateczną formą organizacyjną istnienia uniwersytetu.

Słowa kluczowe: *uniwersytet, korporatyzacja, umiędzynarodowienie, rozpad akademickiej wspólnoty*

[35] P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*, „Nauka" 2014, nr 1, s. 9.

[36] J. Bakan, *Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*, Lepszy Świat, Warszawa 2006, s. 35.

[37] P. Sztompka, op.cit., s. 10.

[38] Zob. D. Scott, *Transforming the „Market-model University": Environmental Philosophy, Citizenship and Recovery of Humanities*, „Worldviews: Global Religious, Cultuture and Ecology" 2004, no. 2/3, vol. 8; M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.

CORPORATIZATION OF THE UNIVERSITY

Summary

In the article the author presents a thesis that the process of the corporatization of the university is developing. To prove this thesis he analyses the changes in some areas of activities. He points out the consequences of commercialisation and marketization for science and didactics. Furthermore, he mentions disintegration of academic community and dissolving of traditional academic hierarchy, as well as considers internationalization of the high schools and effects of the academic classification.

Keywords: *university, corporatization, internationalization, disintegration of academic community*

Translated by Anna Murawska

Beata Gola, Dorota Pauluk
Uniwersytet Jagielloński

Student w środowisku akademickim w świetle wybranych teorii i badań

Lata 60. i 70. XX wieku były czasem znaczącym w sposobie patrzenia na młodzież studiującą – wyemancypowaną, dobrze wykształconą, mającą własną tożsamość (wspólne ideały, język, wartości, ubiór, styl życia, wzorce osobowe). Kontestacja młodych ludzi w wielu zakątkach świata szybko zyskała wymiar globalny, a wznoszone hasła i postulaty dotyczyły ważnych kwestii społecznych. Marsze, strajki organizowane przez studentów w Berlinie Zachodnim i Buenos Aires, Londynie, Paryżu, Turynie, Zurychu, Amsterdamie, San Francisco i tak dalej były wyrazem sprzeciwu wobec wojny w Wietnamie, codzienności zdominowanej przez „plastik i neon", niekorzystnym skutkom oddziaływania cywilizacji technicznej, sztucznie rozbudzanym potrzebom konsumpcyjnym, tradycyjnym wartościom i normom, stylom życia starszych pokoleń, autorytetom, systemom edukacyjnym, które uznano za narzędzia zniewolenia i manipulacji. Świat przyszłości – jak w piosence Lennona – miał być bez granic, narodów, historii, religii, wartości i własności prywatnej.

Część środowisk wystąpienia studentów przyjmowała z niepokojem, dla innych był to moment krytyczny w dziejach – początek nowego ładu i radykalnych zmian społecznych. Bez wątpienia studiującej młodzieży zaczęto się baczniej przyglądać i stała się ona przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, tym bardziej, że po wojnie lawinowo wzrastała liczba studentów, także z grup dotąd marginalizowanych.

Badaczy intrygowali młodzi, którzy zyskali awans społeczny, świadomość pokoleniowej wspólnoty, stali się nosicielami rewolucyjnych idei, twórcami odrębnego stylu życia i kultury. Przedstawiciele tak zwanej perspektywy *life-span* w psychologii zwrócili uwagę na duży potencjał osób

wkraczających w dorosłość i możliwości jego maksymalizowania. W myśl tych poglądów końcowy efekt studiów jawił się jako wynik złożonych interakcji czynników wewnętrznych (temperament, zdolności, zainteresowania, zamiłowania studenta), z uwarunkowaniami zewnętrznymi (specyfika kształcenia w szkole wyższej, oddziaływanie nauczycieli-mistrzów, rówieśników, atmosfera studiów, socjalizacja przedakademicka) oraz aktywności studenta. Za czynniki determinujące rozwój wskazano: znaczące wydarzenia wspólne pokoleniu (na przykład reformy szkolnictwa wyższego, zmiana misji uniwersytetów, technicyzacja życia, transformacje ustrojowe), unikatowe sytuacje kształtujące niepowtarzalną ścieżkę życia studenta, ale również doświadczenia wyniesione z jego wcześniejszych okresów. Te ostatnie uznano za niezbędny warunek do optymalnego wykorzystania doświadczeń zdobywanych podczas studiów[1]. Z teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona płynął inny ważny wniosek także dla rozwoju studenta – przebywając we wspierającym środowisku – środowisku akademickim – staje on przed realną szansą rekompensaty strat psychologicznych poniesionych we wcześniejszych etapach życia[2].

Jedna z najbardziej wpływowych teorii – Arthura Chiceringa i Lindy Reisser, w sposób wszechstronny przedstawiała rozwój studenta jako drogę do odkrywania niepowtarzalnego sposobu bycia i budowania stabilnej i zintegrowanej osobowości, to jest podążanie w kierunku:

a) poszerzania wiedzy przedmiotowej, rozwijania estetycznej wrażliwości, krytycznego i logicznego myślenia, aktywności sportowej i artystycznej, nawiązania relacji z innymi;
b) kontroli emocji, to jest zdolności do ich rozpoznawania i odpowiedniego wyrażania;
c) zyskiwania emocjonalnej niezależności – uwalniania się od ciągłej potrzeby miłości i aprobaty ze strony innych (głównie rodziców) w kierunku osiągania samosterowności i samodzielnego rozwiązywania problemów;
d) ustalenia tożsamości – osiągnięcia poczucia satysfakcji z własnego ciała i wyglądu, akceptacji własnej płci (*gender*), orientacji

[1] D. Boyd, B. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań 2008.

[2] D. Elkind, *Erik Erikson – osiem stadiów człowieka*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec", Kielce 1998.

seksualnej, społecznego i kulturowego dziedzictwa; satysfakcji płynącej z realizacji ról, obranych stylów życia, to także utrzymania pozytywnego obrazu własnego „ja" w świetle informacji zwrotnych pochodzących od innych, szczególnie osób znaczących;

e) nabywania dojrzałych relacji interpersonalnych opartych na tolerancji i wzajemnym szacunku wobec osób różniących się wyglądem, przyzwyczajeniami, zdolnościami, kulturą, religią, pochodzeniem etnicznym;

f) realizacji celów – scalania planów dotyczących życia osobistego, zawodowego, sposobów spędzania czasu wolnego;

g) lepszej integracji – przechodzenia od absolutystycznego podporządkowania się wartościom przyjętym od innych do bardziej relatywistycznego ich ujmowania; osiągania zgodności pomiędzy uznawanymi wartościami a działaniem moralnym[3].

Socjologowie przywiązywali natomiast większą wagę do specyfiki samego środowiska akademickiego. Byli zgodni co do tego, że dysponując bogatym i zróżnicowanym zestawem możliwości i bodźców, jest ono ważną i dynamiczną siłą kształtującą życie człowieka. Składa się z licznych podsystemów – kampus, internat, kluby i organizacje młodzieżowe, koła naukowe, uczelnia, jej struktura, władze, nauczyciele akademiccy, tradycja i atmosfera – które oddziałują na studenta w sposób spontaniczny i niezamierzony. Podobnie jak psychologowie, podkreślali, że wpływ uczelni w znacznym stopniu zależy od aktywności studenta, to jest tego, w jaki stopniu korzysta on z „oferty" studiów.

Już w latach 60. badacze dostrzegali ogromne zróżnicowanie młodzieży akademickiej, pod względem, między innymi, jej zaangażowania w studia. Do subkultury „wspólnotowej" zaliczono studentów, którzy traktowali studia jako czas na dobrą zabawę, randki, aktywność sportową, a naukę jako sprawę drugorzędną. Młodzież z subkultury „zawodowej" przykładała się do przedmiotów związanych jedynie z przygotowaniem do zawodu. Studenci z subkultury „akademickiej" nastawieni byli na zdobywanie wiedzy dla niej samej, stąd też ciężko pracowali i przykładali się do nauki, zyskując największe uznanie wśród profesorów. Reprezentujący

[3] A.W. Chickering, L. Reisser, *Education and Identity*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1993. Pierwsze wydanie tej pracy autorstwa tylko A. Chiceringa to 1969 rok.

subkulturę „buntu" studenci wykazywali zainteresowanie zajęciami tylko wtedy, kiedy uznali je za interesujące i związane z życiem. Zaliczano ich też do agresywnych oponentów i nonkonfromistów, często krytycznie nastawionych do poglądów i wiedzy profesorów[4].

W 1962 roku Nevitt Sanford pokazał związek pomiędzy wpływem uczelni a znaczącym wzrostem osobowym dokonującym się pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością. Aby ten osobisty rozwój się dokonał – podkreślał badacz – potrzeba opanować sztukę balansowania pomiędzy tworzeniem studentowi wyzwań i jednocześnie wspieraniem go[5]. Douglas Heath poszukiwał czynników odpowiadających za osiągnięcie dojrzałości, to jest zdolności do symbolicznego wyrażania siebie (na przykład w mowie, sztuce), bycie bardziej allocentryczną, zintegrowaną, stabilną i autonomiczną jednostką[6]. Theodore Newcomb i Kenneth Feldman okres studiowania uznali zarówno za czas desocjalizacji, czyli odrzucenia przyswojonych postaw, wartości, poglądów i zachowań, jak i socjalizacji – przyswojenia zasad uczestnictwa w nowej kulturze i w nowym porządku społecznym. Pokazali rówieśników jako ważną grupę odniesienia, która pomaga studentom zyskać niezależność od rodziców, ułatwia osiągnięcie celów edukacyjnych, dostarcza emocjonalnego wsparcia oraz jest źródłem dodatkowej gratyfikacji[7].

W klasycznej już dziś teorii Alexander Astin podkreślał znaczenie zaangażowania studenta w życie uczelni, to jest udział w różnych inicjatywach, pracy społecznej, aktywności politycznej i obywatelskiej, rozwijanie współpracy z biznesem, organizacjami zawodowymi, rządowymi, kulturalnymi. Wspomniany autor domagał się tworzenia takich warunków na uczelniach, w których studiująca młodzież autentycznie czuć się będzie ich częścią. Możliwe jest to poprzez budowanie bliskich relacji studen-

---

[4] B. Clark, M. Trow, *The Organizational Context*, w: *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*, red. T. Newcomb, E. Wilson, Aldine, Chicago 1966.

[5] N. Sanford, *The American College*, Willey, New York 1962.

[6] Za: N.J. Evans, D.S. Forney, M. Guido, L.D. Patton, K.A. Renn, *Student Development in College*, Jossey-Boss Publishers, San Fransisco 2010.

[7] K.A. Feldman, T. Newcomb, *The Impact of College on Students,* Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1969.

tów z rówieśnikami, nauczycielami akademickimi oraz przedstawicielami władz uczelni[8].

Próbę wyjaśnienia złożonej kombinacji niepowtarzalnych cech, doświadczeń wnoszonych przez studenta z niezwykle dynamicznym i zróżnicowanym środowiskiem akademickim zaproponował Ernest T. Pascarella. Jego zdaniem końcowy efekt studiów jest funkcją bezpośredniego i pośredniego wpływu środowiska akademickiego, to jest pewnego psychospołecznego „zaplecza", z którym student rozpoczyna studia – status socjoekonomiczny, zdolności, aspiracje, osobowość, pochodzenie etniczne, miejsce zamieszkania, struktury i organizacja uczelni – wielkość, rekrutacja, selekcja, relacje pomiędzy studentem a osobami związanymi z uczelnią, te z kolei kształtują instytucjonalne środowisko uczelni. Wszystkie z wymienionych zmiennych wpływają na liczbę i rodzaj interakcji studenta z różnymi agendami socjalizacyjnymi – rówieśnikami, osobami reprezentującymi wydział, uczelnię. Stopień zaangażowania studenta w aktywność na studiach jest wypadkową wspomnianych zmiennych, zaś skutki wpływu uczelni na rozwój poznawczy są wynikiem interakcji pomiędzy wnoszonymi przez studenta cechami (zdolnościami, aspiracjami i tym podobnymi), relacjami z innymi oraz jakością wkładanego przez niego wysiłku[9].

Na pozytywny efekt studiów wpływa zaangażowanie studenta, a to z kolei – zdaniem A. Chiceringa i L. Reisser – wymaga zapewnienia sprzyjających warunków aktywizowania młodych ludzi. Ważne są: jasność celów i ich spójność z praktyką edukacyjną, elastyczność programów, stosowanie aktywizujących metod pracy, zróżnicowanych stylów nauczania, stawianie wysokich wymagań, przekazywanie na bieżąco informacji zwrotnych na temat efektów pracy, szanowanie indywidualnych sposobów uczenia się. Za istotną kwestię badacze uznali również troskę ze strony władz uczelni i wykładowców o zaangażowanie studenta do pełnego udziału w życiu uczelni poprzez promowanie regularnych z nim

---

[8] E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *How College Affects Students*, Jossey-Boss Publishers, San Francisko 1991. Zob. też: A. Astin, *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Konowledge*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1977.

[9] E.T. Pascarella, *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis*, w: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, red. J. Smart, Agathon, New York 1989.

kontaktów, tworzenie atmosfery psychologicznej dostępności, wzajemnej pomocy i wsparcia, pielęgnowanie współpracy między rówieśnikami pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk, stwarzanie okazji do wzajemnych działań w mniej lub bardziej formalnych grupach rówieśniczych, organizacjach studenckich, rozwijanie kultury studenckiej, oferowanie programów i różnych form wsparcia dla studentów[10].

W kierunku wzrostu osobowego

Zakrojone na szeroką skalę badania amerykańskie nie przyniosły jednoznacznych rozstrzygnięć co do rozwoju tożsamości młodzieży w ciągu trwania lat studiów. Jednak zdaniem współczesnego psychologa Jeffreya J. Arnetta, pod koniec studiów zakończeniu ulega proces budowania tożsamości indywidualnej (według modelu rozwoju E. Eriksona). Większość młodych ludzi pomiędzy 18. a 25. rokiem życia osiąga dojrzałość biologiczną, opuszcza dom, zyskuje prawa wynikające z prawnej pełnoletności (na przykład prawa wyborcze, prawo do zakupu alkoholu, papierosów, zawarcia związku małżeńskiego), ale nie realizuje ról przypisanych osobom dorosłym: pracownika, małżonka czy rodzica. J. Arnett pobyt na studiach traktuje jako tymczasową, ale bezpieczną bazę, z której student wyrusza, aby lepiej i z innej perspektywy odkrywać świat problemów dorosłych, poznawać własne możliwości i ograniczenia, testować siebie w relacjach intymnych, zawodowych, eksperymentować z miłością i pracą[11]. Przebywanie w środowisku akademickim jest czasem sprawdzanie własnych przekonań, postaw, zachowań, a uczelnia ze swoim otoczeniem stanowi zinstytucjonalizowaną formę psychospołecznego moratorium[12].

Wyniki wielu badań potwierdzają wzrost osobowy, jaki dokonuje się w czasie pobytu na studiach. Ponad 80% amerykańskich studentów małych college'ów stwierdziła, że czerpie radość z uczenia się. Badani zauważyli, że dzięki studiom zyskali lepszy wgląd we własne wartości

[10] A.W. Chickering, L. Reisser, op.cit.

[11] J.J. Arnett, *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, New York–Oxford 2004.

[12] K.M. White, *Problems and Characteristics of College Students*, „Adolescence" 1980, no. 15, s. 23–41.

i poglądy, lepiej radzą sobie w życiu, cechuje ich większa zaradność i odpowiedzialność. Zatłoczone sale, praca zarobkowa, przygotowanie do zajęć uczą zarządzania czasem i ciężkiej pracy. O wiele gorzej oceniane są masowe uniwersytety, krytykowane za niski komfort pracy, brak czasu profesorów dla spraw studentów, brak dyskusji i koncentrowanie się na realizacji materiału. W takich uniwersytetach studenci doświadczają frustracji i alienacji[13].

Inne wyniki potwierdzają, że młodzi za pozytywny efekt studiów uznają większą pewność siebie, wzrost świadomości własnych poglądów, aspiracji zawodowych i naukowych, co wiąże się z bardziej obiektywnym wizerunkiem własnej osoby i realną oceną swoich szans. Te korzystne zmiany dotyczyły studentów niezależnie od wieku, płci czy pochodzenia społecznego[14].

Także z badań nad ukrytym programem wynika, że choć warunki studiowania postrzegane są jako mało komfortowe – pośpiech, stres, praca, nieżyczliwość wykładowców – to studenci doświadczają wzrostu osobowego. Pokonywanie trudności sprzyja zdobywaniu wiary we własne siły, uczy, że nie ma dróg bez wyjścia i problemów, których nie można rozwiązać. Do osiągnięć rozwojowych zaliczają: kształtowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, wypracowanie mechanizmów obrony „ja", strategii radzenia sobie z problemami, uczenie się dystansu do siebie, wiedzy, uniwersytetu, wytrwałości w dążeniu do wytyczonego celu:

> Uniwersytet nauczył mnie odpowiedzialności za własne czyny i słowa, za to kim jestem i co sobą reprezentuję. Nauczyłam się, że tak naprawdę wszystko zależy ode mnie samej

– napisała jedna ze studentek, a inna dodała:

> na studiach wydoroślałam, inaczej patrzę na życie, nie mam już tylko idealistycznej wizji mojej przyszłości (taką miałam jak dostałam się na studia). Teraz wiem, że życie nie jest takie proste i trzeba się bardzo starać, aby osiągnąć cel[15].

---

[13] Za: J.J. Arnett, op.cit.

[14] Zob. na przykład E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, op.cit.; J.J. Arnett, op.cit.

[15] D. Pauluk, *Nieakademickie efekty edukacyjne – ich rozwojowy i antyrozwojowy charakter (na przykładzie studiów pedagogicznych i nauczycielskich)*, w: *Edukacja dorosłych*

Opuszczenie rodziny, zmiana miejsca zamieszkania, nowi znajomi, życie na własny rachunek, podejmowanie wyzwań związanych z nowymi, często sprzecznymi wymaganiami ról sprzyja budowaniu tożsamości indywidualnej, scalaniu wiedzy z różnych źródeł na temat tego, kim się jest, ale i uświadamianiu sobie tego, kim się już nie jest[16]. Następuje odcinanie się młodych ludzi od tego, co łączyło się z ich dotychczasowym życiem (wiara, wartości, rodzina, szkoła), zmianie ulegają relacje z bliskimi (zwłaszcza rodzicami). Wchodzący w dorosłość studenci odchodzą od patrzenia na świat oczami dawnych autorytetów, które „noszą piętno opiekuńczej ostrożności i konserwatyzmu, by mogły konkurować z ponętnymi dla młodego człowieka pokusami działań na własną rękę"[17] i nawiązują więzy z innymi znaczącymi osobami.

Także polscy badacze pokazali korzyści, jakie wynosi student z obecności w środowisku rówieśniczym: Barbara Hajduk wskazała na znaczenie wzajemnej współpracy i niesienia pomocy profesjonalnej[18], między innymi Kazimierz Jaskot[19] i Jerzy Modrzewski[20] – rolę rówieśników dla rozwoju osobowości studentów. Danuta Gielarowska przedstawiła dom studencki jako miejsce kształtowania się osobowości studenta, jego opinii, przekonań i postaw, jako źródło wartości, norm i życiowych doświadczeń, swoistą wspólnotę opartą na wzajemnej współpracy ludzi o podobnych zainteresowaniach, tworzących grupy zabawowe i towarzyskie[21]. Okres studiów daje rozwojową szansę przekraczania fazy przejścia i zyskania

---

jako czynnik rozwoju społecznego, red. T. Aleksander, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, t. 2.

[16] A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Scholar, Warszawa 2006.

[17] Za: Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 96.

[18] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.

[19] K. Jaskot, *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.

[20] J. Modrzewski, *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1989.

[21] D. Gielarowska, *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, PWN, Warszawa 1981. Zob. także: T.S. Frąckowiak, *Uspołecznianie młodzieży poprzez studia wyższe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1980; K. Suszek, *Środowiskowe uwarunkowania procesu uspołeczniania studentów*, Wydawnictwa Naukowe Uniwer-

autonomii. Ważną rolę w opuszczaniu fazy moratoryjnej może odegrać mentor/mistrz utożsamiany z doświadczonym i mądrym doradcą. Daniel Levinson podkreśla wyjątkowy charakter relacji pomiędzy starszym nauczycielem a młodym, mniej doświadczonym podopiecznym dla rozwoju kariery tego ostatniego. Związek ten traktuje jako jeden z najbardziej złożonych, a zarazem najbardziej rozwojowo istotnych. Do zadań mentora zalicza: wspieranie rozwoju intelektualnego, indywidualnych umiejętności studenta, ułatwienie zdobycia określonej pozycji, przewodzenie we wprowadzaniu go w tajniki naukowego, zawodowego i społecznego życia, zaznajamianie z wartościami, zwyczajami i rolami, bycie wzorcem do naśladowania. Rolą mentora jest pomoc podopiecznemu w osiągnięciu celu nadrzędnego, to jest realizacji marzenia życia. Celem tym może być kariera zawodowa lub naukowa. Analizując charakter wzajemnych relacji mentora i jego podopiecznego, wspomniany psycholog zaznacza, że nie są one łatwe – rozpoczynają się od silnej bliskości emocjonalnej, ale z czasem dochodzi do ich zerwania w atmosferze konfliktu i wzajemnych urazów[22].

O złożonych, trudnych, ale i „życiodajnych" relacjach z mistrzem pisze Lech Witkowski. Charyzmatyczna osobowość mistrza, twórcze podejście do świata, szczególna wrażliwość emocjonalna mogą być dla ucznia rozwojowo znaczące zwłaszcza wtedy, kiedy mistrz staje się „nosicielem i medium doświadczenia inicjacji, transgresji"[23].

W kierunku rozwoju poznawczego

Dla młodych ludzi czas spędzony na studiach jest okresem swobody i radości z życia, uwalniania się spod kontroli rodziców i zyskiwania intelektualnej niezależności. Młodzi szybko dostrzegają, że na studiach traktowani są poważniej, dorośle, mogą samodzielnie decydować o tym, od kogo, kiedy i czego chcą się uczyć. Na studiach mają więcej przedmiotów,

---

sytetu Szczecińskiego, Szczecin 1987; H. Kopiec, *Wychowawcza funkcja studenckiego ruchu naukowego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego" 1987.

[22] D.J. Levinson i in., *The Seasons of Man's Life*, Knopf, New York 1978.

[23] L. Witkowski, *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne)*, w: idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

spośród których mogą wybierać i rozwijać rzeczywiste zainteresowania, dysponują większą ilością czasu na spotkania z rówieśnikami, mają też więcej okazji do poznania różnych osobowości, stylów życia, norm i wartości.

Okres studiów to optymalny czas w rozwoju poznawczym. Zwiększa się biegłość w wykonywaniu zadań akademickich (wymagających abstrakcyjnego i logicznego myślenia), generowania hipotez i sprawdzania ich poprawności, uwzględniania wielu zmiennych potrzebnych do rozwiązania problemu, a kontynuacja edukacji przyczynia się do dalszej stymulacji poznawczej:

> im dłużej ktoś studiuje, tym lepsze osiąga wyniki w zadaniach wymagających operacji formalnych według Piageta i w innych pomiarach abstrakcyjnego myślenia[24].

Zwraca się jednak uwagę na ograniczenia tego rodzaju myślenia i jego nieprzystawalność do problemów człowieka wchodzącego w dorosłość. Wskazuje się na nowe/inne jakościowo struktury myślenia nazywane postformalnymi, które pomagają radzić sobie z zadaniami i kryzysami dorosłego życia. Dostrzegalne zmiany w myśleniu są konsekwencją stawiania czoła wielu złożonym problemom o charakterze społecznym, którym brak jest jednoznacznych rozstrzygnięć, prostych i jasnych rozwiązań. W okresie „wyłaniającej się dorosłości" ujawnia się odchodzenie od czysto logicznego rozumowania na rzecz myślenia pragmatycznego i konkretnego dostosowanego do etapu życia pełnego napięć i niepokojów. Młodzi dorośli zmagają się z coraz liczniejszymi problemami codziennego życia, których rozwiązanie wymaga uwzględnienia złożonego kontekstu interesów podmiotów w nie zaangażowanych, niekiedy godzenia sprzecznych systemów wartości. Problemy te często dotyczą konfliktów w zakresie pełnienia ważnych ról społecznych, na przykład łączenia jednocześnie roli studenta, pracownika, małżonka czy rodzica. Nowe formy rozumowania mają więcej wspólnego z mitem, metaforą, z paradoksem niż z logiczną pewnością[25].

---

[24] D. Boyd, H. Bee, op.cit., s. 429.

[25] Za: J.W. Sandrock, *Life-span Development*, The McGraw-Hill Companies, 1999.

Lata spędzone na studiach, wchodzenie w skomplikowane relacje społeczne z osobami zróżnicowanymi ze względu na wartości, światopoglądy, posiadany kapitał kulturowy, o różnym stopniu zdolności, ułatwiają przekraczanie dualistycznego myślenia i stymulują myślenie relatywistyczne. Student, który je rozwinął, zdaje sobie sprawę, że jego perspektywa jest tylko jedną z możliwych. Na podstawie badań William Perry zauważył, że w porównaniu z adolescentami, którzy spostrzegają świat na zasadzie polaryzacji: dobro–zło, prawda–fałsz, czarne–białe, młodzież studencka przechodzi do bardziej złożonego i wieloaspektowego myślenia. Student potrafi respektować zróżnicowane punkty widzenia, nabywa przekonanie, że wiedza innych wynika z ich subiektywnych doświadczeń i aby zrozumieć jakiś problem, należy uwzględnić szerszy kontekst, w którym jest zanurzony, oprzeć wiedzę na dowodach. Warunkami sprzyjającymi rozwojowi jest stwarzanie na studiach okazji do doświadczania przez studenta dysonansu poznawczego[26].

Zebrane przez amerykańskich badaczy wyniki badań porównawczych studentów rozpoczynających (*juniors*) i kończących studia (*seniors*) pokazują pozytywny wpływ studiów na rozwijanie myślenia krytycznego, uczenie się sprawnego wypowiadania się, komunikowania w mowie i piśmie. Za wpływ uczelni studenci uznają: wzrost wiedzy ogólnej i specjalistycznej, zyskanie obycia estetycznego, kulturalnego, rozwój zainteresowań i otwartość na nowe formy uczenia się, a także zaangażowanie w wielu dziedzinach sztuki. Absolwenci college'ów i uniwersytetów badani kilka czy kilkanaście lat po ukończeniu studiów odchodzili od instrumentalnego traktowania edukacji, wiedzy i zawodu na rzecz doceniania wewnętrznej satysfakcji płynącej z faktu ukończenia studiów. W ich przekonaniu studia pozwoliły im zdobyć wyższy status socjoekonomiczny[27]. Absolwenci wyższych uczelni wykazują się także większą aktywnością na rzecz społeczności lokalnych oraz zaangażowaniem politycznym w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia[28].

---

[26] W.G. Perry, *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*: *A Scheme*, Holt, *Rinehart i Winston*, New York 1968.

[27] Zob. na przykład E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, op.cit., J.J. Arnett, op.cit.

[28] E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, op.cit.; H. Bowen, *Investment in Learning*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1977.

W polskich badaniach uzyskano podobne wyniki. Studenci kończący edukację do pozytywnych efektów studiów zaliczali: poszerzenie wiedzy ogólnej, nawiązanie nowych przyjaźni i rozwój osobowy. Zwracali uwagę na korzyści płynące z posiadania wyższego wykształcenie, takie jak umiejętność logicznego myślenia, argumentowania, wyzbycie się uprzedzeń i przesądów, rozwijanie zainteresowań i postawy krytycznej[29]. Dzięki kształceniu podnosi się poziom rozwoju poznawczego, to jest styl poznawczy i twórcze myślenie (giętkość, płynność, oryginalność)[30]. Podkreśla się większą efektywność w przyswajaniu, selekcji, przetwarzaniu dużych partii materiału. Ważne jest też wypracowanie umiejętności poszukiwania interesującej wiedzy, także tej służącej samokształceniu.

Z innych badań wynika, że studia poszerzają horyzonty, uczą patrzenia na problem z wielu perspektyw. Wolność uczenia się sprawia, że studenci mają świadomość tego, że od nich samych zależy, jaka będzie jakość ich wykształcenia. Wielu z nich studia motywują do dalszych poszukiwań i rozwijania zainteresowań:

> Dziś już wiem, że człowiek uczy się w każdej chwili – czy jedzie tramwajem, czy gotuje – bo to czego człowiek potrzebuje to nie tylko konkretnej wiedzy, ale także umiejętność bycia, komunikowania się z innymi i umiejętność zadbania o siebie i o swoje sprawy. (...) Zaglądam do różnych podręczników, szperam w internecie, oglądam filmy – to jest przyjemne, a jednocześnie nie mam poczucia, że tracę czas[31].

Dzięki studiom

> [m]a miejsce widzenie wydarzeń w wielu kontekstach, ze świadomością istnienia odmiennych zwyczajów, wartości i stosunku do życia, gdzie oczekuje się różnic między ludźmi i różnice te się toleruje. Poszerzenie wiedzy zmniejsza przydatność stereotypów, pokazuje zmienność świata i wpływania nań przez ludzi[32].

---

[29] J. Modrzewski, op.cit.

[30] B. Pietkiewicz, *Niektóre wymiary stylów poznawczych a myślenie twórcze studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1989, nr 2.

[31] D. Pauluk, op.cit.

[32] J. Koralewicz, *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Gdańsk –Łódź 1987, s. 145.

Pozytywny wpływ wykształcenia na jakość życia człowieka i jego dobrostan psychiczny dostrzega Janusz Czapiński. Jego zdaniem wykształcenie łączy się z zaangażowaniem w działalność polityczną, obywatelską, rozwojem innych ambicji i aspiracji, poczuciem sprawstwa, pewnością siebie, pełniejszym wykorzystaniem zdolności twórczych. Ludzie lepiej wykształceni czerpią większą satysfakcję z pracy, życia osobistego, rzadziej popadają w depresję i rzadziej mają myśli samobójcze, cieszą się lepszym zdrowiem i mają szansę żyć dłużej w porównaniu z osobami mniej wykształconymi. Osoby z lepszym wykształceniem wykazują się większą mobilnością zawodową, lepiej radzą sobie psychicznie w sytuacji utraty pracy, dokształcają się i przekwalifikowują[33]. Podobne wnioski sformułowali eksperci, którzy opracowali raport *Młodzi 2011*. Ich zdaniem, wykształcenie daje odroczone w czasie gratyfikacje w rozwoju jednostkowym, społecznym i kulturowym. Ludzie wykształceni wykazują się większą determinacją w poszukiwaniu pracy, lepiej oceniają swoją kondycję zdrowotną, są zaangażowani politycznie i mają poczucie obywatelskiej odpowiedzialności. Osoby z wyższym wykształceniem osiągają wyższy status społeczno-ekonomiczny, mają wyższe zarobki i w mniejszym stopniu są zagrożeni bezrobociem. Ponadto:

> Wykształcenie jest medium wprowadzającym w obszary nieznane – jest pozyskiwaniem kodu językowego, emocjonalnego, kulturowego pozwalającego lepiej zrozumieć siebie i innych, uczy dostrzegać złożoność świata, sprawia, że łatwiej się w nim poruszać, podejmować bardziej racjonalne decyzje. Dobre wykształcenie uodparnia na demagogię i manipulacje, sprzyja podmiotowości i otwieraniu się na odmienność[34].

W kierunku autonomii moralnej

Lata studiów są okresem gotowości do przekroczenia poziomu moralności konwencjonalnej i osiągnięcia autonomii moralnej. Lawrance

---

[33] J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995/1996.

[34] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, https://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011 (24.02.2014).

Kohlberg pokazał, że większość osób dorosłych cechuje się rozumowaniem moralnym poziomu konwencjonalnych zasad i konformizmu:

> Jest to perspektywa zastanego układu wartości, ról, reguł funkcjonowania instytucji aktualnego społeczeństwa, nastawionych na ich utrzymanie i kontynuację[35].

Normy społeczne są uwewnętrznione, a działania są zgodne z oczekiwaniami autorytetów. W drugim stadium tego poziomu przyjmuje się społeczny punkt widzenia, to znaczy należy wypełniać powinności i obowiązki, na które wyraziło się zgodę, a prawa należy zawsze przestrzegać.

Poziom moralności postkonwencjonalnej to poziom zasad akceptowanych przez samą jednostkę. Rozumie ona, że nie każdy podziela jej wartości i poglądy: „ludzie wyznają różne wartości i mają różne opinie, a większość wartości i reguł jest zrelatywizowana do grupy, do której się należy"[36]. W najwyższym stadium jednostka uznaje reguły społeczne, gdyż są dla niej wyrazem respektowania zasad etycznych. W sytuacji konfliktu wartości, prawa jednostki mają pierwszeństwo przez prawem większości; uniwersalne zasady moralne: sprawiedliwość, godność człowieka znajdują się ponad prawem[37].

Potencjał rozwojowy, jaki przypada na ten etap życia człowieka, specyfika kształcenia na poziomie wyższym, wreszcie aktywność studenta, to czynniki odpowiadające za rozwój moralny. Z większości dobrze udokumentowanych wyników międzynarodowych interdyscyplinarnych badań empirycznych, w których porównano studentów młodszych ze starszymi rocznikami, wypływają dwa istotne wnioski: studenci przechodzą od konwencjonalnego do postkonwencjonalnego poziomu rozumowania moralnego, a te pozytywne zmiany są efektem stymulującego oddziaływania środowiska akademickiego.

Badacze potwierdzają odchodzenie studentów od autorytarnych, dogmatycznych sądów moralnych do bardziej otwartych, elastycznych

---

[35] M. Pourkos, A. Niemczyński, *Społeczno-moralny rozwój człowieka*, „Oświata i Wychowanie" 1988, nr 7, s. 42.

[36] D. Czyżowska, *O celu i granicach rozwoju moralnego*, http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik_1258300079.pdf (23.09.2013).

[37] M. Pourkos, A. Niemczyński, op.cit.

i niezależnych od opinii różnych autorytetów. Pod wpływem studiów ludzie stają się być bardziej tolerancyjni wobec osób o odmiennych poglądach, wykazują też mniejsze uprzedzenia wobec jednostek różniących się ze względu na rasę, płeć, religię, pochodzenie społeczne, etniczne. Za efekt studiów uznaje się przywiązanie do wolności obywatelskich, poszanowanie prawa, opór wobec autorytarnie narzuconych praw w życiu osobistym, społecznym, ekonomicznym i politycznym, postępowanie z uwzględnieniem dobra innych ludzi[38].

Stymulująco na rozwój moralny wpływają lata formalnej nauki[39] oraz osiągnięcie stadium operacji formalnych w rozwoju poznawczym. Wykorzystanie nowych jakościowo struktur poznawczych pozwala młodym dorosłym dostrzegać odmienne od własnego punkty widzenia,

> a także interpretować relacje interpersonalne w kontekście wzajemnie równoważnych, a nieraz wzajemnie sprzecznych układów odniesienia, co w konsekwencji umożliwia bardziej wszechstronne rozwiązanie sytuacji konfliktowych[40].

Wyniki badań empirycznych potwierdzają, że środowisko akademickie stymuluje dojrzałość moralną, kiedy na uniwersytetach i w salach wykładowych dominuje atmosfera tolerancji dla odmiennych poglądów i wartości, szacunek dla cudzych myśli, dopuszcza się pluralizm epistemologiczny i etyczny, ceni się krytyczne myślenie.

Pozytywny wpływ na rozwój studenta pojawia się wtedy, kiedy ma on poczucie wspólnoty z wartościami i postawami reprezentowanymi na uczelni, czuje „ducha uczelni", a wzajemne relacje pozbawione są sztywnej hierarchizacji i formalizmu[41]. Sam Kohlberg był zdania, że ukryty program w szkołach ma większą siłę oddziaływania na sferę moralności człowieka niż wszystko to, co jest oficjalnie zaprojektowane. Stąd też domagał

---

[38] Za: E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, op.cit.

[39] Zob. na przykład ibidem; A. Ziółkowska, *Poziom rozwoju społeczno-moralnego studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w świetle teorii i testu Jamesa Resta*, w: *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Impuls, Kraków 2010.

[40] E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, t. 2, s. 213.

[41] Za: E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, op.cit.

się od nauczycieli i kadry administracyjnej dbałości w rozwijaniu bardziej sprawiedliwych i demokratycznych środowisk edukacyjnych opartych na przejrzystym systemie wartości moralnych[42].

James Rest bardzo wyraźnie podkreśla znaczenie interakcji społecznych w rozwijaniu dojrzałości moralnej. Jego zdaniem ważna jest nie tylko ich liczba, ale i ich rodzaj[43]. Formalne i nieformalne kontakty z osobami o zróżnicowanych poglądach i systemach wartości, przebywanie w środowisku, w którym dostrzega się zgodność głoszonych wartości i ideałów z praktyką codziennego życia, tego, co się wykłada, z tym, jak rzeczywiście się postępuje – tworzą warunki sprzyjające wzrostowi w sferze moralnej.

Okres studiów to czas piętrzących się konfliktów, zdarzeń stresowych, realizacji wielu różnych ról społecznych, które prowadzą do doświadczania konfliktów wartości. To napięcie i konieczność stałego dokonywania rozstrzygnięć moralnych są osiową sprawą w dziedzinie moralności. Usuwając napięcie moralne – usuwamy moralność z naszego życia[44]. Stąd też stymulowanie moralne przebiega poprzez pobudzanie studentów do ciągłej refleksji nad kwestiami etyczno-moralnymi, podawanie w wątpliwość absolutnej natury sądów moralnych, dokonywanie rozstrzygnięć rzeczywistych i hipotetycznych dylematów moralnych.

Zakończenie

Na podstawie zebranych wyników badań nad efektem wpływu uczelni na studenta[45] zasadnicze wnioski są spójne:

1. Środowisko akademickie w znaczący sposób wpływa na rozwój studenta w wielu sferach jego życia.

---

[42] L. Kohlberg, *The Moral Atmosphere of the School*, w: *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. H. Giroux, D. Purple, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley–California 1983.

[43] Za: A. Ziółkowska, op.cit.

[44] D.R. Boyd, *The Condition of Sophomoritis and its Educational Cure*, „Journal of Moral Education" 1980, no. 1, vol. 10, s. 24–39; L.J. Walker, *Experimental and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood*, „Human Development" 1986, no. 29.

[45] Wyniki zebrane z amerykańskich badań prowadzonych na dużych próbach z wykorzystaniem różnych planów badawczych, w długim przedziale czasowym – od lat 60. do lat 90.

2. Efekt studiów jest złożoną kombinacją czynników wewnętrznych, cech wnoszonych przez studenta, zamierzonych i niezamierzonych oddziaływań środowiska akademickiego (złożonego z licznych podsystemów) oraz aktywności studenta.
3. Studia oddziałują na wiele sfer życia studenta, a pozytywne zmiany w jednej sferze pociągają zmiany w kolejnych.
4. Student ma duży potencjał rozwojowy, który dzięki stymulującym oddziaływaniom środowiska akademickiego można przekształcić w trwałe zdobycze rozwojowe ułatwiające osiągnięcie funkcjonalnej adaptacji do szybko zmieniającej się rzeczywistości.
5. Efekty studiów dają odroczoną w czasie gratyfikację, jak na przykład zadowolenie z pracy, wyższy status ekonomiczny i społeczny, wzrost osobisty, bardziej podmiotowy styl funkcjonowania w społeczeństwie.
6. Pozytywne zmiany są względnie trwałym kapitałem jednostki przenoszonym na kolejne pokolenia, co znajduje wyraz na przykład w tworzeniu bardziej stymulującego środowiska dla rozwoju własnych dzieci czy w rozwijaniu ich aspiracji edukacyjnych.

Wielu współczesnych badaczy zdecydowanie odrzuca podejście funkcjonalistyczne, akcentujące jedynie pozytywne skutki studiów, tak dla rozwoju studenta, jak i całego społeczeństwa. Przyjmując perspektywę krytyczną, odsłaniają mniej optymistyczny obraz „drugiego życia" szkoły wyższej i jej pozaakademickiego oddziaływania[46]. Zaprezentowanych wyników badań pokazujących pozytywne efekty studiów nie należy traktować w opozycji do tych prowadzonych w paradygmacie krytycznym, ale raczej jako ich dopełnienie i jednocześnie przybliżających do rzeczywistego obrazu wpływu uczelni.

Niewątpliwie uzasadnione są obawy pedagogów co do niekorzystnych warunków studiowania i oddziaływania masowych uniwersytetów podporządkowanych prawom rynku i praktycznemu kształceniu pozbawionemu humanistycznego kontekstu. Nie ulega wątpliwości, że spadek jakości kształcenia, zanik bezpośrednich relacji nauczycieli akademickich ze studentami, biurokratyzacja akademickiego życia, liczne zjawiska pa-

[46] Zob. K. Dogherty, F.M. Hammack, *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Socjologia Wychowania AUNC" 1997, t. 13, z. 317.

tologiczne na uczelniach wyższych, to czynniki, które nie służą ani rozwojowi nauki, ani społeczeństwa, ani wszechstronnemu rozwojowi studentów, którzy często zasilają rzesze bezrobotnych i pozbawionych zdolności krytycznego myślenia obywateli.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że większość z zaprezentowanych badań prowadzonych było w latach 60. i 70. XX wieku, czyli także w trudnym okresie, który przyniósł rozczarowanie systemami społecznymi, ekonomicznymi i oświatowymi. Ponadto, pozytywne efekty studiów dotyczą również studentów, którzy wchodzili w dorosłe życie w sytuacji podważenia obowiązującej przez wieki hierarchii wartości, kryzysu różnych autorytetów (rodziny, szkoły, uniwersytetu), ostrych napięć społecznych i politycznych między mocarstwami, toczącej się wojny w Wietnamie i widma zagłady atomowej. Obrazując atmosferę omawianego okresu, Anna Sawisz pisze:

> Ekspansja sektora kapitału korporacyjnego i państwowego pociągnęła za sobą konieczność zatrudnienia kadr technicznych i administracyjnych. Do ich przygotowania włączyło się szkolnictwo wyższe, które do I wojny światowej było marginesem, luksusem dla wybranych. Potem liczba studentów rosła, aż do sytuacji braku zatrudnienia dla wielu z nich i powstania rezerwowej armii pracy. (...) Odezwały się głosy przeciwko szkole przyczyniającej się do utrwalania korporacyjnej struktury społeczeństwa. Przez świat przetoczyła się fala buntów studenckich, których powodem (...) była nie tyle „industrializacja" uniwersytetów (...), ile podstawowe sprzeczności społeczeństwa. Sprzeczności te polegają na niemożności zadośćuczynienia idealistycznym oczekiwaniom studentów. Społeczeństwo może im zapewnić pracę wyalienowaną. Alternatywą jest bezrobocie[47].

Nie jest możliwe oszacowanie proporcji pomiędzy dobrym i negatywnym wpływem uczelni na studenta, ale w świetle przedstawionych teorii i badań można w sposób bardziej pogłębiony spojrzeć na program ukryty edukacji wyższej, który prowadzi nie tylko do negatywnych, ale i pozytyw-

[47] A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty"*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 24.

nych konsekwencji pedagogicznych/rozwojowych[48]. Okazuje się bowiem, że studenci, choć krytycznie oceniają hierarchiczną strukturę uczelni, formalizm, biurokrację, często negatywnie odnoszą się do treści kształcenia, literatury przedmiotu, luk i braków w oficjalnych programach, to wynoszą z pobytu na studiach również wiele pozytywnych doświadczeń, które przyczyniają się do ich osobowego wzrostu. Potencjał rozwojowy „wieku studiów", radość życia, optymistyczne nastawieniem do świata oraz codzienne przebywanie wśród rówieśników o zróżnicowanych wartościach, światopoglądach, temperamentach, dzielących się swoimi zainteresowaniami, pasjami, bawiących się i romansujących, bez wątpienia są ważnymi czynnikami mogącymi niwelować skutki „złego" wpływu środowiska akademickiego.

„Zły" ukryty program może stać się zaczynem zmian, aktywizować młodzież do działań na własną rękę, sprzyjać samokształceniu i samowychowaniu. Przykładem mogą być cytowane już wyniki badań czy też te zaprezentowane przez Astrid Męczkowską. Badani przez nią studenci doświadczyli „niepełności edukacji" (tak zwanego programu zerowego), to jest braku integracji teorii i praktyki, braku wiedzy jako podstawy do działania, braku doświadczeń praktycznych, ale jednocześnie potrafili podjąć rozwojowo znaczące inicjatywy wobec zaistniałego stanu rzeczy: samodzielnie poszukiwali praktyk, pracy zawodowej, wiedzy w różnych pozaakademickich źródłach, którą następnie się dzielili z innymi studentami, natomiast starsze roczniki studentów służyły wsparciem młodszym kolegom[49]. Tak więc w sytuacji niemożności przeciwdziałania niekorzystnym warunkom studiowania, lukom i brakom w oficjalnych programach studenci okazywali się aktywnymi podmiotami potrafiącymi negatywne skutki przynajmniej starać się ograniczać.

Trudności codziennego życia na uczelni bez wątpienia sprzyjają życiowemu hartowaniu i przygotowują do wyzwań dorosłości, pozbawiają ideałów, ale uczą jednocześnie realistycznego weryfikowania życiowych

---

[48] O programie ukrytym piszę w artykule: *Pozaideologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja" 2012, nr 2, vol. 95. Zob. też: C. Cornbleth, *Curriculum in Context*, The Falmer Press, Basingstoke 1990, K. Lynch, *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*, The Falmer Press, London –New York–Philadelphia 1989.

[49] A. Męczkowska, *Niepełność edukacji akademickiej jako zjawisko otwierające nowe przestrzenie uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, numer specjalny.

planów, polegania na sobie, wiary we własne siły, radzenia sobie z przeszkodami – to z kolei przyczynia się do budowania bardziej pozytywnego obrazu samego siebie[50]. Z kolei badania nad strategiami radzenia sobie ze studiami[51], oporem[52], buntem[53] pokazują ich emancypacyjny charakter. Są tymi formami aktywności, które obrazują doświadczane przez studentów konflikty i dylematy wyrastające z piętrzących się problemów i sytuacji stresowych, z drugiej strony pozwalają im lepiej zrozumieć, kim są i dokąd zmierzają, ułatwiając określenie tożsamości indywidualnej i społecznej.

Słowa kluczowe: *student, środowisko akademickie, rozwój*

THE ACADEMIC COMMUNITY AND STUDENT'S DEVELOPMENT A REVIEW OF SELECTED STUDIES

Summary

The most of the theories and researches presented in the article – despite of the fact they were developing during: a students' revolt, a difficult situation of graduates in a labor market, disappointment to educational institutions (e.g. universities) – show a positive influence of an academic environment on students. The positive effects of studies are considered in the dimension of an individual and social life, in personal, cognitive and moral development of the student. In connection with legitimate concerns of pedagogues about possible negative effects of mass, commercialized and devoid of a humanistic context higher

[50] Zob. na przykład J.J. Arnett, op.cit.; D. Pauluk, op.cit.

[51] H.S. Becker, B. Geer, E.C. Hugues, A.L. Strauss, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, The University of Chicago Press, Chicago 1961.

[52] E. Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Impuls, Kraków 2003; L. Witkowski, *McLaren „Nieobecne dyskursy". Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*, w: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*, red. Z. Kwieciński, cz. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1992.

[53] A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

education, it is paid in the paper an attention on a large developmental potential of the student and on environmental conditions that may reduce the effects of the "bad" impact. An importance of the student's activity in the academic life and the skill of creating own strategies that can help to cope with the studies and may also protect from negligence of the higher education is also emphasized.

Keywords: *student, academic community, development*

Translated by Dorota Pauluk

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

Małgorzata Wałejko
Uniwersytet Szczeciński

Ile punktów za etos?

Moja córeczka pyta czasami: „Ile mnie kochasz, mamo? Czy aż 150?" (150 to w jej mniemaniu największa możliwa ilość). Nie ona jedna próbuje „policzyć" rzeczywistości z istoty niepoliczalne, zmierzyć wartości niewymierne. Czy konkursy miss/mistera nie zamykają piękna człowieka, wdzięku, powabu oraz osobowości w liczbie punktów? A obserwując facebookowe „drugie (pierwsze?) życie" naszych nastoletnich dzieci, czy nie odnosimy wrażenia, że niekiedy to liczba znajomych i lajków definiuje ich życie towarzyskie, zastępując osobiste zaangażowanie w przyjaźń i jej głębię? Nawet tajemnicę ludzkiego cierpienia w szpitalach i hospicjach próbuje się zamykać w skali od 0 do 10.

Chciałabym w niniejszym tekście przyjrzeć się analogicznemu zagrożeniu, które może dotyczyć nauczycieli akademickich, kiedy nieunikniony i uzasadniony aspekt naszej pracy – ocenę parametryczną – traktują oni jako najbardziej istotną lub jedyną jej motywację. Wówczas, licząc (punkty i cytowania), zdają się dopytywać: **„Na ile jestem «dobrym» wykładowcą/naukowcem?"**.

Tymczasem nacisk położony na sprostanie ocenie instytucjonalnej, to jest zdobycie znaczącej liczby punktów za publikacje, konferencje czy organizację, jest wydatkowaniem energii na to, co akcydentalne wobec istoty tej pracy, która wymyka się pomiarom – to jest etosu uczonego i pedagoga. Prymat akademickiego sukcesu wyrażonego oceną parametryczną wydaje się przeczyć idei uniwersytetu.

Współczesności odpowiedź na pytanie Fromma

Warto na wstępie prześledzić niektóre z uwarunkowań współczesnej tendencji definiowania akademickich poczynań punktowaną wydajnoś-

cią. Na kształt instytucjonalnie narzuconych formuł oceny i stymulatorów nauki, a bardziej jeszcze na nasz do nich stosunek, mają wpływ tendencje cywilizacyjno-kulturowe. Mamy wszakże do czynienia z ekspansją zastępowania wartości niewymiernych – mierzalnymi (co groteskowo przerysowałam na wstępie), to jest (usiłowania) aplikacji miar, najlepiej liczbowych, do wszelkich działań i wymiarów egzystencji. Retoryka wymiernej skuteczności (sukcesu) w swoisty „stan oskarżenia" stawia człowieka bardzo młodego (prymat ocen szkolnych), młodego (kariera, ale i bycie „idealnym", na przykład rodzicem) i – w najbardziej dramatycznej odsłonie – starego („nie działasz – nie żyjesz"; tylko „jesteś" to za mało[1]).

Kultura zainfekowana mentalnością technopolu (podległa postępowi technicznemu) i Frommowską mentalnością „mieć, skażona kultem użyteczności, z impetem zagarnęła pole nauk humanistycznych. Nie chodzi tu o samo dążenie do „sukcesu nauki", pożądane i właściwe. Jednak „sukces nauki liczy się o tyle, o ile jest na usługach innych wartości"[2], będąc realizacją głębszych intencji.

Intencje te są różne w naukach przyrodniczych i humanistycznych; w tych pierwszych sukcesem nauki jest w szczególnej mierze znajdywanie praktycznych zastosowań wyników badań. Tutaj instrumentalizm jest na miejscu, ponieważ ta nauka ma między innymi służyć opanowywaniu środowiska i postępowi technologii. Niestety jednak prymat pragmatyzmu, właściwy naukom przyrodniczym, w sposób nieuprawniony przekroczył linię demarkacyjną humanistyki. Na naszych katedrach zaczyna dominować scjentystyczny model uprawiania nauki. Zaczynamy wszystko przeliczać: nie tylko swoją punktację, godziny dydaktyczne, studentów, środki na badania – w imię wydajności i komercjalizacji – ale także i wiedzę – potrzebną o tyle, o ile **miarodajnie** się przyda, zwłaszcza na rynku pracy[3]. „Uniwersytety stały się fabrykami, a nauka zbiurokratyzowaną

---

[1] Nawet oferta i programy kształcenia w uniwersytetach trzeciego wieku skierowane są przecież tylko do osób jeszcze zadowalająco aktywnych, a i samo założenie dotyczy ich aktywizacji i specyficznie pojętej wytwórczości. Oferta dla osób leżących i samotnych w domach nie istnieje.

[2] J. Jadacki, *Etos akademii: Sokrates czy sukces?*, w: *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 24–26 września 2004 r.*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 270.

[3] Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych. Z prof. Tadeuszem Gadaczem (...) rozmawia prezes Koła Naukowego Filozofii IF US Begina Sławińska*, „Przegląd Uniwersytecki" 2009, nr 4–6, s. 14–18.

produkcją”[4]. Hegemonia nauk przyrodniczych przejawia się czytelnie w sposobie finansowania nauki – dotowane są programy pragmatyczne, od projektów humanistycznych oczekuje się przekładalności wyników na rozwój technologii i gospodarki[5]. Humanista składający wniosek o grant badawczy znajduje się w nie lada kłopocie. Badając wartość osobowej samotności w aspekcie (samo)wychowania zostałam zapytana, jak wyniki moich badań zoptymalizują technologie, wpłyną na przemysł i zastosowania w produkcji.

Bezinteresowność względem prawdy

Profesor Tadeusz Gadacz w czasie wykładu wygłoszonego na Uniwersytecie Szczecińskim, poświęconego istocie nauk humanistycznych[6] zaproponował zmodyfikowane wersje pytań w formularzach projektów badawczych z zakresu humanistyki, co wywołało spontaniczne westchnienia euforii w auli Wydziału Humanistycznego. Cytuję z pamięci: „Na ile wyniki prowadzonych badań obudzą bezinteresowny zachwyt z poznawania rzeczywistości, dadzą przyjemność odkrywania prawdy i przyniosą pocieszenie?”.

Namysł nad prawdą, zachwyt pięknem i blask dobra to cechy nauk humanistycznych, które są na wskroś bezinteresowne; zachwycając się widokiem, odkrytą prawdą czy mądrą myślą, nie pytamy przecież, do czego to się przyda. Niepraktyczny wymiar kontemplacji prawdy jest dumą humanistyki[7]. Jak zauważył niegdyś Romano Guardini:

> Jeśli uniwersytet posiada wymiar duchowy, to jest on taki, że jest on miejscem, w którym pyta się o prawdę, prawdę czystą, a nie dla jakiegoś celu, tylko dla niej samej – dlatego, że jest prawdą[8].

---

[4] Ibidem, s. 17.

[5] Zob. ibidem, s. 15–16.

[6] Zob. T. Gadacz, *O istocie nauk humanistycznych*, wykład otwarty z cyklu „Szczecin Humanistyczny”, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, 2 kwietnia 2009 roku.

[7] Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych…*, s. 15.

[8] Cyt. za: J. Ratzinger, *Interpretacja – kontemplacja – działanie. Rozważania o misji Akademii Katolickiej*, w: idem, *Wykłady bawarskie z lat 1963–2004*, PAX, Warszawa 2009, s. 203, cyt. za: W. Surówka, *Akademia i kult*, referat wygłoszony podczas konferencji „Kontury uniwersytetu”, Kijowsko-Mohylańska Akademia, Kijów, 14 lutego 2014.

Poznawanie prawdy nie jest zatem doraźnym narzędziem, lecz sposobem życia i myślenia – niepraktyczną frajdą pochłaniającej zabawy.

> Studia, a zwłaszcza studia podstawowe, mają przede wszystkim nauczyć myślenia, mają pomóc uczynić ze studiującego osobę, która potem przez całe życie będzie czuła się porwana przez ową zabawę, jaką jest poszukiwanie Prawdy[9].

Jak każda dobra zabawa, smakowanie prawdy niesie przyjemność. Jest to jednak rodzaj przyjemności niehedonistycznej, niebędącej prostym szukaniem i odbieraniem doznań. Przyjemność bezinteresownego smakowania prawdy wymaga umiarkowania i wielkiej ascezy studiowania:

> abym umiał zrezygnować z przyjemności doraźnych, szybkich, niskich i krótkotrwałych, a poświęcił się uprawie mojego ogrodu, bo wtedy będzie nam miło w nim usiąść[10].

Coraz częściej dominująca w uniwersytetach mentalność praktyczna jest zatem dokładną odwrotnością oryginalnej (sokratejsko-platońskiej) idei Akademii – idei bezinteresownej afirmacji prawdy. Jako remedium na uwikłanie w sieć pragmatyzmu T. Gadacz postuluje powrót do duchowych korzeni nauki, ostatnio podciętych, jak również wycofanie się z presji codziennego życia i jego potrzeb w wyciszenie i refleksję[11]; (współczesna humanistyka potrzebuje zatem „przemyślenia samej siebie"; czegoś w rodzaju roku szabasowego, kiedy to uczony, przyglądając się sobie, ponownie stawia pytania o własną tożsamość). Inny polski filozof, profesor Andrzej Szostek, proponuje, by owa refleksja dotyczyła idei oryginalnej Akademii, która przetrwawszy dziewięć wieków, zawiera elementy konstytutywne dla uniwersytetu, wciąż wymagające przypominania[12]. Chciałabym zwró-

---

[9] P. Krupa, *Asceza czy zabawa? Studiowanie w tradycji dominikanów*, wykład inaugurujący rok akademicki, Kolegium im. Św. Tomasza z Akwinu, Kijów, 5 września 2011 roku.

[10] Ibidem.

[11] Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych...*, s. 16–17.

[12] Zob. A. Szostek, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?*, w: *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 24–26 września 2004 r.*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 272.

cić uwagę na jeden z nich, stanowiący warunek ocalenia naukowej prawdy od jasyru użyteczności – połączenie prawdy i kultu.

Nieprzypadkowy wydaje się fakt, że słowo „Akademia" było pierwotnie, nim jeszcze Platon utworzył tam swoją szkołę, nazwą położonego poza miastem obszaru świątynnego. Nie było to przypadkiem dla Platona, którego Akademia była związkiem kultowym; tu oddawano cześć Muzom[13].

> Wolność dla prawdy i wolność prawdy w ostatecznym rozrachunku nie mogą istnieć bez akceptacji i oddawania czci temu, co boskie. Wolność od obowiązku użyteczności może być uzasadniona i może trwać, tylko jeśli daje to, co rzeczywiście zostało wyjęte spod użyteczności i spod własności ludzkiej, jeśli trwa wyższe prawo wolności i nietykalne roszczenie do boskości. (...) Wolność prawdy da się uchwycić w kontekście kultu nie jedynie przypadkowo u Platona, pierwszego, który ją filozoficznie sformułował, lecz ze swej istoty. Tam, gdzie go brakuje, także i ona się kończy[14].

Prawda nie może być pretekstem do gry, zabawy czy prowokacji. Nie jest także materiałem eksperymentalnym. Przez uczonego powinna być traktowana jako sprawa poważna, najwyższej wagi, można rzec – święta. Wymaga ni mniej, ni więcej – adoracji, która jest uznaniem instancji wyższej niż sam rozum[15], wyznaniem, że wobec rozumu prawda pozostaje niezawisła. Tak cześć dla prawdy skutkuje wolnością uczonego – gdyż to nie on sam, z ograniczonością i pułapkami własnych przedzałożeń i zakrytych intencji, jest jej twórcą, a jedynie odkrywcą obiektywnego ładu i porządku rzeczy. Kult prawdy skutkuje także wolnością prawdy, niepodległej kontekstom i lokalnym interesom.

Czy w naszych instytutach, gdzie panuje prymat wydajności, mamy warunki do celebracji kultu prawdy? Za czasów Platona w ogrodzie Akademosa gromadzili się mistrz i uczniowie; grono musiało być kameralne, gdyż o prawdzie powinno się rozmawiać z szacunkiem, niemal szeptem[16].

---

[13] Zob. J. Ratzinger, *O istocie akademickości i jej wolności*, w: idem, *Prawda w teologii*, M, Kraków 2005, s. 45–46. Por. idem, *Interpretacja – kontemplacja – działanie...*, s. 206 –207, cyt. za: W. Surówka, *Akademia i kult...*

[14] J. Ratzinger, *O istocie akademickości i jej wolności...*, s. 45–46. Por. idem, *Interpretacja – kontemplacja – działanie...*, s. 206–207, cyt. za: W. Surówka, *Akademia i kult...*

[15] Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

[16] Zob. ibidem.

Czy ćwiczenia prowadzone dla trzydziestu stłoczonych w sali studentów pozwalają na ten respekt i zaangażowanie? Grono studentów Akademii było elitarne[17], ponieważ nie każdy ma dar do studiowania – aby prawda mogła przeglądać się w godnych siebie zwierciadłach, by nie rzucać jej pereł na stratowanie. Czy nasza rekrutacja nie staje się walką o „kogokolwiek"?

Może wydawać się, że postulat bezinteresownego poznawania prawdy byłby do obronienia na studiach filozoficznych. A czy studenci pedagogiki powinni być przez nas prowadzeni do pasji odkrywania prawdy, a nie tylko praktycznych wskazań odnośnie do wychowania człowieka? „Po co pedagogom czysta fascynacja prawdą? Pedagog tym się nie zajmuje" – spotkałam się z takim zarzutem. Tymczasem przed kilkoma dniami kolejni adepci studiów humanistycznych, w tym pedagodzy, składali uroczyste ślubowanie w obecności profesorów Alma Mater:

> Mając świadomość (...) wielowiekowych tradycji akademickich, ślubuję uroczyście zdobywać wytrwale wiedzę i umiejętności, przygotowując się do pracy dla dobra Ojczyzny, dbać o godność studenta i o dobre imię Uniwersytetu Szczecińskiego, samorządnej **wspólnoty poszukującej prawdy** na zasadach wolności nauki i poszanowania odrębności światopoglądowych[18].

Jeśli uznać prawdę za wartość antykwarystyczną, bylibyśmy hipokrytami, nadal skłaniając studentów do takiej przysięgi. Jednak i ona, i tradycja uniwersytecka trwają niezmienne. Aby młode pokolenia w przedszkolach i szkołach zostały „porwane przez zabawę poszukiwania Prawdy", spotykały pasjonatów, odkrywców i entuzjastów i uczyły się obserwować niebo z zachwytem kontemplacji piękna, a nie tylko po to, by prognozować opady.

Ponieważ nic innego, a etos bezinteresownego poznawania prawdy jest fundamentem uniwersytetu. Uniwersytet nie może zrezygnować z etosu prawdy, ponieważ wówczas przestanie być uniwersytetem. Tylko uniwersytet jest z definicji wspólnotą poszukujących prawdy; gdy z prawdy czyni narzędzie użyteczności publicznej, tworząc ideologie służące prak-

[17] Zob. ibidem.

[18] *Rota ślubowania studentów, Statut Uniwersytetu Szczecińskiego.*

tyce, władzy i pieniądzom, nie godzi się nazywać go uniwersytetem, a bardziej właściwie – wyższą szkołą, szkołą techniczną lub inżynierską, które z założenia służą pragmatyzmowi. Poznawanie prawdy dla samej prawdy w sposób szczególny znamionuje nauki humanistyczne. Oczywiście poza zdobywaniem prawdy naukowej istnieją i inne funkcje uniwersytetu, jak dydaktyczna, wychowawcza czy kulturotwórcza, lecz są one konsekwencją owej misji podstawowej[19]. To bardzo ważna gradacja, która chroni zarówno przed dogmatyzmem, jak i relatywizmem etyków i wychowawców: wszakże samo (uprzednie i pierwsze) poznawanie rzeczywistości, prawdy o człowieku, o dobru i złu lub sensie, stanowi niezależny (wolny od kontekstów) fundament wszelkiej wiedzy praktycznej, implikuje wnioski, które człowieka doskonalą (ucząc zachowań etycznych) i pocieszają (pomagając w przekroczeniu lęku przed chorobą i śmiercią)[20].

Kult prawdy wyklucza kult uczonego

Jak wcześniej zauważyłam, definicja sukcesu nauki polega na podporządkowaniu jej właściwym wartościom. Nauki przyrodnicze służą zwłaszcza pragmatyzmowi, podczas gdy humanistyczne – bezinteresownie i wprost wartościom poznawczym i etycznym (nauka jako „służebnica dobra"), skutkującym kształceniem i rozwojem osoby[21]. Tak humanistykę pojmował Sokrates, który wedle przekazów Platona uważał, że wiedza prowadzi do doskonalenia moralnego. Karykaturą jego motywu jest podporządkowanie nauki sławie uczonego czy jego „zaistnieniu". Grozi to utratą krytycyzmu badawczego (a w konsekwencji fałszem lub nonsensem)[22]. „Karierowiczostwo" w tej dziedzinie, przejawiające się stawianiem indywidualnych (lub grupowych) osiągnięć i gratyfikacji ponad etos służenia prawdzie i dobru we wspólnocie akademickiej, rażąco rozmija się z ideą uniwersytetu. Pokusa ściągania na siebie uwagi należnej prawdzie i czynienia z prawdy pretekstu do „gwiazdorzenia" była znana już

---

[19] Zob. W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: idem, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 7.

[20] Zob. P. Krupa, op.cit.

[21] Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych...*, s. 17; zob. J. Jadacki, op.cit., s. 270.

[22] Zob. J. Jadacki, op.cit., s. 270.

w średniowieczu, skoro Tomasz z Akwinu, pisząc o kryteriach etosu nauczyciela, wiele miejsca poświęcił ubóstwu rozumianemu między innymi jako pokora względem posiadanej wiedzy[23]. Inna z opisywanych przezeń cech, uczciwość, wymagała od nauczyciela osobistego, głębokiego osądu, czy na pewno posiada wiadomości niezbędne do nauczania – podjęcie lub niepodjęcie tej profesji (przysługującej z nadania) wymagało aktu wewnętrznej uczciwości odnośnie do swoich motywów; tak wielkim szacunkiem otaczano wykładanie prawdy. Akwinata postulował, by nauczyciel, stosownie do idei kultu prawdy, był niejako „niewidzialny" przy jej ołtarzu, pozostając w cieniu prawdy – nie zaś prawdę sytuując we własnym, „czarując" lub „uwodząc" ucznia[24]. W warunkach specyficznej rynkowości, gdy dydaktyka staje się towarem, to temat aktualny: wielu wykładowców „staje na głowie", by uatrakcyjnić wykład, niejednokrotnie kosztem naukowości swego dyskursu. Nadmierne przypochlebianie się studentom narusza etos wykładowcy[25].

Prawda dla niektórych nauczycieli akademickich jest tylko prestiżowym „tłem do selfie". Erving Goffman opisał zjawisko przesadnego kultu naukowca w Anglii:

> Nieformalne życie towarzyskie prowadzone przez profesorów naszych uniwersytetów (…) wydaje się (…) podzielone na kliki i stronnictwa, tworzące mniejsze grupy dworskie, których lokalni bohaterowie mogą bezpiecznie pielęgnować mit swego rozumu, kompetencji i głębi[26].

---

[23] Zob. A. Szudra-Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej, czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 61. Szczególnie dlatego, iż wówczas praca nauczyciela cieszyła się wielkim prestiżem.

[24] Zob. ibidem, s. 61–62, 64–65. „Na zadane niegdyś pytanie: czy nauczyciel, który wykonuje obowiązki swojego zawodu wyłącznie dla próżnej chwały, może dzięki pokucie odzyskać utraconą godność? Tomasz miał odpowiedzieć, że pokuta przywraca prawo jedynie do tego, na co się zasłużyło. Jeśli zaś ktoś przekazuje wiedzę tylko przez wzgląd na własną próżność lub oczekiwanie nagrody, nie może być nazwany prawdziwym nauczycielem". Ibidem, s. 62.

[25] Zob. W. Chudy, *Społeczeństwo zakłamane. Esej o społeczeństwie i kłamstwie – 1*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, s. 356.

[26] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 1981, s. 150, cyt. za W. Chudy, *Społeczeństwo zakłamane…*, s. 357.

Bezinteresowność wobec ucznia

Nasze spojrzenie na ucznia-studenta powinna cechować ta bezinteresowność, z jaką patrzy się na prawdę – „dla niego samego", nie zaś dla jakichkolwiek korzyści[27]. Konkurencja na rynku ofert edukacyjnych i niż demograficzny generują pokusę stanięcia obok wielu komercyjnych uczelni do walki o studenta. Jakże ważne, by w walce tej nie zagubić tegoż studenta, na przykład za wszelką cenę chcąc przyjąć go w poczet lub za wszelką cenę zachować w poczcie studiujących.

Bezinteresowność – cecha miłości macierzyńskiej – powinna naznaczać każde odniesienie mistrza do ucznia[28]. Właściwym bowiem celem dawania, jak pisał Lewis, „jest doprowadzenie odbiorcy do takiego stanu, w którym nie potrzebuje już naszych darów"[29]. Bezinteresowność oddala pokusę uzurpowania sobie upragnionych (przez mistrza) efektów wychowania, czyli oddaje pole decyzyjne uczniowi; także za cenę uczniowskiej porażki.

Jedną z głównych zasad relacji pedagogicznej wyraża francuski zwrot *laisser faire* – pozwolić być. To „'nieprzeszkadzalne' uczestnictwo w samodzielnym rozwiązywaniu problemów"[30] – by wychowanek sam stawiał pytania i szukał odpowiedzi, popełniając błędy[31]. To kształtowanie w uczniu „głodu" prawdy[32]. Wychowanie ma pobudzać ucznia, by zechciał wychowywać się sam; definiowane jako „samowychowanie w dialogu"[33] bliskie jest pedagogice sokratejskiej[34]. „W relacji mistrz–uczeń uczeń powinien

---

[27] Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

[28] Zob. A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza*, w: W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 220.

[29] C.S. Lewis, *Cztery miłości*, PAX, Warszawa 1993, s. 68.

[30] Sformułowanie autorstwa profesora Marka Dyżewskiego.

[31] Zob. A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza...*, s. 221.

[32] Zob. A. Szudra-Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej...*, s. 69.

[33] Definicja autorstwa A. Szudry – A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza...*, s. 215.

[34] Zob. ibidem, s. 221–222.

mieć szansę bycia samoukiem”[35]. Pisał o tym także ksiądz profesor Józef Tischner, odwołując się do sokratejskiej metafory akuszera prawdy:

> Każdy z nas miał z pewnością jakiegoś wychowawcę. Co mu zawdzięcza? (…) przebudzenie. Najpierw szliśmy przez życie, nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Głos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę trzeba już było zrobić samemu. (…). Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w duszy człowieka jakaś prawda (…) wychowawca prawdy tej nie stwarza (…). On tylko pomaga, dołączając do wysiłków człowieka swój wysiłek[36].

Tischner, jak wynika z relacji uczniów, takim mistrzem był.

> Złudzeniem było oczekiwać, że Tischner nauczy nas jakiejś doktryny. Nic z tego: uczył sposobu myślenia, samodzielności myślenia[37].

Obok akuszera prawdy, mistrz jest także powiernikiem nadziei, ponieważ, jak pisał Tischner w *Etyce solidarności*, „praca wychowawcy jest głównie pracą nad nadzieją człowieka”[38]. I tu najsilniejszą pokusą przeciw bezinteresowności jest zamiast pomagać urzeczywistnić się nadziejom ucznia – wkładać weń własne nadzieje: „nie tylko budzić ze snu, ale także prowadzić za ręce przebudzonych”[39]. Nauczyciel nie może więc „przemawiać z dachu”, mówić „ponad głowami”, by wiedza „zstępowała z góry na dół”. Ma wspierać powstawanie indywidualnych pól odpowiedzialności przez pozostawanie na pozycji akuszera. Warunkiem dojrzałości wychowanka jest znalezienie pola własnej odpowiedzialności; według Tischnera to kwestia życia i śmierci[40]. „Kto nie ma Sprawy, dla której żyje, bardzo boi się umrzeć. Świadomość Sprawy porządkuje lęki”[41].

---

[35] *O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, audycja w II Programie Polskiego Radia, z 7 października 2004 roku.

[36] J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Znak, Kraków 2005, s. 89, cyt. za: W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność*, w: *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, MDK Batory, Chorzów 2007, s. 120.

[37] Relacja Z. Stawrowskiego, cyt. za: W. Bonowicz, op.cit., s. 121.

[38] J. Tischner, op.cit., s. 89, cyt. za W. Bonowicz, op.cit., s. 123.

[39] J. Tischner, op.cit., s. 90, cyt. za: W. Bonowicz, op.cit., s. 123–124.

[40] Zob. W. Bonowicz, op.cit., s. 124.

[41] *Przekonać Pana Boga. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin*, Znak, Kraków 1999, s. 140, cyt. za: W. Bonowicz, dz, cyt., s. 124.

Bezinteresowność mistrza jest więc respektowaniem granicy wolności wychowanka. Z jednej strony rezygnacją z własnych roszczeń wobec ucznia – pozwoleniem na samodzielność. To z kolei skutkuje pozwoleniem na porażki. W dobie zabiegania o obecność studentów na uczelniach zagrożeniem dla etosu nauczyciela staje się nadmierne schlebianie studentom[42], „przepuszczanie" ich mimo niewystarczających wyników, za czym może stać interes uczelni jako przedsiębiorstwa. Tymczasem etos bezinteresowności mistrza wobec studenta każe akuszerowi prawdy „rozbijać złudzenia i kwestionować oczywistości"; „nie tylko iluzje umysłu (…) ale również wyobrażenia, jakie człowiek ma na temat samego siebie"[43]. Niekiedy mistrz musi uczniowi pozwolić utonąć – po to, by zaczął sobie stawiać pytania zasadnicze[44]. Wspominając Tischnera, profesor Gadacz opowiada:

> jeśli już nic nie skutkowało, pozostawała ironia, czyli pozbawienie rozmówcy jakichkolwiek pozorów przekonania o posiadaniu przezeń możliwości dotarcia do prawdy. I w tym, niestety, był bezlitosny[45].

Przecenianie oceny parametrycznej pedagogów także może prowadzić do „zagubienia" studenta. Dydaktyka jest w niej mało istotnym elementem, kryterium zasadniczym jest piśmiennictwo. Już w 1918 (!) roku taki stan rzeczy i rozkład proporcji niepokoił profesora Jacka Woronieckiego, wybitnego pedagoga i wykładowcę. W tekście *Uczeń czy książka* bolał nad wówczas bardzo rozpowszechnionym „przecenianiem książki jako kryterium wartości naukowej uczonego, a niedocenianiem jego zdolności pedagogicznych w stosunku do uczniów"[46]. Skutkiem tego był zły stan nauczania w szkołach, gdyż to uniwersytety przygotowywały nauczycieli niższych szczebli edukacji (jak jest i obecnie). Po prostu nie uczono ich dobrze uczyć, gdyż wykładowcy zamiast doskonalić warsztat pedagogicz-

---

[42] O nadmiernym schlebianiu wychowankowi jako zdradzie etosu nauczyciela-wychowawcy pisze W. Chudy, *Społeczeństwo zakłamane*..., s. 356.

[43] W. Bonowicz, op.cit., s. 121.

[44] Ibidem.

[45] Cyt. za: ibidem, s. 119.

[46] J. Woroniecki, *Uczeń czy książka*, w: idem, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2008, s. 110. Pierwodruk tego tekstu pochodzi z 1918 roku.

ny, mnożyli liczbę publikacji[47]. Stawiając ważkie pytanie, co jest ważniejsze w zawodzie profesora uniwersytetu, czemu ma więcej sił poświęcać i co winno być kryterium jego wartości – martwe publikacje czy żywi uczniowie – Woroniecki przywołuje *Fajdrosa* Platona. Tym samym ukazuje aktualność tego pytania na przestrzeni wielu wieków.

> Ogrody z liter i słów dla własnej zabawy będzie obsiewał i pisał, jeżeli zechce; będzie sobie kaplicę osobistych pamiątek budował, aby do niej chodził, kiedy starość niepamięć przyniesie [tak Sokrates mówi o słowie pisanym – wspominaliśmy wyżej o pokusie kultu uczonego] (…). Ale znacznie piękniejszą jest poważna praca na tym polu, kiedy ktoś sztuki dialektyki zażywa, a weźmie duszę zdolną i umiejętnie w niej zasadzi i posieje mowy, które i sobie samym i swojemu siewcy pomóc potrafią, a nie zmarnieją bez plonu[48]. Mistrz, który wiedzę posiada, pisze ją w duszy ucznia[49].

Woroniecki zauważa, że z czasem książka zyskała większą doniosłość aniżeli przyznana jej przez Platona, jednak tym samym objęła hegemonię życia umysłowego, wypierając żywe nauczanie słowem[50]. Cytując Zdzisława Dębickiego, wyraża obawę, że badacz faworyzujący słowo pisane oddala się od życia, budując między nim a sobą „nieprzenikliwą przegrodę z papieru". Myśl uczonego traci wówczas poczucie rzeczywistości i twórczy pierwiastek, potrzebując do wprawienia w ruch już zawsze „cudzego motoru"[51]. Z tych powodów Woroniecki twierdzi, że usankcjonowane trybem habilitacji profesorów uznanie „grafomanii" jako dowodu wartości naukowej uczonego jest kroczeniem po linii najmniejszego oporu; powinno nim być raczej (również?) wytworzenie szkoły, gdyż „trzeba mieć dużo głębsze zrozumienie zagadnienia, aby móc je dać całkowicie zrozumieć innym"[52]. Kult żywego nauczania, kontakt z młodymi umy-

---

[47] Zob. ibidem, s. 110–111.

[48] *Platona Fajdros*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów –Warszawa 1918 [275 D-277A], cyt. za: J. Woroniecki, *Uczeń czy książka*, Kraków 1917, s. 112–113.

[49] Ibidem.

[50] Zob. J. Woroniecki, op.cit. s. 113–114.

[51] Cyt. za: ibidem, s. 116–117.

[52] Ibidem, s. 118–119.

słami wyszedłby na korzyść piśmiennictwu, które nabrałoby kontaktu z życiem, rozmachu, świeżości i wartości kształcącej[53].

> Da on nam (...) pracowników gorąco przywiązanych do swego zawodu i przekonanych, że najciekawszy proces na świecie, to powolny rozwój umysłu i serca ludzkiego, a najpiękniejsze zajęcie, to umiejętne kierowanie tym rozwojem. Ars atrium regimen animarum (sztuką ze wszystkich najwyższą jest kierowanie duszami)[54].

Nasza – nauczycieli – bezinteresowność wobec uczniów oznacza dar z siebie, który nieco kosztuje. Wszakże relacja nauczyciela do ucznia jest „stosunkiem służby"[55], zatem prawdziwy mistrz z czasem „dojrzewa do tego, aby postawić dobro ucznia ponad swoim dobrem"[56]. Profesor Marek Dyżewski, pianista i historyk sztuki, a przy tym niebywały poliglota, w audycji radiowej *O trudnej sztuce uczenia sztuki*, czerpiąc z rezerwuaru wieloletniej praktyki akademickiej, powiedział:

> Dobrze jest, jeżeli pedagog powie „ja jestem nauczycielem", a świetnie byłoby, gdyby tę myśl można było formułować tak, jak to umożliwia język łaciński. Takim specjalnym czasownikiem jest *esse*, czyli być, ale jest również *proesse*, czyli być dla, *prosum*, czyli jestem dla. I właśnie ten modus „bycia-dla", służenia komuś drugiemu, nawiasem mówiąc, modus idealnej miłości, to jest modus stosowny do relacji mistrz–uczeń[57].

Te być może dla niektórych sentymentalnie sformułowane idee mają przełożenie na konkret uniwersyteckiej codzienności, na przykład sposób podejścia do czasu. Zauważył to profesor Władysław Stróżewski:

> Cechą charakterystyczną mistrza (...) jest życzliwość. (...) W skład konstytutywnych elementów życzliwości wchodzi szczególny moment gotowości poniesienia ofiary, która kulminuje w ofierze z rzeczy dla uczonego najcenniejszej: z czasu. Mistrz musi znajdować czas dla

---

[53] Zob. ibidem, s. 120, 124–125.

[54] Ibidem, s. 125.

[55] Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 202.

[56] A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza*..., s. 223.

[57] *O trudnej sztuce uczenia sztuki*...

> swego ucznia, a ten musi być przekonany, że ten czas zawsze się dla niego znajdzie. Niekiedy w porę, niekiedy nie w porę. Czas poświęcony uczniowi jest w oczach mistrza co najmniej równie cenny jak ten, który przeznacza na własną pracę naukową[58].

Studenci naszych uczelni opowiadają o niekończącym się wyczekiwaniu na profesorów. Lekceważenie ucznia, wyrażone brakiem czasu dla niego, to jedna z form zdrad etosu nauczyciela[59].

Bezinteresowność wobec ucznia jest zjawiskiem paradoksalnym; nie oznacza, że nauczyciele stają się ofiarnikami, którzy nic nie otrzymują w zamian. Pedagog, który nie staje przed uczniem z pozycji hierarchicznej, *ex cathedra*, „z góry", jak pisał ksiądz Tischner, ale pamiętając, że każde nauczanie jest dialogiem, wie, że sam uczy się od swoich uczniów. Skutkiem odkrywczego i ożywczego słuchania mądrości ucznia jest nie tylko pomnożenie dorobku – jak pisał również profesor Woroniecki – naukowego, literackiego i życiowego, ale przede wszystkim rozwój. Pedagog, ucząc – sam wzrasta: staje się coraz lepszym pedagogiem i coraz lepszym człowiekiem[60].

Z powołania

Także Sergiusz Hessen nie wahał się nazywać powołania nauczyciela „wyższą formą miłości", będącą zarazem źródłem i oznaką moralno-wychowawczego przewodnictwa. Autor ten zaznaczał, że nie można się jej nauczyć; jest cudownym „darem łaski", przed którym pedagogika może się jedynie zatrzymać, nie stawiając żadnych norm ani prawideł postępowania[61]. Jan Władysław Dawid dodaje, że istotą powołania nauczycielskiego jest miłość dusz ludzkich: człowiek wychodzi poza siebie, bezinteresownie troszcząc się o wewnętrzną duchową treść wychowanka, o jego

---

[58] W. Stróżewski, *Dwaj mistrzowie*, w: *Mistrz i uczeń. Materiały z sympozjum 18–19 marca 1996 – Kraków*, Bratnia Pomoc Akademicka im. św. Jana z Kęt „Cantianum" – Duszpasterstwo Akademickie przy Kolegiacie św. Anny – Fast, Kraków 1996, s. 27.

[59] Zob. W. Chudy, *Społeczeństwo zakłamane...*, s. 356. Więcej o formach zdrady etosu wychowawcy i nauczyciela zob. s. 344–366.

[60] Zob. A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza*, s. 223.

[61] Zob. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Żak, Warszawa 1997, s. 170.

udoskonalenie i oświecenie; uczeń jest rozszerzeniem jego własnej jaźni. Dawid stawia ciekawe, także dla naszych rozważań, pytanie: czy lepszy byłby nauczyciel o dużej wiedzy fachowej z zakresu metodyki nauczania i wychowania (w naszym przypadku – autor niezliczonych publikacji w punktowanych periodykach), ale pozbawiony owej miłości dusz (czyli powołania), czy taki, który uczniów kocha, ale brak mu metodycznego przygotowania (monografii i artykułów)? I odpowiada: ten drugi; jednak jest to wybór niemożliwy, ponieważ nauczyciel z powołania cechuje się poczuciem odpowiedzialności i doskonałości, zatem z miłością idą w parze kompetencje[62]. Dydaktyk, któremu zależy na studentach, będzie szlifował swoją wiedzę, by być coraz lepszym wykładowcą; będzie zabiegał o rozwój wyrażony między innymi pisaniem.

Wiele tu pada górnolotnych fraz; trudno bowiem sprawy ważne i oparte na zaangażowaniu „serca" opisywać inaczej. Ważne jednak, by powołanie nauczyciela akademickiego cechowało właściwe nasilenie: ani zerowe, ani też przesadne, gdy dostrzegamy jedynie doniosłość i wyjątkowość naszej roli, bez dobrej diagnozy warunków i własnych możliwości, realistycznego określenia zadań i ich podjęcia[63]. „Przenoszenie zawodu nauczycielskiego w obszar metafizycznej abstrakcji jest nieporozumieniem", nie bez racji zauważa Czesław Wiśniewski[64]. Chodzi po prostu o zamiłowanie do pracy i otwarcie na studenta[65]. Tylko tyle – i aż.

Etos uniwersytetu postnowożytności

Już sam tytuł niniejszego tekstu jest postulatem. Uczonemu młodemu wiekiem i ubogiemu doświadczeniem można zarzucać idealizm lub marzycielstwo. Romantyczną wizję pracy w uniwersytecie i opór wobec oczywistych zmian – znaków czasu. Moje marzenia znajdują jednak grunt na przykład w nowym ujęciu historii paradygmatów myślowych autor-

---

[62] Zob. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Oddział Lubelski Stowarzyszenia „Wspólnota Polska", Lublin 1997, s. 42, 45–46.

[63] Zob. Cz. Wiśniewski, *Odnaleźć sens pracy (rzecz o nauczycielskim powołaniu i więzi emocjonalnej z uczniami)*, „Nowa Szkoła" 1996, s. 23.

[64] Ibidem.

[65] Zob. ibidem.

stwa profesora Jacka Filka. Ma ono o tyle znaczenie dla naszego tematu, iż historia myśli sprzęga się ściśle z historią uniwersytetów[66]. Porównując podstawowe dzieła metafizyczne starożytności i nowożytności (*Metafizykę* Arystotelesa i *Medytacje o pierwszej filozofii* Kartezjusza), Filek zauważa, że:

> różnią się one między innymi osobą gramatyczną, w której wypowiada się bycie. U Arystotelesa jest to osoba trzecia, u Kartezjusza – pierwsza. Można postawić tezę, iż pierwszym słowem pierwszej „pierwszej filozofii" jest „jest", natomiast pierwszym słowem drugiej „pierwszej filozofii" jest „jestem"[67].

Można zatem uznać, że myślenie w paradygmacie starożytności skupia się na „tym, co jest", to jest na rzeczy, tworząc filozofię bytu, której centralnym pojęciem jest prawda. Kartezjański – nowożytny – paradygmat myślenia wychodzi od „jestem", tworząc filozofię podmiotowości z regulatywnym pojęciem wolności. Obie szkoły z ich zasadniczymi pojęciami – prawdy i wolności – naznaczyły trwale ideę uniwersytetu[68].

Zapytajmy jednak, opierając się na tym „z lotu ptaka" spojrzeniu profesora Filka na historię myśli, o nowy, aktualny, XX-wieczny paradygmat myślowy, a zarazem etos uniwersytetu postnowożytności?

> Musi być on paradygmatem brakującej drugiej osoby, w ramach którego wyartykułowana może zostać filozofia „Ty". Dwudziestowieczna filozofia dialogu była pierwszą, niedoskonałą jeszcze, próbą filozofowania w nowym paradygmacie myślowym. Myślenie wychodzi tu nie od „jest" i nie od „jestem", lecz od „jesteś". Nie obiektywny byt, który „jest", ani nie subiektywny Ja, który „jestem", są tu tym, co pierwsze, lecz Ty, który „jesteś". Zatem pierwszym słowem trzeciej „pierwszej filozofii" jest „jesteś"[69].

Regulatywną ideą tego paradygmatu – jak wcześniejszych prawda i wolność – będzie odpowiedzialność. Wydaje się zatem, że największy akcent w dzisiejszym paradygmacie nauki i uniwersytetu czas postawić

---

[66] Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

[67] J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak Kraków 2003, s. 5–6.

[68] Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

[69] J. Filek, op.cit., s. 6.

na relacji z drugim; w naszych warunkach – na relacji mistrza i ucznia; jak u progu XX wieku pragnął profesor Woroniecki – „na sztuce kierowania duszami". Odrodzenie akademickiej tradycji i wspólne poszukiwanie prawdy jest uwarunkowane przez stosunek naszego Nauczycielskiego Ja do Studenckiego Ty, „pisaniu wiedzy w duszy ucznia", a także poprzez wzajemne interakcje uczonych, którzy miast rywalizować mogą tworzyć będą zespoły badawcze, wspierać wzajemne wysiłki i **na nowo** tworzyć ***universitas magistrorum et scholarium***[70].

Tekst niniejszy służył wyrażeniu troski o pielęgnowanie fundamentalnych wartości uniwersytetu, które wydają się zapominane w konfrontacji z kulturowo-cywilizacyjnymi tendencjami sprzyjania ideom sukcesu, rynkowości i przydatności. Zasiadając w wydziałowym zespole ds. promocji, raz po raz słyszę, że uniwersytet i wiedza to współcześnie produkt, który mamy skutecznie zareklamować i sprzedać; szczęśliwie sformułowania tego typu nadal budzą instynktowny sprzeciw znacznej części uczonych. Ostatecznie bezinteresowność (względem prawdy i studenta) i powołanie – „wielcy nieobecni" wielu akademickich karier – nie mogą ulec dewaluacji, gdyż na nich „stoi" uniwersytet i cały humanistyczny świat.

Słowa kluczowe: *etos uniwersytetu, bezinteresowność, kult prawdy, powołanie mistrza*

HOW MANY POINTS FOR THE ETHOS?

Summary

The text is about a tendency currently existing in the academic circles, a tendency to place a scientist's individual career above fundamental university values such as an ethos, unselfishness and vocation. The author shows cultural and civilisation determinants of this tendency as well as its manifestations: the primacy of pragmatism, efficiency and success or the commercialisation of scientific research. As the remedy for this state of matters she points out a re-

[70] Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

birth of the essence of academic tradition going back to the ancient Academia, that is a rebirth of a selfless attitude not only towards establishing the truth but also towards students. Pointing to such thinkers as J. Woroniecki, J.W. Dawid, J. Tischner, W. Chudy, Tomasz z Akwinu, T. Gadacz, the author propounds a return to the idea of vocation and a master who remains in a service relationship with students. The ethos of a postmodern university lies in the renewal of personal academic relationships.

Keywords: *the ethos of an university, selflessness, cult of the truth, vocation of a master*

Translated by Monika Czerwińska

DONIESIENIA Z BADAŃ

Agnieszka Jankowska
Uniwersytet Szczeciński

Studia doktoranckie jako przestrzeń refleksyjności?

Wprowadzenie

Refleksja jako „myśl, głębsze zastanowienie, rozmyślanie nad czymś, analizowanie czegoś”[1] towarzyszy ludzkości od zarania jej dziejów. Wydaje się, że to właśnie refleksja i refleksyjność kolejnych pokoleń są konstytutywnymi czynnikami rozwoju cywilizacyjnego. Wraz z postępem myśli ludzkiej zmieniała się, a właściwie wszechstronnie rozwijała się refleksyjność, a myślenie o niej, czy raczej ona sama, dosięga obecnie każdego obszaru naszego życia, stając się „swoistym paradygmatem”[2], który umożliwia i czyni koniecznym analityczne i krytyczne widzenie rzeczywistości. W świetle wybranych koncepcji refleksyjności kategoria ta jawi się jako pewna zasada, cecha, postawa, kompetencja[3] wpisana w naturę jednostki i społeczeństwa. Jest przy tym pojęciem całościowym o zapewne jeszcze wielu nieodkrytych polach problemowych.

Swoje rozważania nad studiami doktoranckimi jako przestrzenią refleksyjności osadzam na dość rozległym, choć wciąż niekompletnym, polu teoretycznych analiz refleksyjności w ujęciu Johna Deweya[4] (myślenie re-

---

[1] *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, red. B. Dunaj, Wilga, Warszawa 2000, s. 230.

[2] W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008, s. 36.

[3] Ibidem, s. 36–38.

[4] J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.

fleksyjne), Donalda A. Schöna[5] (refleksyjny praktyk) i Anthony'ego Giddensa[6] (refleksyjność nowoczesności), a także refleksyjności jako cechy stylu poznawczego[7]. Koncepcje te czynię teoretycznym kontekstem, do którego odwoływać się będę, dokonując interpretacji wyników przeprowadzonych przeze mnie badań[8].

Wybór idei J. Deweya oraz D.A. Schöna podyktowany był faktem, że koncepcje obydwu tych autorów są rodzajem kamienia milowego na drodze do lepszego i głębszego zrozumienia oraz wyjaśnienia zjawiska profesjonalnej praktyki. Doktoranci zaś, w myśl międzynarodowych dokumentów[9], jako młodzi naukowcy uznawani są za profesjonalistów na polu dydaktyki i badań naukowych.

Koncepcję refleksyjnej nowoczesności A. Giddensa czynię w swoich rozważaniach „atmosferą", w której przychodzi żyć obecnym pokoleniom. Atmosferą, która w nieuchwytny i nienamacalny, a jednak odczuwalny sposób towarzyszy działaniom jednostkowym, społecznym, organizacyjnym. Atmosferą, która choć bezgraniczna, wyznacza kierunki rozwoju i dynamikę modernizacyjnego procesu.

---

[5] Za: B.D. Gołębniak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie metodą projektów*, red. eadem, WSiP, Warszawa 2002, s. 10–28; eadem, *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?*, w: eadem, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, CODN, Warszawa 1999, s. 13–31; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń 1998.

[6] A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; idem, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, Nomos, Kraków 2009; idem, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

[7] A. Matczak, *Style poznawcze*, PWN, Warszawa 1982; eadem, *W poszukiwaniu nowych sposobów pomiaru refleksyjności-impulsywności*, „Psychologia Wychowawcza" 1996, nr 2, s. 156–171; eadem, *Style poznawcze*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2, GWP, Gdańsk 2006, s. 761–782; E. Wysocka, *Style poznawcze*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Żak, Warszawa 2006, s. 1107–1117.

[8] Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu opis procedury badawczej zamieszczono jedynie w formie przypisów, zawierając w nich informacje, które uczynią zrozumiałym metodyczny kontekst prowadzonych badań. Taka formuła nie zaburza logiki wywodu, który koncentruje się na zrozumieniu i interpretacji opinii doktorantów na temat osobistej i profesjonalnej refleksyjności.

[9] *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Final Report*, European University Association, Bruksela 2005, za: K. Cyran, O. Kurek, *Kariery naukowe w świetle dokumentów europejskich*, w: *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 91–92 (tak zwane zasady salzburskie).

Refleksyjność jako cecha stylu poznawczego pomaga dochodzić źródeł naszego stylu funkcjonowania poznawczego, co z kolei ma fundamentalne znaczenie dla projektowania działań mających na celu wspieranie, rozwijanie, a może nawet „urefleksyjnianie”[10] kolejnych pokoleń. Znajomość preferowanego stylu poznawczego odgrywać może elementarną rolę w kształceniu lub samokształceniu kompetencji refleksyjnych, stąd wybór również tej idei, jako teoretycznego tła dla interpretacji wyników przeprowadzonych badań.

Tak nakreślona teoretyczna perspektywa będzie dla mnie punktem wyjścia do analizy i interpretacji opinii doktorantów na temat refleksyjności[11]. Wypowiedzi, czy też odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety koncentrują się wokół następujących zagadnień:

1. Czym dla doktorantów jest refleksyjność i jakie znaczenie przypisują jej oni w perspektywie życia osobistego i zawodowego?
2. Czy studia doktoranckie stanowią przestrzeń refleksyjności, a jeśli tak, to w jakich okolicznościach/warunkach ma ona okazję się ujawniać?
3. W jaki sposób można rozwijać własną refleksyjność oraz, pełniąc rolę nauczyciela akademickiego, sprzyjać rozwojowi refleksyjności studentów?

Jednostkowo udzielone odpowiedzi[12] skłaniają do uznania tego badania jako pilotażowego, co pozwoli dopracować procedurę i narzędzie badawcze. Niemniej jednak, choć uzyskane sygnalnie, opinie doktorantów mogą mieć znaczenie dla modernizacji przebiegu kształcenia akademickiego.

---

[10] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość…*, s. 48.

[11] Badanie, którego celem było poznanie opinii doktorantów na temat osobistej i profesjonalnej refleksyjności, miało charakter sondażu diagnostycznego, do którego przeprowadzenia wykorzystano kwestionariusz ankiety zawierający pytania otwarte. Uczestnicy badania to osoby realizujące studia doktoranckie w dyscyplinach: 9 osób – pedagogika, 1 osoba – historia, 1 osoba – nauki o polityce. Wśród respondentów znalazły się 3 osoby, które ukończyły pierwszy rok studiów, 6 osób będących po drugim roku, 1 osoba po trzecim roku i 1 osoba po „piątym” roku (jest to osoba, która ma wydłużony czas studiów). 5 respondentów jest w wieku 25–30 lat, 4 osoby w wieku 31–40 lat i 2 osoby – 41–50 lat.

[12] Badanie przeprowadzono w sierpniu 2014 roku. Okres wakacyjny stanowił barierę w dotarciu do wszystkich doktorantów Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Na rozesłaną elektronicznie prośbę o udział w badaniu odpowiedziało 11 ze 170 doktorantów.

Myśląc refleksyjnie

Doktoranci zapytani przeze mnie, **jak rozumieją refleksyjność**, zdefiniowali[13] ją, zgodnie z powszechnie funkcjonującym w praktyce językowej pojęciem refleksyjności, jako ***namysł*** (7,P,2,39), ***rozmyślanie***, ***zastanawianie się*** (11,P,5,40)[14] nad życiem oraz działaniem swoim lub innych osób. Refleksyjność to według doktorantów także ***zdolność do analizowania*** *czynów, postaw, zaniechań,* (2,P,3,36) *sytuacji, zadania, problemu zmierzająca do* ***wprowadzenia pozytywnej zmiany*** (1,P,1,48), *modyfikacji zachowania/ działania* (7,P,2,39). *Refleksyjność* ***pozwala na wyciąganie wniosków*** *z podjętych działań, ale także* ***daje możliwość przewidywania i planowania*** (10,P,2,29). Respondenci uznali refleksyjność za ***wyższy proces myślowy****, polegający na zastanawianiu się nad istniejącym stanem rzeczy* (10,P,2,29), któremu towarzyszy ***zdolność do przeżywania głębszych przemyśleń*** (4,P,1,30).

Tak scharakteryzowana refleksyjność odpowiada myśleniu refleksyjnemu w ujęciu J. Deweya, który ocenia, że jest to „myślenie w jego najlepszym i najwybitniejszym znaczeniu”[15]. Myślenie refleksyjne, będące w opozycji do myślenia rutynowego:

> jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza[16].

Elementami tak pojmowanego myślenia są:

> a) stan zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności, wątpienia;
> b) akt badania lub poszukiwania skierowanego ku wykryciu innych faktów, służących do potwierdzenia lub obalenia nasuwającego się mniemania[17].

---

[13] Prezentacja wyników badań jest uogólnionym obrazem wypowiedzi wszystkich respondentów. Interpretacja taka podyktowana została niewielką ilością materiału badawczego, którego kategoryzacja ujawniła merytoryczną zbieżność, co pozwoliło mi na wysunięcie zgeneralizowanych wniosków dla tej grupy respondentów.

[14] Kursywą zaznaczono wypowiedzi doktorantów zawarte w kwestionariuszach ankiet.

[15] J. Dewey, op.cit., s. 29.

[16] Ibidem, s. 30.

[17] Ibidem, s. 33.

„Proces refleksji jest cykliczny i prowadzi do ciągłego przeorganizowywania wiedzy”[18], co istotne, towarzyszy temu działanie, które umożliwia zweryfikowanie wytworzonych wyjaśnień.

Doktoranci uczestniczący w badaniu zwrócili również uwagę na znamienne dla refleksyjności czasowe „zawieszenie sądu”[19] i niezbędną do tego ***umiejętność „zatrzymania się”*** (3,H,1,25). To wówczas jesteśmy w stanie *dostrzec rzeczy pozornie niedostrzegalne, słowa wypowiedziane „między zdaniami” i zagłębić się w te niuanse* (3,H,1,25). *Refleksyjność pozwala na* ***przyjrzenie się czemuś z wielu perspektyw****, to cecha charakterystyczna umysłów otwartych* (9,P,2,27), a mówiąc słowami J. Deweya – to badanie „kwestii z różnych stron i w różnym świetle, tak że nie można przeoczyć nic istotnego”[20].

Refleksyjność to także ***zdolność do wchodzenia w głęboką relację z sobą samym****, ze swoim wnętrzem, to* ***uświadomienie sobie swoich myśli, emocji, zachowania*** (6,P,2,28)*, to swoisty „rachunek sumienia”* (7,P,2,39). Doktoranci zatem odkrywają i być może doświadczają refleksyjności, a właściwie autorefleksji, o której Zbigniew Pietrasiński mówił, że „skierowana specjalnie na własne doświadczenia (…) jest warunkiem czerpania nauki z własnej drogi życiowej”[21], przez co sprzyja rozwojowi człowieka dorosłego. Na tę właściwość refleksyjności również zwracali uwagę w swoich wypowiedziach doktoranci:

> Refleksyjność powinna być zawsze obecna, zarówno w życiu osobistym jak i zawodowym. Jeśli nie zastanawiamy się nad sobą, nad pracą, to tak właściwie nie rozwijamy się (11,P,5,40)[22].

---

[18] M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012, s. 289.

[19] J. Dewey, op.cit., s. 38.

[20] Ibidem, s. 85.

[21] Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 76.

[22] Litery i cyfry oznaczają kolejno: numer kwestionariusza ankiety, kierunek studiów respondenta (P – pedagogika, H – historia, N – nauki o polityce), ukończony rok studiów, wiek.

Janusowe oblicze refleksyjności

Doktoranci uczestniczący w badaniu „intuicyjnie”[23] wartościują refleksyjność pozytywnie [*w myśleniu nie ma nic złego* (8,P,2,37)], choć dostrzegają też wymierne korzyści płynące z refleksyjności:

> Skutkuje lepszą efektywnością. (...) powoduje poprawę podejmowanych działań, a więc poprawę jakości pracy w danym obszarze (1,P,1,48).

> Pochylenie się nad problemami, przemyślenie ich, poddanie refleksji wpływa zazwyczaj pozytywnie na moje dalsze działania (4,P,1,30).

> (...) sprzyja stawaniu się coraz lepszym człowiekiem, pracownikiem, rodzicem itp. – jest elementem pracy nad sobą, pomaga walczyć ze skostniałymi i szkodliwymi sposobami funkcjonowania oraz myślenia, otwiera człowieka na potrzebę zmiany, a także kieruje go ku temu co najbardziej wartościowe w byciu (z) ludźmi (6,P,2,28).

Ale refleksyjność zdaje się mieć Janusowe oblicze. **Doktoranci równie często wskazywali na pozytywną, jak i negatywną naturę refleksyjności**. Jej pejoratywny charakter ujawnia się w *zbyt długim szukaniu rozwiązania problemu* (4,P,1,30), co sprawia, że w końcu zaczynamy *„umartwiać się” nim* (4,P,1,30). Zbyt częste analizowanie swoich myśli, spostrzeżeń, emocji, zachowań może utrudniać funkcjonowanie, ponieważ *zajmuje bardzo dużo czasu* i w efekcie jest tylko niepotrzebnym *zamęczaniem się i przeżywaniem po wielokroć tych samych myśli oraz zdarzeń* (6,P,2,28). Refleksyjność *bywa przekleństwem, kulą u nogi, nie ułatwia wielu spraw. Niejednokrotnie staje się dzieleniem włosa na czworo i więcej* (7,P,2,39).

W takim postrzeganiu refleksyjności nie dochodzi do domknięcia cyklu myślenia refleksyjnego, a więc wysunięcia wniosku i podjęcia działania. Nieustanna rewizja nasuwających się myśli to typowy przejaw refleksyjności jako cechy stylu poznawczego. Osoby refleksyjne mają skłonność do starannego analizowania potencjalnych rozwiązań i rozważania

---

[23] M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, w: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1995, s. 72.

ich trudności. Towarzyszy temu długi czas namysłu, ale za to znaczny stopień trafności rozwiązań. A zatem osoby, które dostrzegają u siebie negatywne oblicze refleksyjności, to być może osoby refleksyjne w sensie preferowanego stylu poznawczego.

W „atmosferze" refleksyjności

Doktoranci uczestniczący w badaniu wiążą **pojawianie się refleksyjności** z wieloma – jeśli nie ze wszystkimi – sytuacjami życia prywatnego i zawodowego:

> (…) objawia się podczas słuchania innych ludzi (…) Dotyczy wielu spraw – uczuciowych, czyli „miłosno-zauroczeniowych", duchowych (wiara) (…), ale i przyziemnych, jak sprawy bytowe, płacowe, ich wpływ na życie naszych współobywateli (3,H,1,25).

> Dotyczy codzienności. Ujawnia się w samotności (8,P,2,37).

> (…) pojawia się u mnie przy prawie każdym zachowaniu (…). Bardzo często analizuję swoje zachowanie oraz własne słowa pod kątem tego czy były one właściwe w danej sytuacji, czy nie zrobiłam nimi komuś przykrości, a także czy zrobiłam wszystko, co w mojej mocy, aby zachować się moralnie i zgodnie ze swoim sumieniem (6,P,2,28).

> (…) ciągle się nad czymś zastanawiam, czy dobrze postąpiłam, czy prawidłowo zrealizowałam jakieś zadanie, a co mogłam zrobić inaczej (11,P,5,40).

Respondenci dostrzegają nie tylko okoliczności, w jakich „pojawia" się refleksyjność, ale również **odczuwają potrzebę bycia refleksyjnym:**

> Refleksyjność potrzebna jest w każdym obszarze naszego życia (1,P,1,48).

> (…) nieustająco jest potrzebna człowiekowi… w życiu osobistym, w pracy, w odbiorze społeczeństwa, kultury, tradycji (4,P,1,30).

> Wielką potrzebę refleksyjności widzę zwłaszcza w kontaktach z dziećmi i młodzieżą. Z jednej strony refleksyjny rodzic i refleksyjny nauczyciel stanowią dla nich wzór do naśladowania, z drugiej strony

> niewłaściwe słowa, czy postępowanie mogą przynieść najmłodszym szkodę i cierpienie trudne do naprawienia, stąd niezbędna jest potrzeba analizy swojej pracy oraz własnego postępowania u osób zaangażowanych w pracę z dziećmi (6,P,2,28).

> W obszarach życia codziennego. Wychowywaniu dzieci, małżeństwie, koleżeństwie, w pracy. Refleksyjność nie jest zarezerwowana dla naukowców (8,P,2,37).

Niemniej jednak w pracy naukowej refleksyjność potrzebna jest, *aby osoba była dociekliwa, nieufna wobec oferowanych informacji, skrupulatna* (9,P,2,27) w formułowaniu własnych sądów.

Wszechobecna refleksyjność uczestników badania zdaje się odpowiadać refleksyjności nowoczesności A. Giddensa, która oznacza

> systematyczne poddawanie rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę większości zachowań ludzi i materialnego środowiska naturalnego[24].

Chodzi więc o refleksyjność w polityce, ekologii, nauce, życiu indywidualnym i zbiorowym, życiu rodzinnym, a nawet uczuciach.

„Refleksyjność jako wyróżniająca właściwość gatunku ludzkiego”[25] dotyczy wszelkich działań jednostki i stanowi warunek „radzenia sobie”[26] w rozmaitych sytuacjach życiowych. Refleksyjne planowanie[27] życia nabiera zaś dychotomicznego charakteru. Z jednej strony, jednostki w znacznie większym stopniu niż kiedykolwiek przedtem mogą same kształtować własne życie, z drugiej strony są zmuszone do bardziej otwartego, refleksyjnego sposobu życia, a co za tym idzie, do ciągłego monitorowania zmian zachodzących w świecie i przystosowywania się do nich[28]. Tak rozumiana refleksyjność staje się warunkiem *sine qua non* nowoczesnego życia społecznego i narzędziem społeczno-kulturowej zmiany.

---

[24] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 36.

[25] A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej...*, s. 23.

[26] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 57.

[27] Ibidem, s. 16–17.

[28] A. Giddens, *Socjologia...*, s. 84.

Wydaje się, że refleksyjność towarzyszy doktorantom „na co dzień", nasuwa się zatem pytanie o **istotę** tej refleksyjności. Czy jest to postawa, cecha, kompetencja, zasada (jak ujmuje to Wanda Dróżka[29]), która dotyczy tylko intrapersonalnie doświadczającej jej jednostki, czy ma charakter szerszy – interpersonalny, a nawet społeczny? Wypowiedzi respondentów nie są w tym względzie jednoznaczne. Z jednej strony interpretuję je jako **wewnętrznie zdeterminowany funkcjonalizm**, który, po pierwsze, zaspokaja ciekawość poznawczą jednostki [*znalezienie genezy danej rzeczywistości* (5,N,2,48)], a po drugie, pozwala jej modyfikować „zastaną przestrzeń" (*jest punktem wyjścia dla modyfikacji zastanej przestrzeni* (5,N,2,48). Z drugiej strony – jako **humanistyczny interakcjonizm** znamienny dla tak zwanych zawodów pomocowych: pedagogów, psychologów, terapeutów, pracowników socjalnych[30].

Ku refleksyjności studiów doktoranckich

Analiza wyników badań zachęca do zastanowienia się, czy studia doktoranckie stanowią przestrzeń (dla) refleksyjności, a jeśli tak, to w jakich okolicznościach/warunkach ma ona okazję się ujawniać.

Otóż 9 na 11 osób wypowiedziało się, że **studia doktoranckie *zdecydowanie wymagają refleksyjności*** i jest to bezpośrednio związane z charakterem działalności podejmowanej w toku tego etapu kształcenia, a więc: *przygotowywanie prac zaliczeniowych, przygotowywanie się do egzaminów, pisanie referatów, prowadzenie badań naukowych i zajęć ze studentami* (1,P,1,48). Refleksyjność jest też *kluczową umiejętnością* niezbędną przy pisaniu rozprawy doktorskiej – na każdym etapie jej realizacji – *ponieważ ten typ pracy umysłowej wymaga zdolności analizowania oraz syntetyzowania posiadanych informacji, znajdowania zależności pomiędzy badanymi zjawiskami* (5,N,2,48). *Nie da się ukończyć studiów doktoranckich i napisać pracy bez nieustannej refleksji nad sobą, swoim działaniem oraz otaczającym światem* (4,P,1,30).

[29] W. Dróżka, op.cit., s. 36–38.

[30] Uczestnicy badania to głównie doktoranci w dziedzinie pedagogiki.

Doktoranci byli też krytyczni wobec wykorzystania refleksyjności na studiach. Dwie osoby oceniły, że w samym toku studiów nie jest wymagana od nich refleksyjność:

> (...) aby zaliczyć przedmioty na studiach nie jest potrzebna refleksyjność, lecz wykazanie się konkretną wiedzą (9,P,2,27).

> (...) studia doktoranckie w niewielkim stopniu wymagają refleksyjności. O oczekiwaniach względem doktorantów mówi się raczej w odniesieniu do ich pracy naukowej, zaś w niezadowalającym stopniu do dydaktyki. Brak rzetelnego przygotowania doktorantów do pracy nauczyciela akademickiego charakteryzuje się między innymi pominięciem tak ważnego aspektu, jakim jest refleksyjność (6,P,2,28).

Do zaliczenia przedmiotów objętych planem studiów konieczna jest konkretna wiedza, nie zaś refleksyjność. Również oczekiwania wobec doktorantów [*napisanie dysertacji i uzyskanie stopnia doktora* (9,P,2,27)] determinują wymagania im stawiane, a te zakładają refleksyjność na polu badawczym. Niewielka liczba godzin przeznaczonych na przygotowanie doktorantów do pełnienia roli nauczyciela akademickiego sprawia, że kwestia refleksyjności jest na nich pomijana lub sygnalnie poruszana.

Mniej optymistyczne są też opinie doktorantów na temat tego, **czy studia doktoranckie sprzyjają refleksyjności**. Respondenci, owszem, twierdzą, że przy tego rodzaju aktywności, jaka towarzyszy studiowaniu na studiach trzeciego stopnia (samokształceniowo-dydaktyczno-badawczej), refleksyjność jest konieczna i właśnie studia doktoranckie stwarzają doskonałe ku temu warunki, niemniej jednak dostrzegają też, że **sprzyjanie refleksyjności związane jest z indywidualnymi predyspozycjami do bycia refleksyjnym**:

> Studia sprzyjają rozwijaniu refleksyjności osób, które rzeczywiście chcą/potrzebują/pochylą się nad sobą (4,P,1,30).

> (...) każdy kto ma w sobie wypracowaną umiejętność refleksyjności to będzie z niej korzystał niezależnie od sytuacji, w której się znajdzie (10,P,2,29).

Nie bez znaczenia są też **zainteresowania doktoranta**, **których zgodność z problematyką zajęć pobudza do namysłu:**

> Refleksyjność w przebiegu studiów doktoranckich jest zjawiskiem złożonym, wynika to ze sposobu i stylu prowadzenia zajęć, co jest całkowicie uzależnione od prowadzących przedmiot oraz zainteresowań doktoranta (5,N,2,48).

Istotne w rozwijaniu refleksyjności są też *soft skills prowadzących (empatia, błyskotliwość, twórcze rozwiązywanie problemów) oraz kreatywne podejście do przedmiotu* (5,N,2,48). Katalizatorem refleksyjności są szczególnie seminaria i zajęcia z metodologii badań, ponieważ to tutaj doktoranci dokonują namysłu nad sobą jako badaczem i analizują **swoje** problemy badawcze. *Niestety brakuje zajęć/ spotkań z wykładowcami, którzy dostrzegaliby potrzebę rozwijania refleksyjności doktorantów, także w odniesieniu do dydaktyki* (6,P,2,28).

Doktoranci uczestniczący w badaniu są zdecydowani co do tego, **co nie sprzyja refleksyjności** – *rutyna, brak umiejętności pedagogicznych prowadzących (nie każdy badacz jest dobrym dydaktykiem)* (5,N,2,48), *wykładowy oraz dogmatyczny charakter wielu zajęć* (6,P,2,28), *zadawanie prac pisemnych, jako zaliczenie przedmiotu, po czym nie sprawdzanie ich i nie udzielanie żadnej informacji zwrotnej* (4,P,1,30).

Trudno o jednoznaczną odpowiedź doktorantów na pytanie **czy refleksyjność jest ceniona podczas studiów**:

> Mam nadzieję, że refleksyjność jest ceniona, choć nie mam pewności, nigdy na ten temat nie rozmawialiśmy. To takie moje założenie, tak to sobie wyobrażam (2,P,3,36).

> Myślę, że tak i to jest proces ciągły, stale przybierający na sile i znaczeniu… Zwiększa się „zapotrzebowanie" na refleksyjność (4,P,1,30).

> (…) dziś nie jest ceniona refleksyjność. Ceni się tylko liczbę punktów zdobytych dla konkretnego instytutu, ceni się liczbę studentów przepuszczonych przez magiel uniwersytetu (3,H,1,25).

> Wydaje się, że refleksyjności nikt w praktyce nie ceni, ani jej nie oczekuje od doktorantów (6,P,2,28).

Z jednej strony system wartości doktorantów podpowiada im, że jest to cecha, postawa, kompetencja uznawana wśród elit, z drugiej strony nikt o tym z nimi nie rozmawia. Część doktorantów dostrzega, także

w toku studiów, że refleksyjność *przybiera na sile i znaczeniu i zwiększa się „zapotrzebowanie" na refleksyjność* (4,P,1,30), inni odczuwają brak zainteresowania refleksyjnością, za to doświadczają i bezwiednie uczestniczą w „punktomanii". Jeden z respondentów pesymistycznie konkluduje swą wypowiedź: *uniwersytety w Polsce są jak cała Polska – bezrefleksyjne* (3,H,1,25).

Mimo tej ambiwalencji uczestnicy badania dostrzegają **warunki/ okoliczności studiowania, jakie pozwalają na rozwój refleksyjności**. Jest to z pewnością ***pomoc ze strony kadry akademickiej**, a zwłaszcza opiekuna naukowego/promotora* (1,P,1,48), *tzw. wsparcie mentorskie* (5,N,2,48). Są to *regularne dyskusje* (5,N,2,48), *spotykania z nowymi ludźmi* (8,P,2,37), które umożliwiają spojrzenie na rzeczywistość przez inny pryzmat, dają *możliwość konfrontacji swoich wniosków, przemyśleń, sądów* (4,P,1,30). Doktoranci wskazali również na ***bezpieczeństwo bytowe i materialne*** (3,H,1,25), które są warunkiem koniecznym, aby móc zajmować się innymi, „wyższymi" sprawami. W opiniach doktorantów pojawiła się też **otwartość i wolność** jako swoisty klimat warunkujący *konstruktywne spieranie się, twórcze poszukiwanie* (7, P,2,39). Warunkiem koniecznym jest też ***czas**, praca bez presji, cisza, spokój* (4,P,1,30). W takich okolicznościach można podjąć trud rozwijania/podtrzymywania w sobie refleksyjności. Doskonałym sposobem na to jest, według doktorantów, **oddawanie się lekturze**. Czytając, poznajemy różne punkty widzenia, a nasza wiedza wychodzi poza wiedzę potoczną. Rozwijanie refleksyjności następuje także podczas wszelkich **działań naukowych i badawczych**: *aktywności na zajęciach, samodzielnego prowadzenia zajęć* (1,P,1,48), *udziału w wykładach, spotkaniach, grupach zainteresowań* (4,P,1,30). Na rozwój własnej refleksyjności **wpływamy swoją postawą**:

> (...) należy być wrażliwym na otaczającą nas rzeczywistość oraz innych ludzi, dociekać tego, w jaki sposób poprawić jakość swojej pracy, swoich kontaktów z innymi, jak zmieniać świat na lepszy. Jednocześnie nie dać się przyzwyczajeniu ani wygodzie zachowania status quo, podejmując wysiłek walki z tym co złe i szkodliwe (6,P,2,28).

W mojej ocenie, też doktorantki, dobrym sposobem i okolicznościami na rozwijanie refleksyjności są konferencje naukowe, w których czynny

udział jest okazją do zrewidowania tego, co według nas pewne, do zweryfikowania tego, o czym do tej pory rozmyślaliśmy, wreszcie do krytycznego namysłu nad koncepcją własnych badań.

Pretendujący do roli nauczyciela akademickiego doktoranci zastanawiali się również, **w jaki sposób nauczyciel akademicki może sprzyjać refleksyjności studentów**. Choć wyniki badań w tym względzie nie są optymistyczne i wskazują, że nie można na stałe zmienić stylu poznawczego z impulsywnego na refleksyjny czy też odwrotnie, to niewątpliwie oddziaływaniami zewnętrznymi możemy rozwijać refleksyjność[31]. Doktoranci widzą możliwość sprzyjania refleksyjności studentów poprzez: ***stosowanie metod aktywizujących*** *skłaniających do myślenia i krytycyzmu; podmiotowe traktowanie studentów* (1,P,1,48); *nietuzinkowy sposób prowadzenia zajęć;* ***tworzenie specyficznego klimatu*** *na swoich zajęciach;* ***podsuwanie wymagających namysłu, twórczego spierania się tematów, lektur*** (7,P,2,39); ***stawianie „trudnych pytań"; inicjowanie dyskusji*** (4,P,1,30). Nauczyciel akademicki – *w pierwszej kolejności – powinien* ***swoją postawą inspirować studentów*** *do wchodzenia w relacje z samym sobą,* (…) ***zachęcać do autoewaluacji*** (9,P,2,27), ale także *rozmawiać z nimi wychodząc poza schematy,* ***stwarzać stan wątpienia*** (10,P,2,29), uwrażliwiać na to, co w życiu naprawdę ważne.

Można sądzić, że doktoranci, pełniąc rolę nauczyciela akademickiego, dostrzegają potrzebę bycia refleksyjnym i mają konkretne pomysły na sprzyjanie refleksyjności studentów. Takie podejście do refleksyjności na polu kształcenia akademickiego zwiastuje, że przyszłe działania dydaktyczne doktorantów będą zbieżne z koncepcją „refleksyjnego praktyka" D.A. Schöna, według której o profesjonalizmie działania świadczy właśnie zdolność do prowadzenia refleksji, zarówno w jego trakcie, jak i po jego ustaniu[32].

D.A. Schön

> pierwszy zwrócił uwagę na to, że o sukcesie profesjonalistów decyduje dziś stały wzrost ich samoświadomości w zakresie refleksji do-

[31] J. Kagan, za: A. Matczak, *Style poznawcze*, w: *Psychologia…*, s. 765–766; eadem, *Style poznawcze*, PWN…; S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny" 1996, nr 19, s. 35–60.

[32] Za: B.D. Gołębniak, *Nabywanie kompetencji…*, s. 16.

tyczącej ich działania i umiejętność podtrzymywania „konwersacji z bieżącą sytuacją”[33],

nauczanie wszak polega na rozwiązywaniu bezprecedensowych problemów, których zrozumienie zapewnić ma kreatywne zachowanie w kolejnej niespodziewanej sytuacji.

W takich okolicznościach nauczyciel „musi posiadać coś więcej niż rzetelną wiedzę zawodową i znajomość algorytmu postępowania”[34]. Tym czymś, według Marii Czerepaniak-Walczak, jest „namysł nad tym, co będzie (cel), nad tym, co aktualnie jest (działanie) oraz co było (ocena rezultatu) przedmiotem aktywności”[35] zawodowej nauczyciela. Refleksja jest zatem immanentnym przymiotem profesjonalizmu nauczycieli, a jej istotą jest to, że „nauczyciel nie tylko myśli o tym, co i jak robi (robił albo będzie robił), ale myśli o tym w czasie, gdy to robi”[36]. W tak ujętej praktyce edukacyjnej mamy do czynienia z paralelnością dwóch procesów: działania oraz analizowania i namysłu, a refleksja nauczycielska jest jednocześnie akcją i poznaniem. Stosując ów namysł, nauczyciele z jednej strony przeciwdziałają rutynie i stereotypowi w działaniu, z drugiej zaś stawiają świadomy opór wobec intuicji i/albo impulsywności w zawodowej aktywności[37].

Zakończenie

Zebrany materiał empiryczny ujawnił zróżnicowane opinie doktorantów na temat studiów trzeciego stopnia jako przestrzeni refleksyjności. Z jednej strony, doktoranci uczestniczący w badaniu twierdzą, że studia doktoranckie wymagają refleksyjności i są tą przestrzenią, gdzie refleksyjność ma optymalne warunki, by się ujawniać i rozwijać. Z drugiej strony, mówią o niedostatku refleksyjności na studiach trzeciego stopnia. Być może wyjaśnienie tej rozbieżności mógłby przynieść pomiar refleksyjności

[33] B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, s. 92.

[34] M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa...*, s. 73.

[35] Ibidem.

[36] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 13.

[37] Ibidem.

vs. impulsywności jako cechy stylu poznawczego, który ujawniłby preferencje doktorantów w tym obszarze. J. Dewey twierdził wszak, że „kształcenie myślenia musi być oparte na uprzednio i niezależnie istniejących zdolnościach przyrodzonych; chodzi o należyte kierowanie tymi zdolnościami, a nie o ich stwarzanie”[38]. Takie poglądy skłaniają do uznania, że dla tych, których charakteryzuje impulsywność jako sposób poznawczego funkcjonowania, refleksyjne działanie może być wyzwaniem nie do osiągnięcia, ale też i znamion takiego działania mogą oni nie dostrzegać w swoim otoczeniu.

Należy podkreślić, że o refleksyjności doktoranci mówią w kontekście myślenia refleksyjnego, wskazując również na jej znaczenie dla osobistego i zawodowego rozwoju. Zastosowanie refleksyjności w działaniu praktycznym (zajęcia ze studentami, praca naukowo-badawcza, interakcje społeczne) sytuuje ją wśród wymiarów profesjonalizmu przyszłych nauczycieli akademickich. Wszyscy respondenci dopatrują się w refleksyjności cechy życia społecznego, ale tylko nieliczni „domyślają” się refleksyjności jako cechy stylu poznawczego.

Dokonując oglądu problematyki refleksyjności studiów doktoranckich, nasunęła mi się jeszcze (nie)jedna refleksja – czy w czasach radykalnego wątpienia powinniśmy mówić o refleksyjności w pedagogice, czy może o pedagogice refleksyjnej, która byłaby, podobnie jak refleksyjność dla ponowoczesności, jednym z dystynktywnych elementów współczesnego kształcenia i edukacji? Jej atrybuty: otwartość, innowacyjność i krytycyzm myślenia; namysł, analiza i rozwaga w działaniu; zaniepokojenie, niepewność i wątpienie jako czynniki sprawcze badawczego i poszukiwawczego zaciekawienia; gotowość do transgresji poza utarte schematy myślenia i działania; zdolność do starannego, wielostronnego i dalekowzrocznego rozważania spraw; zgoda na dyskomfort odroczonego sądu i akceptacja ustawicznego aktualizowania i rekonstruowania wiedzy wyznaczałyby jakość i cele kształcenia.

Pozostawiając otwarty ów wątek, domykam swe rozmyślania na temat studiów doktoranckich i towarzyszącej im refleksyjności, wciąż widząc nowe, interesujące obszary do rozpoznania.

Słowa kluczowe: *refleksyjność, doktoranci, studia doktoranckie*

[38] J. Dewey, op.cit., s. 55.

PHD STUDIES AS A SPACE FOR REFLECTION?

Summary

PhD studies is a relatively new stage of institutionalized education. Literature concering this stage of education is still inconspicuous. The same applies to research activities which explore and explain the functioning of PhD students and PhD studies. In this article I make a personal and professional characteristics of reflection in terms of PhD students, as well as present their views on PhD studies as an area of reflection.

Keywords: *reflexivity, PhD students, PhD studies*

Translated by Agnieszka Jankowska

Helena Ostrowicka
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Raportuj, bloguj i wyznawaj. O karierze akademickiej w społeczeństwie konfesyjnym[1]

> Wyznanie prawdy wpisało się w centrum indywidualizujących procedur stosowanych przez władzę (…) wyznanie stało się na Zachodzie jedną z najwyżej cenionych technik produkowania prawdy. My zaś staliśmy się od tej pory społeczeństwem zeznającym. (…) Człowiek Zachodu stał się zwierzęciem zeznającym[2]

Wprowadzenie

Zagadnienie kariery akademickiej w społeczeństwie konfesyjnym jest częścią szerszego projektu badawczego, poświęconego relacjom wiedzy-władzy w uniwersytecie. Kluczowa dla prowadzonych przeze mnie badań Foucaultowska koncepcja urządzania (znana również jako koncepcja

---

[1] Tekst ten jest rozwinięciem referatu wygłoszonego podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej: „Szkoła Wyższa – (R)e-wolucje: Kariery akademickie", Międzyzdroje, 4-5 września 2014 roku, zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

[2] M. Foucault, *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 1995, s. 57–58. W przekładzie *Historii seksualności* z języka francuskiego na język polski tłumacze zdecydowali się zastosować terminy: „społeczeństwo zeznające" i „człowiek zeznający". Zaproponowany przeze mnie termin „społeczeństwo konfesyjne" jako odpowiednik funkcjonujących w literaturze anglojęzycznej *confessional society*, *confessing society* ma oddawać pojemność znaczeniową zjawiska konfesyjności. Aby trafnie odczytać znaczenie zastosowanej przeze mnie terminologii warto odwołać się do etymologii słowa „konfesja". Wywodzi się ono z łacińskiego *confessio*, które oznacza „wyznanie czegoś, przyznanie, zeznanie, świadectwo" – *Słownik łacińsko-polski*, red. M. Plezi, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 670). W języku polskim takie szerokie zastosowanie słowa „konfesja", które nie przywołuje ściśle religijnych konotacji, funkcjonuje na przykład w przypadku terminów „literatura konfesyjna", „poezja konfesyjna".

rządomyślności) oferuje nowatorskie sposoby myślenia na temat związku polityki i etyki[3].

Zajmuje mnie pytanie z ducha Foucaultowskie: jakie wielorakie i zmienne relacje wiedzy-władzy dochodzą do swego określenia we współczesnym dyskursie uniwersytetu? Uniwersytet, w różnych swych aspektach i wymiarach, jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, popularnym tematem medialnym, a także obiektem polityki państwowej i ponadpaństwowej. W Polsce w dyskursie o kształcie współczesnego uniwersytetu uczestniczą niezwykle aktywnie przedstawiciele rządu, nauki i mediów. W ostatnich latach możemy zaobserwować swoistą eksplozję dyskursu o uniwersytecie. Uniwersytet, a wraz z nim pracownik naukowy, stanął „w polu widzenia".

> Kto został umieszczony w polu widzenia i wie o tym – jak zauważa Michel Foucault – przejmuje na swe konto ograniczenia narzucone przez władzę[4].

W tym sensie możemy stwierdzić, że władza kieruje nami przez nas samych.

Za punkt wyjścia do analizy urządzania uniwersytetu obieram za Michelem Foucaultem tak zwane lokalne ogniska wiedzy-władzy, które pobudzają do dyskursywizacji. Takim lokalnym ogniskiem jest współcześnie między innymi kariera akademicka[5].

Niniejszy artykuł składa się z dwóch zasadniczych części. Zaczynam od przedstawienia teoretycznego tła dla prowadzonych rozważań, to jest od koncepcji urządzania, by ostatecznie uwagę skoncentrować na wyznaniu jako technice obecnej w praktykach dyskursywnych współczesne-

---

[3] M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; N. Rose, *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, Routledge, London–New York 1990; M. Dean, *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, Sage, London 2010. Foucault wykorzystuje podwójne znaczenie francuskiego słowa „*conduite*", oznaczającego zarówno „kierowanie", „prowadzenie", jak i „zachowanie". Istnieje bogata literatura na temat koncepcji „urządzania" i jej recepcji również na terenie badań edukacyjnych. Szerzej na ten temat piszę w: *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Impuls, Kraków 2012.

[4] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 1993, s. 243.

[5] O czym świadczy choćby tytuł ogólnopolskiej konferencji naukowej, w której miałam przyjemność uczestniczyć: „Szkoła Wyższa – (R)E-wolucje: Kariery akademickie".

go uniwersytetu. Teza, którą postaram się uzasadnić brzmi: **filozoficzna koncepcja wyznania trafnie opisuje relacje wiedzy-władzy, które prowadząc do rozwoju podmiotów konfesyjnych, upowszechniły się w praktykach dyskursywnych współczesnego uniwersytetu.**

Urządzanie uniwersytetu

Pojęcie urządzania stało się częścią badań prowadzonych przez M. Foucaulta nad przyczynami powstania nowoczesnego państwa, wiążąc je z rozprzestrzenianiem się władzy pastoralnej i dominacją tej formy władzy, którą autor *Historii seksualności* nazywa „rządzeniem". W wykładzie z 1 lutego 1978 roku Foucault definiuje pojęcie urządzania następująco:

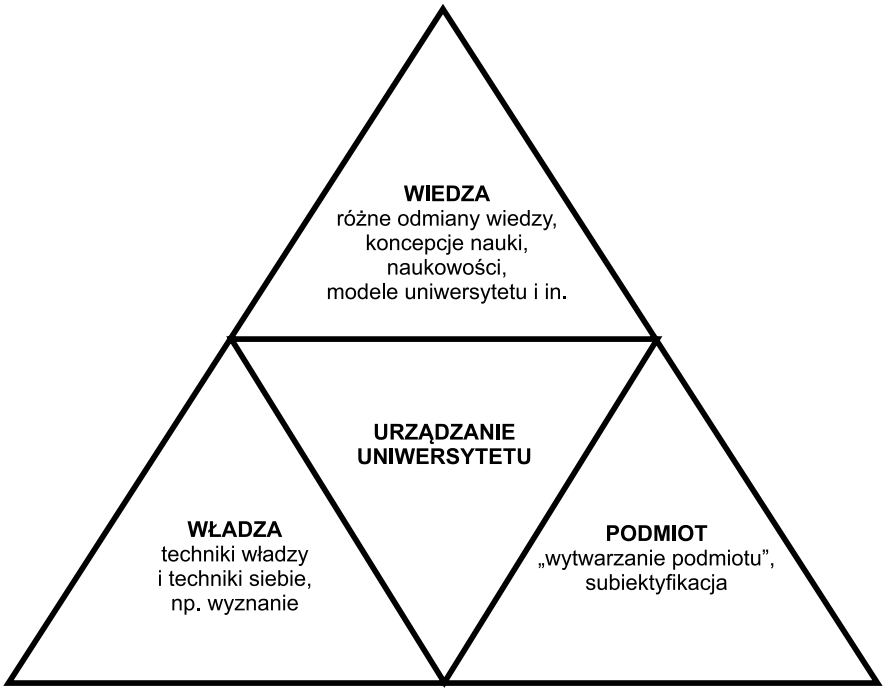
Przez *urządzanie* rozumiem trzy rzeczy. Po pierwsze zbiór instytucji, procedur, analiz, refleksji i taktyk umożliwiających sprawowanie owej specyficznej i bardzo złożonej formy władzy nakierowanej przede wszystkim na populację, władzy opierającej się na ekonomii politycznej jako pewnej formie wiedzy i posługującej się zasadniczo urządzeniami bezpieczeństwa. Po drugie, „urządzanie" oznacza dla mnie pewną linię siły, która – w społeczeństwach zachodnich – od dawna i wciąż prowadzi do dominacji tej formy władzy, która można by nazwać *rządzeniem*, nad wszelkimi innymi formami, zwłaszcza nad władzą suwerenną i dyscypliną. Owa linia siły sama przyczyniła się do rozwoju wielu specyficznych technologii rządzenia, a także specyficznych postaci wiedzy. I wreszcie, sądzę również, że przez „urządzanie" należy rozumieć proces albo raczej wynik procesu, za sprawą którego średniowieczne państwo sprawiedliwości, w XV i XVI wieku przekształcone w państwo administracyjne, zostaje następnie, krok po kroku, poddane *zasadzie rządów*[6].

Komentator i kontynuator Foucaultowskiej idei urządzania Mitchell Dean ujmuje „urządzanie" jako złożoną kombinację różnych form władzy: władzy suwerennej, dyscyplinarnej i rządzenia. Autor ten podkreśla dwa zasadnicze znaczenia pojęcia urządzania: pierwsze odnosi się do szczególnej formy myślenia na temat użycia władzy w nowoczesnych społeczeństwach, władzy rządzenia populacją jako określonym „zasobem", który można „zoptymalizować"; drugie z kolei, wskazujące na relacje między

[6] M. Foucault, *Bezpieczeństwo...*, s. 127.

rządzeniem a myśleniem, „rozumem urządzającym", odsyła do problematyki wiedzy i praktyk dyskursywnych. Z tego punktu widzenia podkreśla się, iż sposób myślenia, który jest częścią rządzenia, jest zakorzeniony w języku i opiera się na słownictwie, teoriach, ideach i innych formach wiedzy[7].

Pod pojęciem urządzania kryje się zatem szczególne połączenie wiedzy z władzą, wzajemne relacje i specyfika trzech osi: wiedzy (wymiar *episteme*), władzy (wymiar *techne)* i podmiotu (wymiar *ethos*)[8] (rysunek 1).



Rys. 1. Wiedza, władza i podmiot jako trzy osie urządzania uniwersytetu – model teoretyczny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Dean, *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, Sage, London 2010, M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000; idem, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

[7] M. Dean, op.cit.

[8] Ibidem.

Analityka urządzania postrzega praktyki rządzenia jako działania zgodne z różnymi „prawdami" – koncepcjami człowieka i jego istoty. Z drugiej strony, to rządzenie, kierowanie sobą i innymi wywołuje różne sposoby produkcji wiedzy[9]. Spoglądając z perspektywy koncepcji urządzania, zakładam, że do rządzenia uniwersytetem potrzebna jest pewna forma myślenia o nauce (rozumianej zarówno jako instytucja, jak i wiedza oraz procedury jej wytwarzania) i o pracy akademickiej. Tak rozumiana „prawda" o uniwersytecie dąży do uczynienia problemów takimi, które dają się zarządzać, kierować poprzez zastosowanie określonych instrumentów, mechanizmów, procedur i technik.

Na poziomie teoretycznym rekonstrukcja urządzania uniwersytetu sprowadza się do poszukiwania odpowiedzi na pytania o to:

a) w jaki sposób uniwersytet jest ustanawiany jako podmiot wiedzy;
b) w jaki sposób uniwersytet jest ustanawiany jako podmiot, który sprawuje i podlega stosunkom władzy oraz
c) w jaki sposób uniwersytet jest ustanawiany jako podmiot własnych działań[10].

W tej perspektywie poznawczej urządzanie uniwersytetu postrzegane jest jako działanie sieci relacji między technikami władzy i technikami siebie w procesach subiektyfikacji[11] („ujarzmiania", „wytwarzania podmiotu").

Niniejsze rozważania ograniczam do próby spojrzenia na uniwersytet i karierę akademicką z perspektywy jednej z wyróżnionych osi, to jest z perspektywy *techne*, w której ulokować możemy praktyki wyznania jako techniki siebie. Techniki te wyodrębnił M. Foucault obok technik władzy, technik produkcji i technik znaków. Techniki te rzadko występują oddzielnie i każda z nich zakłada pewną formę dominacji i określone sposoby subiektyfikacji. Charakter relacji między nimi ustalany jest przez

---

[9] Ibidem.

[10] Por. M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000.

[11] Termin „subiektyfikacja" jest propozycją polskich badaczy myśli Foucaultowskiej i postfoucaultowskiej – zob. *Pedagogizacja życia społecznego*, red. M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka, „Societas/Communitas" 2013, nr 2(16) – spolszczenia terminu „*subjectification*", który do literatury anglojęzycznej wprowadził Nikolas Rose jako odpowiednik Foucaultowskiego „*assujettissement*". W polskich przekładach autorstwa Tadeusza Komendanta termin ten znany jest również jako „ujarzmienie".

działającą technikę władzy. Techniki siebie nie mają charakteru jednostkowego, lecz są wytworem społecznym.

W ujęciu Foucaulta, techniki władzy „determinują zachowanie jednostek i podporządkowują je pewnym celom lub dominacji – czyli obiektywizują podmiot”[12]. Natomiast techniki siebie pozwalają

> jednostkom dokonywać, za pomocą własnych środków bądź przy pomocy innych, pewnych operacji na własnych ciałach oraz duszach, myślach, zachowaniu, sposobie bycia, operacji, których celem jest przekształcenie siebie tak, by osiągnąć pewien stan szczęścia, czystości, mądrości, doskonałości czy nieśmiertelności[13].

Filozoficzna koncepcja wyznania jako technika siebie okazuje się niezwykle pomocna, gdy rozważamy proces „wytwarzania podmiotu” konfesyjnego w praktykach dyskursywnych współczesnego uniwersytetu.

Wyznanie

Obserwacje Foucaulta na temat praktyki wyznania poczynione w pracy *Historia seksualności* wydają się jeszcze bardziej trafne dzisiaj, prawie 40 lat po tym, jak książka ta została po raz pierwszy opublikowana. Kształtowanie się pojęcia wyznania jest centralnym punktem genealogii seksualności prowadzonej przez M. Foucaulta od połowy lat 70. ubiegłego wieku. W *Historii seksualności*[14] Foucault definiuje wyznanie jako całość procedur służących nakłanianiu podmiotu do produkcji takiego dyskursu prawdy o własnej seksualności, który oddziaływałby na sam podmiot. Wyznanie oznacza uświadomienie, deklaracje i odkrycie własnych przekonań i uczuć prowadzące do poznania siebie i ukształtowania samowiedzy. W 1980 roku francuski filozof prowadzi zajęcia poświęcone chrześcijańskim praktykom wyznania, w których pojawia się koncepcja projektu historii „aktów prawdy”, czyli zrytualizowanych i uregulowanych procedur, w których „jakiś podmiot może ustalić swoje odniesienie do

[12] M. Foucault, *Techniki siebie*, w: idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 249.

[13] Ibidem.

[14] M. Foucault, *Historia seksualności*...

jakiejś prawdy”[15]. Problem relacji podmiotu i prawdy rozwija Foucault w wykładach prowadzonych w latach 1981–1982 w Collège de France poświęconych „hermeneutyce podmiotu”[16]. Możemy przyjąć, że podstawowe tezy opisujące wyznanie jako praktykę dyskursywną w ujęciu tego filozofa zawierają następujące twierdzenia:

a) wyznanie nie jest ujawnianiem prawdy, lecz jej produkcją;
b) w praktyce wyznania podmiot mówiący zbieżny jest z przedmiotem wypowiedzi;
c) wyznanie nie jest realizacją wewnętrznej ludzkiej potrzeby ujawniania prawdy o sobie w obliczu Innego, lecz przeciwnie – pragnienie to rodzi się w zrytualizowanej praktyce wyznania;
d) wyznanie „rozwija się w relację władzy, nie ma bowiem wyznania bez przynajmniej potencjalnej obecności partnera, który nie jest po prostu rozmówcą, lecz instancją, która się wyznania domaga, narzuca je, ocenia i wkracza z osądem, karą, przebaczeniem, pocieszeniem, pojednaniem”[17].

W ujęciu M. Foucaulta, wyznanie jest zatem „rytuałem dyskursywnym”, który „rozwija się w relację władzy”. Wyznanie dla tego filozofa jest właśnie techniką sprawowania władzy poprzez wymaganie nieustannej introspekcji i werbalizowania prawdy na swój temat. W tym miejscu ujawnia się związek wyznania jako techniki siebie i techniki władzy.

Tradycję praktyk wyznania odnajduje M. Foucault w średniowiecznym chrześcijaństwie i w filozofii hellenistycznej. Wyznanie jest techniką siebie, techniką werbalnego odkrycia siebie, której formy – historycznie rzecz biorąc – są zróżnicowane: wyznanie jako akt spowiedzi w praktyce chrześcijańskiej oraz jako technika poznania siebie i wyraz troski o siebie w starożytnych Grecji i Rzymie. Jak twierdzi Foucault, w XVIII wieku dochodzi do powstania wyrafinowanych technik wyznania, technik medycznych i terapeutycznych, które miały przymuszać podmiot do opowiadania lub zapisywania swojej historii.

---

[15] F. Gros, *Umiejscowienie wykładów*, w: M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 565.

[16] M. Foucault, *Hermeneutyka...*

[17] M. Foucault, *Historia seksualności...*, s. 60; por. S. Renshaw (rec.), *Chloë Taylor, The Culture of Confession from Augustine to Foucault: A Genealogy of the 'Confessing Animal'*, „Foucault Studies” 2010, no. 8, s. 174–179.

Idea wyznania jako techniki siebie rozwijana jest w wielu postfoucaultowskich badaniach autorstwa na przykład Nikolasa Rose'a, Mitchella Deana, Andreasa Fejesa, Katherine Nicoll i Chloë Taylor.

Szczególne znaczenie dla zrozumienia nowoczesnych technik wyznania ma genealogia nauk psychologicznych pióra N. Rose'a, w której autor w sposób przekonujący pokazuje, jak w docieraniu do naszych wewnętrznych stanów wspomaga nas wiedza nauk o „psyche" – język, kategorie pojęciowe i techniki wypracowane w ramach psychologii, psychoterapii, pedagogiki. Zdaniem N. Rose'a werbalne akty wyznania przed Innym prowadzą do konstytucji „ja" i uprzedmiotowienia przez tych, którzy słuchają i zalecają określony język i rytuały wyznania oraz oceniają, sądzą, pocieszają, rozumieją[18].

Z kolei Ch. Taylor w książce *The Culture of Confession from Augustine to Foucault: A Genealogy of the „Confessing Animal"* pokazuje formowanie się pojęcia podmiotu konfesyjnego, począwszy od tekstów świętego Augustyna, poprzez *Wyznania* Jana Jakuba Rousseau po XIX-wieczną psychologię i jej instytucjonalizację, szczególnie zaś nurtu psychoanalitycznego. Badania Ch. Taylor nie są jednak opowieścią o linearnej historii, lecz genealogią, angażującą również prace innych współczesnych filozofów podejmujących zagadnienie praktyk werbalizacji, lecz z innej niż Foucault perspektywy poznawczej (by wspomnieć tu Jacques'a Derridę, Judith Butler, Emmanuela Levinasa czy Julię Kristevę). Ch. Taylor podobnie jak M. Foucault pokazuje, jak człowiek Zachodu uwierzył w imperatyw wypracowania prawdy o sobie w obecności Innego/przed Innym[19]. Autorka dostrzega w praktyce wyznania działanie władzy dyscyplinarnej. Prace Foucaulta zachęcają również do spojrzenia przez pryzmat wyznania na inne formy relacji władzy, na przykład władzy rządzenia.

Na gruncie badań edukacyjnych Foucaultowska koncepcja społeczeństwa konfesyjnego rozwijana jest również w pracy pod redakcją A. Fejesa i K. Nicoll, w której autorzy opisują różne konteksty praktyk wyznania we współczesnej edukacji[20].

---

[18] N. Rose, op.cit.

[19] Ch. Taylor, *The Culture of Confession from Augustine to Foucault: A Genealogy of the "Confessing Animal"*, Routledge, New York 2009.

[20] *Foucault and a Politics of Confession in Education*, red. A. Fejes, K. Nicoll, Routledge, London 2015; A. Fejes, M. Dahlstedt, *The Confessing Society: Foucault, Confession and*

Jak przekonują wspomniane wyżej badania, jesteśmy dzisiaj nieustannie zachęcani do mówienia o sobie w mediach – na portalach społecznościowych, blogach, w programach telewizyjnych typu reality show. Żyjemy w społeczeństwie konfesyjnym, w którym techniki wyznania przenikają niemal każdą dziedzinę – od prawa, poprzez edukację, medycynę, po relacje rodzinne i uczuciowe. Wyznajemy w przestrzeni publicznej i prywatnej. Wyznajemy przed sądem, przed nauczycielem, lekarzem, terapeutą, rodzicem, dzieckiem, partnerem… Wyznajemy pod wpływem chwili, spontanicznie, wyznajemy pod presją norm, prawa lub zagrożenia[21]. Od kiedy wyznanie zostało zsekularyzowane przez całe spektrum technik medycznych, psychologicznych i pedagogicznych, możemy mówić o nowych technikach indywidualizacji i normalizacji, obejmujących kodyfikację, studia przypadków, gromadzenie dokumentacji i danych osobowych[22]. Sal Renshaw stawia pytanie o to, jak to się stało, że konfesyjne dyskursy tak mocno przeniknęły nasze ciała i nasze instytucje, że nie zauważamy ich dyscyplinującej władzy?[23] Różnorodne formy wyznania są w każdym obszarze osobistego, społecznego i kulturowego życia. Zwielokrotnione w „zmedializowanej" rzeczywistości przenikają współczesny system edukacyjny i uniwersytet. W tym kontekście pojawia się pytanie: o jakich praktykach werbalizacji istotnych w konstruowaniu współczesnej kariery akademickiej możemy mówić w kategoriach wyznania?

Spoglądając na współczesną pracę akademicką z perspektywy pojęcia wyznania kluczowe stają się pytania o „jak", o technikę wyznania, czyli obowiązujący język oraz o postać Innego, przed którym składamy zeznanie.

Z pewnością dzisiaj wyznanie w przestrzeni akademickiej zostało upowszechnione i przeniesione na nowe obszary relacji społecznych, opisywane między innymi za pomocą kategorii „kultury audytu" i „kultury

---

Practices of Lifelong Learning, Routledge, London–New York 2013. Zob. także: A.C. Besley, *Foucault, Truth Telling and Technologies of the Self: Confessional Practices of the Self and School*, w: *Why Foucault? New Directions in Educational Research*, red. M.A. Peters, A.C. Besley, Peter Lang, New York 2008.

[21] *Foucault and a Politics*...; Ch. Taylor, op.cit.

[22] N. Rose, op.cit.

[23] S. Renshaw (rec.), op.cit.

konwergencji". Stąd moje dalsze rozważania skupię na technikach wyznania w tak zdefiniowanych warunkach kulturowych.

Wyznanie w kulturze audytu

Badacze kultury szkolnictwa wyższego zauważają niepohamowany rozwój w obszarze praktyk uniwersyteckich technik audytu i menadżeryzmu[24]. W Polsce tendencja ta jest szczególnie widoczna od czasu wprowadzania współczesnej „nadwiślańskiej wersji"[25] – by użyć sformułowania Marii Czerepaniak-Walczak – reformy szkolnictwa wyższego.

Cris Shore i Susan Wright używają pojęcia kultury audytu do opisu nowych form zarządzania łączących techniki władzy i techniki siebie. W latach 80. i 90. XX wieku pojęcie audytu i kategorie z nim związane (takie, jak rozliczalność, przejrzystość, efektywność, jakość, porównywalność) przeniesione zostały z domeny rachunkowości do innych obszarów życia społecznego. Także praca akademicka poddawana jest „publicznej kontroli"[26]. Raportujemy nie tylko o prowadzonych badaniach, ale i o korzyściach wyniesionych z udziału w konferencji naukowej, o zaawansowaniu w pracy doktorskiej i habilitacyjnej, o planach rozwoju naukowego, o osiągniętych efektach kształcenia. Aby ubiegać się o grant nie wystarczy przedstawić dobry projekt badań – należy wyznać, jak poradziliśmy sobie z realizacją poprzedniego projektu i jakie osiągnęliśmy efekty.

C. Shore i S. Wright argumentują, że efektem przenoszenia semantyk sprawozdawczości jest nie tylko zmiana w zakresie zarządzania instytucją, ale zmiana o wiele poważniejsza – dyskurs ten kształtuje sposób, w jaki ludzie odnoszą się do swojej pracy, do współpracowników i do siebie jako podmiotu. Dyskurs audytu wymusza formułowanie wyznania w określonym porządku. Jest to porządek, w którym relacje między jed-

---

[24] Na przykład C. Shore, S. Wright, *Audit Culture and Anthropology. Neo-liberalism in British Higher Education*, „The Journal of the Royal Anthropological Institute" 1999, no. 4; B. Davies, E. Petersen E., *Neoliberal Discourse in the Academy: The Forestalling of Collective Resistance*, „Learning and Teaching in the Social Sciences" 2005, no. 2, s. 77–98; L. Hojgaard, D.M. Sondergaard, *Dismantling the Monster? Reflections on Audit Culture and Evidence-Based Research*, „Journal of Curriculum Theorizing" 2010, no. 3.

[25] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

[26] C. Shore, S. Wright, op.cit.

nostkami i grupami są formatowane zgodnie z obowiązującą „procedurą". Procedury przedstawiają się jako racjonalna i obiektywna kontrola jakości i efektywności[27]. Patrząc z perspektywy koncepcji urządzania, dostrzegamy techniki władzy, które wprowadzają homogenizację wyznania po to, by miało ono formę porównywalną, to znaczy, aby w efekcie podmiot wyznający stał się porównywalny z innymi. Akademicy wypowiadają się w określonej, ujednoliconej formule, zgodnie z formularzami sprawozdań, wniosków grantowych czy wreszcie sylabusów. Na czele dyskursu jakości odnajdujemy kategorię „wzorów najlepszych praktyk" – nie idzie bowiem o ujednolicenie pracy akademickiej, ale o ciągłe porównywanie w górę, do wyznania „wzorcowego", gdzie równie ścisła obowiązuje leksyka. W kulturze audytu pracownik jest zachęcany do wyznania, ale w ściśle zaprojektowanej i ujednoliconej formie językowej. Dzisiaj trzeba sprawnie opanować obowiązujący słownik[28]. Co więcej, technologie audytu nie są jedynie mówieniem o jakości, ale są technologiami produkcji „podmiotów wyznających". To samodyscyplinowanie jest formą kierowania kierowaniem się, kierowaniem w stronę „zapewniania jakości". Zdaniem Wintona Higginsa rzeczywiste znaczenie dyskursu jakości nie leży w produkcji lepszych produktów czy usług, ale w rozwoju „praktyk siebie" – nieustannej rewizji siebie i autoprezentacji[29]. Jeszcze mocniej to znaczenie technologii „zapewniania jakości" podkreślają Bronwyn Davies i Peter Bansel[30]. Na przykładzie wyników własnych badań pokazują, że techniki audytu służą nie tyle poprawie jakości w przestrzeni uniwersytetu, ile wytworzeniu posłusznych podmiotów, dla których możliwości krytyki i wprowadzania indywidualnych zmian zostały znacząco ograniczone.

W kontekście praktyk wyznania w kulturze audytu pojawia się kolejne pytanie – pytanie o Innego, przed którym składamy wyznanie. Kultura

---

[27] Ibidem.

[28] By wspomnieć listę czasowników przygotowaną przez „ekspertów bolońskich" do „właściwego" nazwania efektów kształcenia w opisie przedmiotów kształcenia akademickiego.

[29] W. Higgins, *Globalisation and Neoliberal rule*, „Journal of Australian Political Economy" 2006, no. 57.

[30] B. Davies, P. Bansel, *Governmentality and Academic Work Shaping the Hearts and Minds of Academic Workers*, *„Journal of Curriculum Theorizing"* 2010, no. 26.

audytu generuje nowe postaci ekspertów. Pełnią oni cztery podstawowe funkcje:

1. Konstruują nową formę wiedzy eksperckiej, określającej normy i klasyfikacje.
2. Doradzają w wypracowywaniu instytucjonalnych procedur.
3. Tworzą personel oceniający przestrzeganie tak ustalonych norm i procedur.
4. Pełnią „odkupieńczą rolę, w zakresie, w jakim ich wiedza ekspercka jest dostępna dla osób pragnących zaangażować się w proces samodoskonalenia w celu zmiany swojego zachowania zgodnie z pożądanymi standardami”[31].

Nowe kategorie ekspertów od szkolnictwa wyższego to dzisiaj między innymi „eksperci bolońscy”, personel uczelnianych biur i zespołów do spraw jakości kształcenia, biur do spraw zarządzania jakością, a także krajowe i uczelniane biura do spraw funduszy europejskich, funduszy strukturalnych i tym podobne.

Podsumowując tę część rozważań, chcę jeszcze raz podkreślić cechy wyznania w kulturze audytu. Są to: proceduralność i cykliczność oraz schematyczny, zaprojektowany język. Natomiast szczególnego rodzaju napięcia między formułami wyznania w pracy akademickiej widoczne są w warunkach określanych mianem kultury konwergencji.

Wyznanie w kulturze konwergencji

Twórcą pojęcia „kultura konwergencji” jest amerykański uczony Henry Jenkins. Pojęcie to opisuje zjawisko ciągłego przenikania się, przepływu treści i współegzystowania ze sobą różnych systemów medialnych, tak zwanych starych i nowych mediów[32]. W kulturze konwergencji naukowcy publikują wyniki swoich badań zarówno w formie tradycyjnej, w drukowanych czasopismach, książkach, wygłaszają referaty na konferencjach naukowych, ale i w „nowych mediach” – na portalach społecznościowych,

[31] C. Shore, S. Wright, op.cit., s. 560.

[32] H. Jenkins, *Kultura konwergencji: zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 256.

blogach[33] i mikroblogach. Formy „nowe" nie wyparły „starych", lecz dołączyły do listy urządzeń do obsługiwania[34].

W kulturze konwergencji mamy do czynienia, z jednej strony, z wyraźnym naciskiem, aby wyniki badań prezentować w miejscach specjalnych. Nie wystarczy po prostu publikować, ważne jest to, przed kim składany jest raport o rezultatach badań. Zasada „*publish or perish*" („publikuj albo giń") została zastąpiona zasadą „publikuj na liście filadelfijskiej albo giń". Z drugiej strony, czy możliwa jest dziś kariera akademicka bez Facebooka, Twittera i własnego bloga? Badania empiryczne nad działaniem mikroblogów, takich jak Twitter, pokazały, że artykuły naukowe, o których pojawiało się dużo wpisów, były aż jedenastokrotnie częściej cytowane niż te, o których było takich wpisów mało[35]. W literaturze poświęconej komunikacji akademickiej znaleźć możemy typologie blogów naukowych, mowa jest również o tak zwanej blogosferze naukowej. Do blogosfery naukowej zaliczane są między innymi blogi naukowców, blogi o nauce, mikroblogi naukowe, blogi uczelniane, serwisy blogów naukowych i inne[36]. Jak trafnie zauważają A. Fejes i K. Nicoll, te formy wyznania rozpowszechniły nowe możliwości ujawniania siebie, stworzyły przestrzeń do autopromocji i do oceny tego, kim i jacy jesteśmy[37].

Badacz blogosfery naukowej i bloger jednocześnie Emanuel Kulczycki zjawisko naukowego blogowania rozpatruje jako przejaw „otwarcia nauki" i ubolewa nad zbyt małym, jego zdaniem, zainteresowaniem polskich naukowców blogowaniem. W 2012 roku zarejestrował on 101 blogów naukowych (akademickich), które spełniały trzy podstawowe kryteria:

---

[33] Przyjmuję, że „blog jest to strona internetowa: 1. zawierająca chronologicznie i w miarę możliwości cyklicznie zamieszczane wpisy – to jest jeden z głównych elementów odróżniających blog od strony domowej autora, 2. twórcą blogu (blogerem, ang. *blogger*) jest jego właściciel" – E. Kulczycki, *Blogi i serwisy naukowe. Komunikacja naukowa w kulturze konwergencji*, dostępny na: http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/blogi-naukowe-publikacja-z-konferencji-open-access, s. 4 (9.08.2014).

[34] Ibidem.

[35] G. Eysenbach, *Can Tweets Predict Citations? Metrics of Social Impact Based on Twitter and Correlation With Traditional Metrics of Scientific Impact*, „Journal of Medical Internet Research" 2011, vol. 13, no. 4, za: E. Kulczycki, op.cit.

[36] E. Kulczycki, op.cit.

[37] A. Fejes, K. Nicoll, *An Emergence of Confession in Education*, w: *Foucault and a Politics of Confession in Education*, red. A. Fejes, K. Nicoll, Routledge, London 2015.

- były prowadzone w języku polskim przez naukowca,
- nie były „porzucone" (to znaczy zawierały wpis z co najmniej ostatnich 6 miesięcy),
- poświęcone były nauce, badaniom, „odsłaniały kulisy" pracy badacza, a nie były jedynie jego „stroną domową"[38]

Spoglądając na zjawisko naukowego blogowania z perspektywy Foucaultowskiej koncepcji wyznania, widzimy elementy wyznania w sensie chrześcijańskim – wtedy, gdy przedmiotem wypowiedzi czynimy nasze „sekrety", ujawniamy tajniki naszej pracy naukowej. Z kolei jako hellenistyczna forma pisania listów – blogowanie jest zdawaniem sprawy z tego, co zrobiłem, ewentualnie, dlaczego właśnie tak, a nie inaczej, jak można było to zrobić lepiej. W kulturze konwergencji powstają nowe formy werbalizacji siebie jako podmiotu wyznania – dziś Facebook czy Twitter, blogi i portale społecznościowe są „naturalną" przestrzenią do mówienia Innym o sobie. O swojej pracy naukowej, postępach, rozwoju należy mówić i to mówić publicznie. Swoistym archiwum wyznań jest strona internetowa Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych, na której umieszczone „autoreferaty" nie są prostą prezentacją życiorysu i dorobku naukowego, lecz swoistym sprawozdaniem z tego, co zostało zrobione i dlaczego właśnie tak – opowieścią o sobie jako pracowniku naukowym, wyznaniem, w którym ujawniane są publicznie nie tylko efekty pracy naukowej, ale i jej motywy i uzasadnienia.

Pamiętając, że wyznanie jest zawsze relacyjne, jest werbalizacją myśli wobec Innego, w tym przypadku raczej wirtualnego, założonego przez autora, trzeba zauważyć, że w przypadku wyznania w warunkach konwergencji mediów jest to sprawa niezwykle złożona. Z jednej strony, jak pokazują wyniki badań, blogowanie naukowe wiąże się z niezgodą wśród naukowców na nadmiernie wydłużony proces komunikacji z wydawnictwami, które utrzymują system recenzencki, z drugiej zaś podejmowane są inicjatywy opracowania w blogosferze naukowej standardów recenzyjnych[39]. Generalnie jednak język bloga naukowego ma być językiem potocznym, pozbawionym „naukowego żargonu".

---

[38] E. Kulczycki, op.cit.

[39] S. Kjellberg, *Blogs as Interface Between Several Worlds. A Case Study of the Swedish Academic Blogosphere*. „Human IT" 2010, no. 3, vol. 10, za: E. Kulczycki, op.cit.

Wyznanie w pracy akademickiej w warunkach kultury konwergencji przyjmuje formę rozproszoną, mniej zrytualizowaną; bywa wyznaniem pod wpływem chwili, spontanicznym, a Inny częściej ma charakter zbiorowy i wirtualny.

Zakończenie – czy wszystko jest wyznaniem?

Pytanie o to, „czy wszystko jest wyznaniem?" postawili A. Fejes i Magnus Dahlstedt w zakończeniu swojej książki *The Confessing Society. Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning*[40]. Zdaniem autorów, można przyjąć taki punkt widzenia, w którym stawką badań wykorzystujących Foucaultowskie pojęcie wyznania nie jest analiza i rozróżnienie tego, co jest, a co nie jest wyznaniem. Mocna strona koncepcji wyznania jako pewnej formy teoretyzacji łączy się wówczas z jej powiązaniem z ideą urządzania i koncentracją na tym, w jaki sposób jesteśmy dzisiaj rządzeni. W tej perspektywie pojęcie wyznania staje się przydatne do opisu zróżnicowanych historycznie i kulturowo form urządzania. W tym kierunku idą moje rozważania przedstawione w niniejszym tekście, skupione na opisie języka i formuł współczesnych praktyk wyznania obecnych w dyskursie uniwersytetu. Aby jednak pojęcie wyznania nie traciło swojej analitycznej ostrości, nie może być stosowane zbyt ogólnie. W związku z tym, badacze wykorzystujący tę kategorię pojęciową formułują określone kryteria istotne dla zaistnienia wyznania. I tak, A. Fejes i M. Dahlstedt sugerują, że w powiązaniu technik siebie i technik władzy podmiot jest obiektywizowany i normalizowany, ale jeśli nie dochodzi do „rozszyfrowania siebie przez siebie", nie mamy do czynienia z wyznaniem. O wyznaniu mówimy w sytuacji, gdy jesteśmy zachęcani do ujawniania i odkrycia siebie, swoich myśli i uczuć. Gary Rolfe i Lyn Gardner, przywoływani przez A. Fejesa i M. Dahlstedta, wiążą z wyznaniem pojęcie refleksyjności i rozróżniają refleksyjność epistemologiczną oraz ontologiczną. Ich zdaniem, konstytutywna dla wyznania jest tylko ontologiczna forma refleksyjności, skoncentrowana „na zmianie siebie", natomiast forma epistemologiczna,

[40] A. Fejes, M. Dahlstedt, op.cit., s. 104.

skierowana na rozwiązanie problemów i doskonalenie praktyki nie jest tak rozumianym wyznaniem[41].

Z kolei wspomniana wyżej Ch. Taylor[42] wprowadza rozróżnienie między *confession* a *testimonial*, twierdząc, że ta druga praktyka jako poświadczenie faktów nie jest osobistym wyznaniem wynikającym z introspekcji. Jednakże linia między tymi dwoma technikami werbalizacji nie jest wyraźna i łatwo „świadectwo" może przekształcić się w wyznanie, na przykład poprzez przyznanie się do błędów[43]. W związku z tym, analiza zmierzająca do rozróżnienia, jaka konkretna forma werbalizacji jest, a jaka nie jest wyznaniem w kulturze audytu i kulturze konwergencji, wymagałaby badań empirycznych i przyjęcia innej perspektywy poznawczej. Celem niniejszego tekstu była próba ukazania pojęcia wyznania w kontekście koncepcji „urządzania", co wiąże się z pytaniami o to, w jaki sposób władza, skłaniając do wyznania, pozycjonuje i produkuje „podmioty konfesyjne".

Na potrzeby niniejszych wstępnych eksploracji wybrałam dwie przestrzenie wyznania pracownika naukowego, które pełnią istotną rolę w rozwoju kariery, przyjmując, że na karierę akademicką składają się zarówno praca dydaktyczna, jak i działalność naukowa. Z pewnością nie jest to obraz pełny i wyczerpujący. Opisane wyżej praktyki wyznania charakterystyczne dla kultury audytu i kultury konwergencji obrazują związek technik władzy i technik siebie. Praktyka wypowiadania się według ściśle narzuconych kategorii uruchamia kilka operacji istotnych dla „wytwarzania podmiotu" – wpisuje pojedyncze osiągnięcia, zachowania, zdolności w pewien integralny system stanowiący obszar dyferencjacji, porównań i naśladowania. Dzięki nadzorowi w kulturze audytu wyznanie przybiera formę funkcjonalnego systemu władzy automatycznej i sprawowanej przez wszystkich nad wszystkimi. Mając to na uwadze, z całą pewnością dzisiaj nie wystarczy po prostu wyznawać, ale trzeba to czynić w określonym języku i w miejscach do tego przeznaczonych.

---

[41] G. Rolfe, L. Gardner, *"Do not ask who I am...": Confession, Emancipation and (Self)-Management Through Reflection*, „Journal of Nursing Management" 2006, no. 14, s. 593–600, za: A. Fejes, M. Dahlstedt, op.cit., s. 104.

[42] Ch. Taylor, op.cit.

[43] A. Fejes, M. Dahlstedt, op.cit.

Wykorzystując Foucaultowski koncept społeczeństwa konfesyjnego, możemy dostrzec współczesne różnorodne techniki produkcji prawdy poprzez wyznanie właśnie. Werbalizacja stała się metodą, za sprawą której staliśmy się „czytelni", słyszalni i widoczni dla innych. W efekcie procesów subiektyfikacji i normalizacji kariera akademicka staje się niemożliwa do pomyślenia inaczej. Jednak funkcja owego „rozgadania" i dyskursywizacji problemu uniwersytetu jest niestabilna i zmienna. Tak o tym pisze M. Foucault:

Założyć trzeba istnienie złożonej i niestabilnej gry, w której dyskurs stanowić może zarazem instrument i skutek władzy, lecz także przeszkodę, zawadę, punkt oporu i zapowiedź opozycyjnej strategii[44].

Słowa kluczowe: *wyznanie, uniwersytet, urządzanie, kultura audytu, kultura konwergencji*

REPORT, BLOG AND CONFESS. ACADEMIC CAREER IN THE CONFESSING SOCIETY

Summary

The paper takes into consideration the problem of confession as a particular case of a technique of the self in the area of university discourse. The article consists of two parts. It opens with a brief description of the Foucauldian concept of governmentality as a theoretical background for the discussion. The main part of the text includes an attempt to justify the thesis that the philosophical concept of confession adequately describes the relationship of knowledge-power that has become popular in discursive practices at contemporary university. In the conditions of "audit culture" and "convergence culture", the questions of the techniques of confession, that is about the obligatory language and the figure of the Other to whom we confess, have become the key issues.

Keywords: *confession, university, governmentality, audit culture, convergence culture*

Translated by Helena Ostrowicka

[44] M. Foucault, *Historia seksualności...*, s. 91.

Włodzimierz Olszewski
Dolnośląska Wyższa Szkoła
Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach

(Jaki?) Doktorat i co dalej? Rzecz o wysoko wykwalifikowanych specjalistach w społecznościach lokalnych

Wprowadzenie

Źródłem rozwoju społeczności lokalnych mogą być czynniki wewnętrzne (endogeniczne), oddziałujące w granicach samego regionu oraz czynniki zewnętrzne (egzogeniczne), wynikające ze źródeł pozaregionalnych.

Do czynników aktywizacji rozwoju regionu we współczesnych przemianach społeczno-gospodarczych zalicza się: rozwój sfery instytucjonalnej gospodarki rynkowej, otoczenie biznesu, innowacyjność, klimat społeczny, inwestycje zagraniczne[1] czy też: infrastrukturę techniczną, kapitał ludzki, czynniki miękkie, w tym kapitał społeczny i innowacyjność[2].

Z punktu widzenia analizowanej problematyki szczególnie ważny jest kapitał ludzki (wiedza, umiejętność i kompetencje, zdolności innowacyjne jednostek) rozumiany jako wyposażenie regionu w zasoby wykwalifikowanej i wykształconej kadry, mającej wpływ na kreowanie nowatorskich działań. Ważną częścią kapitału mogą być osoby ze stopniem naukowym doktora, stanowiące w małych środowiskach lokalnych elitę naukową.

---

[1] Z. Chojnicki, T. Czyż, *Główne aspekty regionalnego rozwoju społeczno-gospodarczego*, w: *Rozwój regionalny i lokalny w Polsce w latach 1989–2002*, red. J. Parysek, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2004, s. 17.

[2] P. Churski, *Czynniki rozwoju regionalnego i polityka regionalna w Polsce w okresie integracji z Unią Europejską*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 33.

Zaprezentowane rozważania skupione są wokół modeli dochodzenia do doktoratu, stąd w tytule pojawia się pytanie: jaki doktorat jest preferowany i bardziej przydatny w społecznościach lokalnych (teoretyczny czy praktyczny)? Ponadto wskazuję bariery dalszej kariery naukowej doktorów w środowiskach pozaakademickich oraz ich aktywności na rzecz zmian społecznych i kulturowych.

W publikacji podejmuję także próbę stworzenia typologii doktorów w środowiskach lokalnych. Zaprezentowane rozważania odnoszą się do subregionu polkowickiego i są swoistą analizą przypadku. Prezentowana tematyka wpisuje się w autorski cykl publikacji poświęcony edukacji w społecznościach lokalnych[3].

Studia doktoranckie jako podstawowy model dochodzenia do stopnia naukowego?

W poszukiwaniu czynników sprawczych rozwoju społeczności lokalnych warto odnieść się do roli wysoko wykwalifikowanych specjalistów ze stopniem naukowym doktora. Na karierę zawodową po doktoracie tradycyjnie patrzy się przez pryzmat początku kariery naukowej (spojrzenie z perspektywy akademickiej), ale warto również spojrzeć na nią z perspektywy pozaakademickiej (spojrzenie z perspektywy rynkowej).

Tworzenie się społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy (GOW) powoduje między innymi wzrost zapotrzebowania na pracowników wiedzy; wdrażanie idei LLL (*life long learning*); wyzwolenie aspiracji edukacyjnych w społeczeństwie powiązane z możliwością ich realizacji; rewolucję technologiczną (społeczeństwo informacyjne); wzrost roli kapitału intelektualnego jako najważniejszego zasobu nowoczesnej organizacji; rosnącą wolność jednostki dającą jej możliwość budowania ścieżki rozwoju osobo-

[3] W. Olszewski, *Miejsce niepublicznej szkoły wyższej w rozwoju społeczności lokalnej polskich Łużyc*, w: *Lokalne problemy edukacyjne w perspektywie kształcenia w szkołach wyższych*, red. M. Adamczyk, T. Chmiel Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, Legnica 2011; idem, *Co może zrobić mała szkoła wyższa na rzecz rozwoju społeczności lokalnej?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2012, nr 2, idem, *W poszukiwaniu modelu uczelni lokalnej – studium przypadku*, w: *Społeczności lokalne. Problemy, zmiany, rozwój*, red. M. Adamczyk, A. Chmiel, Dolnośląska Szkoła Wyższa Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach, Polkowice 2012, idem, *Lokalne centra wiedzy jako przestrzeń edukacyjna dla „imigrantów cyfrowych" w erze czasu wolnego*, „Studia Pedagogiczne" 2013, t. 66.

wego i zawodowego; dynamiczny rozwój nauki stwarzający pole do badań, zwłaszcza interdyscyplinarnych; umiędzynarodowienie działań; potrzebę uznania, szacunku; rosnący wpływ wykształcenia na jakość życia jednostki i społeczeństwa; konieczność podnoszenia kwalifikacji zawodowych, co skutkuje wzrostem atrakcyjności na rynku pracy. To moim zdaniem wybrane czynniki rosnącej liczby uczestników studiów doktoranckich i wypromowanych doktorów.

Według danych GUS w roku akademickim 1990/1991 było 2695 uczestników studiów doktoranckich, w roku akademickim 2000/2001 – 25 622 osoby podczas, gdy w roku akademickim 2012/2013 ich liczba wynosiła już 42 295 osób. To znaczy, że nastąpił wzrost o 1569% (!) w stosunku do 1990/1991 i o 165% w stosunku do 2000/2001. Dynamikę wzrostu uczestników studiów doktoranckich obrazuje tabela 1.

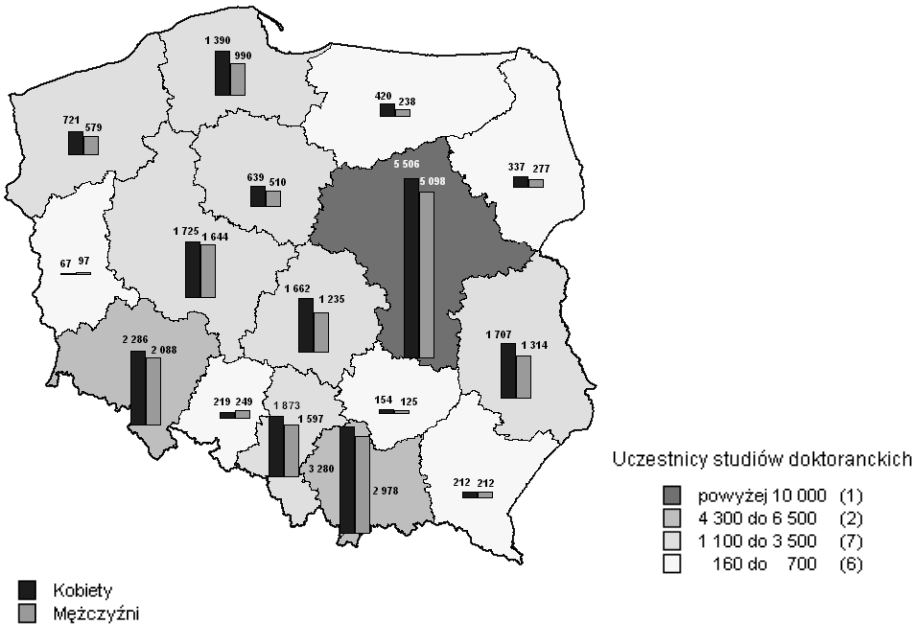
Tabela 1. Uczestnicy studiów doktoranckich

Rok akademicki	Uczestnicy studiów doktoranckich		
	ogółem	stacjonarnych	niestacjonarnych
1990/1991	2 695	1 926	769
1995/1996	10 482	6 779	3 703
2000/2001	25 622	18 882	6 740
2001/2002	28 345	21 455	6 890
2002/2003	31 072	23 451	7 621
2003/2004	32 054	23 626	8 428
2004/2005	33 040	23 027	8 949
2005/2006	32 725	23 169	9 556
2006/2007	31 831	21 567	9 378
2007/2008	31 814	22 171	9 643
2008/2009	32 494	22 531	9 963
2009/2010	35 671	25 127	10 544
2010/2011	37 492	27 066	10 426
2011/2012	40 263	29 943	10 320
2012/2013	**42 295**	**32 998**	**9 297**

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*, GUS, Warszawa 2013.

Udział w studiach doktoranckich jest mocno zróżnicowany w skali kraju (rysunek 1). Najwięcej doktorantów studiowało w województwach: mazowieckim, małopolskim i dolnośląskim, najmniej w województwach:

lubuskim, świętokrzyskim i podkarpackim, przy czym dysproporcje między skrajnymi województwami są bardzo duże.



Rys. 1. Uczestnicy studiów doktoranckich według województw w roku akademickim 2012/2013

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*, GUS, Warszawa 2013.

Godne odnotowania jest również to, że z wyjątkiem województw: opolskiego, lubuskiego i podkarpackiego w pozostałych przeważają na studiach doktoranckich kobiety, co wpisuje się w ogólny trend lepszego wykształcenia kobiet w Polsce.

Wśród kierunków studiów doktoranckich największym zainteresowaniem cieszyły się nauki humanistyczne (8,0 tys. uczestników), techniczne (6,9 tys. uczestników), ekonomiczne (4,9 tys. uczestników), społeczne (4,2 tys. uczestników), prawne (3,3 tys. uczestników), medyczne (3,1 tys. uczestników), natomiast najmniejszym – sztuki filmowe (44 uczestników) oraz sztuki teatralne (6 osób). Jednocześnie w roku 2012/2013 otwarto 5393 przewody doktorskie, to jest o 148 więcej niż w roku poprzednim (tabela 2).

Tabela 2. Studia doktoranckie według dziedzin nauki

Dziedziny nauki	Ogółem		Uczestnicy studiów doktoranckich				Liczba otwartych przewodów doktorskich	
			stacjonarnych		niestacjonarnych			
	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety
Chemiczne	1723	1091	1682	1060	41	31	287	174
Farmaceutyczne	339	232	307	214	32	18	62	50
Społeczne	4240	2571	2891	1874	1349	697	534	298
Fizyczne	1286	473	1266	470	20	3	176	58
Humanistyczne	7993	5037	7146	4502	847	535	1094	707
Leśne	140	53	87	41	53	12	13	6
Matematyczne	695	202	692	202	3	–	108	32
Medyczne	3064	2041	2515	1732	549	309	471	350
Ekonomiczne	4924	2496	1974	1091	2950	1405	338	169
Prawne	3335	1680	1264	617	2071	1063	343	143
Rolnicze	1755	1182	1618	1107	137	75	271	180
Techniczne	6893	2318	6402	2233	491	85	913	305
Teologiczne	1716	432	1340	372	376	60	261	49
Weterynaryjne	174	124	174	124	–	–	31	21
Kultury fizycznej	693	415	588	361	105	54	60	42
Biologiczne	1732	1171	1720	1162	12	9	241	164
Nauki o Ziemi	869	471	844	459	25	12	108	58
Nauki o zdrowiu	234	181	213	164	21	17	20	16
Sztuki plastyczne	256	187	146	106	110	81	35	28
Muzyczne	184	82	79	32	105	50	27	14
Teatralne	6	3	6	3	–	–	–	–
Filmowe	44	14	44	14	–	–	–	–

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*, GUS, Warszawa 2013.

Wraz ze wzrostem zainteresowania uzyskiwaniem stopnia naukowego wzrasta liczba uczelni, które posiadają takie uprawnienia. Przywilej nadawania stopni naukowych w Polsce oprócz uczelni publicznych ma również 19 szkół wyższych niepublicznych (7 – uprawnień habilitacyjnych i 33 – doktorskich)[4]. Podobny trend daje się zaobserwować również w in-

[4] Raport: *Akademickie uczelnie niepubliczne 2014*, „Perspektywy" 2014, nr 6–8 (143), s. 24.

nych krajach Europy i świata. Pomimo dużego wzrostu liczby doktorów nadal istnieje duże zapotrzebowanie na osoby ze stopniem naukowym. W grupie tej bezrobocie nie przekracza w większości krajów 2%. Wydaje się, że również w Polsce (mimo stosunkowo niskiego odsetka broniących dysertacje na studiach doktoranckich) będzie rosła dość dynamicznie liczba doktorów, zważywszy na szybki wzrost liczby uczestników studiów doktoranckich.

W dyskursie nad efektami kształcenia w toku studiów III stopnia oraz procesem dochodzenia do nich ścierają się poglądy preferujące tradycyjne formy i drogi z poglądami wskazującymi potrzeby zmian.

M. Czerepaniak-Walczak wskazuje trzy drogi pracy nad doktoratem:

a) zakorzenione w tradycji uniwersyteckiej swoiste terminowanie, asystentura, uczenie się od mistrza;
b) eksternistyczna, wybierana przez praktyków, którzy chcą udoskonalić swoją praktykę poprzez integrację badania i działania oraz podnieść swój prestiż zawodowy, a czasem zrealizować ambicje i aspiracje zawodowe;
c) studia doktoranckie, czyli formalnie zorganizowany w uczelni wyższej lub instytucie naukowo-badawczym 3- lub 4-letni cykl kształcenia, który kończy się publiczną obroną rozprawy doktorskiej[5].

Na podstawie zaprezentowanych ścieżek dochodzenia do stopnia doktora można założyć, że pierwsza droga prowadzi do kariery akademickiej, druga – do specjalistycznej kariery zawodowej w środowisku pozauczelnianym, zaś trzecia droga nie jest jednoznacznym wskaźnikiem dalszej kariery.

A może doktorat praktyczny?

Wielu badaczy skupia swoją uwagę na analizie planów, programów, organizacji zajęć, egzaminach oraz efektach kształcenia na studiach dok-

[5] M. Czerepaniak-Walczak, *Trzeci poziom edukacji akademickiej czy kształcenia młodych badaczy? Krajowe ramy kształcenia dla studiów doktoranckich*, „Studia Pedagogiczne. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN" 2013, nr 66, s. 50.

toranckich w ramach KRK (Krajowych Ram Kwalifikacji) nie zawsze interesując się tym czy edukacja kończy się uzyskaniem stopnia naukowego. Tymczasem tylko niewielki odsetek studentów studiów III stopnia pisze dysertacje, a następnie je broni. Być może jest tak, że

> studia doktoranckie cieszą się popularnością, gdyż idą za nimi pieniądze z resortu szkolnictwa. Uczelnie nie zawsze jednak interesują się tym, czy edukacja ta kończy się uzyskaniem stopnia naukowego[6].

Dynamiczny wzrost liczby doktorów, spadające zapotrzebowanie na zatrudnienie ich w szkołach wyższych (niż demograficzny, racjonalizacja sieci uczelni w Polsce), narastający trend do wykorzystania osób ze stopniem naukowym doktora w sektorach pozaakademickich (występujący na Zachodzie i związany z GOW) stały się dla wielu przesłanką do uzyskiwania stopnia naukowego w trybie eksternistycznym i kariery zawodowej w społecznościach lokalnych.

Warto zatem wrócić do dyskusji na temat rozdziału doktoratów na tak zwane teoretyczne i praktyczne, gdyż jak pokazują dane z 2009 roku, w wielu państwach osoby ze stopniem naukowym doktora zatrudnione były w sektorze gospodarczym (na przykład USA 36%, Belgia 32%, Holandia 30% ogółu pracujących doktorów), rządowym (na przykład Węgry 32%, Hiszpania 29%, Łotwa 26%) czy w sektorze prywatnym (na przykład Holandia 18,5%, Belgia 10% czy USA 8%)[7]. Pogląd potwierdzający zapotrzebowanie na doktoraty praktyczne prezentuje na przykład Witold Bielecki, który stwierdza:

> System kształcenia na poziomie doktorskim wymaga głębokiego przemyślenia i reformy. Potrzebny jest dziś podział na doktoraty typowo naukowe i praktyczne, które będą cenione przez firmy[8].

Wykorzystując koncepcję kształcenia dualnego można by (tak myślę) bez szkody dla jakości doktoratu usytuować go w przemyśle/biznesie

---

[6] *Doktoraci bez doktoratu*, Rzeczpospolita z 11 maja 2013 roku, s. 7.

[7] *Making the Most of Knowledge. Key Findings of the OECD – KNOWINNO PROJECT on the Carees of Doctoral Holders*, http://www.oecd.org/sti/inno/CDH FINAL REPORT-.pdf (05.11.2014).

[8] *G. Raszkowska,* op.cit.

i pod kierunkiem promotora z uczelni oraz opiekuna w miejscu pracy realizować projekt badawczy na rzecz tego zakładu. Mam przekonanie, że taki model byłby korzystny dla obu stron, a nade wszystko dla doktoranta, któremu pracodawca mógłby sfinansować przewód, a co ważniejsze wykorzystać jego wyniki w praktyce.

Doktorzy w środowisku lokalnym – metodologia badań własnych

Analizując zagadnienia dynamicznego wzrostu liczby doktorantów, ścieżek dochodzenia do doktoratu oraz wzrostu zatrudnienia osób ze stopniem naukowym w sektorze pozaakademickim zostałem zainspirowany do namysłu jak przedmiotowe zagadnienia kształtują się w środowisku lokalnym. Dla odpowiedzi na tytułowe pytanie przeprowadziłem wywiady pogłębione, w toku których chciałem uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaką drogę dochodzenia do stopnia naukowego obrali badani doktorzy?
2. Gdzie zatrudnieni są badani doktorzy i czy mają/mieli problem ze znalezieniem pracy?
3. Jaki jest stopień aktywności naukowej, zawodowej i społecznej członków badanej populacji?
4. Jak kształtują się aspiracje i plany dalszego rozwoju naukowego badanej grupy?

Pozyskane w toku wywiadów informacje miały zdiagnozować stan przedmiotowego zagadnienia oraz być pomocne w podjęciu próby stworzenia typologii doktorów w społeczności lokalnej.

Obszar badawczy to subregion polkowicki (tożsamy z powiatem polkowickim), a populacja badawcza to osoby posiadające stopień naukowy doktora i zamieszkałe na stałe w powiecie. W trakcie badań udało się zidentyfikować 15 osób ze stopniem naukowym doktora oraz kolejnych 5 osób, które podjęły działania na rzecz uzyskania doktoratu (w tym 3, które mają otwarty przewód).Większość doktorów (9 osób), według taksonomii Marii Czerepaniak-Walczak, skorzystało z eksternistycznej drogi dochodzenia do stopnia naukowego (60%), a 6 osób ukończyło studia doktoranckie.

Potwierdzeniem faktu, że osoby ze stopniem naukowym doktora nie mają problemu z zatrudnieniem, zwłaszcza gdy w środowisku lokalnym lub w jego sąsiedztwie funkcjonuje uczelnia, jest to, że spośród badanych, 9 osób zatrudnionych jest w dwóch miejscach pracy. Tylko jedno miejsce pracy mają trzej księża, jeden z badanych, który zajmuje wysokie stanowisko kierownicze w niemieckim koncernie motoryzacyjnym w LSSE (Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej) oraz dwóch nauczycieli. 9 doktorów zatrudnionych jest w uczelniach niepublicznych (w tym 3 osoby w dwóch uczelniach), 2 osoby w uczelniach publicznych (na pierwszych etatach). Z przemysłem związane są 3 osoby, a 2 prowadzą własną działalność gospodarczą lub usługową. Należy także odnotować w tym miejscu, że 4 spośród 5 doktorantów pracuje zawodowo. W Powiatowym Urzędzie Pracy w Polkowicach nie ma i nie było w ostatnich 3 latach ani jednego zarejestrowanego bezrobotnego doktora.

Doktorat i co dalej?

Odnosząc się do kontynuowania kariery naukowej, 5 doktorów odpowiedziało twierdząco, natomiast 10 osób nie wykazało aspiracji, które miałyby zostać zwieńczone habilitacją. Jeden z badaczy stwierdził: „W moim miejscu pracy rozwój naukowy sformalizowany uzyskaniem habilitacji jest mi do niczego niepotrzebny. Ponieważ nie jestem związany z żadnym ośrodkiem akademickim i «silnym» środowiskiem naukowców, byłoby to bardzo trudne" (mężczyzna w wieku powyżej 50 lat z miasta do 20 tysięcy mieszkańców).

Pozyskane w trakcie wywiadów wypowiedzi wskazują na dużą aktywność członków badanej populacji na rzecz przemian indywidualnych oraz rozwoju osobowego i zawodowego (edukacja formalna i nieformalna, na przykład kursy, seminaria, samokształcenie). Charakterystyczne są tu wypowiedzi: „praca nad dysertacją rozwinęła mnie intelektualnie, pozwoliła na krytyczną ocenę badanej rzeczywistości i to pozostało mi do dziś, a nade wszystko wyzwoliła ciągłą chęć zdobywania nowej wiedzy", mówi mężczyzna w wieku 35–40 lat z miasta powyżej 20 tysięcy mieszkańców, a inna osoba zauważa: „doktorat wpłynął niewątpliwie na jakość mojego życia i wyzwolił chęć ciągłego doskonalenia" (mężczyzna w wieku 33 lat z miasta powyżej 20 tysięcy mieszkańców).

Ważne dla rozwoju społeczności lokalnej jest to, że około 40% badanej populacji zaangażowane jest na rzecz przemian zbiorowych poprzez działalność w organizacjach, stowarzyszeniach, wolontariacie, obszarze edukacji, doradztwie i tym podobnych.

Rozważając społeczne aspekty doktoratu w małych społecznościach lokalnych, warto zauważyć ich pozytywne wymiary. Niewątpliwie należy do nich łamanie barier i stereotypów, a nawet swoistych kompleksów „prowincjonalności"; wytyczanie ścieżek, a nawet wyznaczanie modelu „kariery" edukacyjnej; wykorzystywanie zasobów wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej, a poprzez to stawanie się liderami wdrażającymi innowacyjne rozwiązania w sferze organizacji, zarządzania i w procesie technologicznym; kreowanie i animowanie różnorodnych działań społecznych i obywatelskich wpływających na rozwój społeczności lokalnej; tworzenie lokalnych elit intelektualnych mogących stanowić pewien wzorzec dla obywateli tych społeczności. Oczywiście to tylko wybrane pozytywy.

Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że doktor w środowisku lokalnym może stanowić zagrożenie dla istniejących ustabilizowanych, skostniałych struktur lokalnej władzy i nawet najlepsze intencje oraz chęć działań społecznych, zawodowych czy prorozwojowych będą marginalizowane, a nawet zwalczane.

Dotychczasowy wywód dotyczy dróg dochodzenia do doktoratu, funkcjonowania na rynku pracy osób ze stopniem naukowym oraz społecznych aspektów uczestnictwa w środowisku lokalnym. Nawiązując do tytułu niniejszego tekstu, mimo zdiagnozowanego, stosunkowo małego zainteresowania dalszą karierą naukową, nie da się pominąć (tak sądzę) wskazania barier dla dalszej kariery naukowej doktorów w społecznościach lokalnych. Do najważniejszych zaliczam:

a) mentalne – brak dalszych aspiracji naukowych, poczucie zrealizowania swoich ambicji, osiągnięcie prestiżu zawodowego;
b) prawne – uregulowania prawne faworyzujące doktorów z dużych ośrodków akademickich, kierowane tylko dla nauczycieli akademickich bądź wymagające afiliacji uczelni (na przykład doświadczenie dydaktyczne uzyskane w uczelniach publicznych – prawie zawsze akademickich, pełnienie funkcji promotora pomocniczego, kierowanie projektami badawczymi, staże międzynarodowe, publikowanie w renomowanych czasopismach naukowych);

c) organizacyjne – trudność pogodzenia pracy zawodowej z karierą naukową, brak w środowisku lokalnym uczelni, co często uniemożliwia kontakt i współpracę z kadrą naukową;
d) finansowe – brak środków na udział w konferencjach, seminariach, wyjazdach zagranicznych, publikowanie swoich prac czy opłatę za postępowanie habilitacyjne, będące kolejnym szczeblem ścieżki naukowej.

Zaprezentowane rozważania oraz uzyskane wypowiedzi pozwoliły mi na podjęcie próby stworzenia typologii doktorów w środowisku lokalnym. Do tworzonego profilu przyjąłem następujące kryteria: aktywność naukowo-badawcza, publikacje, miejsce pracy, dalsze aspiracje naukowe, aktywność społeczna. W konsekwencji zaproponowałem 4 typy doktorów (tabela 3).

Tabela 3. Typologia doktorów w środowisku lokalnym

Kryterium	Typ doktora			
	Doktor „spełniony"	Doktor badacz-naukowiec	Doktor lider/ specjalista w przemyśle	Doktor biznesmen
Aktywność naukowo-badawcza	Brak lub znikoma	Duża (publikacje, starania o granty naukowe, stypendia)	Działa w zespołach rozwojowo-badawczych (często im przewodzi), uczestniczy w rozwiązywaniu problemów produkcyjnych, innowacje, patenty	Mała (kompetencje – wiedza i umiejętności wykorzystywane dla rozwoju siebie i firmy)
Publikacje	Brak lub rzadko	Dużo	Rzadko	Brak lub rzadko
Miejsce pracy	Szkoły w systemie oświaty, administracja, jednostki samorządu terytorialnego, organizacje non-profit	Uczelnie, instytuty naukowo-badawcze, *think tanki*	Zakłady przemysłowe, parki technologiczne	Własna działalność gospodarcza
Aspiracje naukowe	Brak	Zdecydowanie tak	Umiarkowane	Umiarkowane lub brak
Aktywność społeczna	Wysoka	Umiarkowana	Umiarkowana lub niska	Umiarkowana lub niska

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona typologia jest tylko pewną propozycją wypracowaną w toku badań w jednej ze społeczności lokalnych. Nie pretenduje do uniwersalnej, ale może być inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych.

Zakończenie

Przeprowadzone badania, choć w mikroskopijnym wymiarze pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Większość doktorów w subregionie polkowickim korzystała z eksternistycznej drogi pracy nad dysertacją.
2. Doktorzy w badanej społeczności lokalnej znajdują bez większych problemów zatrudnienie, często zatrudnieni są w dwóch miejscach pracy.
3. Z uwagi na trudności w znalezieniu satysfakcjonującej pracy w środowiskach wielkomiejskich (zwłaszcza w akademickich uczelniach publicznych) rośnie zainteresowanie zatrudnieniem doktorów w subregionie polkowickim, postrzeganym jako obszar dynamicznych zmian i rozwoju.
4. Badani doktorzy (w ich ocenie) dobrze radzą sobie w każdej pracy ze względu na uzyskane w toku pracy nad dysertacją różnorodne kompetencje.
5. Doktorzy objęci badaniem wykazują dużą aktywność zawodową, ale niższą społeczną. Przyczyniają się do zmiany społecznej i kulturowej badanej społeczności lokalnej.
6. Większość badanych nie wykazuje aspiracji do dalszej kariery naukowej.
7. W przepisach o stopniach i tytule naukowym, a przede wszystkim w postępowaniu habilitacyjnym, warto uwzględnić uwarunkowania społeczności lokalnych, w których pewne wymogi są bardzo trudne do spełnienia.
8. Badani doktorzy wzmacniają potencjał intelektualny, stanowią elity społeczności lokalnej, ale są niedostatecznie wykorzystywani dla rozwoju tej społeczności.
9. Należy spodziewać się coraz większej liczby doktorów w społecznościach lokalnych i warto wykorzystać ich kompetencje dla rozwoju małych ojczyzn.
10. Należy przewartościować tradycyjne myślenie o doktorach jako pracownikach naukowych, zatrudnianych w uczelniach na rzecz postrzegania ich jako pracowników wiedzy wykorzystywanych w sferze biznesu, przemysłu i usług.

11. Warto wznowić dyskurs o doktoratach praktycznych, powstających na przykład w ramach tak zwanej koncepcji Industrial Doctorate (nawiązującej do kształcenia dualnego), które mogą być szczególnie cenne dla rozwoju społeczności lokalnych.

Słowa kluczowe: *społeczeństwo wiedzy, studia doktoranckie, bariery kariery naukowej w społecznościach lokalnych, typologia doktorów*

(WHAT?) PHD AND WHAT NEXT? THE CASE ON HIGHLY-QUALIFIED SPECIALISTS INSIDE THE LOCAL SOCIETIES

Summary

When searching for the internal developmental dominants of the local societies, it is crucial to focus on highly-qualified specialists with the scientific degree. The reflections presented in the article are focused on the models of obtaining the doctorate degree, indicating the barriers for further scientific career of the doctors from the outside of the academic environments as well as their activity aiming at introducing the social and cultural changes.

I do also try to create the typology of doctors inside the local societies. The said reflections are related to the Polkowice sub-region and are the case study itself.

Keywords: *the society of knowledge, PhD studies, the barriers of the scientific career inside the local societies, the typology of doctors*

Translated by Włodzimierz Olszewski

Elżbieta Perzycka
Uniwersytet Szczeciński

Zaufanie do e-learningu w kształceniu akademickim na przykładzie doświadczeń w Nesna University College

Wprowadzenie

Nesna University College to państwowa uczelnia wyższa ulokowana w rejonie wiejskim koła podbiegunowego. Lokalizacja, a także tradycja sprzyjają rozwijaniu się kształcenia na odległość. Od wielu lat prowadzi się tam zajęcia metodą e-learningową opartą na systemie zarządzania nauką (LMS) Moodle[1]. Od czterech lat w kursach tych uczestniczą także studenci z Polski (16 osób) i Hiszpanii (12 osób). W wyniku tego rozszerzenia powstał projekt mający na celu umiędzynarodowienie ICT i nauki. Projekt został opracowany we współpracy z nauczycielami akademickimi Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego w ramach dwustronnego porozumienia.

Jednym z zadań projektu jest rozwijanie współpracy w kolejnych latach, szczególnie w kierunku budowania wspólnej platformy edukacyjnej. Celem takiej współpracy będzie rozwijanie kultury zaufania w zakresie adaptacji nowych metod i form kształcenia oraz rozszerzanie tematyki kursów na podstawie wspólnie przyjętych koncepcji teoretycznych.

---

[1] H. Hallstein, *Introducing ICT and Learning and the Developing of Digital Portfolio*, w: *Education across borders*, red. B. Godeyord, E. Perzycka, „Fredrikke" 2011, no. 1, s. 6.

Uwarunkowania teoretyczne

Działania przetwarzające rzeczywistość, także ikoniczną i symboliczną, to szczególna funkcja mediów cyfrowych, gdyż pozwalają one aktywizować osoby uczące się w toku wspierania informacyjnego[2]. Coraz częściej współczesna kultura zaufania jest konstruowana i aktualizowana poprzez edukację z zastosowaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej w społeczeństwie sieci. Celem takiej edukacji jest ustawiczna weryfikacja i doskonalenie wprowadzanych zmian. Zmiana może wywołać bardzo różnorodne reakcje – od skrajnego sprzeciwu po zachwyt. Postawa osób uczestniczących w zmianie może być mniej lub bardziej otwarta[3]. Tak skrajne (z)rozumienie zmiany może powodować mniejsze lub większe utrudnienia w jej wprowadzaniu. Przyjęcie zmiany warunkowane jest akceptacją celów, założeń i aktywnego przejścia w stan jej realizacji. Wprowadzenie zmiany w edukacji, której efektem będzie asymilacja „nowości", „inności" przez podmioty edukacji, będzie możliwe tylko wówczas, kiedy z jej sensem będą utożsamiali się ci, którzy w niej uczestniczą[4]. Postawienie nauczyciela i studenta przed nową sytuacją, jaką jest realizacja zadań dydaktycznych z zastosowaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych metodą e-learningu, wymaga od nich wzajemnego zaufania, a także zaufania do nowego środowiska dydaktycznego oraz zaufania do warunków „nowego" kształcenia.

Zaufanie należy do pojęć nieostrych i – jak jemu podobne – ma wiele znaczeń. W literaturze z obszaru nauk społecznych, możemy przeczytać wiele definicji zaufania. W pierwszej kolejności przywołuję tę ze *Słownika języka polskiego*. Jest to

1. rzeczownik od zaufać, który w tym słowniku definiowany jest w następujący sposób: odnieść się do kogoś, do czegoś, z ufnością; zawie-

---

[2] E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczycieli w społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.

[3] R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

[4] E. Potulicka, *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacji Michaela Fullmana*, Wolumin, Poznań 2000, s. 59.

rzyć komuś, czemuś, 2. przeświadczenie, że komuś można ufać; wierzyć, że można polegać na danej osobie; ufność[5].

W wyjaśnieniu pojęcia „zaufanie" mamy zatem „przeświadczenie" i „wierzyć". Jeżeli pojęcie „wiara" wytłumaczymy jako pewność niepopartą dowodami, to występuje ona w opozycji do pojęcia „przeświadczenie" rozumianego jako intuicyjne doznanie. Brak precyzji, jednomyślności w odniesieniu do opisu/interpretacji czym jest zaufanie zmusza nas do tego, aby dokonać szerszego przeglądu i systematyzacji definicji pojęcia „zaufanie". Dla porządku naukowego trzeba dodać, że zaufanie – oprócz tego o charakterze intuicyjnym – może być również strategiczne. Jako takie ma charakter instrumentalny i jest oparte na wcześniejszych doświadczeniach. Zaufanie odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu się demokratycznego społeczeństwa, dla którego media cyfrowe znajdują się w centrum życia codziennego. Za Piotrem Sztompką można powtórzyć, że zaufanie stanowi składnik imponderabiliów i jest związane z kompetencjami cywilizacyjnymi. To one są zestawem kulturowych predyspozycji jednostki do partycypacji politycznej i samorządności, dyscypliny w pracy, ducha przedsiębiorczości, aspiracji edukacyjnych oraz umiejętności technologicznych, zasad etycznych i wrażliwości estetycznej[6]. Możliwość działania przez zaufanie w mediach cyfrowych jest szczególnie ważna, gdyż poszerzając możliwe kombinacje i warianty tego działania, zaufanie przyczynia się do samoorganizacji, samoodtwarzania systemu, w tym także w wymiarze samoedukacji[7].

W rozważaniach nad istotą zaufania do przestrzeni e-learningu nie da się uniknąć niejasności, podobnie jak w przypadku samego pojęcia „zaufanie", chyba że przyjmuje się założenie, iż jest ona jednoznaczna i istnieje w społecznym i jednostkowym wymiarze. Za P. Sztompką zaufanie definiuję jako zakład podejmowany na temat niepewności, przyszłych działań innych ludzi[8]. W przypadku e-learningu możemy mówić między innymi o dwóch rodzajach zaufania – do siebie i od siebie. W obu przy-

---

[5] *Słownik języka polskiego*, red. L. Drabik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 971.

[6] P. Sztompka, *Society in Action. The Theory of Social Becoming*, University Press, Cambridge 1991.

[7] M. McLuhan, *Wybór tekstów*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 123.

[8] P. Sztompka, *Zaufanie, Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007, s. 69–70.

padkach nie możemy jednak nauczyć się go tak, jak uczymy się innych treści kształcenia. Jest ono doświadczane przez nauczyciela i studenta poprzez zanurzenie się w kulturę i poprzez kulturę[9]. Zaufanie do jest formą antycypowania rzeczywistości cyfrowej przez jej użytkownika. Jest przynależne człowiekowi z natury i jest pozbawione przymusu. To wyrażanie swoich przekonań zorientowane – za P. Sztompką – jako „korzystne z punktu widzenia moich interesów, potrzeb, oczekiwań"[10]. Zaufanie od w stosunku to przestrzeni e-learningowej to dla mnie zaufanie powiernicze[11]. Jej użytkownicy korzystają z treści cyfrowych przekazywanych za pośrednictwem komunikatorów z dostępem zbiorowym i indywidualnym zgodnie z przyjętym zakładem. Jednocześnie zdaję sobie sprawę z faktu, iż pojęcia „zaufanie do przestrzeni e-learningu" i „zaufanie od przestrzeni e-learningu" nie oddają w pełni zagadnień z nimi związanych. Zaufanie do i od *sensu stricto*, co akcentuję w pracy, nie jest pojęciem jednoznacznym, gdyż współwystępuje z innymi rodzajami zaufania w środowisku cyfrowym. Zagadnieniom tym można poświęcić osobną pracę. W niniejszym artykule koncentruję się na zaufaniu do e-learningu.

Zarówno wartości, jak i technologie mają specyficzne cechy, a jednocześnie wykazują pewne zróżnicowanie wynikające z ich miejsca i znaczenia w społeczeństwie. Refleksja nad stanem e-learningu warunkowana jest w szczególności: rodzajem zaufania do technologii informacyjnych i komunikacyjnych wynikającym z wiedzy o ich funkcjonowaniu i poziomem refleksji nad zasobami informacyjnymi i osobami, które tworzą treści cyfrowe.

Przyczynek do badań nad stanem zaufania do e-learningu

Wciąż poszukiwane są informacje na temat kultury zaufania w interakcjach z użyciem nowych mediów, w tym zwłaszcza nauczania i uczenia

[9] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

[10] P. Sztompka, *Zaufanie*..., s. 74.

[11] Ibidem, s. 75.

się z zastosowaniem różnorodnych narzędzi i programów ICT[12]. Szczególnym rodzajem zaufania do cyfrowych mediów jest zaufanie do e-learningu jako formy kształcenia polegającej na udostępnianiu i dzieleniu się treściami poprzez interaktywne metody nauczania i uczenia się z wykorzystaniem internetu. Uwzględniają one zarówno rozpoznawanie złożoności kondycji podmiotów uczestniczących w aktywności, jak i rozumienie stopnia złożoności samych sytuacji i warunków tego działania – osadzonych w kulturze zaufania. W tym kontekście w odniesieniu do niżej prezentowanych wyników badań warto postawić pytanie, na ile informacje, opinie, apele, zaproszenia i inicjatywy upowszechniane za pośrednictwem internetu wzbudzają zaufanie co do swojej prawdziwości, szczerości, normatywnej słuszności i autentyczności. W kontekście e-learningu istotne wydaje się poznanie, jakie są elementy kultury zaufania wobec: 1) osób, ich intencji i zachowań; 2) norm i ich źródeł; 3) użyteczności poznawczej w codziennym życiu osób i grup.

Pierwszy element kultury zaufania uwidacznia się w tworzeniu sieci społecznych, przynależności do grupy, wzajemnym wsparciu i solidarności, drugi – w wrażliwości etycznej na bieżące i potencjalne kierunki rozwoju osoby i zmiany społecznej, natomiast trzeci odsłania prawdy i ich źródła w konstytuowaniu się sądów na tematy bliskie i odległe – trudno akceptowalne i dyskusyjne społecznie.

W celu rozpoznania i opisania elementów kultury zaufania, jakie zachodzą w e-learningowej strategii kształcenia, zasadne wydaje się zastosowanie metody *case study*[13]. Pozwoli ona rozpoznać zachowania podmiotów edukacji wobec siebie i wobec przestrzeni cyfrowej platformy kształcenia. Pilotażowe badania prowadzone były w trakcie trwania kursu e-learningowego „ICT in Society", który trwał od stycznia do czerwca 2014 roku. Badania zasadnicze będą prowadzone od stycznia do czerwca 2015 roku w ramach dwóch kursów: ICT in Society oraz Digital Game-Based Learning. Te dociekania stanowią wycinek obszernych badań, które prowadzone są od lutego 2013 roku w szkołach w Polsce, Indiach, Wło-

[12] M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka, *Culture of Trust in ICT-aided Educational Interactions – Report No 1*, ZAPOL Dmochowski, Sobczyk Sp. j., Szczecin 2013.

[13] J.W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Approaches*, Sage Publicatins, Thousand Oaks 2007; R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks 2009.

szech, Rosji i Norwegii w ramach projektu badawczego „SIT – Stimulators and Inhibitors of Culture of Trust in Educational Interactions Assisted by Modern Information and Communication Technology" z tytułu uzyskanego grantu w 7 Programie Ramowym, Marie Curie, Actions, People, nr 318759. Dane empiryczne gromadzone są przez uczestników projektu z wykorzystaniem różnych źródeł: nieformalnej rozmowy i analizy dokumentów – treści zapisów multimedialnych (portfolio studenta).

Warunki kształtowania elementów zaufania w kontekście stosowania narzędzi i programów ICT w e-learningu

Biorąc pod uwagę efekty kształcenia w szkole wyższej na kierunku pedagogicznym, należy stwierdzić, że warunki kształtowania elementów zaufania w kontekście stosowania narzędzi i programów ICT w e-learningu powinny obejmować kompetencje w zakresie edukacyjnej technologii informacyjnej w takim zakresie, w jakim absolwent posiada pozostałe kompetencje, aby przygotowanie studenta do zawodu było właściwe z uwagi na oczekiwania rynku pracy. Wypróbowany układ czynności, świadomie i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela akademickiego ze studentem umożliwiają osiągnięcie efektów kształcenia. Dobór metod nauczania zależy od warunków pracy, od odbiorców, celów i treści. Znajomość systemów informatycznych wśród nauczycieli akademickich i studentów nie jest jednak wystarczająca, aby w pełni skorzystać z kształcenia z użyciem e-learningu. Dlatego staramy się poszukiwać różnorodnych doświadczeń w tym zakresie, aby rozwijać tę formę edukacji.

Powstawanie i rozwój społeczeństwa sieci[14], a zwłaszcza horyzontalność relacji międzyludzkich, wytwarza inne postawy zarówno wobec siebie, jak i innych. Język komunikacji jest podstawowym narzędziem w zdobywaniu wiedzy na temat innych kultur. Z jednej strony pojawiają się pokusy uproszczeń i łatwego dostępu do dóbr, w tym łatwego i atrakcyjnego dostępu do wiedzy, z drugiej zaś – istnieją warunki odpowiedzialnego i odważnego sięgania po te dobra i wartości.

[14] D. Tapscot, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

W Nesna University College sprzyja to kształtowaniu zaufania wobec siebie oraz krytycznej ufności wobec innych ludzi i nowych zjawisk. Wszyscy nauczyciele deklarują potrzebę konkretnych informacji i wskazówek, jak wybierać odpowiednie produkty ICT i ich używać w celu doskonalenia potencjału e-learningu. Przed rozpoczęciem kursu nauczyciele poświęcają wiele godzin na analizę treści kształcenia, które będą realizowane w trakcie zajęć. Dyskutują, tworzą i konsultują materiały dydaktyczne. Każdy z nich utożsamia się z nimi zarówno w całości, jak i w swojej części. Po zaakceptowaniu przez wszystkich nauczycieli biorących udział w kursie są one zamieszczane w sieci. W trakcie trwania kursu nauczyciele wielokrotnie dyskutują postępy studentów i czasami zmieniają przyjętą wcześniej strategię uczenia się. Wspierają studentów podczas pracy nad kolejnymi zadaniami. Wielokrotnie odpowiadają na pytania i tłumaczą niezrozumiałe treści. Po zakończeniu kursu nauczyciele spotykają się na seminarium podsumowującym, podczas którego dzielą się swoimi doświadczeniami, wymieniają refleksje na temat przebiegu zajęć i zastanawiają się, co można udoskonalić w kolejnym roku. Zasady uczenia się i podział pracy sprawiają, że korzystanie z narzędzi prowadzi do rozwijania wiedzy i umiejętności zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym. W ramach e-learningu studenci i nauczyciele – uczestnicy interakcji edukacyjnych – uczą się relacji z innymi, a przede wszystkim radzenia sobie w sytuacji samodzielnego odkrywania satysfakcji płynącej z zaufania międzyludzkiego na drodze wspólnego uczenia się.

Studenci stwierdzają, że zasoby ICT są obiecujące. Pomagają pokonać bariery osobistego kontaktu wynikające z lokalizacji miejsca zamieszkania, wyzwalają odwagę do komunikacji wynikającej z kontaktu *face-to-face online*. Wraz z autonomią stosowaną w formie i metodzie e-learningowej jednocześnie kształtują własną wolę, gdyż to oni decydują, kiedy stają się uczestnikami procesu kształcenia, przy jednoczesnym poszanowaniu czasu innych uczestników, a także zwracają uwagę na poczucie własnej wartości. Szczególnie wyraża się to podczas wpisywania komentarzy na wspólnym blogu. Zwracają uwagę na sposób opisu zadań do wykonania. Doceniają szczegółowy opis tego, jak mają wykonać zadanie i ile mają czasu na jego opublikowanie. To wyzwala procesy poznawcze oparte na zaangażowaniu się w dialog z innymi źródłami informacji (perspektywa oparta na wiedzy) oraz uczy organizacji czasu w podziale na

zadania łatwe i trudne – wymagające innego zaangażowania. W związku z tym blogowanie może tworzyć solidną podbudowę w kontekście uczenia się w grupie, jeden od drugiego.

Warunki kształtowania zaufania do siebie i cyfrowej przestrzeni uczenia się

O zaufaniu w kontekście komunikacji z zastosowaniem platformy e-learningowej można mówić w trzech aspektach jako: 1) zaufaniu do komunikacji, 2) zaufaniu w komunikacji oraz 3) komunikacji w zaufaniu. Każdy z wyszczególnionych aspektów zawiera w sobie wiele elementów, z których każdy może być przedmiotem refleksji dydaktycznej. Nauczyciele uczestniczący w badaniu zaznaczają, że zastosowanie nowej metody kształcenia i narzędzi cyfrowych nie utrudnia im prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi i praktycznymi, lecz sprzyja pogłębieniu zdobytej wiedzy, jej operatywności i trwałości, a prowadzenie bloga – budowaniu zaufania w grupie.

Wyniki oceny studentów studiów stacjonarnych i studiów w systemie e-learningowym wskazują na wyższe wyniki w systemie drugim[15]. Nauczyciel uświadamia sobie dany stan rzeczy wówczas, gdy posiada o nim określoną wiedzę oraz potrafi zachować się w sposób adekwatny i odpowiedzialny w danej sytuacji. Udział studentów w e-learningu umożliwia dzielenie się własnymi pomysłami. Respondenci podkreślili, że co prawda ograniczone zostało kształcenie werbalne na rzecz poznania pośredniego, ale pozwoliło to na zaoszczędzenie czasu potrzebnego na przygotowanie i realizację zadań oraz na tak zwany feedback. Mają czas na refleksję i mogą wielokrotnie powracać do wyników oceny czy ewaluacji. Podczas tych czynności doskonalą zadania i uczą się. Szczególnie ważne dla studentów jest indywidualne podejście do przygotowanego portfolio. Podkreślają to przede wszystkim studenci z Polski.

E-portfolio w kształceniu e-learningowym traktowane jest najczęściej jako rozwiązanie techniczne, na co zwracają uwagę autorzy wielu

[15] Por. H. Hallstein, op.cit.

raportów z badań[16]. E-portfolio w systemie e-learningu w Nesna University College jest dla studentów osobistym środowiskiem uczenia się. Jest także wiodącą metodą kształcenia opartą na samodoskonaleniu i samorealizacji. Od strony nauczyciela i uczelni e-portfolio jest zindywidualizowanym wspomaganiem procesu kształcenia poprzez tworzenie warunków umożliwiających dobór metod i środków dydaktycznych do osobistych potrzeb i celów studenta.

W systemie e-learningu nauczyciel może być trenerem lub mentorem. W przypadku omawianej uczelni nauczyciele przyjmują rolę mentora. Szczególne znaczenie ma to dla polskich studentów, którzy mają możliwość doprecyzowania wykonania zadania w języku ojczystym dzięki profesor Beacie Godeyord, koordynatorce projektu, która zna język polski. Informuje o tym studentów i podczas komunikacji indywidualnych mogą dopytać o treści sprawiające im trudności. Taka możliwość wyzwala zaufanie do osoby. Język ojczysty daje poczucie pewności siebie i sprawia, że nauka staje się prosta i przyjemna. Wzrasta motywacja wewnętrzna, która jest bardzo ważna w procesie uczenia się, studenci czują się zaopiekowani i przez to ważni. Ponadto, nauczyciele w Norwegii współpracują z nauczycielami w Polsce i Hiszpanii. Cały czas są gotowi wspierać studentów w przygotowaniu e-portfolio, a także dyskutują z nimi podczas otwartych sesji wymiany poglądów. Studenci uczą się siebie i od siebie w asyście nauczycieli. To sprawia, że kształcenie e-learningowe jest bezpieczne. Każdy ufa sobie i drugiemu, gdyż może zapytać o wszystko, co jest trudnością, i podzielić się tym, co go nurtuje w codziennym życiu. Problemy rozwiązywane są wspólnie. Nauczyciele ufają sobie nawzajem i ufają studentom. Studenci ufają sobie nawzajem i ufają nauczycielom. Atmosfera pomiędzy uczestnikami w procesie komunikacji sprzyja kulturze zaufania, którą uczestnicy e-learningu budują dzień po dniu.

[16] E. Melis, M. Homik, *E-Portfolio Study – Germany*, www.E-Portfolio.eu/resources/germany/publications/E-Portfolio-study-germany (12.07.2014); A. Kirberg, *Off the Beaten Path With ePortfolio & Virtual Conferencing: Pioneer Projects in Humanities & Social Sciences*, http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Kirberg-poster.pdf (12.07.2014).

Zakończenie

Zaufanie do e-learningu w szkole wyższej może z jednej strony rodzić poczucie bezpieczeństwa z uwagi na indywidualne podejście do procesu kształcenia, z drugiej strony – z uwagi na możliwość umiędzynarodowienia kształcenia – jest podstawą budowania nowoczesnego społeczeństwa informacyjnego o charakterze globalnym. Może przyjmować postać bezgranicznej ufności w intencje i potencjał zwierzchności lub być krytycznym namysłem przepełnionym refleksją nad podejmowanym działaniem. W pierwszym przypadku prowadzi to do anomii, a w drugim – do autonomii społecznej.

W odniesieniu zaufania do e-learningu w Nesna University College przejawianego przez nauczycieli i studentów możemy mówić o zaufaniu dojrzałym. Bazuje ono na krytycznym osądzie położenia nauczycieli i uczniów wobec innych elementów otoczenia społecznego i materialnego. Wiąże się z racjonalną oceną własnego potencjału, własnych możliwości oraz znajomością i rozumieniem intencji tych elementów. Jest wolne od strachu i przemocy. Wyzwala aktywność poznawczą i sprzyja komunikacji społecznej. Ten rodzaj zaufania do e-learningu stanowi ważny cel edukacji. Jest podstawą świadomego i krytycznego uczestniczenia w zmianie. Może stanowić przykład do naśladowania.

Osobny pakiet pytań niesie próba odniesienia idei zarządzania humanistycznego do jakości funkcjonowania instytucji edukacyjnych czy dynamiki procesów i kierunków strategii dydaktycznych w powiązaniu z postulowanymi wzorcami wypełniania ról społecznych w środowisku cyfrowym. Nie uczyniłam go polem zainteresowań w tym zwięzłym tekście, gdyż zasadnicze badania są przed nami. Tekst stanowi inspirację do stawiania kolejnych pytań i poszukiwania odpowiedzi.

Słowa kluczowe: *e-learning, zaufanie, szkoła wyższa*

TRUST IN E-LEARNING METHOD IN ACADEMIC EDUCATION AT THE EXAMPLE OF NESNA UNIVERSITY COLLEGE

Summary

The dynamics of social life, its exponential nature and information openness through new technologies cause the need for change. A key element of the dynamics of development of the person and social change is trust. It has a significant meaning for the interactions of community processes, including the ability to cooperate, to have mutual understanding and common view of the future. Therefore, the article discusses the problem of trust in people and conditions of learning in the digital environment at the example of Nesna University College in Norway. The subject of analysis was trust in e-learning method in academic education. The article outlines directions for building a culture of trust of teachers and students on the online e-learning platform.

Keywords: *e-learning method, trust, higher education institution*

Translated by Zuznna Grunt-Pawłowska

PRAKTYKI

Aleksandra Sander
Uniwersytet Szczeciński

Edukacja ponad różnicami, czyli szkic o międzykulturowość w nauczaniu studentów

Wprowadzenie

Socjologowie wspominają o dwóch istotnych tendencjach społecznych. Jedną z nich jest zmiana, gdyż, jak pisze Piotr Sztompka, „społeczeństwo nie tyle istnieje, co dzieje się, staje się, przekształca”[1]. Te zmiany mogą być codzienne[2], czyli zachodzące permanentnie i dotyczące grupy społecznej, określonej społeczności czy też społeczeństwa globalnego. W związku z tym, że mają one miejsce w obrębie danej grupy, społeczności, społeczeństwa globalnego, to zapewniają swoistą reprodukcję oraz trwanie społeczeństwa. Są też zmiany o innej pespektywie czasowej oraz innej dynamice, czyli zmiany historyczne[3]. Dzięki nim dokonuje się rozwój (wzrost) społeczeństwa, gdyż ewolucji podlegają struktury społeczne, kultura, procesy reprodukcji społecznej oraz składniki społeczeństwa.

Drugą tendencją opisującą rzeczywistość społeczną jest globalizacja. Roland Robertson definiuje ją jako „zbiór procesów, które czynią świat społecznie jednym”[4]. Zdaniem tego autora, jej cechy to[5]:

a) rozwój współczesnych technologii telekomunikacyjnych (internet) oraz logistyki, które skracają dystans w kontaktach inter-

---

[1] P. Sztompka *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2005, s. 390.

[2] Ibidem.

[3] Ibidem.

[4] Ibidem, s. 582.

[5] Ibidem, s. 582–584.

personalnych oraz umożliwiają ludziom (prawie) bezgraniczne przemieszczania się po świecie;

b) społeczności lokalne zbliżają się do siebie dzięki unifikacji kultury, rozbudowywaniu powiązań ekonomicznych, politycznych, strategicznych, co wyraża się zarówno w aktywnych działaniach krajów na arenie międzynarodowej, jak i w ujednolicaniu stylów życia ludzi z różnych krajów i kręgów kulturowych;
c) globalizowanie się form zbiorowości i krystalizowanie się organizacji ekonomicznych, kulturalnych, politycznych, ruchów społecznych o ponadnarodowym charakterze;
d) wyłaniają się grupy społeczne, które charakteryzuje transglobalna więź przestrzenna, czyli jej rozumienie wykracza poza ramy zsynchronizowanego przebywania w konkretnym miejscu i w określonym czasie.

Jako efekt procesu globalizacji można zaobserwować postępującą unifikację świata, co powoduje zmianę interpretowania kategorii „my", która nie dotyczy społeczności lokalnej w jej klasycznym rozumieniu, czyli ograniczonej przestrzennie i charakteryzującej się podobnymi stylami życia. Pojawia się ekonomia, polityka czy też kultura globalna. A więc, odwołując się do Tönniesowskiego rozumienia woli, wola refleksyjna (zorganizowane społeczności) dominuje nad wolą organiczną (wspólnoty), co przejawia się w postępującej homogenizacji i kategorii społeczeństwa globalnego.

Tożsamość ponadregionalna *contra* mentalność plemienna

O tożsamości ponadregionalnej jako efekcie procesu globalizacji mówimy, gdy kategoria „my" zaczyna przekraczać rozumienie wspólnoty lokalnej czy państwa nordowego[6]. Jest to egzemplifikacja współczesnej interpretacji woli refleksyjnej i nowej organizacji społeczności. Jako odpowiedź na kryzysy globalnej sfery finansowej oraz gospodarczej pojawia się inny rodzaj myślenia o życiu społecznym, który można byłoby odnieść do kategorii swoistej woli organicznej. Francuski socjolog Michael Maffesoli stworzył wizję nowych relacji społecznych, czyli mentalności plemiennej[7].

[6] Ibidem, s. 585.

[7] Ibidem.

Jest ona pewnego rodzaju reakcją obronną wywołaną traconymi w procesie globalizacji odrębnością kulturową, własnymi zwyczajami i obyczajami oraz typowymi dla danej grupy etnicznej, religijnej, lokalnej, sposobami życia. M. Maffesoli twierdzi, że obecnie jednostka straciła na znaczeniu i zastąpiło ją plemię (nowa plemienność)[8]. Wagi nabrały relacje oparte na emocjach, czyli racjonalne „my" zostało wyparte przez afektywne „my". Zamiast *homo economicus* pojawia się *homo erroticus*, który zaczął kształtować życie społeczne i organizacje społeczne na mocy stanowienia nie rozumu, lecz afektów, emocji. Społeczność przyjmie formę mozaiki różnorodnych plemiennych wspólnot. Mocy nabiera tożsamość związana z określonym regionem. Nowoczesne plemiona organizują się wokół zasobów i sposobów działania umożliwiających zaspokojenie różnorodnych potrzeb, na przykład materialnych czy emocjonalnych. Czyli życie razem z innymi toczy się w postaci praktyk związanych z byciem tu i teraz. Dla *homo erroticusa* istotne będzie szczęście i dobre samopoczucie, radość bycia razem z innymi, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywać będą emocje, otwartość na innych i naturę. Według M. Maffesoliego idea rozwoju i pozytywnej zmiany przyjmie postać spirali, czyli rozwój powinien łączyć elementy archaiczne z rozwojem technologicznym. A więc mamy, z jednej strony, powrót do swoistej plemienności, z drugiej – postęp naukowy, pomiędzy którymi ma zachodzić synergia. Spiralny rozwój nie jest pozbawiony racjonalności. Jednak jest ona traktowana jako rozum czujący, skonsolidowany z cielesnością i z duchowym wymiarem rzeczywistości, nie zaś jako wąsko pojęta racjonalność działań. M. Maffesoli, zamiast globalizacji, afirmuje idee całości złożonej z różnorodności.

Mamy zatem dwie odmienne tendencje[9]. Jedna, napędzana ideą procesu globalizacji, charakteryzuje się rozszerzeniem horyzontu spojrzenia, swoistym uniwersalizmem wykraczającym poza ramy danej społeczności lokalnej (społeczeństwo globalne). Druga, związana z ideą jedności złożonej z wielości, czyli tworzeniem się plemion i uczestnictwem w wymianie idei oraz afektów, która dokonuje się niezależnie, poza oficjalnymi strukturami (społeczeństwo alternatywne).

---

[8] Wywiad z M. Maffesoli, *Homo eroticus. Socjolog Michael Maffesoli o kryzysie cywilizacji i o tym, co będzie po nim*, rozmowę prowadził E. Bendyk, „Polityka" 2013, nr 5 (2903), s. 62–64.

[9] P. Sztompka, op.cit., s. 585.

Edukacja ponad granicami

Na tle powyższych rozważań rodzi się pytanie, jak wobec tych zmian, zarówno codziennych, jak i historycznych, oraz alternatywnych tendencji społecznych, jakimi są rozwój społeczeństwa uniwersalnego bądź rozwój społeczeństwa alternatywnego, można byłoby sytuować edukację realizowaną na poziomie akademickim? Z pewnością należałoby oczekiwać tego, aby kształcenie w szkołach wyższych przygotowywało do życia w świecie, w którym następować będzie świadomy kontakt z odmiennością, czyli będą możliwe doświadczenia umożliwiające odniesienie do Innych – do osób należących do innych grup. Przy czym należy dodać, że Inny to „osoba odmienna, lecz znana i mimo różnic rozumiana, w związku z czym przewidywalna”[10]. Zaś Obcy to

> osoba odmienna, zaliczana zawsze do kręgu Oni, wykraczająca poza kategorię Innego, bowiem nieznana lub znana w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia to jej zrumienie, co w związku z nieprzewidywalnością wiedzie do nieufności, niepewności, poczucia zagrożenia[11].

To, co jest uważane za swoje lub za inne, może mieć charakter[12]:

- emocjonalny: uczuciowe nastawienia wobec obcych, uczucia własne i przypisywane innym, przekonania na temat innych,
- intelektualny: wiedza o obcych, chęć poszerzania własnej wiedzy o obcej zbiorowości.

Kategorię międzykulturowości można rozpatrywać w perspektywie[13]:

1. Subiektywnej. Gdy spoglądamy na relacje interpersonalne między jednostkami, to należałoby zwrócić uwagę na ich subiektywność przyswojenia przez nie cech kulturowych. Uczestnicy spotkania (zindywidualizowane podmioty) wyposażeni są we własne, oryginalne systemy aksjonormatywne, które indywidualizują spotkanie z Innym/Obcym.

---

[10] P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Impuls, Kraków 2011, s. 12.

[11] Ibidem, s. 13.

[12] Ibidem, s. 9–10.

[13] Ibidem, s. 32–33.

Przy spotkaniu dokonuje się oryginalny, niepowtarzalny akt odkrywania wymiaru kultury uczestnika interakcji, co skutkuje otwarciem się i dialogiem z innym. Perspektywa subiektywna umożliwia również uświadomienie sobie istnienia własnej kultury, która może stanowić przeszkodę w kontaktach.

2. Interakcyjnej. W sytuacji międzykulturowej mamy co najmniej dwóch uczestników. Stąd odniesienie do Innego/Obcego wymaga wzięcia pod uwagę Ja, jak i uświadomienia sobie własnego obrazu postrzeganego przez Innego/Obcego.
3. Sytuacyjnej. Międzykulturowość powiązana jest nie tylko z różnicami w sferze norm i wartości, które uwidoczniają się w trakcie interakcji z odmiennym kulturowo partnerem. Zakłada ona również różnicę ich pozycji – jedna z kultur będzie sytuowana wyżej, jako dominująca, druga – niżej.

Binacjonalne warsztaty jako doświadczenie inności[14]

Można zatem założyć, że przyszłe społeczeństwo będzie społeczeństwem wielokulturowym ze wszystkimi konsekwencjami[15]. Do współegzystencji, dialogu, aktywnego uczestnictwa w zróżnicowanym społeczeństwem może przygotować edukacja międzykulturowa. Powinna ona być powiązana ze wszystkimi szczeblami systemu oświatowego, gdyż, jak pisze Jerzy Nikitorowicz: „odrzuca rasizm i inne formy dyskryminacji w szkołach i w społeczeństwie, akcentuje zaś i popiera pluralizm reprezentowany przez uczniów, ich społeczność i nauczycieli"[16]. Edukacja międzykulturowa[17] stanowi taki model działalności społecznej, kulturalnej, oświatowej, który nastawiony jest na poznanie, rozumienie oraz wzboga-

[14] Wyniki badań diagnostycznych zostały wykorzystane również w artykule: A. Sander, *Interkulturelles Lernen in einem „Workshop" aus der Sicht von Studenten*, w: *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung*, red. F.W. Busch, W. Hörner, M.S. Szymański, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2007, s. 149–156. Retrospektywność danych empirycznych jest podyktowana faktem zaniechania, ze względów organizacyjno-finansowych, prowadzenia warsztatów.

[15] J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana. Białystok 2001, s. 119.

[16] Ibidem, s. 120.

[17] P.P. Grzybowski, op.cit., s. 60.

cania kultur, jak i podmiotów, które tworzą te kultury. Zakłada istnienie nieredukowalnej różnicy, będącej cechą konstytutywną ludzi. Ta edukacja ma przygotować do życia w zmieniającym się społeczeństwie poprzez uświadomienie sobie i innym istnienia, wartości oraz istoty różnic.

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie, czy workshop stworzył przestrzeń do doświadczania inności i do realizacji założeń edukacji międzykulturowej, przeprowadzono ankietę wśród studentów kierunków pedagogicznych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, będących uczestnikami workshopu w Baitz (12–16 grudnia 2005 roku; patrz: suplement). Udział w ankiecie miał dobrowolny oraz anonimowy charakter. Grupa uczestników workshopu nie była homogeniczna. Członków grupy różnicował wiek – 8 osób studiowało na piątym roku, 2 na czwartym, 1 na trzecim i 2 na drugim, jak i kierunek podjętych studiów. Z grupy liczącej 13 uczestników w badaniach wzięło udział 12 osób.

W trakcie poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy warsztaty stwarzają możliwości do realizacji założeń edukacji międzykulturowej, nasuwa się kilka pytań szczegółowych, a mianowicie: Kiedy przyszli nauczyciele zetknęli się z edukacją międzykulturową, w jakiej formie? Jakim instrumentarium, zdaniem respondentów, posługuje się edukacja międzykulturowa? Poza tym ważnym indykatorem oceny realizacji założeń edukacji międzykulturowej są osobiste odczucia studiujących, a więc to, czy uczestnicy czują się przygotowani do funkcjonowania w środowisku społecznym zróżnicowanym kulturowo, czy też jakie dostrzegają niebezpieczeństwa grożące edukacji międzykulturowej. Poniżej zaprezentowano opinie uczestników warsztatów.

Na pytanie o pierwszy kontakt z edukacją międzykulturową 5 uczestników odpowiedziało przecząco (nie spotkało się wcześniej z edukacją międzykulturową), 7 uczestników – twierdząco. 3 respondentów należących do grupy, która potwierdziła uprzedni kontakt z edukacją międzykulturową, wskazało na niższe stopnie kształcenia jako na miejsce tego kontaktu (1 osoba – szkoła podstawowa, 2 osoby – szkoła średnia). 4 respondentów wskazało na studia wyższe jako na ten czas, w którym po raz pierwszy spotkali się z edukacją międzykulturową. Wśród osób, których pierwszych kontakt z edukacją międzykulturową miał miejsce w trakcie studiów wyższych (4 osoby), 1 osoba zadeklarowała, iż posiada przygotowanie teoretyczne, które przeprowadzono w trakcie nauki, a 1 stwierdzi-

ła, że ma przygotowanie teoretyczne i osobiście uczestniczyła w wymianie; 2 osoby zadeklarowały kontakt jedynie poprzez uczestnictwo w wymianie. Zatem tylko 2 osoby deklarują znajomość teoretycznych założeń edukacji międzykulturowej.

Tabela 1. Miejsce pierwszego kontaktu z edukacją międzykulturową w opinii respondentów; dane podane w liczbach wymiernych (N = 7)

Miejsce kontaktu z edukacją międzykulturową	Liczba deklaracji dotyczących pierwszego kontaktu z edukacją międzykulturową
szkoła podstawowa	1
szkoła średnia	2
szkoła wyższa	4

Źródło: badania własne.

Jak wskazują powyższe dane, główną formą edukacji międzykulturowej jest udział w wymianie lub kontakt z osobami, które w tejże wymianie brały udział. Zasadniczo, o edukacji międzykulturowej uczestnicy workshopu dowiedzieli się na studiach, z czego 2 osoby deklarowały kontakt z teorią edukacji międzykulturowej. Wydaje się, że należałoby rozszerzyć zakres przygotowania teoretycznego studentów, gdyż to oni będą bezpośrednimi realizatorami jej założeń w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą (pewien niepokój budzi mały odsetek osób, które spotkały się z edukacją międzykulturową w szkole podstawowej). Wypowiedzi uczestników warsztatów wskazują również na pewne otwarte pola działania dla edukacji międzykulturowej: jej założenia studenci poznali głównie na studiach, zaś na niższych stopniach polskiego systemu kształcenia nie zajmowano się zbyt intensywnie tą edukacją.

Studenci właściwie określili umiejętności, które uznawane są za istotne w realizacji założeń edukacji międzykulturowej i wchodzące do kanonu jej narzędzi. Wskazywali zatem na kluczowe znaczenie tolerancji (8 wyborów), umiejętności komunikacyjnych (7 wyborów), otwartości (7 wyborów), empatii (6 wyborów) czy też gotowości do działania (5 wyborów). Zdaniem uczestników ważna jest również znajomość zarówno własnej kultury (3 wybory), jak i innych kultur (3 wybory), dostrzeganie podobieństw i różnic (3 wybory) czy też refleksja (3 wybory).

Tabela 2. Opinie respondentów na temat umiejętności niezbędnych przy realizacji założeń edukacji międzykulturowej (ankietowani mieli możliwość dokonanie wielokrotnych wyborów; dane podane w liczbach wymiernych)

Lista umiejętności potrzebnych do realizacji założeń edukacji międzykulturowej	Liczba deklaracji dotyczących określonych umiejętności
tolerancja	8
umiejętności komunikacyjne	7
otwartość	7
empatia	6
gotowość do współdziałania	5
refleksja	3
dostrzeganie podobieństw i różnic	3

Źródło: badania własne.

Na podstawie wypowiedzi uczestników warsztatów można stwierdzić, że 7 osób uważało się za przygotowane do funkcjonowania w międzykulturowym środowisku społecznym. 5 respondentów deklarowało brak takiego przygotowania. Dominującą formą tego przygotowania był udział w wymianie, kolejną – nauka języka obcego, następnie bezpośrednie kontakty z przedstawicielami innych kultur.

W odpowiedzi na pytanie o niebezpieczeństwa grożące edukacji międzykulturowej, uczestnicy workshopu wskazali na brak tolerancji wobec inności (4 wybory), zamykanie się poprzez pielęgnowanie homogeniczności kultury (4 wybory). Za duże niebezpieczeństwo respondenci uznali również brak kompetencji komunikacyjnej (3 wybory), czy wzmacnianie stereotypów (3 wybory).

Tabela 3. Opinie respondentów na temat niebezpieczeństw grożących kontaktowi kultur (ankietowani mieli możliwość dokonanie wielokrotnych wyborów); dane podane w liczbach wymiernych

Niebezpieczeństwa grożące kontaktowi kultur	Liczba deklaracji dotyczących określonych niebezpieczeństw
brak tolerancji wobec inności	4
pielęgnowanie wyłącznie własnej narodowej kultury	4
brak kompetencji komunikacyjnych	3
wzmacnianie stereotypów	3

Źródło: badania własne.

Na podstawie wypowiedzi uczestników warsztatów można wnioskować, iż właściwie interpretują oni założenia edukacji międzykulturowej. Można byłoby jednak oczekiwać lepszego przygotowania teoretycznego, które podnosiłoby ich kompetencję jako przyszłych organizatorów wymiany i porozumienia w myśl założeń edukacji międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa dąży do kształtowania potrzeby wychodzenia poza zasięg własnej kultury, wzbudzenia potrzeb poznawczych, pozytywnego emocjonalnego nastawienia. Poprzez ukształtowanie powyższych potrzeb można oczekiwać przejawiania postaw otwartości wobec innych kultur oraz gotowości do porozumienia z nimi. Jak wskazują wypowiedzi uczestników workshopu, poza pozytywną oceną strony formalno-merytorycznej zajęć (ciekawa forma zajęć, nowa tematyka) warsztaty stanowiły dla nich odpowiednie narzędzie do realizacji założeń edukacji międzykulturowej.

Na podstawie pozyskanych opinii można zatem domniemywać retrospektywnie, że zaistniał proces międzykulturowego uczenia się, który jest procesem indywidualnego rozwoju, gdyż zdaniem studentów workshop:

- dostarczył im nowych informacji o innej kulturze, przez co motywował do jej poznania,
- kształtował ich umiejętności komunikacyjne,
- otworzył im możliwość kontaktu z Innymi,
- wzbogacił osobowość uczestników poprzez stworzenie możliwości osobistego doświadczenia procesu integracji oraz uświadomienie cech/odrębności własnej kultury.

Międzykulturowe uczenie się[18] polega na coraz lepszym rozumieniu siebie oraz innych i świadomym dostrzeżeniu zróżnicowania i relatywizmu kulturowego.

Zamiast zakończenia – nowa perspektywa edukacji międzykulturowej

Warsztaty można wiązać z realizacją procesu edukacji międzykulturowej. To stwierdzenie wynika z faktu, że tematyka warsztatów związana była z chęcią poznania Innego (patrz: suplement), a one same stwarzały możliwość doświadczania międzykulturowości w sferach subiektywnej, interakcyjnej i sytuacyjnej (patrz: opinie studentów).

[18] Ibidem, s. 38.

Wspomnianą powyżej nową perspektywę stanowi projekt „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania”[19], który *implicite* przyczynia się do przyjmowania postawy międzykulturowej i, tym samym, oddaje istotę edukacji międzykulturowej[20], gdyż nie dotyczy on zagadnień związanych z nauczaniem o innych kulturach, lecz nadaje wymiar kulturowy realizowanemu w jego ramach procesowi nauczania-uczenia się studentów (zagadnienia z zakresu profilaktyki społecznej). Studenci zarówno w ramach zajęć teoretycznych, jak i praktycznych mają możliwość wchodzenia w relacje z przedstawicielami innej kultury. Dzieje się to formalnie, gdyż uczestnikami szkoleń są zarówno polscy, jak i niemieccy studenci. Nie bez znaczenia są relacje nieformalne z Innym, gdy spotkanie z koleżankami i kolegami z Niemiec przesuwa się na płaszczyznę czasu wolnego. Stąd uczestnictwo zarówno w relacjach formalnych (binacjonlana grupa uczestników szkoleń), jak i nieformalnych (kształtowanie czasu wolnego w binacjonalnych grupach koleżeńskich) daje uczestnikom projektu „Pomerania” możliwość „potwierdzania własnej kultury w jej relacjach z przedstawicielami innych kultur”[21], czyli do przyjmowania postawy międzykulturowej. Można zatem domniemywać, że to właśnie przyjmowanie postawy międzykulturowej będzie stanowiło immanentny warunek kreatywnego bycia z Innym, niezależnie od przyjętej tendencji rozwoju społecznego (tożsamości ponadregionalnej lub mentalności plemiennej).

[19] Projekt: „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania” (w skrócie: projekt „Pomerania”) był realizowany w trzech fazach, które przypadały na lata 2002–2012. Stanowi on egzemplifikację współpracy o wymiarze transgranicznym, transnarodowym i międzyregionalnym, realizowanej w ramach odrębnego celu polityki spójności Unii Europejskiej – Cel: Europejska Współpraca Terytorialna (EWT). Jego immanentną część stanowią szkolenia dla studentów Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, które koncentrują się wokół problematyki profilaktyki społecznej.

[20] P.P. Grzybowski, op.cit., s. 71.

[21] Ibidem, s. 70.

Suplement

Główne informacje o workshopach:

a) organizatorzy: prof. dr hab. Norbert Weber (Uniwersytet Techniczny w Berlinie), prof. dr hab. Helga Marbuger (Uniwersytet Techniczny w Berlinie), dr Aleksandra Sander (Uniwersytet Szczeciński);
b) czas realizacji warsztatów: 1992–2005;
c) tematyka: aktualne problemy dotyczące oświaty w Polsce i w Niemczech;
d) charakterystyka: workshopy organizowane były cyklicznie przez oba uniwersytety. Coroczne spotykania grupy studentów kierunków pedagogicznych partnerskich uczelni wyższych odbywały się w Niemczech lub w Polsce. Początkowo (dwa pierwsze workshopy) uczestnikami warsztatów byli przedstawiciele z trzech krajów: Francji, Niemiec i Polski. Po 1993 roku wykrystalizowała się już binacjonalna struktura grupy organizatorów i uczestników warsztatów. Uczestnicy wymiany mieli możliwość wzięcia udziału w warsztatach, w trakcie których poruszana była problematyka dotycząca nie tylko oświaty, ale i aktualnych problemów życia społecznego oraz edukacji międzykulturowej.

1. **Workshop 1992:**
   Lehrerausbildung in Europa: 1. Trinationaler Workshop mit polnischen und deutschen Studierenden sowie französischen Lehrerlnnen (Berlin).
2. **Workshop 1993:**
   Lehrerausbildung in Europa: 2. Trinationaler Workshop mit polnischen und deutschen Studierenden sowie französischen Lehrerlnnen (Stettin/Szczecin).
3. **Workshop 1995:**
   Das Polenbild im Unterricht an deutschen Schulen und das Deutschlandbild im Unterricht an polnischen Schulen (Berlin).
4. **Workshop 1996:**
   Familie und schulische Sozialisation in Berlin und in Polen (Stettin/Szczecin).

5. **Workshop 1997:**
   Sozialisation in Deutschland: „Von der Kita bis zur Hochschule" (Berlin).
6. **Workshop 1998**
   Polnische Lebenswelten und Integration in Berlin (Berlin).
7. **Workshop 2000:**
   Deutsches Leben in Szczecin/Stettin und Westpommern (Stettin/ Szczecin).
8. **Workshop 2001:**
   Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt (Baitz/Brandenburg).
9. **Workshop 2002:**
   Bildungssysteme in Polen und in Deutschland (Pobierowo/Polen).
10. **Workshop 2003:**
    Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt (Berlin); 9–13.06.2003.
11. **Workshop 2004:**
    Interkulturelles Lernen in der Europaischen Union: Union der Kulturen oder Kulturen der Union? (Pobierowo/Polen); 1–4.06. 2004.
12. **Workshop 2005:**
    Interkulturelles Lernen durch Kulturkontakt (Baitz/ Brandenburg); 12–16.12.2005.

Słowa kluczowe: *warsztaty, kształcenie akademickie, doświadczenie Innego*

BINATIONAL WORKSHOPS IN HIGHER EDUCATION

Summary

In the article the issues referred to the role of the workshops in higher education are discussed. The author presents binational workshops organized by Technical University in Berlin and Szczecin University. The students of pedagogy were participants of the workshops. The author concentrates on one aspects of the workshops – the experience of the Other.

Keywords: *workshops, higher education, experience of the Other*

Translated by Anna Murawska

Beata Bugajska
Uniwersytet Szczeciński

Szkoła wyższa jako przestrzeń edukacji gerontologicznej

Wprowadzenie

Edukacja w szkole wyższej staje wobec licznych wyzwań związanych z dynamicznymi przeobrażeniami rzeczywistości społecznej. Jednym z nich jest edukacyjna odpowiedź na zmiany związane z demograficznym starzeniem się społeczeństw, których definiowanie w kategoriach problemu, a nie rodzących się nowych możliwości, w tym potencjału edukacyjnego osób przechodzących na emeryturę, coraz częściej poddawane jest krytyce. Szkoły wyższe z myślą o wypełnianiu społecznej misji, ale i w trosce o przyszłych studentów nie mogą pozostawać obojętne wobec rodzącego się potencjału aktywnych, pozostających w stosunkowo dobrym zdrowiu osób w „trzecim wieku".

Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, którego edukacyjna działalność stanowi przedmiot analizy niniejszego artykułu, wychodzi naprzeciw edukacyjnym potrzebom osób w wieku 60+, jak również potrzebom społecznym w zakresie przygotowania do starości, jej godnego zabezpieczenia, stwarzania warunków dla międzypokoleniowej aktywności, uświadamiania wartości starości w rodzinie i w społeczeństwie.

Celem artykułu jest zaprezentowanie innowacyjnych rozwiązań opracowanych i wdrożonych na Wydziale Humanistycznym US w ramach prowadzonej edukacji gerontologicznej, promocja dobrych praktyk w zakresie współpracy Wydziału Humanistycznego ze środowiskiem lokalnym, ukazanie roli szkoły wyższej w przekształcaniu rzeczywistości społecznej z myślą o tworzeniu warunków do godnego przeżywania starości.

Edukację gerontologiczną analizuję jako: mającą na celu przygotowanie do roli seniora – **edukację do starości**, ukierunkowaną na sa-

mych seniorów – **edukację w starości**, bazującą na międzypokoleniowym dialogu i przekazywaniu wartości – **edukację przez starość**[1]. Czwartą płaszczyzną analizy jest **edukacja dla starości**, którą Zofia Szarota łączy z kształceniem gerontologicznym i procesem zawodowego przygotowania kadr do pracy z osobami starszymi. Edukacja dla starości, moim zdaniem, to również, z uwzględnieniem perspektywy pedagogiki społecznej, tworzenie warunków do przekształcania środowiska życia osób starszych siłami środowiska, demaskowanie i likwidowanie czynników hamujących indywidualny rozwój, budzenie odpowiedzialności za los osób najstarszych, uświadamianie stereotypów starości. Takie rozszerzenie rozumienia edukacji dla starości wydaje się uzasadnione z racji tego, że edukacja gerontologiczna, określana też jako gerontologia edukacyjna, definiowana jest przez Howarda Y. McCluskyego jak dział teorii i praktyki gerontologii i pedagogiki społecznej, który zajmuje się uwarunkowaniami życia i edukacji osób starszych, z uwzględnieniem samokształcenia oraz nauczania przez osoby starsze[2]. Łączenie edukacji gerontologicznej z pedagogiką społeczną implikuje, moim zdaniem, przekształcanie środowiska tak, aby zaspokajało ono złożone potrzeby osób starszych w poszanowaniu ich praw.

Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego jako lider działań na rzecz seniorów w regionie

W misji Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego podkreśla się współpracę z miastem Szczecinem i regionem zachodniopomorskim. Mowa jest o tworzeniu spójnego systemu realizacji zadań polityki socjalnej oraz integracji społeczności regionu[3]. Wymiernym efektem realizacji misji, która przyświeca działaniom podejmowany przez Wydział Humanistyczny US, jest popularyzowanie humanistycznego podejścia do kwestii starzenia się i starości w trosce o tworzenie świata przyjaznego

[1] Z. Szarota, *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2014, nr 1, s. 7–18.

[2] A. Zych, *Geragogika pomiędzy Scyllą a Charybdą*, w: *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, red. A. Zych, Wydawnictwo Progres, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza 2014.

[3] Strategia Rozwoju Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego na lata 2012–2020.

starości, prowadzenie edukacji seniorów w ramach Szczecińskiego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora oraz Latającego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora, podejmowanie działań mających na celu wzmocnienie pozycji UTW w regionie oraz budowanie współpracy pomiędzy nimi i Wydziałem Humanistycznym. Analizując działania podejmowane na Wydziale Humanistycznym US w aspekcie edukacji gerontologicznej, można wyróżnić kilka obszarów prowadzących do umacniania pozycji Wydziału Humanistycznego w sferze kształtowania polityki senioralnej Szczecina i województwa zachodniopomorskiego:

a) promowanie humanistycznego podejścia do starzenia się i starości człowieka – rozwój idei „Humanistyka wobec starości" (to też tytuł konferencji) w duchu integracji pokoleń;
b) edukacja gerontologiczna w ramach konferencji naukowych z cyklu „Świat (nie)przyjazny starości";
c) współpraca z UTW w województwie zachodniopomorskim i wzmacnianie ich pozycji w regionie poprzez edukację;
d) edukacja seniorów w Szczecinie

Nie bez znaczenia dla jakości realizowanych działań jest ścisła współpraca Wydziału Humanistycznego z Polskim Towarzystwem Gerontologicznym – oddziałem szczecińskim, Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Szczecinie, Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie, Urzędem Miasta Szczecin, Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego.

Promowanie humanistycznego podejścia do starości – rozwój idei „Humanistyka wobec starości" w duchu integracji pokoleń

Wyróżniony pierwszy obszar działań, chronologicznie najstarszy, bo zapoczątkowany w 2006 roku Międzynarodową Konferencją Naukową „Humanistyka wobec starości", zapoczątkował rozwój idei, która przyświeca po dziś dzień podejmowanym działaniom. Zaproszenie do naukowej dyskusji przedstawicieli środowisk naukowych z Polski i zagranicy (Niemcy, Finlandia, Włochy, Rosja) wzmocniło humanistyczny dyskurs w takich obszarach tematycznych, jak: filozofia życia w starości, starość w kulturach świata, ciągłość rozwoju w starości, człowiek stary w zbio-

rowościach społecznych, społeczne wspomaganie ludzi starych, życie aktywne w starości, opieka medyczna w starości.

Przekonanie o potrzebie humanizacji dyskusji nad problematyką starzenia się i starości znalazło wyraz nie tylko w problematyce wykładów. Konferencji towarzyszyła wystawa fotografii *Oblicza starości*, prezentująca 60 zdjęć z różnych stron świata. O edukacyjnych walorach wystawy świadczyć może fakt, że została ona zaprezentowana nie tylko w Szczecinie, ale i w Łodzi, Białymstoku, Warszawie, Gorzowie Wielkopolskim i w Prešovie (Słowacja). Istotne z punktu widzenia budowania teorii edukacji gerontologicznej było wydanie dwóch publikacji: *Życie w starości* pod redakcją Beaty Bugajskiej i *Pomoc i opieka w starości* pod redakcją Barbary Kromolickiej, B. Bugajskiej i Katarzyny Seredyńskiej[4]. Kontynuując ideę humanistycznego podejścia do starości, szczególną uwagę zwrócono na integrację pokoleń. Zrealizowano projekt edukacyjny *Bliżej siebie* (2008), który obejmował konkurs fotograficzny, wystawę fotografii oraz wydanie kalendarza. Zaprezentowane zdjęcia osób młodych i starych, połączonych ze sobą codziennymi sprawami wzbudzały zastanowienie widza nad tym, co ludzi do siebie zbliża, w czym wyrażała się funkcja edukacyjna.

Na kwestię integracji pokoleń w aspekcie filozoficznym, socjologicznym, etnologicznym i pedagogicznym zwrócono również uwagę podczas Konferencji Naukowej „Młodość i starość. Integracja pokoleń", zorganizowanej w ramach obchodów trzydziestolecia UTW w Szczecinie w 2008 roku. Szczególnie ważna okazała się również książka *Młodość i starość. Integracja pokoleń* pod redakcją B. Bugajskiej[5], poszerzona o artykuły specjalistów w tej dziedzinie, między innymi Petera Uhlenberga. Teksty zamieszczone w monografii stanowią próbę interdyscyplinarnego spojrzenia na proces międzypokoleniowej integracji. Zwracają uwagę na konieczność podejmowania działań zmierzających do integracji pokoleń, ukazują bariery integracji, jak również możliwości ich przełamywania.

Ważnym przedsięwzięciem i dowodem współpracy Wydziału Humanistycznego z UTW w Szczecinie, które można zakwalifikować do edu-

[4] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Zapol, Szczecin 2007; *Pomoc i opieka w starości*, red. B. Kromolicka, B. Bugajska, K. Seredyńska, Zapol, Szczecin 2007.

[5] B. Bugajska, *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, Zapol, Szczecin 2010.

kacji przez starość, okazała się książka pod redakcją B. Bugajskiej, Genowefy Kondraciuk-Gabryś i Władysławy Homy *Nic nie jest milczeniem. Wspomnienia słuchaczy UTW w Szczecinie*. Jej celem jest przywoływanie przeszłości wolne od konieczności przemilczania kwestii najważniejszych, o których można było zacząć mówić dopiero w Polsce demokratycznej, przybliżenie indywidualnych losów ludzi, którzy w obliczu historycznych wydarzeń dotarli do Szczecina, umacnianie tożsamości małych ojczyzn, danie świadectwa prawdy o życiu i losach pokolenia urodzonego w latach 20., 30. i 40. XX wieku.

Warto zaznaczyć, że działania na rzecz seniorów były podejmowane na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego od czasów jego powstania, czyli od 1985 roku. Przejawiały się w aktywności pracowników wspierających UTW w Szczecinie indywidualnie, a od 1989 roku w ramach umowy podpisanej z uczelniami wyższymi Szczecina, w tym Uniwersytetem Szczecińskim. I tak na przykład, w kronice UTW w Szczecinie wśród prelegentów widnieją nazwiska obecnych profesorów – Kazimierza Kozłowskiego, Janusza Farysia, Jacka Łapotta. Od 1995 roku włączono do współpracy studentów Instytutu Pedagogiki, którzy uczestniczyli w warsztatach integracyjnych organizowanych przez UTW oraz organizowali, pod moją opieką, integracyjne majówki. Moje osobiste zaangażowanie w pracę UTW w Szczecinie, udział w Radzie Programowej (od 1999 roku), otrzymanie tytułu członka honorowego i następnie pełnienie funkcji wiceprezesa do spraw dydaktyki (od 2003 do 2015 roku) wpłynęło korzystnie na współpracę pomiędzy Wydziałem Humanistycznym i UTW w Szczecinie. Równie ważne było pełnienie przeze mnie funkcji przewodniczącej szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, towarzystwa naukowego zrzeszającego przedstawicieli różnych specjalności związanych z procesem starzenia się i starości człowieka (od 2003 do 2015 roku). Ważny dla budowania współpracy był udział prorektora US profesora Henryka Babisa, a następnie prorektora US doktora habilitowanego Jacka Styszyńskiego i dziekan Wydziału Humanistycznego profesor US doktor habilitowanej B. Kromolickiej w Radzie Programowej UTW w Szczecinie. Osób zaangażowanych w działania podejmowane na rzecz osób starszych przez Wydział Humanistyczny US jest znacznie więcej. Wszystkie one podzielają pogląd o potrzebie edukacji gerontologicznej wy-

chodzącej naprzeciw potrzebom starzejącego się społeczeństwa, edukacji przepełnionej ideami humanistyki.

Edukacja gerontologiczna w cyklu konferencji naukowych „Świat (nie)przyjazny starości"

Cykl konferencji naukowych „Świat (nie)przyjazny starości" został zapoczątkowany w 2012 roku w ramach obchodów Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Pokoleń. Celem przedsięwzięcia jest zwrócenie uwagi na potrzeby najstarszego pokolenia w kontekście regionalnym i lokalnym; zwrócenie uwagi na pilną potrzebę rozwoju geriatrii w województwie zachodniopomorskim; promocja dobrych praktyk, rozwiązań systemowych, inicjatyw na rzecz seniorów w Polsce i zagranicą; integracja środowisk podejmujących działania na rzecz osób starszych w regionie, w tym UTW; pozyskiwanie partnerów do działań na rzecz seniorów; promocja pozytywnego wizerunku starości; budzenie świadomości osób starszych w zakresie odpowiedzialności za przygotowanie do własnej starości; budzenie świadomości osób młodych w zakresie odpowiedzialności za los najstarszego pokolenia; edukacja do starości i edukacja w starości; integracja pokoleń.

W okresie 2012–2014 zorganizowano pięć konferencji naukowych z cyklu „Świat (nie)przyjazny starości":

1. I Konferencja naukowa „Świat (nie)przyjazny starości" – 11 stycznia 2012 roku.
2. II Konferencja naukowa „Świat przyjazny starości" – 23–25 maja 2012 roku, zorganizowana z inicjatywy Rzecznika Praw Obywatelskich i Prezydenta Miasta Szczecin.
3. III Konferencja naukowa „Świat przyjazny starości – aspekty medyczne i społeczne" – 28 listopada 2012 roku.
4. IV Konferencja naukowa „Szkoła jako przestrzeń dialogu pokoleń" – 24–25 października 2013 roku.
5. V Konferencja naukowa „Senior dla Seniora i Juniora" – 15–16 września 2014 roku.

Podczas I konferencji naukowej z cyklu „Świat (nie)przyjazny starości", zorganizowanej na Wydziale Humanistycznym z inicjatywy i we współpracy z Polskim Towarzystwem Gerontologiczny – oddziałem szcze-

cińskim, wyraźnie zdefiniowane zostały potrzeby naszego regionu. W wykładach w sesji plenarnej zwracano uwagę na wartość starości we współczesnym świecie, jej zagrożenia, możliwości zrozumienia i pomocy. Celem konferencji było nie tylko wywołanie dyskusji na temat sytuacji osób starszych, ale również wyznaczenie priorytetowych kierunków działań w zakresie budowania systemu wsparcia seniorów w środowisku lokalnym. W przekonaniu uczestników konferencji – naukowców, urzędników, lekarzy, pracowników socjalnych priorytetowym kierunkiem działań w województwie zachodniopomorskim powinno stać się stworzenie warunków dla rozwoju geriatrii. Postulowano, aby w istniejącym już systemie opieki zdrowotnej wspierać opiekę geriatryczną i rozwój kadry, planując sieć lecznictwa szpitalnego i ambulatoryjnego. Postulowano również stworzenie sieci wsparcia osób starszych w środowisku z dostępem do świadczeń rehabilitacyjnych, socjalnych i edukacyjnych. Podczas konferencji, w której uczestniczyli przedstawiciele UTW w regionie nastąpiło symboliczne rozpoczęcie regionalnych obchodów Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej oraz Roku Uniwersytetów Trzeciego Wieku i odczytany został list otwarty opracowany przez szczeciński oddział Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, zwracający uwagę na potrzeby najstarszego pokolenia w regionie, w tym na rozwój geriatrii.

Podjęta problematyka spotkała się z dużym zainteresowaniem środowiska dzięki mediom. W „Gazecie Wyborczej" ukazał się artykuł Moniki Adamowskiej *Geriatria nie nadąża za starością*, również Telewizja Polska i Radio Szczecin podjęły ważne kwestie, na które zwracano uwagę podczas konferencji. Wymiernym rezultatem konferencji było powołanie Rady do spraw Seniorów przy Prezydencie Miasta Szczecin w 2012 roku, w skład której weszły dwie osoby reprezentujące Wydział Humanistyczny – B. Kromolicka i pisząca te słowa, oraz podjęcie rozmów zmierzających do powołania Regionalnej Rady do spraw Seniorów, jak również rozpoczęcie sieciowania uniwersytetów trzeciego wieku.

Na przestrzeni lat zauważalne stało się również zainteresowanie osób młodych, studentów pedagogiki, psychologii, pracy socjalnej, problematyką gerontologiczną, o czym może świadczyć założone w 2012 roku Koło Naukowe Gerontologii Społecznej. Studenci pracy socjalnej w oparciu o lekturę książki Esther Vilar – *Starość jest piękna. Manifest przeciwko*

kultowi młodości przygotowali spektakl *Starość jest piękna*, który wystawili podczas konferencji.

Podczas II konferencji naukowej z cyklu „Świat przyjazny starości", zorganizowanej z inicjatywy profesor Ireny Lipowicz, rzeczniczki praw obywatelskich, przez prezydenta miasta Szczecin oraz Katedrę Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki US we współpracy z Polskim Towarzystwem Gerontologicznym oddziałem szczecińskim, Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Szczecinie, Stowarzyszeniem „Złoty Wiek", wspólnie wyznaczono kierunki dalszych działań i wskazano rozwiązania systemowe. Reprezentanci wielu środowisk podjęli także próbę ustalenia dobrych praktyk, tak aby tworzenie świata przyjaznego starości stało się udziałem wszystkich pokoleń. I. Lipowicz w wystąpieniu otwierającym konferencję zwróciła uwagę na przejawy dyskryminacji osób starszych w życiu społecznym. Stwierdziła również, że resorty zdrowia oraz pracy i polityki społecznej nie są przygotowane na zajęcie się sprawami seniorów. W pierwszej sesji plenarnej zatytułowanej *Starzenie się społeczeństw w perspektywie rozwiązań systemowych Unii Europejskiej* zaproszeni prelegenci z Polski i z Niemiec, biorąc pod uwagę rozwiązania systemowe Unii Europejskiej, wspólnie zastanawiali się nad wyzwaniami, jakie stawia przed nami nieuchronny proces starzenia się społeczeństw. Analizie poddano sytuację, jaka panuje w Polsce i była to diagnoza mocno krytyczna. Podczas sesji drugiej zatytułowanej: *Transgraniczny wymiar zmian demograficznych – działania lokalne, doświadczenia transgraniczne*, prelegenci zaprezentowali dobre praktyki realizowane w Niemczech, w Wielkiej Brytanii i w Polsce. Ważna odnotowania jest też sesja panelowa *Inicjatywy na rzecz osób starszych – bariery i możliwości działania* oraz sesja studencka *Starzenie się i starość w badaniach doktorantów i studentów Wydziału Humanistycznego US*.

Konferencja miała charakter międzynarodowy i była transmitowana na żywo na ogólnopolskim portalu. Uczestniczyło w niej przeszło 500 osób z województwa zachodniopomorskiego (przedstawiciele UTW, pracownicy socjalni, osoby reprezentujące administrację państwową, sektor pozarządowy, studenci szczecińskich uczelni wyższych). Zorganizowano otwarte warsztaty dla seniorów (uczestniczyło w nich 300 osób), których celem było zwrócenie uwagi na potrzebę kształcenia przez całe życie, nabywanie nowych kompetencji w zakresie ochrony i promocji zdrowia oraz efek-

tywnego funkcjonowania w różnych sferach życia społecznego. Wydarzenia towarzyszące konferencji miały charakter informacyjno-edukacyjny. Uruchomiono stoisko Zachodniopomorskiego Centrum Onkologii i Wojewódzkiego Ośrodka Koordynującego Populacyjny Program Wczesnego Wykrywania Raka Piersi, stoisko informacyjne Narodowego Funduszu Zdrowia, punkt konsultacyjno-informacyjny Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Szczecinie w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie, stoisko firmy Spondylus oferującej bezpłatne przesiewowe badania stóp i konsultacje podologiczne, stoisko informacyjne firmy Forte – Nowoczesne Protezowanie, gdzie udzielano porad w zakresie problemów ze słuchem z możliwością wykonania testów wstępnych. Możliwość skorzystania z porad spotkała się z wysoką oceną uczestników, co świadczy o dużej potrzebie na tego rodzaju bezpłatne usługi.

Do udziału w III konferencji naukowej z cyklu „Świat przyjazny starości" zaproszono przedstawicieli środowiska medycznego. Zorganizowano dwie sesje plenarne – społeczną i medyczną. Podczas konferencji dokonano podsumowania działań podejmowanych w Szczecinie w związku z obchodami Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. O szerokim zakresie podejmowanych działań z myślą o wieloaspektowym przygotowaniu do starości może świadczyć zorganizowanie z inicjatywy Wydziału Humanistycznego US we współpracy z Zachodniopomorskim Centrum Onkologicznym bezpłatnych badań dla kobiet w wieku 50–69 lat w mammobusie.

Ideą dwóch kolejnych konferencji było zwrócenie uwagi na integrację międzypokoleniową. Zainteresowanie młodzieży problematyką integracji pokoleń widoczne było podczas IV konferencji z cyklu – „Szkoła jako przestrzeń dialogu pokoleń", którą Wydział Humanistyczny zorganizował we współpracy z VI Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie przy dużym zaangażowaniu młodzieży oraz osób starszych – słuchaczy UTW w Szczecinie.

Podczas V konferencji naukowej z cyklu „Świat przyjazny starości" – „Senior dla Seniora i Juniora", promowano ideę wolontariatu i mentoringu w duchu integracji międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej. Cele szczegółowe konferencji mieszczą się we wszystkich obszarach edukacji gerontologicznej i zostały sformułowane następująco: promowanie idei wolontariatu i mentoringu w duchu integracji międzypokoleniowej

i wewnątrzpokoleniowej; uświadamianie i wzmacnianie potencjału osób starszych; popularyzacja znaczenia międzypokoleniowej aktywności; integracja i wzmacnianie sieci UTW w regionie; angażowanie liderów UTW w kreowanie polityki senioralnej w regionie; promocja działań UTW w środowisku lokalnym.

Ogółem w 8 międzypokoleniowych warsztatach zorganizowanych w ramach konferencji wzięło udział 80 seniorów z regionu oraz młodzież ze szczecińskich liceów numer I, IV, VI, VII i XIII. Walor edukacyjny miały też cztery seminaria konsultacyjne, poświęcone diecie, zdrowiu, pielęgnacji urody, psychologii w codziennym życiu. Seniorzy skorzystali również z porad prawnika, pracownika socjalnego, policjanta, przedstawicieli Rady do spraw Seniorów przy Prezydencie Miasta Szczecin. Konferencji towarzyszyły: wystawa *Senior z pasją* przygotowana przez studentów z Koła Naukowego Gerontologii Społecznej, wystawa prac słuchaczy Szczecińskiego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora biorących udział w letnich warsztatach plastycznych, pokaz filmu *Woodstock w obiektywie Seniora*, zrealizowany przez Stowarzyszenie „Kamera" i Zespół Foto-video UTW w Szczecinie. Podczas konferencji rozstrzygnięto również konkurs fotograficzny *Senior z pasją*. Najciekawsze prace zostały zaprezentowane na wystawie oraz w kalendarzu na rok 2015. Konferencja była współfinansowana z budżetu województwa zachodniopomorskiego oraz ze środków MPiPS w ramach Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych. Środki, w drodze konkursu pozyskało Stowarzyszenie Absolwentów, Pracowników i Przyjaciół Wydziału Humanistycznego US „RAZEM" w Szczecinie.

Współpraca z UTW w województwie zachodniopomorskim i wzmacnianie ich pozycji w regionie

Współpraca Wydziału Humanistycznego z uniwersytetami trzeciego wieku stanowi innowacyjną praktykę, która może być zastosowana w innych szkołach wyższych. Ważne dla osób zaangażowanych w projekt było wieloletnie budowanie zaufania w poszanowaniu autonomii wszystkich UTW i zrozumienia dla ich zróżnicowanych potrzeb. W województwie zachodniopomorskim z inicjatywy i przy dużym zaangażowaniu Wydziału Humanistycznego US wzmocniona została pozycja Uniwersytetów Trze-

ciego Wieku w środowisku, które współpracując ze sobą, włączają się w proces kształtowania polityki senioralnej w regionie.

Na podstawie analizy podejmowanych przez Wydział Humanistyczny US działań na rzecz budowania współpracy z UTW i wzmacniania ich pozycji w regionie wyróżnić można siedem etapów.

1. Wspieranie działalności dydaktyczno-naukowej UTW przez pracowników Wydziału Humanistycznego US.
2. Zainicjowanie Zachodniopomorskiego Forum Liderów UTW – tworzenie warunków do współpracy i wymiany doświadczeń.
3. Powołanie i praca zespołu ds. współpracy Wydziału Humanistycznego z UTW w regionie; podpisanie 18 umów partnerskich.
4. Współorganizacja dwóch konferencji regionalnych UTW.
5. Koordynowanie prac nad przygotowaniem porozumienia pomiędzy wszystkimi UTW w województwie zachodniopomorskim.
6. Umacnianie Regionalnego Partnerstwa na rzecz Aktywności Seniorów.
7. Edukacja seniorów w ramach Latającego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora.

W początkowym okresie budowania współpracy pracownicy Wydziału Humanistycznego, szczególnie Instytutu Pedagogiki, wchodzili w skład rad programowo-naukowych UTW w województwie zachodniopomorskim, wygłaszali wykłady, wspierali organizację konferencji, jubileuszy. Najwcześniej współpracę podjęto z UTW w Szczecinie, do czego zobowiązywało porozumienie podpisane w 1989 roku. Ścisła współpraca datuje się od 1995 roku, kiedy to studenci pedagogiki zorganizowali pierwszą międzypokoleniową majówkę. W maju 2012 roku, podczas II konferencji naukowej z cyklu „Świat (nie)przyjazny starości" odbyło się I Zachodniopomorskie Forum Liderów UTW. Idea powołania forum zrodziła się na Wydziale Humanistycznym, a zaproponowana przeze mnie formuła forum została dopracowana przez Zespół do spraw Współpracy z Uniwersytetami Trzeciego Wieku, powołany przez B. Kromolicką. Ideą przewodnią I Zachodniopomorskiego Forum Liderów Uniwersytetów Trzeciego Wieku było podjęcie działań zmierzających do wzajemnego poznania, wymiany doświadczeń i określenia możliwości współpracy pomiędzy poszczególnymi UTW w regionie, jak również pomiędzy nimi a Wydziałem Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Istotne dla budowania

współpracy pomiędzy Wydziałem Humanistycznym US i UTW oraz pomiędzy samymi UTW były konferencje z cyku „Świat (nie)przyjazny starości", ale i dwie konferencje adresowane głównie do przedstawicieli UTW. W grudniu 2012 roku odbyła się konferencja regionalna województwa zachodniopomorskiego „Uniwersytety twórcze i współpracujące. Myślimy kreatywnie – działamy efektywnie". Projekt realizowało Stowarzyszenie Centrum Inicjatyw Edukacyjno-Społecznych z Koszalina we współpracy z Wydziałem Humanistycznym i Policki Uniwersytetem Trzeciego Wieku. Efektem spotkania było zaprezentowanie władzom wojewódzkim oraz lokalnym wszechstronnej aktywności podejmowanej przez Uniwersytety Trzeciego Wieku. Efektem wymiernym w zakresie szkolenia liderów UTW było wypracowanie narzędzi współpracy, poznanie interaktywnych metod warsztatowych, czynników wpływających na uczenie się dorosłych, poznanie źródeł finansowania UTW, pozyskiwania finansowania zewnętrznego, zasad współpracy z samorządem lokalnym.

17 i 18 czerwca 2013 roku z okazji jubileuszu XXXV-lecia UTW w Szczecinie Wydział Humanistyczny współorganizował konferencję regionalną „Uniwersytety Trzeciego Wieku wobec nowych wyzwań. Myślimy globalnie – działamy regionalnie". Problematyka wykładów eksponowała rolę UTW w kreowaniu polityki senioralnej regionu, odpowiedzialności tak zwanego trzeciego wieku za tak zwany czwarty wiek, rzecznictwa praw osób starszych. Podczas konferencji zorganizowano warsztaty integracyjne, w których uczestniczyli liderzy UTW oraz pracownicy naukowi Wydziału Humanistycznego US wchodzący w skład Zespołu do spraw Współpracy Wydziału Humanistycznego z UTW.

Uniwersytety Trzeciego Wieku z województwa zachodniopomorskiego uczestniczące w konferencji regionalnej „Uniwersytety Trzeciego Wieku wobec nowych wyzwań. Myślimy globalnie działamy regionalnie", 11 czerwca 2013 roku podczas drugiego spotkania Zachodniopomorskiego Forum Liderów UTW zadeklarowały współpracę w zakresie rozwoju idei zapoczątkowanej 24 maja 2012 roku podczas I Zachodniopomorskiego Forum UTW w Szczecinie. W podpisanym liście intencyjnym czytamy:

> Dostrzegamy znaczenie budowania współpracy pomiędzy Uniwersytetami Trzeciego Wieku w naszym regionie w zakresie wymiany doświadczeń, promocji dobrych, innowacyjnych praktyk, integracji środowiska akademickiego, realizacji wspólnych projektów. Uzna-

> jemy autonomiczność każdego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Zamierzamy wspólnie wyznaczać płaszczyzny przyszłej współpracy ukierunkowanej na podnoszenie jakości edukacji w poszczególnych UTW, jak również na podejmowanie działań na rzecz poprawy jakości życia osób starszych w regionie. W obliczu demograficznych wyzwań, przed jakimi staje nasze społeczeństwo, Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą odegrać ogromną rolę w kreowaniu świata przyjaznego Seniorom, podejmując działania zmierzające do postrzegania starości jako potencjału, a nie wyłącznie problemu. Mogą i wręcz powinny przyczyniać się do kształtowania polityki senioralnej w naszym województwie, pełniąc rolę rzecznika praw osób starszych.

Uczestnicy forum zwrócili uwagę na konieczność większego zaangażowania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w kształtowanie polityki senioralnej w naszym województwie i reprezentowanie interesów najstarszego pokolenia w poczuciu odpowiedzialności i troski zarówno za tak zwany trzeci, jak i czwarty wiek. Rekomendowali list uczestników konferencji naukowej z cyklu „Świat (nie)przyjazny starości" (z 2012 roku) oraz upoważnili mnie do skierowania pisma do marszałka województwa zachodniopomorskiego z prośbą o powołanie Regionalnej Rady do spraw Seniorów.

Podczas III Zachodniopomorskiego Forum Liderów zorganizowanego na Wydziale Humanistycznym US 16–17 września 2014 roku promowano dobre praktyki wytworzone w działaniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku w województwie zachodniopomorskim oraz poddano konsultacji społecznej seniorów program „Region dla Rodziny". Wydział Humanistyczny opracował informator *UTW w województwie zachodniopomorskim*, który zawiera pierwszą kompletną bazę teleadresową i podstawowe informacje dotyczące każdego z 26 UTW w regionie. Pomiędzy spotkaniami forum trwały prace nad przygotowaniem umowy partnerskiej. Skorzystano ze szkoleń prowadzonych w tym zakresie przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej i dzięki zaangażowaniu prezesów poszczególnych UTW stworzono wzór porozumienia. Wydział Humanistyczny podjął również skuteczne działania mające na celu utworzenie UTW w powiecie łobeskim, w którym, jako jedynym, UTW nie funkcjonował. 17 września 2014 roku 31 partnerów, w tym 25 uniwersytetów trzeciego wieku ze wszystkich powiatów regionu, Wydział Humanistyczny US, Stowarzyszenie Absolwentów, Pracowników i Przyjaciół Wydziału Humanistycznego US „RAZEM",

Szczeciński Oddział Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, Fundacja na rzecz Rozwoju Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałczu, Centrum Inicjatyw Edukacyjno-Społecznych w Koszalinie i Stowarzyszenie „Złoty Wiek" w Szczecinie podpisało Regionalne Partnerstwo na rzecz Aktywności Seniorów.

Celem partnerstwa jest kształtowanie warunków dla godnego, aktywnego i zdrowego starzenia się, w szczególności poprzez: promocję aktywnego stylu życia; tworzenie warunków dla jak najdłuższego utrzymywania dobrego stanu zdrowia i autonomii; przeciwdziałanie społecznemu wykluczaniu osób starszych; promowanie pozytywnego wizerunku starości; obronę praw osób starszych; tworzenie warunków dla wszechstronnej aktywności osób starszych – edukacyjnej, kulturalnej, społecznej, fizycznej; rozwój oferty edukacyjnej dla osób starszych w regionie; podejmowanie działań na rzecz integracji pokoleń; budowanie solidarności pokoleń; rozwój i wspieranie aktywności społecznej osób starszych, w tym zaangażowania obywatelskiego, wolontariatu i mentoringu; zwiększenie zaangażowania osób starszych w życie społeczności lokalnych, problemy regionalne; wykorzystanie potencjału starzejącego się społeczeństwa na rynku pracy i w działalności społecznej; rozwój nowych kompetencji osób starszych; uświadamianie społeczeństwu zróżnicowanych potrzeb osób starszych; rozwój Uniwersytetów Trzeciego Wieku w regionie.

Z myślą o wzmacnianiu pozycji UTW w swoich środowiskach lokalnych Wydział Humanistyczny pracuje nad długofalową koncepcją wzmacniania działalności edukacyjnej w UTW w regionie. Jako wyraz kontynuacji idei humanistycznej edukacji do starości i w starości powstał Latający Humanistyczny Uniwersytet Seniora, celem którego jest: popularyzacja wiedzy z różnych dziedzin nauk humanistycznych i społecznych w regionie; budowanie bazy wykładowców; integracja i wzmacnianie sieci UTW w regionie z myślą o wzmacnianiu partnerstwa na rzecz osób starszych. W 2014 roku Wydział Humanistyczny US wdrożył integracyjne, długofalowe i różnorodne formy edukacji dla seniorów i seniorek województwa zachodniopomorskiego, organizując wykłady otwarte w 25 UTW, w których łącznie w 2014 roku wzięło udział 1746 osób, oraz warsztaty, w których wzięło udział 986 osób. Przeprowadziliśmy dodatkowo trzy wykłady w UTW w Stargardzie, Myśliborzu i Barlinku, w których uczestniczyło łącznie 266 osób. Edukacja prowadzona w ramach Latającego

Humanistycznego Uniwersytetu Seniora przyczyniła się do przeciwdziałania izolacji oraz uatrakcyjniła ofertę edukacyjną we wszystkich powiatach województwa zachodniopomorskiego. Środki na realizację zadania pozyskane zostały z budżetu województwa zachodniopomorskiego oraz ze środków MPiPS w ramach rządowego programu przez działające na Wydziale Humanistycznym Stowarzyszenie Absolwentów, Pracowników i Przyjaciół Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego „RAZEM".

W ramach dwóch realizowanych w 2014 roku projektów: „Razem dla seniora" i „Edukacja do potęgi senior" utworzono Szczeciński Humanistyczny Uniwersytet Seniora. Pracownicy Wydziału Humanistycznego US nadal chcą naukowo wspierać i współpracować z uniwersytetami trzeciego wieku, jednak, korzystając z bogatej infrastruktury i własnego doświadczenia, podjęli się opracowania nowoczesnej koncepcji aktywnego włączania osób w wieku 60+ w życie akademickie uczelni wyższej, tak aby mogli oni poszerzać swoją wiedzę, rozwijać zainteresowania bez względu na posiadane wykształcenie, jak również występować w roli mentorów w procesie kształcenia w szkole wyższej. W 2014 roku co dwa tygodnie w soboty organizowano bezpłatne wykłady i warsztaty. Dodatkowo, w ramach edukacji zdrowotnej zorganizowano zajęcia z fitness, jogi i nordic walking, umożliwiono skorzystanie z zajęć na basenie osobom starszym znajdującym się pod opieką MOPR, zorganizowano I Uniwersytecki Marsz Seniora. W ramach rozwoju zainteresowań i pasji zorganizowano warsztaty filmowe zakończone pokazem filmu *Nie do powiedzenia*, warsztaty plastyczne uwieńczone wystawą prac plastycznych, warsztaty teatralne, których efektem był spektakl wystawiony w Teatrze Kana zatytułowany *Beze mnie świat trwa tylko chwilę* i warsztaty fotograficzne. Ogłoszono konkurs fotograficzny: „Senior z pasją". Z myślą o Centrum Wolontariatu i Mentoringu Seniorów, które zostanie otwarte na Wydziale Humanistycznym, prowadzono zajęcia w grupie mentorów, jak również zorganizowano warsztaty „Senior dla Seniora w opiece domowej i w opiece hospicyjnej". Po zakończeniu projektu pracownicy kontynuują pracę społecznie, próbując pozyskać środki w ramach ogłaszanych grantów i konkursów.

Warto podkreślić, że Szczeciński Humanistyczny Uniwersytet Seniora zawiera w sobie zamysł szerszej koncepcji włączania seniorów w życie akademickie, począwszy od uczestnictwa w wybranych zajęciach na za-

sadzie „wolnego słuchacza", uczestnictwa w organizowanych seminariach i konferencjach, udziału w prowadzonych badaniach, po podejmowanie decyzji podjęcia studiów w trybie stacjonarnym lub/i podyplomowym w przyszłości.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że podejmowane przez Wydział Humanistyczny działania znajdują odzwierciedlenie na wszystkich podanych we wprowadzeniu płaszczyznach edukacji gerontologicznej. Edukacja w ramach Humanistycznego Uniwersytetu Seniora i Latającego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora jest dobrą praktyką edukacji w starości. Cykl konferencji „Świat (nie)przyjazny starości" adresowany do szerokiego grona odbiorców, również osób pracujących na co dzień z seniorami, jest przykładem edukacji dla starości i edukacji do starości. Projekty integracyjne realizowane we współpracy z osobami starszymi to edukacja do starości i edukacja przez starość. Dla mnie jako gerontologa i pedagoga społecznego, jak i osoby odpowiedzialnej za realizację opisanych działań, szczególnie ważne jest przekształcanie środowiska jego siłami czy też mówiąc inaczej, tworzenie świata przyjaznego starości opierając się na potencjale szkoły wyższej, która w poczuciu społecznej misji otwarta jest na potrzeby wszystkich pokoleń i tym samym potrafi uaktywnić zasoby młodych i starszych na rzecz własnego rozwoju, jak i działania w imię dobra wspólnego.

Słowa kluczowe: *starzenie się i starość, edukacja gerontologiczna, szkoła wyższa*

UNIVERSITY AS A SPACE OF GERONTOLOGICAL EDUCATION

Summary

The paper presents innovative solutions developed and implemented at the Faculty of Humanities, University of Szczecin within the framework of gerontologi-

cal education. The paper focuses on the following areas: 1. Promoting humanist approach to human ageing and old age – development of the idea *Humanities in relation to old age* in a spirit of integration of generations, 2. Gerontological education as a part of a series of scientific conferences *A world (un)friendly for old people*. 3. Cooperation with UTA in Zachodniopomorskie region and improving regional empowerment through education. 4. Education for older adults in Szczecin.

The aim of the paper is to promote good practices in terms of cooperation of the Faculty of Humanities with the local community, demonstrating the role of a university in transformation of social reality with the aim of creating conditions to have a decent old age.

Keywords: *ageing, old age, gerontological education, higher education institution, university*

Translated by Beata Bugajska

Jerzy Norbert Grzegorek
Uniwersytet Szczeciński

Studenckie adaptacje sztuki, czyli aksjologiczne i emancypacyjne wymiary animacji kulturalnej w Akademickim Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego

Droga do kultury prowadzi przez pogłębienie intensywności
osobowego życia – przesuwa się z kształcenia przez tradycję
i wiedzę ku uczestnictwu przeżywania, obyczajom i sposobom życia[1].

Wprowadzenie

Uniwersytet Szczeciński jest jedną z nielicznych szkół wyższych w Polsce, która posiada aktualnie w swoich strukturach prężnie funkcjonującą placówkę o charakterze kulturalno-edukacyjnym, z własną sceną teatralną oraz profesjonalnym zapleczem technicznym. Akademickie Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego, o którym tu mowa, powstało w 2005 roku w wyniku pilnej potrzeby utworzenia jednostki funkcjonalnej, mogącej sprostać zarówno zadaniom i wymogom dydaktycznym, jak i potrzebom artystycznego spełniania się studentów i wykładowców Katedry Edukacji Artystycznej, funkcjonującej wówczas na Wydziale Humanistycznym.

Istotna dla utworzenia ACK była kreatywna postawa znacznej części środowiska akademickiego, a w nim: środowisk poszukujących doznań artystycznych, w tym: kadry dydaktycznej oraz studentów aktywnie wspieranych w ich inicjatywie przez samorząd studencki i tych wychowujących przez sztukę, czyli kadrę dydaktyczną KEA[2] i jej wychowanków, czyli peł-

---

[1] B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, cyt. za: H. Depta, J. Połturzycki, H. Stolarczyk, *Wprowadzenie. Edukacja kulturalna dorosłych. Raport z badań międzykulturowych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji Warszawa–Płock 2004, s. 8.

[2] Pozwalam sobie w dalszej części niniejszego tekstu na używanie skrótów: Akademickie Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego ACK US oraz Katedra Edukacji Ar-

nego inwencji wzrastającego środowiska twórczego. Studenci poszukiwali egzystencjonalnego spełnienia się przez sztukę, chcąc zasmakować zarówno bycia twórcą jak i tworzywem, a zatem prezentowania własnych poczynań artystycznych, a także popełniania artystycznych błędów na własnych deskach teatralnych. ACK pełniło równocześnie funkcje zaplecza realizacyjnego inicjowanych przedsięwzięć artystycznych, stając się jednocześnie realnym bytem wpisującym się trwale, jak wówczas mogło się wydawać, w strukturę uczelni.

Długo wyczekiwane, zarówno przez studentów, kadrę dydaktyczną, jak też mieszkańców miasta, otwarcie w 2010 roku Akademii Sztuki w Szczecinie skutkowało przejęciem przez nią funkcji, zadań, jak i misji edukacyjnej Katedry Edukacji Artystycznej, powodując tym samym jej zamknięcie. Wydarzenie to zainicjowało – głównie w środowisku reprezentującym model kształtowania uczelni w oparciu o kryteria zysków i strat czysto ekonomicznych – poczucie, iż jest to równoznaczne z przeniesieniem – zrzeczeniem się wszystkich zadań kulturalnych i animacyjnych na nowo powstałą uczelnię. Innymi słowy, iż jest to tożsame ze zrzuceniem wszelkiej odpowiedzialności za pozostałe po zamknięciu KEA środowisko artystyczne złożone ze studentów Wydziału Humanistycznego, jak i innych wydziałów US.

Istnienie, jak i rola ACK w życiu akademickim Uniwersytetu Szczecińskiego z dnia na dzień zostały poddane pod dyskusję. Podkreślano przy tym, iż zarówno jego rola, jak i potencjał zadaniowy zostały wyczerpane. Trudna sytuacja materialna uczelni – jak wielu w Polsce – stanowiła potencjalnie poważny powód podjęcia realizacji tego zamierzenia. Potencjał tych argumentów, wspierany brakiem możliwości samofinansowania się placówki (przecież wiadomo, że kultura nigdy nie będzie przynosiła wymiernych korzyści finansowych, lecz zgoła inne, a mianowicie te, które rozumiane są w kontekście budowania wspólnoty i dialogu opartych na wymianie myśli i idei, „stawania się", dając poczucie „bycia" osobą we wspólnocie dostrzegającej osobę), brakiem w strukturze uczelni katedry o profilu artystycznym, a zatem i studentów – tych potencjalnie zainte-

tystycznej – KEA. Skróty te są „w stosowaniu" i są ogólnie rozpoznawane w środowisku akademickim, nie tylko Uniwersytetu Szczecińskiego.

resowanych, dla których, w rozumieniu argumentujących, ACK zostało utworzone – wydawał się niewzruszony.

Wszystkie podnoszone wówczas argumenty wydawały się wpisywać w słowa Anny Murawskiej, która podkreśla, iż z „instytucji kultury" uniwersytet przeradza się niejednokrotnie w „przedsiębiorstwo", z miejsca „rozwijania kapitału kulturowego" w miejsce „nabywania kompetencji przydatnych na rynku pracy", z miejsca „poszukiwania prawdy i zdobywania wiedzy" w miejsce „nabywania symboli prestiżu", ze wspólnoty „realizowania pasji i misji" w „przestrzeń zdobywania środków do życia"[3]. Autorka w powyższych paradoksalnych ujęciach niekonsekwencji, przejawów braku stabilności utrzymania społecznej misji uniwersytetu, wydaje się podkreślać znamienność naszych czasów. Czasów, w których niejednokrotnie percepcja kultury, tworzącej wspólnotę akademicką, a jednocześnie będącej przez każdy z jej podmiotów współtworzoną, określana jest w wymiarze *stricte* ekonomicznych walorów warunkujących jej jakość.

Kulturę środowiska akademickiego, stanowiącą główny wątek, który podejmuję się w niniejszym tekście rozpatrywać, w perspektywie zarówno jej upowszechniania, jak i uprzystępniania poprzez animację kulturalną, osadzam na gruncie potencjału funkcji Akademickiego Centrum Kultury, a zatem tego, co przemawia za potrzebą jego istnienia jako miejsca zarówno emancypowania się przez sztukę jak i transcendencji „osoby-w-działaniu", jej twórców, jak i odbiorców ich twórczych wytworów. Scena ACK rozumiana jest tu jednocześnie jako przestrzeń dialogu przez sztukę, gdzie:

> [w] toku spotkania w akademickiej przestrzeni dialogu (…) może wydarzyć się coś wspaniałego, niepowtarzalnego, tajemniczego i wywołującego (…) nieodwracalne zmiany[4].

---

[3] A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje?, niespełnione obietnice?*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, Lublin 2007, s. 325–326.

[4] J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Znak, Kraków 1987, s. 21.

O ACK US słów kilka jako przyczynek do dalszych rozważań

Akademickie Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego umożliwia środowisku akademickiemu podejmowanie i realizację inicjatyw w dualnym wymiarze pełnionych przez nie funkcji.

Pierwszy z nich odnosi się do trzech obszarów zadaniowych:

1. Upowszechnienia kultury i sztuki poprzez jej uprzystępnianie całej wspólnocie akademickiej Uniwersytetu Szczecińskiego poprzez:
   a) prezentacje spektakli teatralnych, koncertów, przeglądów piosenki, seansów filmowych, organizowanie wystaw i wielu innych;
   b) organizowanie i realizację zajęć warsztatowych oraz paneli dyskusyjnych;
   c) współorganizowanie przedsięwzięć o charakterze ogólnouczelnianym;
   d) organizowanie i realizowanie praktyk dla studentów Uniwersytetu Szczecińskiego, w tym studentów niepełnosprawnych, we współpracy z Biurem do spraw Osób Niepełnosprawnych.
2. Współpracy z samorządem studenckim w ramach realizacji juwenaliów i innych świąt obchodzonych przez brać studencką, w tym Dni Kultury Akademickiej.
3. Realizowania działań edukacyjnych na rzecz środowiska lokalnego i pozalokalnego, w tym projektów kierowanych do instytucji pracujących z dziećmi i młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych i oferowania im szerokiego wachlarza zajęć twórczych i warsztatów profilaktycznych.
4. Organizowanie i współorganizowanie w ramach współpracy międzywydziałowej warsztatów, zajęć twórczych i paneli dyskusyjnych dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Ten obszar pracy przede wszystkim skierowany jest do aktywnego odbiorcy kultury, którym jest, podkreślmy za Bogdanem Suchodolskim[5] i Antoniną Kłoskowską[6] – „twórczy uczestnik procesów kultury". To człowiek, który przeżywa dzieła kultury, dla którego kontakt z jej wytworami staje się głębokim doświadczeniem. Niekiedy może być ono na tyle silne, że sam akt odbioru może być bardziej dogłębny niż proces wytwarzania.

---

[5] Zob. B. *Suchodolski, Kim jest człowiek?,* Wiedza Powszechna, *Warszawa 1975.*

[6] Zob. A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury*, PWN, Warszawa 1972.

Drugi z omawianych wymiarów odnoszę bezpośrednio do samego aktu twórczego i zachodzących w nim i wokół niego procesów. Tworzy go animacja kulturalna. Jest nią przede wszystkim codzienna praca ze studentami tworzącymi grupy artystyczne skupiające swoją aktywność w obszarze sztuki. Polega na przygotowywaniu spektakli teatralnych, choreografii, koncertów, animacji multimedialnych, paneli dyskusyjnych związanych z formułą kreowania świadomości krytycznego odbioru sztuki i zjawisk z nią związanych, w tym nurtu kina niezależnego i offowego.

ACK skupia w swojej strukturze: grupy naukowe i grupy artystyczne, a w nich: amatorskie teatry, kabarety, zespoły muzyczne, chóry, koła filmowe oraz grupy warsztatowe. Chodzi o to, jak można skonkludować za Grzegorzem Godlewskim, żeby w przestrzeni uczelni wyższej

> dla modelu opartego na bierności/odtwórczości/receptywności/ zmysłowości stworzyć przeciwwagę w postaci modelu opartego na aktywności-twórczości-samorealizacji-wrażliwości poznawczej, aksjologicznej i estetycznej[7].

ACK realizuje wiele projektów skierowanych do dzieci ze szkół podstawowych i młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Pokazuje tym samym potencjał, jakim dysponuje US jako możliwe miejsce przyszłej ich nauki oraz rozwijania zainteresowań, zarówno w obszarze intelektualnym, jak i artystycznym. Jednym z głównych tego typu projektów jest „Scena Młodego Artysty" stanowiąca projekt autorski ACK, oparty na tworzeniu warunków rozwoju twórczego młodzieży oraz wsparcia jej nauczycieli w samodzielnej pracy z wychowankami. Projekt polega na szerokim uprzystępnieniu walorów Centrum i jego potencjału w wymiarze technicznym i dydaktycznym. Konwencja warsztatów oparta jest na idei „warsztatów mistrzowskich", posiadających wymiar spotkania z drugim – w ujęciu fenomenologicznym – nie tyle w rozumieniu Ingardenowskiej relacji podmiot–przedmiot czy Schelerowskiej – podmiot–podmiot, lecz „spotkania-w-działaniu", relacji, w której Karol Wojtyła podkreśla intencjonalność podmiotu wobec działania. Głównym założeniem stała się tu animacja uaktywniająca do działania, wspomagająca uzdolnienia młodych ludzi.

---

[7] G. Godlewski, *Animacja i antropologia: następna generacja*, w: *Lokalnie: animacja kultury*, red. I. Kurz, Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa 2008, s. 64.

Odpowiedzialni za to, a jednocześnie podejmujący się zadań związanych z realizacją projektu, są studenci US – artyści-twórcy, często już doświadczeni, będący świadomymi podmiotami aktywnie działającymi w grupach artystycznych wchodzących w strukturę ACK. Istotą projektu jest przede wszystkim wyzwolenie samodzielności i samoświadomości u młodych artystów, w tym zdolności świadomego dokonywania wyborów, podążania ku osiąganiu celów, inicjowania samorealizacji poprzez wzbudzanie umiejętności pokonywania lęków i radzenia sobie z niepowodzeniami na gruncie własnych potknięć artystycznych, zarówno tych małych, jak i wielkich.

Na deskach scenicznych ACK US co roku odbywa się wiele istotnych z punktu widzenia tworzenia i współtworzenia kultury akademickiej wydarzeń artystycznych skupiających heterogeniczne grono widzów: studentów, kadrę dydaktyczno-naukową i administracyjną uczelni, a także wielu studentów i pracowników innych lokalnych uczelni wyższych. Widzami stają się również rodzimi artyści, których zainteresowanie przeradza się niekiedy w nieocenioną, stanowiącą olbrzymie wsparcie współpracę i pomoc dydaktyczną, a także publiczność miasta oraz zaproszeni goście z kraju i zagranicy.

ACK organizuje wiele festiwali o charakterze lokalnym, jak Festiwal „Scena Młodej Awangardy", będący rezultatem całorocznej pracy z młodzieżą szkół ponadgimnazjalnych w ramach wspomnianego powyżej projektu „Scena Młodego Artysty", krajowym, jak Salezjański Ogólnopolski Festiwal Teatralny SOFFT, na którym niezależne teatry z całej Polski spotkają się i prezentują swój awangardowy dorobek twórczy, a także międzynarodowym, jak Festiwal Teatrów Niezależnych „Pro Contra", na którym artyści z całej Europy prezentują wielokrotnie nagradzane premiery swoich spektakli. ACK współpracuje także z wieloma profesjonalnymi instytucjami kultury i sztuki na gruncie lokalnym, krajowym i międzynarodowym, tworząc pole wymiany artystycznej i intelektualnej, sieć trwałych i regularnych powiązań kulturalno-edukacyjnych.

Uczestnictwo w kulturze to kompleksowy „splot percepcji i ekspresji" pozwalający, zdaniem Andrzeja Tyszki, na „przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom, ale także tworze-

nie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących”[8]. Stanowi to, jak mniemam, nad wyraz znaczący powód do podjęcia rozważań nad potrzebą nie tyle upowszechniania, co uprzystępniania kultury w wymiarze jej animacji w środowisku akademickim uczelni wyższej.

Kultura czasu studiowania

Akademickie Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego jako placówka kulturalno-edukacyjna stanowiąca integralną część uczelni wyższej stała się równocześnie miejscem studiowania, miejscem podmiotowego kształtowania postaw i stosunku do innych ludzi. Wpisuje się poprzez to równocześnie w czas studiowania, który zdaniem Jolanty Urbanek, precyzuje przecież „plany i aspiracje życiowe młodzieży”, który jest równocześnie czasem „przyjmowania tych wszystkich ról społecznych, zawodowych i rodzinnych, które charakteryzują człowieka dorosłego”[9]. Czasu studiowania nie należy odnosić wyłącznie do dziedzin intelektualnych i utożsamiać go wyłącznie ze zdobywaniem, przetwarzaniem i dystrybuowaniem pragmatycznej wiedzy, powiązanej *stricte* z osiąganiem dostępu do zawodu. Odzwierciedlenie tego stanowiska odnajdujemy w raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji napisanym pod kierunkiem Jacques’a Delorsa. Stwierdza się tam, iż poszerzone

> pierwotnie pojęcia edukacji ustawicznej, wykraczające poza bieżące potrzeby doskonalenia zawodowego, odpowiada więc współcześnie nie tylko zwiększonym potrzebom kulturalnym, lecz także przede wszystkim nowym, zasadniczym wymaganiom dynamicznej autonomii jednostek żyjących w szybko przeobrażającym się społeczeństwie[10].

Stanowi to wyzwanie zarówno dla samej roli uczelni wyższej, jak i istoty kształcenia, ale równocześnie wpisania uprzystępniania kultury jako podstawowego składnika misji uniwersytetu – zanurzonego prze-

---

[8] A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze*, PWN, Warszawa 1971, s. 54.

[9] J. Urbanek, *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 38.

[10] *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, UNESCO, Warszawa 1998, s. 112.

cież w pluralizmie kulturowym i aksjologicznym[11], a zatem – „Universitas – Paideia". Kryje się w tym starożytna idea Greków, która odgrywała niemałą rolę w pedagogice europejskiej. Podkreśla ona potrzebę wychowania w harmonii ciała i ducha i wprowadzenia wychowanka w świat nauki i jednocześnie zanurzenia go w świecie kultury, sztuki oraz wartości[12]. Przestrzeń akademicka, będąca miejscem zarówno podmiotów, jak i całej wspólnoty, w obrębie wspólnie podzielanych wartości nadaje jej wymiar aksjologiczny. Uważam, iż czas studiowania należy odnosić zarówno do wymiaru aksjologicznego, jak i dziedzin estetycznych, w tym dziedzin artystycznych – uaktywnianych poprzez działanie zarówno podmiotów, jak i całej wspólnoty w animacji kulturowej. To właśnie w czasie studiowania następuje dojrzewanie do krytycznego odbioru świata, analizowania go i oceniania, kształtowania umiejętności korzystania z kultury i sztuki oraz wyzwalania w świadomości twórców znaczenia ich roli w kształtowaniu postaw innych. Stanowi to odniesienie do zaproponowanego przez Roberta Kwaśnicę hasła krytyki emancypacyjnej, odnoszącego się do wolności artysty – „kieruj się własnym rozumem i swoją wolą, myśl samodzielnie i mów od siebie"[13].

Czas studiowania jest równocześnie tym etapem życia, w którym krystalizuje się wymiar aksjologiczny podmiotu, a jego odzwierciedleniem stają się formy i przejawy uczestnictwa w kulturze, które stanowią, jak pisze Tadeusz Aleksander, udział „w poszczególnych zajęciach kulturalno-oświatowych w ramach (…) układów kultury"[14]. ACK tworzy warunki sprzyjające wyzwalaniu samodzielności podmiotów, umożliwiając im świadome uczestnictwo w kulturze, a jednocześnie realne wpływanie na jej tworzenie i współtworzenie, zarówno w przestrzeni uczelni, jak i poza nią. Wiąże się to także ze wzmocnieniem indywidualnego poczucia własnego jestestwa – „bycia" istotną cząstką uczelni wyższej, podmiotem wspólno-

[11] Pojęcie pluralizmu aksjologicznego przywołuję tu w znaczeniu wyzwalania się nieustającego dialogu pokoleniowego, ujętego w kontekście wspólnoty akademickiej. Staje się to o tyle istotne, iż w ramach jednej wspólnoty współistnieją jednocześnie różne modele myślenia prezentowane przez przedstawicieli różnych pokoleń, a także różne poglądy ujawniające się w ramach jednej tradycji.

[12] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 143.

[13] R. Kwaśnica, *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny" – wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 2.

[14] T. Aleksander, *Drogi aktywności kulturalnej ludzi pracy*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980, s. 911.

ty, a więc i tworzonej przez nią kultury. Stanowi to równocześnie wymiar transcendentny, powiązany z rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, ale i aksjologicznym, kształtującym świadomość „ja" – osoby w działaniu przez sztukę, bezpośrednio będącej jej twórcą, jak i współtwórcą, a także bezpośrednio poprzez nią oddziałującej na drugiego-Ja – jako świadomy „przeżywający siebie podmiot"[15]. Dzieje się tak, ponieważ świadoma artystyczna aktywność człowieka wyraża się w trzech zasadniczych postaciach: „jako poznawanie tego, co prawdziwe, jako czynienie Dobra i kształtowanie Piękna"[16]. Wyrażana jest w ludzkiej twórczości, ponieważ człowiek pragnie wyjść poza stany swoich możliwości, sił, które posiada, ograniczeń narzucanych przez naturę nim rządzącą i jemu przyrodzoną, poczyna zatem – twierdzi Roman Ingarden – tworzyć swoisty „sobie nowy świat, nową rzeczywistość dookoła siebie i w sobie samym. Tworzy świat kultury i nadaje sobie aspekt człowieczeństwa"[17]. Praca twórcza, czyniona wspólnie z innymi, dla siebie i wobec innych nadaje aksjologiczny wymiar „bycia-w-dialogu" w kulturze artystycznej, a poprzez nią w kulturze akademickiej.

Od animacji do transcendencji osoby w działaniu

Kultura stanowi tę dziedzinę naszego życia, która poprzez złożoność i wielobarwność zjawisk „może być wszędzie", lecz – jak podkreślają Wojciech Józef Burszta i Michał Januszkiewicz może być również „wszystkim albo niczym"[18]. Wiąże się to z tym, że

> we wszystkich tych zjawiskach kulturowych występuje człowiek jako ten, który reflektuje nad swoją myślą i wypływającym z niej działaniem, które najczęściej znajduje wyraz w jakimś wytworze, zwanym właśnie wytworem kulturowym[19].

---

[15] K. Wojtyła, *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne" w człowieku"*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 440.

[16] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 13.

[17] Ibidem, s. 15.

[18] W.J. Burszta, M. Januszkiewicz, *Słowo wstępne: kłopot zwany kulturoznawstwem*, w: *Kulturo-znawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny?*, red. idem, SWPS „Academica", Warszawa 2010, s. 7.

[19] M.A. Krąpiec, *O filozofię kultury*, w: idem, *Odzyskać świat realny*, RW KUL, Lublin 1999, s. 380.

Istotne jest natomiast, by owe wytwory kultury były – jak podkreśla R. Ingarden – „wysokowartościowe, piękne, duchowo bogate, szlachetne i mądre”[20].

Kultura kształtuje przede wszystkim ludzką świadomość, zarówno w wymiarze podmiotowym – osoby – jak i całej wspólnoty. Podstawową jej własnością jest ciągłość przekazu, który A. Kłoskowska określa jako wielość czynności z zakresu formułowania, odbierania oraz interpretowania przekazów symbolicznych[21] przy udziale wzajemnych interakcji, oddziaływań i wytwarzanych uogólnień. W strukturze kultury upatrujemy zwyczajowość sposobów działania, myślenia i odczuwania, czyli wszystkich tych aspektów, które odpowiadają i wpływają na „uszlachetnienie lub wysubtelnienie wszystkich duchowych i fizycznych sił człowieka albo całego ludu”[22], ponieważ kultura oznacza „oświecenie i uszlachetnienie rozumu przez wyzwolenie z przesądów, jak też ogładę, uszlachetnienie i wysubtelnienie obyczajów”[23] za pośrednictwem wytworzonych i przyjętych przez ogół norm, wartości i wzorów. Są one nieodłączną częścią praktyk społecznych i wytwarzanego w ich ramach sytemu aksjonormatywnego, a także jego podsystemów.

Kultura tym samym w znaczący sposób wpisuje się w obszar edukacji, realizując się w procesach kształcenia, wychowania oraz samokształcenia i samowychowania. Odgrywa istotną rolę w wymiarze kształtowania świadomości edukacyjnej[24], wpływając na kulturę edukacyjną[25] i równocześnie przenikając w obszar praktyki edukacyjnej, w tym oddziałuje na interesy towarzyszące przedsięwzięciom edukacyjnym, którymi są rów-

---

[20] R. Ingarden, op.cit., s. 36.

[21] A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury*..., s. 129.

[22] A. Kłoskowska. *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 14.

[23] Ibidem.

[24] Świadomość edukacyjną, jednocześnie przekładającą się na kulturę edukacyjną rozumiem jako wzajemny zespół czynników obejmujący zarówno podmiot wychowania i uczenia się, jak i podmiot realizujący proces uczenia i wychowania, wynikających z ich obopólnej świadomości podejmowanych działań, realizujący się w propozycji edukacyjnej oraz potrzebie jej podejmowania, opierający się na przeświadczeniu obu stron: po co edukować, czemu ma służyć inicjowany proces edukacyjny, jak edukować oraz dlaczego i jaki jest cel poddawania się temu procesowi.

[25] W. Gumuła, *Teoria osobliwości społecznych: zaskakująca transformacja w Polsce*, Scholar, Warszawa 2008.

nież projekty animacyjne. Kultura staje się zatem dla pedagogów – jak podkreśla Wojciech Sroczyński –„szeroko rozumianym instrumentem kształtowania osobowości człowieka – środkiem pedagogicznym umożliwiającym wprowadzanie młodzieży w świat wartości wyższych”[26]. Służą temu właśnie projekty animacyjne tworzone i współtworzone zarówno przez studentów, kadrę dydaktyczną, administrację oraz uczestników biernych, jak i aktywnych – widzów.

Człowiek, będąc plenipotentem kultury, jest zarówno jej twórcą, a zarazem jest „przez nią kształtowany”[27]. Tworząc ją, równocześnie z niej korzysta, a zatem – jak podkreśla Leon Dyczewski – usprawnia „swoje uzdolnienia, kształtuje osobowość, rozwija się jako osoba, staje się bardziej człowiekiem, bardziej «jest», ma większy dostęp do «bycia»”[28]. W tym miejscu skłaniam się ku twierdzeniu, iż kultura posiada potencjał inicjowania podmiotowych motywacji i potrzeb poprzez – jak ujmuje to B. Suchodolski – „zespół wartości i norm dyscyplinujących i zobowiązujących człowieka do określonego stylu życia”[29], eksponując je w autonomicznych sposobach wyrażania własnych sposobów myślenia, odczuwania i działania, przyjmując potencjalnie określone i możliwe „sposoby bycia”. Mogą one, przyjmując terminologię za Andrzejem Grzegorczykiem – „uwyraźniać się” w postaci określania potrzeb, i sposobów ich zaspokajania. Jednym z nich może być odnoszenie się do potrzeb o charakterze biologiczno-popędowym, określanie i wyrażanie się w dążeniach konserwacyjnych, ekspansywnych i identyfikacyjnych. Drugim natomiast może być skupienie się na potrzebach duchowych, wyrażających się za pośrednictwem dążeń poznawczych, kontemplacyjno-estetycznych i etycznych[30]. W projektach animacyjnych chodzi właśnie o inicjowanie i wyzwalanie potrzeb samorealizacyjnych – a zarazem poszukiwanie swojego jestestwa poprzez

---

[26] W. Sroczyński, *Implikacje badawcze pojęcia „aktywność kulturalna”*, w: *Problemy, zagadnienia i rozwijanie aktywności kulturalnej studentów*, red. E. Hajduk, W. Sroczyński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1998, s. 52.

[27] B. Olszewska-Dyoniziak, *Człowiek, kultura, osobowość*, Alta 2, Wrocław 2001.

[28] L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993, s. 20–21.

[29] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1990, s. 84.

[30] A. Grzegorczyk, *Filozofia czasu próby*, Editions Du Dialogue, Paryż 1979, s. 14–25.

wzbudzanie chęci działania przez sztukę – bycia z drugim, dla drugiego-Ja, dla siebie, dla świata, a zatem „uwyraźniania się" poprzez potrzeby duchowe.

Wyzwalanie tego „sposobu bycia" należy wspomagać poprzez wzbudzanie osoby. Chcąc tworzyć i współtworzyć kulturę z drugim-Ja, należy wpierw w nim „integralnie widzieć człowieka jako szczególną samoistną wartość, jako podmiot związany z osobową transcendencją. Trzeba tego człowieka afirmować"[31], tak by kierował się swym działaniem i poprzez nie zawsze ku drugiemu człowiekowi.

Afirmację zatem utożsamiam tu bezpośrednio z animacją kulturową. Poprzez nią można inicjować i uaktywniać zarówno twórcze postawy osób, jak i ich bezpośrednie angażowanie się w pracę na rzecz drugiego-Ja, a zatem współtworzenie i tworzenie kultury wspólnoty, a jednocześnie w każdym widzieć odrębny podmiot. Poprzez działalność kulturalną na uczelni wyższej, ale przede wszystkim animując ją, stajemy się jej bezpośrednimi plenipotentami, a gdy poprzez to stajemy się twórcami – jak podkreśla R. Ingarden –

> lub współtwórcami nowych dzieł sztuki, nowych praw, nowych ideałów społecznych czy moralnych, (...) wszystko to – jakby we fali wstecznej – na nas samych oddziaływa. (...) [Trzeba nieustannie uświadamiać i sobie i innym, że przecież to nie tylko – J.N.G] (...) dzieła nasze są naszymi potomkami, ale w pewnej mierze i my stajemy się jakby potomkami naszych dzieł i – raz je stworzywszy i obcując z nimi – już nie umiemy tak żyć i być takimi jakimi byliśmy, gdy ich jeszcze nie było. Bo zmieniamy się cieleśnie i duchowo pod wpływem wytworzonego przez nas świata naszych dzieł[32].

Od adaptacji sztuki do emancypowania się

Maria Czerepaniak-Walczak podkreśla, iż społeczność akademicka nie jest wyłącznie „zwykłym zbiorem ludzi połączonych ze względu na ich interesy, które mogą być realizowane w ramach uznanej i respektowanej

---

[31] Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, przemówienie w UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980 roku.

[32] R. Ingarden, op.cit., s. 35–36.

tradycji”[33]. Należy uznawać ją za konfigurację wszystkich treści, w tym wzorów, symboli, idei i wartości, podlegających transmisji, które kształtują nasze zachowanie oraz – jak podkreśla A. Kłoskowska – „wytwory stanowiące produkty tych zachowań”[34]. Takimi produktami są również projekty animacyjne. Sprzyja to podejmowaniu przez studentów aktywności emancypacyjnej[35] poprzez uwalnianie się od form roszczeniowych, czyli: „należy mi się, bo jestem…”, i nabywanie świadomości aspiracyjnej: „chcę to osiągnąć, ponieważ…”, najbardziej pożądanej, zarówno dla samego podmiotu, jak i całej wspólnoty. Wiąże się ona z dążeniami podmiotu i wyrażaniem chęci osiągania celu: „walczę, będąc na drodze do” poprzez uruchamianie wewnętrznego potencjału własnych możliwości. Nabieranie kompetencji emancypacyjnych wydaje się stanowić odzwierciedlenie chęci zostania i „bycia twórcą”, w tym „bycia” jej konstruktywnym krytykiem – wyzwolonym od nacisku osób, tradycji, nieodwracalności ról oraz jednostronnej relacji synchronicznej. Emancypację widzieć tu należy zarówno w wymiarze osobowym, jak i poprzez „zbiorową transgresję”[36] wszystkich uczestników wspólnoty – współtworzących i tworzących kulturę akademicką uczelni wyższej.

W swojej koncepcji rozwoju ustawicznego B. Suchodolski wskazuje, iż upowszechniając kulturę, należy ją jednocześnie uprzystępniać, nadając impuls do podejmowania aktywności poznawczej i twórczej zarazem. Autor tej tezy podkreśla jednak, iż nie należy utożsamiać upowszechniania kultury, a zatem jej wytworów, wartości trwałego dorobku tradycji przodków i narodów, z procesem uprzystępniania, bowiem uprzystępnianie wiąże się z indywidualnie podejmowanym procesem, którego celem

---

[33] M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura akademicka w osobowych relacjach formalnych*, w: *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, red. A.J. Sowiński, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, Ar Atelier, Szczecin 2009, s. 86.

[34] A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 24.

[35] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem się a zmianą. Elementy Emancypacyjnej teorii edukacji,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 103.

[36] Zob. J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, PWN, Warszawa 1997.

staje się wzbogacanie relacji z innymi członkami wspólnoty, również na tle wymiany pokoleniowej[37].

Adekwatne będzie tutaj odniesienie się do wyróżnionych przez Margaret Mead wzorców transmisji kulturowych. Wyraźnie odzwierciedlają one relacje, jakie zachodzą w strukturze pokoleniowej uczelni wyższej, wchodząc w skład osobowych relacji formalnych. Dotyczą zarówno pokolenia wchodzącego w skład kadry naukowo-dydaktycznej, pokolenia starszych studentów, w tym doktorantów, oraz pokolenia wkraczającego dopiero co w mury uczelni wyższej. Wzorce wynikające z kultury postfiguratywnej odnoszą się do młodszego pokolenia studentów. Wchodząc w strukturę uczelni, przejmują oni zastane wzory zachowań, symbole, wartości od starszego pokolenia, „pokolenia profesorów" nadających pewnego rodzaju styl i jednocześnie oceniających dostosowanie się do tych reguł. Brak jest tutaj poszukiwania własnej drogi spełniania siebie w przestrzeni własnej wolności. Kulturze kofiguratywnej odpowiadają wzorce transmisji kulturowej pokolenia rówieśniczego, wynikające z zaprzestania przejmowania wzorców kultury posfiguratywnej. Młodsze pokolenie zaczyna opierać się na doświadczeniach, których odpowiednika nie odnajduje w doświadczeniach starszego pokolenia. Tworzą się stratyfikacje we wspólnocie, w postaci „sposobów bycia", charakteryzujących się wybiórczym traktowaniem elementów wspólnej kultury. Możemy wyróżnić je w potrzebie tworzenia kół naukowych, kół zainteresowań, a także grup artystycznych. Przy tych ostatnich należy uwypuklić inny rodzaj podejmowanej aktywności, a mianowicie grup z nimi sympatyzujących – fanów, będących równie aktywnymi uczestnikami tworzonych przez artystów wydarzeń.

W zhierarchizowanej społeczności uczelni każdy awans podwyższa poczucie wartości u członków pokolenia funkcjonującego w przestrzeń transmisji wzorców kultury kofiguratywnej. Skutkuje to adaptacją do norm i wartości grupy awansowej. Tworzą się modele oparte na aspiracjach, w tym emancypacyjnych. Z kolei kultura prefiguratywna odnosi się do pokolenia młodego, które widząc niedostatki, świadomie staje się źródłem transmisji wzorów, symboli i ich znaczeń, przekazując aktualną wiedzę pokoleniu zasiedziałemu, czasem zbyt skostniałemu, by odczuwać

[37] Zob. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.

i dostrzec zaistniałą potrzebę zmiany. M. Mead[38] ujmuje to w konwencji piagetowskiej „akomodacji"[39] – rozumianej przeze mnie jako nieodparta potrzeba uaktualniania zasobów transmisji wzorców kulturowych za pośrednictwem potencjału aktywności poznawczej i twórczej nowego pokolenia. Autorka podkreśla to słowami, iż niekiedy „młodzi nie wiedzą, co trzeba zrobić, wyraźnie jednak czują, że musi istnieć lepszy sposób poradzenia sobie z obecną sytuacją". Odnoszę to do „innego – niejednorodnego" rozumienia sztuki zarówno przez pokolenie starszych, jak i przez młode pokolenie. Może zatem młode pokolenie dokonywać pewnych w niej przekształceń w rezultacie adaptacji treści sztuki na rzecz opisywania świata „tu i teraz" poprzez wyrażanie w nim siebie „dla świata", będąc jednocześnie „w świecie" zanurzony ma zatem podejmując „z nim" dyskusję, nie zaś odtwarzając w konwencji adaptacji „tak było, tak jest i tak będzie".

Istotnym aspektem wynikającym z projektów animacyjnych staje się moc wyrażania oceny i opinii, która stanowi równie ważny wymiar wolności, będący jednocześnie wyrazem zarówno podmiotowego, jak i wspólnotowego zaangażowania czynnego uczestniczenia w pracy twórców, bo – jak twierdzi Pierre Bourdieu – „niebezpieczeństwem jest tendencja do pozbawiania (…) prawa oceny samych siebie i własnej produkcji według stworzonych przez nich kryteriów"[40]. Niekiedy adaptacje stają się formą świadomego wyboru, wyrażania myśli i poglądów, są próbą emancypowania się przez sztukę. Uznałem, iż warto w tym miejscu posłużyć się realnym przykładem zaistniałego konfliktu pokoleń i postrzegania wartości, który przerodził się następnie w dialog międzypokoleniowy – tak istotny w przestrzeni wymiany poglądów, idei i odczuć uczelni wyższej.

Młodzi ludzie – studenci, twórcy jednego z teatrów ze środowiska artystycznego ACK, adaptując poemat *Pieśń nad pieśniami*, chcieli dokonać „własnego" uwspółcześnionego, w ich mniemaniu, ujęcia obrazu miłości, w „ich" rozumieniu i pojmowaniu dyskursu, jaki toczy się w przestrzeni publicznej, a odnoszącego się do relacji płci. Po premierze do biura ACK

---

[38] Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

[39] B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 28.

[40] F. Furedi, *Gdzie podziali się wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008, s. 110.

trafił list, który potraktowałem jako bardzo wartościową recenzję. Skontaktowałem się z jego autorem, jest nim profesor US, którego poprosiłem o wyrażenie zgody na umieszczenie tej „recenzji" w niniejszym artykule. Otrzymawszy zgodę, uznałem, iż podawanie danych personalnych autora nie ma dla tego tekstu znaczenia, więc list pozostaje anonimowy.

> Szanowni Państwo,
>
> z przykrością obejrzałem premierowy spektakl *Pieśni nad pieśniami* w Państwa wykonaniu. Szedłem na niego z wielką ciekawością, bo materiał, jaki wzięliście sobie za tworzywo, mimo że należy do arcydzieł literatury światowej, jest niezwykle trudny i rzadko zachwyca współczesnego odbiorcę, słabo znającego realia starożytnego Izraela i poetykę literatury semickiej. Początek był nader obiecujący. Z przyjemnością patrzyłem, jak radzicie sobie Państwo z interpretacją tekstu, co już samo w sobie było nie lada wyczynem, biorąc pod uwagę fakt, że korzystaliście z dość chropowatego tłumaczenia. Za zaangażowanie na scenie gratulacje dla całego Zespołu. Czar jednak prysnął, kiedy poemat o miłości kobiety i mężczyzny zaczął być absurdalnie interpretowany jako odnoszący się do miłości/fascynacji(?) erotycznej w jakiejkolwiek postaci. Na jakiej podstawie? Tekst sławiący bohaterskich żołnierzy broniących własnej ojczyzny nie może być interpretowany jako pochwała raz agresora, raz obrońcy – no bo przecież razem zabijają! Dzieła o wierności nie można przedstawić jako zamiennie traktującego o lojalności i zdradzie, bo w obu przypadkach ktoś komuś jest przecież wierny! Jeśli ktoś czuje potrzebę tego typu gimnastyki intelektualnej, to niech napisze własną sztukę, a nie jałowo czerpie z geniuszu i autorytetu innych. Szczególnie naganna wydaje się manipulacja tekstem z Biblii, która nie pozostawia wątpliwości co do własnej oceny homoseksualizmu. Jeśli bierze się do ręki tekst uświęcony tysiącami lat tradycji, o jednoznacznym przesłaniu, które to *notabene* zapewniło mu miejsce w kanonie Pisma Świętego, a na dodatek reklamuje się inscenizację jego własnym tytułem, tego typu zabiegi są zwykłym nadużyciem i w mojej ocenie, płytką prowokacją. Silenie się na oryginalność niczego nie usprawiedliwia, a narzędziowe traktowanie jakiegokolwiek arcydzieła, a w szczególności tekstu dla wielu osób świętego, zawsze ostatecznie oceniane jest jako niesmaczna manipulacja. Pozostaje jednak nadzieja, że nie takie były Państwa intencje.

Pozostawiam treść „recenzji" refleksji Czytelnika. Być może będzie przyczynkiem do dalszej dyskusji.

B. Suchodolski zauważał, iż każdy z artystów:

> chce być w swej twórczości wciąż tym samym, ale dobrze wie, iż nie wolno mu pozostawać w tej twórczości takim samym (...). W twórczości rozwiązuje się więc dylemat: być tym samym, ale nie takim samym[41].

Przestrzeń dialogu, jaką wyzwala uniwersytet, wzmaga potrzebę odnajdywania się we własnej twórczości – wyrażania poprzez nią siebie, własnego jestestwa, dokonywania prób odniesienia „ja" do świata, a zatem dokonania próby oglądu rzeczywistości i krytycznego spojrzenia na otaczające nas zjawiska, czasem wyrażając niezgodę na nie

> nawet, jeśli warunki jej nie sprzyjają. Ta potrzeba twórcza nie zawsze wyrażać się musi w tworzeniu obiektywnych dzieł oryginalnych. Może mieć charakter twórczego przeżywania dzieł cudzych[42],

innymi słowy – tworzenia płaszczyzny dialogu pomiędzy tym, co tradycyjne, a tym, co nowoczesne. Przecież to właśnie animacja kultury staje się podbudową do inicjowania wzajemnych relacji, jak również – przyczynkiem do wzbudzania oceny wyniku tego działania niekiedy – jak się okazuje – bardzo krytycznej. Wzajemna relacja oparta na budowaniu dialogu, uwzględniająca zarówno potrzeby, jak i odczucia wobec świata, innych, a także i siebie wznieca to, co na uczelni wyższej najcenniejsze – dyskusję. Staje się polem inwestowania w człowieka.

Konkluzje, czyli przyczynek do dalszych rozważań

Kończąc swoją misję, KEA opuściła mury US, zabierając ze sobą zarówno studentów, sprzęt, jak i własną ideę utworzenia ACK – placówki *stricte* funkcjonalnej, powołanej wyłącznie dla realizacji jej potrzeb. Na pewien czas w budynku Dom Marynarza, po raz kolejny, pozostały wyłącznie puste pomieszczenia. Potrzebne było zainicjowanie nowego działania, wzniecenia nowej nadziei dla Akademickiego Centrum Kultury Uniwersy-

---

[41] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24.

[42] Ibidem, s. 24.

tetu Szczecińskiego. Należało stworzyć ideę ACK na nowo – w wymiarze upowszechniania, ale przede wszystkim uprzystępniania kultury poprzez jej animację, konsolidując wszystkie środowiska uczelni. Ideę, która nadawałaby sens podejmowaniu działań na rzecz funkcjonowania takiej placówki w przestrzeni US. Wymagało to nakreślenia nowej perspektywy jej rozwoju, a przede wszystkim nadania jej zupełnie nowej funkcji, która mogłaby wpisywać się w misję uniwersytetu, jak i wprowadzać ideę kultura – uniwersytet – paideia. Wymagało to przede wszystkim zmiany w myśleniu o ACK, nie poprzez pryzmat *stricte* finansowych skutków podejmowanych działań, ale z perspektywy stwarzania możliwości rozwoju zainteresowań, inicjowania i realizowania pasji, aktywowania do samorozwoju i przede wszystkim umożliwiania wzbudzania w drugim człowieku osoby dla jej samostawania. Stało się to możliwe na przekór zastanej rzeczywistości i braku wiary w możliwości twórcze studentów – mitowi „nieartystów", amatorów, a zatem twórców sztuki niskiej (cokolwiek by to znaczyło), który należało obalać przez pierwsze lata, podkreślając na każdym kroku słowa B. Suchodolskiego, że „gdzie wiary tej zabraknie i gdzie istniejące formy uznane są za najdoskonalsze, tam usuwa się z międzyludzkich kontaktów to, co najcenniejsze, a mianowicie współdziałanie w dążeniu"[43].

Powierzony mi kredyt zaufania, stając się inwestycją wiary zarówno w osobę, jak i niesioną przezeń ideę animacji, pozwolił na realizację działań zmierzających do kreowania warunków współtworzenia i tworzenia kultury wszystkim członkom społeczności akademickiej, w taki sposób by – jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak – „były one komplementarne, a nie konkurencyjne"[44]. Było to możliwe dzięki ustanowieniu zasad suwerenności ACK i nieczynieniu z niego jednostki przynależnej zależnej (na przykład finansowo) od konkretnego środowiska (na przykład wydziału). Szczególnie istotny wymiar suwerenności zaistniał w sferze form wyrazu artystycznego. Stało się to istotne, jak nie zasadnicze, ponieważ – jak podkreśla B. Suchodolski –

[43] B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Trzaska, Evert, Michalski, Warszawa 1947, wyd. 2, s. 156–157.

[44] M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura akademicka w osobowych relacjach*..., s. 93.

> Niedopuszczalne jest wszelkie normowanie treści i formy dzieł, które uczony lub artysta podaje społeczeństwu. Nie wierzymy, by w ten sposób ciasny i szablonowy osiągnąć można zespolenie nauki i sztuki z życiem zbiorowym. Metodą tą osiąga się tylko nużącą jednostajność powierzchownej uległości wyrażającą się w nakazanym zachwycie, w rozpowszechnianiu urzędowego stylu, w posługiwaniu się oficjalną retoryką. Zabija to świeżość i szczerość doznań. Nauka i sztuka przestają być drogą człowieka ku poznaniu i ukształtowaniu siebie samego; stają się narzędziem ogłupienia i ciasnoty. Wolą rządzących postawione normy tamują twórczość, której istotą jest to, co nieprzewidziane. Wprzęgnięci w rydwan oficjalny twórcy milkną lub łamią się moralnie, Jakże zaś powstawać i krzewić się może nauka i sztuka, gdy ulegnie zniszczeniu godność człowieka[45].

Gwarantem tak rozumianej „suwerenności", który równocześnie pełnił misję „strażnika wolności" twórców i tworzywa – treści i dzieła, stał się prorektor ds. studenckich, który nie obierając modelu nadzorującego, monitorującego czy ingerującego, ustanowił nad podejmowanymi działaniami swój mecenat. To stworzyło warunki służące rozwijaniu i kształtowaniu potrzeb zarówno poprzez zabawę i rekreację, jak i nade wszystko przez profesjonalną – choć amatorską z założenia – twórczą pracę studentów, ale i pozostałych członków społeczności akademickiej.

Wydawać się zatem może, a taki cel ma ten artykuł, iż zawarte tu rozważania nadają sens poszukiwaniu bogactwa i ucieleśnień uniwersytetu. Przynoszą nadzieję, która przyczynia się do wyłonienia tych wartości uczelni, które – jak podkreśla Anna Murawska – odznaczają się

> jednością badań i nauczania; wielością reprezentowanych na niej nauk; dużym stopniem ogólności przekazywanej na niej wiedzy; autonomią, czyli wolnością badań i nauczania, pluralizmem myśli, samorządnością; prawdą i tolerancją[46].

Sztuka i twórczość to odwieczne nośniki prawdy i tolerancji odnoszące się do wymiarów opisywanego przez nas świata, a zatem prawdy o nas samych. Należy przyjąć, iż dążenie do nich stanowi – jak powiedział Karol

[45] B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*..., s. 161–162.

[46] A. Murawska, op.cit., s. 319.

Wojtyła – „istotną rację bytu ludzkiego poznania, [która równocześnie jest – J.N.G.] podstawą transcendencji osoby w działaniu”[47].

Konkludując, nie stawiam kropki nad „i”, lecz uznaję powyższą narrację za przyczynek do dalszych rozważań.

Słowa kluczowe: *kultura akademicka, animacja kultury, sztuka, emancypacja*

STUDENTS' ART ADAPTATIONS, THAT IS AXIOLOGICAL AND EMACIPATING ASPECTS OF CULTURAL ANIMATION AT CULTURAL ACADEMIC CENTRE OF SZCZECIN UNIVERSITY

Summary

While analysing cultural animation in categories of reflection and pedagogical practice, we discover the heterogeneity of its nature. It contains many interdisciplinary contexts of theoretical, objective-contextual, functional and subjective-social aspects. It allows to define it from different theoretical perspectives, placing it in many areas of knowledge and science including education, art and other scientific studies associated with them. This multiparadigm determines the timeliness and the meaning of cultural animation at the background of dynamically changing social reality including that of education and its crisis of culture and upbringing and at the same time the need of its overcoming. Cultural animation can become a kind of carrier of chances and possibilities, especially in the context of academic culture. The starting point for the considerations presented in this text is 3 criteria of examining culture which support its animation not only disseminating in an academic structure. The first criterion is based on the statement that culture determines the development of the societies, standard of living in the collective and subjective aspects. The second one is based on the assumption that education is the reflection of culture. The third criterion is based on the emancipating function of culture both in reference to subjective emancipating and to collective transgression.

Keywords: *academic culture, animation culture, art, emancipation*

Translated by Jerzy N. Grzegorek

[47] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, KUL, Lublin 2000, s. 152–153.

Patrycja Jeziorowska
Uniwersytet Szczeciński

Niemieckie „Frauenforschung" na przykładzie Uniwersytetu w Dortmundzie

Wprowadzenie

Jak pisze Iza Desperak, „proces demokratyzacji oraz modernizacji, pod którym to przebiega rozwój Europy, oznacza również demokratyzację wiedzy"[1]. Rozumiemy przez to objęcie prawami politycznymi coraz większych grup ludności na przestrzeni ostatnich stuleci, w tym także kobiet. Podobnie rzecz miała się także z dostępem do wykształcenia: pierwotnie dostępne tylko członkom elit, stało się egalitarne. Jak czytamy u I. Desperak,

> owa demokratyzacja wiedzy możliwa była dzięki inspirowanym myślą socjalistyczną, czy szerzej, równościową, oddolnym inicjatywom samokształceniowym, wolnym wszechnicom oraz wprowadzaniu publicznej oświaty[2].

Proces demokratyzacji w Europie trwa nadal. Zwłaszcza nierówności społeczne związane z płcią, gender[3], wymagają dalszej uwagi. Chciała-

---

[1] I. Desperak, *Klasa bez uprzedzeń. Warsztaty edukacyjne wrażliwości genderowej jako recepta na wychowanie światłych obywateli i obywatelek*, w: *Tolerancja a edukacja*, red. M. Patalon, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 429.

[2] Ibidem.

[3] Inaczej – „płeć kulturowa lub dosłownie – rodzaj. Określenie to stosuje się zamiennie w celu ukazania, iż cechy kobiece i męskie są w znacznej mierze wytworem kultury i społeczeństwa. Socjalizacja jest zaś tym podstawowym procesem dotyczącym świadomości, nieświadomości ciała, w którym jednostka w zależności od płci biologicznej (anatomia) staje się kobietą lub mężczyzną" (L. Kopciewicz, *Czerwony tulipan czy goździk? Polaryzacja ideologiczna 8 marca w Polsce*, w: *Dzień kobiet w mediach. Międzynarodowe studium porównawcze*, red. L. Kopciewicz, Wschód–Zachód, Łódź 2009, s. 291).

bym w niniejszym artykule pokazać, jak przebiega on na Uniwersytetu w Dormundzie.

Mainstreaming gender w Niemczech

Od 1999 roku, kiedy to w Niemczech rząd objęła koalicja czerwono-zielonych, mainstreaming gender[4] nabierał na znaczeniu. Strategia ta stała się wytyczną celującą w zrównanie postrzegania kobiet oraz mężczyzn w różnych dziedzinach społecznych, prawnych, publicznych czy administracyjnych. Wytyczna ta stała się więc obowiązująca także w uniwersytetach. Mainstreaming gender jako koncepcja polityczna zakładająca szeroko rozumiane równouprawnienie poddawany jest międzynarodowej dyskusji od połowy lat 90. XX wieku[5].

Gender mainstreaming (GM) jest wytyczną administracyjną wszystkich badań resortowych uwzględnioną w niemieckim prawie szkół wyższych (Hochschulrahmengesetz) w § 3 i w § 6. W regulaminach szkół wyższych wszystkich bundeslandów[6] także odnajdziemy polityczny postulat zrównania wzorców kobiecości i męskości. Równocześnie w ramach procesu bolońskiego. który zakładał w przestrzeni szkolnictwa wyższego dużą kompatybilność i porównywalność europejskich systemów szkolnictwa wyższego, nierówne stosunki rodzajowe odrywają znaczną rolę. Europejscy ministrowie do spraw edukacji zgodzili się podczas berlińskiej konferencji z 19 września 2003 roku, iż ich oddziaływania wymaga temat równouprawnienia, gdzie „odbudowa społecznych i rodzajowo-specyficznych nierówności”[7] powinna stać się priorytetem działań publiczno-

[4] Gender mainstreaming według definicji Rady Europy z 1998 roku polega na „(re)organizacji, poprawie, rozwoju i ewaluacji procesów decyzyjnych po to, aby umożliwić osobom obojga płci biorącym udział w życiu politycznym równoważne spojrzenie na kobiety i mężczyzn we wszystkich dziedzinach i na wszystkich płaszczyznach”.

[5] R. Frey, *Gender im Mainstreaming. Geschlechtstheorie und praxis im internationalen Diskurs*, Ulrike Helmer Verlag, Konigstein/Taunus 2008, s. 45.

[6] Na przykład Nordwestfalisches Hochschulgesetz §, Abs. 4.

[7] W preambule Kommuniques Europejskich Ministrów Szkolnictwa Wyższego z 2003 roku czytamy: „Potrzeba ulepszania zdolności konkurencyjnych musi uwzględniać społeczne dymensje europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Przy tym chodzi tu o wzmacnianie więzi społecznych, jak i o odbudowę społecznych i rodzajowo-specyficznych nierówności na płaszczyźnie zarówno narodowej, jak i europejskiej”.

-prawnych. Co jednak wiążąco sformułowane jest w przepisach i uregulowaniach, mianowicie działać wszelkimi środkami uniwersyteckimi z uwzględnieniem perspektywy rodzajowej, musi być teraz stosowane w badaniach naukowych, studiowaniu i nauczaniu. Jak może to praktycznie wyglądać? Jako przykład opisany zostanie proces implementacji tej koncepcji politycznej na Uniwersytecie w Dortmundzie[8].

Implementacja gender na przykładzie Uniwersytetu w Dortmundzie

Rektorat Uniwersytetu w Dortmundzie stworzył grupę pracowniczą „Gender Studies" i nałożył na nią zadania mające na celu stworzenie możliwości realizacji GM. Przede wszystkim chodziło o pytanie, w jaki sposób przekształcić fakultety, wydziały z poprzednich struktur w strukturę studiów licencjackich i uzupełniających magisterskich (Bachelor-Master, w skrócie BaMa) oraz jak przy formowaniu nowych kierunków studiów uwzględnić perspektywę płci. Wspomniana grupa „Gender Studies" pracowała od jesieni 2003 roku, spotykając się regularnie co trzy, cztery tygodnie. W skład grupy wchodził wybrany na przewodniczącego pełnomocnik do spraw równouprawnienia, 2 osoby z tytułem profesorskim, 2 osoby z kręgu naukowych współpracowników i 2 osoby reprezentujące studentów[9]. Grupa pracownicza „Gender Studies" treściowo skupiła się na postępowaniu, które uwzględniało następujące strategie:

a) wprowadzenie odpowiednich procedur komunikacyjnych mających na celu przekazywanie treści i idei GM;
b) przedstawiciele kierunków studiów i wydziałów zostali upoważnieni do wdrażania pomysłów GM w ramach ich własnych kompetencji;
c) uwypuklenie konkretnych zastosowań GM;
d) implementacja GM będzie argumentatywnie popierana badaniami naukowymi.

---

[8] Na podstawie wykładu wygłoszonego podczas warsztatu „Akkreditierungsverfahren von Studiengange unter GenderAspekten" w Nadrenii Północnej–Westfalii 24 czerwca 2005 roku na Uniwersytecie w Dortmundzie.

[9] Członkowie wybierani są na kadencję.

Na niemieckich wyższych uczelniach istnieją osoby, których zadaniem jest planowanie poszczególnych kierunków studiów. To one odpowiadają za ich kształt i nauczane przedmioty. Aby uświadomić osoby odpowiedzialne za planowanie kierunków studiów, na czym dokładnie polegają treści gender, grupa pracownicza „Gender Studies" stworzyła katalog z głównymi pytaniami dotyczącymi gender i schemat „4 obszarów"[10]. Gdy ktoś chce utworzyć nowy kierunek, najpierw musi zamiar ten publicznie ogłosić, a następnie grupa planująca dostaje stworzony katalog i schemat „4 obszarów", które to są wytyczną przy formułowaniu nowego kierunku. Pytania z katalogu miały zostać zastosowane jako check-lista i jednocześnie jako sugestia, jak aspekty gender uwzględnić w programach studiów i strukturach organizacyjnych. Check-lista[11] zawiera pytania do następujących aspektów tematycznych:

1. Jakość programów nauczania – przykładowo pyta się o to, czy integrowane są i jeśli tak, to w jaki sposób, moduły gender studies na nowych kierunkach studiów? Jakie koncepcje dydaktyczne, metody i środki do nauczania teorii gender wydają się najadekwatniejsze na ćwiczeniach, konwersatoriach?
2. Możność studiowania na kierunku studiów – dotyka to przede wszystkim kwestii organizacji studiów i pyta się tu chociażby o organizację zdawania egzaminów i zaliczeń, wychowywanie potomstwa, możliwość łączenia życia rodzinnego ze studenckim.
3. Zorientowanie zawodowe kierunku studiów – dotyczy wniosków akredytacyjnych dla kierunków studiów i kwestii szans zawodowych kobiet i mężczyzn po ukończeniu danego kierunku studiów.
4. Personalne zasoby kadry oraz zasoby pieniężne – pytania dotyczą kwestii, czy kompetencja gender odgrywa rolę przy wyborze kadry dydaktycznej, jak rozwija się stosunek pomiędzy męskimi/żeńskimi wykładowcami, osobami prowadzącymi ćwiczenia a studiującymi z uwzględnieniem aspektu zachowania parytetu.

[10] Dokument ten cały czas podlega procesowi precyzowania i ulepszania ze strony osób planujących kierunki studiów. M. Auferkorte-Michealis, N. Kampfhans, *Zwischenbericht der Arbeitsgruppe „Gender Studies" der Universitat Dortmund: Arbeitsergebnisse ung Erfahrungen*, Interner Bericht, Dortmund 2005.

[11] Ibidem.

5. Środki gwarantujące jakość nauczania – pytania dotyczą perspektywy rodzajowej przy ewaluacji pracy kadry dydaktycznej, ocenie dokonywanej przez studentów, ale także przy doskonaleniu i dokształcaniu kadry wykładającej.

Schemat „4 obszarów" zawierał wyjaśnienia, co to są aspekty gender i wskazywał przykłady, jak implementować tematykę płci do poszczególnych kierunków studiów:

1. Interdyscyplinarne curriculum (obszar 1) i przedmiotowo immanentne curriculum (obszar 2) – te dwa obszary ukazują, gdzie dokładnie proponowane są treści gender studies, dotyczy to zarówno studiowania międzywydziałowego, interdyscyplinarnego, jak i studiowania tylko jednego kierunku. Gender studies oznacza tu badanie treści, opracowań, analiz, skryptów obowiązujących na kierunkach studiów i materiałów dla studenta: świadome używanie języka, jak chociażby unikanie androizmów, proponowanie fachowej literatury zróżnicowanej płciowo.
2. Struktura i organizacja (obszar 3) – zachowanie parytetów, unikanie rozdziału zadań pracowniczych według stereotypów płciowych. W tym obszarze mieszczą się także kryteria jakościowe i ich powiązanie z perspektywą gender. Przykładem mogą być dane o studiujących i dane osób przerywających studia zbierane i analizowane z uwzględnianiem perspektywy płci.
3. Rozwój kompetencji gender (obszar 4) – propozycja rozwoju osobistego, doskonalenia wykładowców w kierunku kompetencji gender[12] i stawianie tej kompetencji jako wymogu przy zatrudnianiu. Kompetencja gender obejmuje umiejętność i wiedzę o tym, jaką rolę odgrywają kategorie gender w procesach i organizacjach społecznych i jak należy je stosować. Na przykład w sytuacjach nauczania i uczenia się (genderświadoma dydaktyka, pewna wrażliwość genderowa w kontaktach ze studentami).

[12] S. Metz-Göckel, C. Roloff, *Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation*, „Journal Hochschuldidaktik" 2002, Heft 1.

Wnioski grupy pracowniczej „Gender Studies"

Jakie doświadczenia grupy pracowniczej „Gender Studies" zbierano podczas jej obrad? Jak przebiegał proces implementacji gender (mainstreaming) do nowych kierunków studiów na Uniwersytecie w Dortmundzie? Na te pytania nie znajdziemy lapidarnej, jednobiegunowej odpowiedzi. Wdrażanie teorii gender dopiero się rozpoczęło. Mamy tu do czynienia z pewną dwutorowością postępowania implementacyjnego: mianowicie dotyczącą zarówno kierunków studiów licencjackich, jak i studiów uzupełniających magisterskich. Po pierwsze, transformacji wymagały aktualnie obowiązujące kierunki studiów jednolitych w strukturę studiów licencjackich. Po drugie, kierunki dydaktyczne, nauczycielskie musiały zostać przekształcone w strukturę „stopniowych kierunków studiów BaMa". W obydwu tych postępowaniach implementujących gender mainstreaming dortmundzka grupa pracownicza brała czynny udział. Transformacja nie dotyczyła tutaj treści programowych przy wprowadzaniu studiów I i II stopnia, gdyż według wytycznych Rady Europy zarówno studia jednolite, jak i „stopniowane" muszą treści genderowe jako kryterium „jakościowe" tych studiów zawierać i stosować. Jako że te typy postępowań implementacyjnych różnią się samym procesem, przebiegiem, czasem akredytacji, pojawia się duże zapotrzebowanie na zbadanie działalności doradztwa zawodowego. Pierwsze wyniki i doświadczenia praktyki doradczej są następujące:

1. Osoby odpowiedzialne za planowanie poszczególnych kierunków studiów i fakultetów wymagają doszkalania w tematyce płci i konkretnej porady, jak realizować aspekty gender na nowo utworzonych kierunkach studiów.
2. Pomysły wdrażania gender muszą być wypracowywane wspólnie z „planującymi kierunki studiów", by stworzyć odpowiednią ofertę studiów.
3. Pytania wiodące (katalogowe) i schemat 4 obszarów służyć mają jako „baza pomysłów" dla realizacji aspektów gender – jednocześnie muszą być cały czas modyfikowane, ulepszane.
4. Praktyka *face-to-face* sprawdziła się jako najpełniejszy instrument w implementacji mainstreaming gender.

5. Im bardziej doradztwo zawodowe współpracuje z „planującymi kierunki BaMa", tym większe są szanse, iż idee gender będą w pełni realizowane.

Zakończenie

Podsumowując, stwierdzić trzeba, iż demokratyzacja społeczeństwa niemieckiego jest procesem, który nadal trwa. Nierozerwalnie łączy się on z socjalizacją jednostki ludzkiej, która następuje od pierwszych chwil życia i zawsze w konkretnym czasie historycznym i w konkretnej przestrzeni społecznej. Jest uzależniona od warunków ekonomicznych, kulturowych, politycznych społeczności, w których przebiega. W procesie tym, jak podkreśla Marzenna Nowicka, przyswajamy dyrektywy kulturowe, umiejętności wykonywania ról (wchodzenie w rolę i tworzenie jej), koncepcję własnego „ja"[13].

Pedagogika szkoły wyższej nie może więc pozostawać obojętna wobec socjalizacji korzeni, inaczej nie zostaną rozpoznane cel i sposoby oddziaływań uspołeczniających, a co za tym idzie – zostanie zaprzepaszczona szansa na emancypację ku bardziej świadomej i pożądanej egzystencji[14].

Gender mainstreaming nie jest samozapłonem. By teoria gender mogła być stosowana długofalowo, potrzebna jest otwarta, pełna zaangażowania stron szeroko rozumiana komunikacja. Są to procesy negocjacyjne jednostek, które w końcu przyczyniają się do sukcesu implementacji – do takiego wniosku doszła socjolog Renate Mayntz, która pod koniec lat 70. badała implementację programów politycznych do struktur organizacyjnych[15]. Jeśli uda się stworzyć warunki dla rzeczowej, kooperacyjnej i partycypacyjnej komunikacji, istnieją szanse, by wprowadzić na stałe perspektywę płci. W innym wypadku sceptycyzm naukowy, strukturalny, jak i indywidualny opór oraz niechęć zdominują

---

[13] M. Nowicka, *Socjalizacja – wychowanie – tożsamość dziecka*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 290.

[14] Por. ibidem.

[15] R. Mayntz, *Implementation politischer Programme. Bd2*, Verlagsgruppe Athenaum, Hain, Scriptor, Hanstein, Konigstein/Taunus 1980, s. 7–24.

koncepcje gender mainstreaming i stanie się ona tylko „papierowym tygrysem" schowanym w segregatorze na dokumenty.

Słowa kluczowe: *demokratyzacja, gender, uniwersytet*

GERMAN „FRAUENFORSCHUNG". AN EXAMPLE OF UNIVERSITY OF DORTMUND

Summary

The author refers to the process of democratization which still develops in Europe. She concentrates on social inequalities, especially in connected with gender. The author discuss the situation on an example University of Dortmund.

Keywords: *democratization, gender, university*

Translated by Anna Murawska

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Janina Świrko-Pilipczuk
Uniwersytet Szczeciński

Recenzja książki: Teresa Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, 228 ss.

W tradycji uniwersytetów ukształtowały się trzy główne ich modele, typy: francuski, niemiecki i angielski[1]. W Polsce urzeczywistniany był (i jest?) przede wszystkim model niemiecki, wzorowany na koncepcji Wilhelma von Humboldta. W tym ujęciu podstawową funkcją uniwersytetu uczyniono „dążenie do prawdy", „poszukiwanie prawdy", „odkrywanie prawdy" w drodze badań naukowych, których rezultatem jest wiedza. Przy czym uniwersytet tego typu to zarówno instytucja badawcza, jak też nierozłącznie szkoła najwyższa kształcąca światłych i mądrych ludzi i – co istotne – negująca zadania kształcenia zawodowego. Z „idei wolności nauki" opartej na jedności wiedzy oraz „idei jedności badań i kształcenia" wynika rozumienie celów, zasad i procesu kształcenia akademickiego. Przede wszystkim w takim ujęciu kształcenie akademickie wyraźnie oddziela się od nauczania i uczenia się szkolnego i nie rozumie się go jako tylko procesu przekazywania uznanej za dorobek ludzkości wiedzy. Jego istotą czyni się natomiast głównie proces kształtowania samego siebie, harmonijny rozwój własnej indywidualności oraz uzdolnień, nacechowany refleksyjnością i konstruowaniem nowych idei i poglądów. Sprzyja temu „idea jedności wiedzy" budująca „uniwersum wiedzy ogólnej", zapewniająca studentom szerokie wykształcenie ogólne, umocowane w osiągnięciach nauki i prowadzonych badaniach naukowych. Połączenie powyższych idei wyznacza rozumienie kształcenia akademickiego

[1] D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010, s. 75–78.

jako „kształcenia poprzez uczestnictwo" (uczestnictwo w badaniach naukowych). Warto podkreślić za Anną Sajdak, że

> proces ten winien być jednak przede wszystkim oparty na zasadzie wolności, wolności w wyborze obszarów badawczych i kierunków poszukiwań. Tak jak praca naukowa nie może się ograniczać tylko do podążania ścieżkami poprzedników i odtwarzania ich dorobku, tak też kształcenie nie może się sprowadzać do wykładania gotowej wiedzy i oczekiwania reprodukowania jej przez studentów. Profesorowie, jak i studenci powinni współuczestniczyć w procesie badawczym, tworząc jedność w procesie dochodzenia do wiedzy, nie zaś w procesie przekazywania i przyswajania wiedzy[2].

Powstaje pytanie, wielokrotnie powtarzane w ostatnich latach, czy i na ile takie rozumienie procesu kształcenia akademickiego wciąż jest aktualne. Co prawda, odnaleźć je można w opisie funkcji i zadań zawodowych nauczyciela akademickiego, jak też w kryteriach jego oceny, niemniej jednak dość często podkreśla się jednocześnie duże zmiany w tym zakresie. Wielu autorów (na przykład Tomasz Szkudlarek, Maria Czerepaniak-Walczak, Mieczysław Malewski, Joanna Rutkowiak, Eugenia Potulicka, Zbyszko Melosik, Oskar Szwabowski i inni) wskazuje na kryzys uniwersytetu, jego uwikłanie w procesy globalizacji, w ład korporacyjny wyznaczony ideologią neoliberalną i modelem osobowości *homo oeconomicus*.

Zmiany uniwersytetu i w uniwersytecie, ich tempo, zakres i rezultaty są wyznacznikiem pilnej potrzeby badań i analiz ukazujących realne działania, jak też treści świadomości osób tworzących wspólnotę uniwersytecką. Bardzo dobry przykład właśnie takiego badania podejmującego najważniejsze zagadnienia dotyczące procesu kształcenia akademickiego znajdujemy w recenzowanej książce Teresy Bauman. Autorka w czterech rozdziałach, wstępie i zakończeniu przedstawiała założenia i merytoryczny kontekst badań (rozdział I) oraz ich rezultaty. Te ostatnie zostały pogrupowane w trzy obszary tematyczne. Pierwszy dotyczy nauczyciela, jego samooceny, zamierzeń, trudności, sukcesów w pracy dydaktycznej (rozdział II). Drugi ukazuje proces kształcenia w uniwersytecie opisywany

[2] A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 106–107.

zarówno przez studentów, jak i nauczycieli (rozdział III). Trzeci natomiast prezentuje ocenę tego procesu dokonaną przez studentów – ich satysfakcję i zadowolenie ze studiowania (rozdział IV).

W każdym fragmencie pracy zauważamy konsekwencję autorki w realizacji przyjętych celów (poznawczego i praktycznego). Pierwszy z nich obejmował diagnozę nauczycielskich potrzeb w zakresie wiedzy o procesie kształcenia w szkole wyższej oraz studenckich oczekiwań odnośnie do tego procesu. Cel poznawczy pełnił funkcję służebną wobec celu praktycznego, którym było rozpoznanie kształtu, jakości (nie w sensie wartościowania, ale w sensie ustalenia, jak jest) procesu dydaktycznego w uniwersytecie, aby na podstawie zebranej wiedzy stworzyć – adekwatną do potrzeb i oczekiwań nauczycieli akademickich – ofertę dydaktyczną umożliwiającą im doskonalenie własnego warsztatu pedagogicznego. Realizowane badania były więc poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Jaki jest proces kształcenia w uniwersytecie w opiniach nauczycieli i studentów? (s. 9–10).

Były to badania diagnostyczne, ilościowe, wieloetapowe z zastosowaniem dwóch metod gromadzenia danych: ankiety i wywiadu. Badaniami objęto 2% (491) studentów studiów stacjonarnych z każdego z wydziałów Uniwersytetu Gdańskiego oraz ich nauczycieli. Na podkreślenie zasługuje zamysł przeprowadzenia badań wśród przedstawicieli różnych wydziałów, co pozwoliło uzyskać pełniejszy obraz kształcenia w uniwersytecie, uwzględniający specyfikę obszarów studiowanej wiedzy. W przypadku nauczycieli akademickich do udziału w badaniach udało się zachęcić jedynie 8,5% (222 osoby) z tych, do których wysłano ankietę pocztową. I już te dane stanowią materiał do przemyśleń i dalszych badań. Każą bowiem zastanowić się, czego wyrazem był brak udziału w badaniach. Innym interesującym wynikiem były czynniki warunkujące wysoką jakość kształcenia wskazywane przez samodzielnych pracowników nauki sprawujących różne funkcje w strukturze uniwersytetu (s. 18–22). W ich wypowiedziach znajdujemy potwierdzenie znaczenia czynników zewnętrznych, ekonomicznych, organizacyjnych, choć także tych bezpośrednio związanych z jakością procesu kształcenia.

Polem wielu szczegółowych analiz autorka uczyniła wyniki ukazujące obraz nauczyciela akademickiego kreślony przez niego samego. Zauważyć w tym miejscu należy, że w obrazie tym wśród badanych dominują dobre

oceny siebie, swojej wiedzy dydaktycznej i źródeł tej wiedzy. Tylko jedna osoba uznała swoją wiedzę za niewystarczającą, choć korzystała z trzech źródeł jej zdobywania, w tym z książek i poradników. Jest to szczególnie interesujące wobec wskazywanych przez pozostałych badanych źródeł wzorców, porad i pomysłów na zajęcia. Okazuje się bowiem, że głównie wzorują się oni na innych, naśladują znane im wzorce, działania swojego szefa lub innych nauczycieli akademickich. Analizując wypowiedzi samodzielnych pracowników nauki na temat ich uczenia się bycia nauczycielem akademickim, autorka książki celnie zauważa, że:

> jeśli młodsi pracownicy nauki wskazują, iż uczą się od swoich nauczycieli akademickich, oznacza to, iż uczą się od osób, które swoją wiedzę na temat pracy dydaktycznej zdobyły w drodze samokształcenia, często ucząc się ze swoich doświadczeń, najczęściej metodą prób i błędów oraz naśladując starszych kolegów. Uczą się od osób, które stosowały podobne sposoby „przyuczania się" do bycia nauczycielem jak badani asystenci i adiunkci (s. 40).

Warto w tym miejscu zastanowić się nad tym, czy można takie uczenie się nazwać samokształceniem, czy może samouctwem lub po prostu naśladownictwem, charakterystycznym dla technologicznego modelu kształcenia nauczycieli. Poza tym, stosowanie metody prób i błędów w oddziaływaniu na młodych ludzi musi budzić uzasadnione obawy czy nawet sprzeciw. Jeśli do tego uwzględnimy inne wyniki badań dotyczące na przykład świadomości celów, powodów satysfakcji oraz źródeł trudności i porażek, przedstawiony obraz kompetencji dydaktycznych nauczycieli nie napawa optymizmem.

W tej sytuacji nie dziwią opinie studentów o nauczycielach akademickich (tabele 11 i 12 na s. 89 i 90). Zachowania nauczycieli mające pozytywne znaczenie dla jakości procesu kształcenia, szczególnie moim zdaniem ważne dla wspierania i rozwijania wśród studentów podstawowej dla nich umiejętności, to znaczy umiejętności samodzielnego studiowania, mają – zdaniem studentów – jedynie nieliczni nauczyciele lub nawet nie mają ich w ogóle. Chodzi tu o takie zachowania nauczycieli, jak zachęcanie do stawiania pytań, inspirowanie do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań, docenianie oryginalnych pomysłów, uczenie krytycznego myślenia oraz ciekawe pomysły na zajęcia. Natomiast w opinii

87,7% studentów wszyscy lub większość z nauczycieli informuje studentów o warunkach zaliczenia przedmiotu, a według 44% wyjaśnia pojawiające się w trakcie zajęć wątpliwości. Szczegółowe dane dotyczące opinii studentów o ich nauczycielach pozwalają odczytać dominujący paradygmat kształcenia akademickiego występujący w uniwersytecie. Dają także szansę ujrzeć proces kształcenia jako złożony, wieloaspektowy i trudny w swej realizacji.

Zagadnienie przebiegu i jakości procesu kształcenia w uniwersytecie komplikuje się dodatkowo, jeśli uwzględnimy zadowolenie studentów ze studiowania i ich satysfakcję podczas studiowania. Autorka recenzowanej książki tak właśnie uczyniła i przyjęła, że zadowolenie ze studiowania jest związane z poziomem zaspokojenia oczekiwań studenckich wobec uczelni, a jego poziom uzależniony jest od stopnia spełnienia tych oczekiwań. W odniesieniu do satysfakcji zainteresowała się sytuacjami, w których pojawiała się satysfakcja, czego skutkiem była owa satysfakcja. W analizie tego zakresu wyników podkreśla przede wszystkim różnorodność studentów, o czym – jak zauważa – „łatwo zapomnieć, stając przed 200–300-osobową grupą słuchaczy na wykładzie" (s. 198).

Te słowa można też odnieść do całości analizowanych zagadnień. Uczestnicy procesu kształcenia akademickiego, a głównie nauczyciele, dość łatwo bowiem zapominają o złożoności tego procesu, jego różnorodności, skomplikowaniu i niejednoznaczności, i to zarówno w fazie jego projektowania, jak też w przebiegu oraz w ocenie jego rezultatów. Działalność dydaktyczną zbyt łatwo pozbawiają refleksji przed jej podjęciem, w trakcie jej realizacji, jak też po jej zakończeniu. W zbyt małym stopniu – jak sądzę – czynią ją przedmiotem świadomego namysłu, krytycznego osądu i oceny. Można założyć, że wśród nauczycieli akademickich słabo akceptowana jest konieczność tworzenia i rozwijania swojej podmiotowej koncepcji bycia nauczycielem akademickim. Zmiana sytuacji wobec „przyuczania się do zawodu" poprzez naśladownictwo ma niewielkie szanse na urzeczywistnienie.

Na zakończenie chciałabym zaznaczyć, że zgadzam się w pełni z autorką, że stworzenie oferty dydaktycznej dla nauczycieli potrzebujących pomocy w doskonaleniu swoich kompetencji dydaktycznych wymaga dobrej i głębokiej diagnozy istniejących potrzeb w tym zakresie, wymaga umiejętnego wspierania ich rozwoju jako nauczycieli akademickich.

Niemniej jednak trudno mi zgodzić się z opinią, że obowiązkowe zajęcia z dydaktyki akademickiej nie mają większego sensu. Swoje stanowisko opieram na własnych doświadczeniach w prowadzeniu takich zajęć na studiach III stopnia różnych kierunków: prawa, filozofii, historii, nauk o polityce, jak też pedagogiki. Czyniąc celem takich zajęć tworzenie, rozwijanie, modyfikowanie podmiotowej koncepcji bycia nauczycielem każdego z uczestników tych zajęć, zauważam, że poznanie, zrozumienie i zaakceptowanie określonych możliwości w tym zakresie ujętych w określonych paradygmatach kształcenia akademickiego, a następnie diagnozowanie ich w swoich przekonaniach i działaniach dydaktycznych jest dobrą podstawą zmian w myśleniu o byciu nauczycielem akademickim. Stwarza możliwości wyboru, dodajmy – świadomego wyboru – swojej koncepcji i jej doskonalenia. Poszukiwanie zaś odpowiedzi na pytania zasadnicze i podstawowe nie pozwala zastąpić ich pytaniami o metody czy techniki, jak też środki dydaktyczne. Poznanie szerokich, interdyscyplinarnych podstaw określonej koncepcji ośmiela w indywidualnym i samodzielnym tworzeniu rozwiązań dydaktycznych, ale też akcentuje znaczenie odpowiedzialności za ich rezultaty. Otwiera też na propozycje i sygnały płynące ze strony studentów. Oczywiście, tak jak w przypadku zajęć doskonalących warsztat dydaktyczny nauczycieli akademickich, także i tu zasadniczą rolę odgrywa jakość zajęć dydaktycznych.

Studenci studiów III stopnia przygotowujący się do roli nauczyciela akademickiego mają już swoje, choć różne, doświadczenia jako uczestnicy procesu kształcenia akademickiego, często także jako nauczyciele. Daje im to pewne podstawy do analizy tego procesu, ale też zachęca do uważnego, krytycznego i refleksyjnego odnoszenia się do opracowań prezentujących zagadnienie procesu kształcenia w uniwersytecie. Szczególnie jeśli jest to opracowanie przedstawiające wyniki interesujących badań. W taki właśnie sposób uczestnicy wyżej wymienionych studiów w Uniwersytecie Szczecińskim odnieśli się do książki T. Bauman. Z uwagą przestudiowali ją, wiele zagadnień uczynili przedmiotem dyskusji, sporów i wartościowania, odnieśli do sytuacji spotykanych w czasie zajęć, w których uczestniczą, albo też do tych, które prowadzą w ramach praktyk. Także dla nich z przeprowadzonych badań wyłonił się obraz procesu kształcenia w niektórych fragmentach zgodny z ich wyobrażeniami i doświadczeniami, ale też w innych fragmentach zaskakujący, odmienny od wyobrażeń, wycho-

dzący poza dotychczasowe myślenie o nim. I w tym zakresie przyznali rację autorce, że „[n]a tym polega siła badań empirycznych, że o zjawisku, traktowanym jako dobrze znane, zdobywamy zupełnie nieoczekiwaną, nową wiedzę" (s. 198).

Na tej podstawie uważam, że książkę tę należy polecać studentom, choć nie tylko studiów III stopnia. Na pewno zaś należy ją polecić wszystkim nauczycielom akademickim. Może siła badań empirycznych i w ich przypadku okaże się impulsem do refleksji wokół ich udziału w procesie kształcenia akademickiego.

Słowa kluczowe: *uniwersytet, proces kształcenia, potrzeby nauczycieli, oczekiwania studentów*

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow
Uniwersytet w Białymstoku

Sprawozdanie z konferencji naukowej *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy*, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, 14–15 listopada 2014 roku

14–15 listopada 2014 roku w Białymstoku odbyła się I Ogólnopolska Konferencja Naukowa, pod tytułem **„Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy"**, zorganizowana przez Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku.

Centrum Edukacji Ustawicznej, realizując ideę uczenia się przez całe życie, swoją ofertę kieruje do studentów, młodych pracowników uczelni oraz wszystkich, którzy chcą zdobywać nauczycielskie kwalifikacje i dalej się rozwijać, podejmując studia podyplomowe, kończąc kursy kwalifikacyjne czy uczestnicząc w innych formach kształcenia. Podobne jednostki kształcenia ustawicznego działają w wielu ośrodkach akademickich, jednak tylko CEU Uniwersytetu w Białymstoku podjęło trud organizacyjny, przygotowując konferencję, i aktywnie zaangażowało się w akademicki dyskurs dotyczący kultury edukacji szkoły wyższej, co w znaczący sposób wyróżnia Centrum Edukacji Ustawicznej UwB kierowane przez profesor Elwirę Jolantę Kryńską, która pełni funkcję pełnomocnika rektora UwB do spraw CEU.

Fakt objęcia konferencji honorowym patronatem przez minister nauki i szkolnictwa wyższego profesor Lenę Kolarską-Bobińską, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu w Białymstoku profesora Leonarda Etela potwierdza jej naukową rangę. O wadze podjętej w ramach konferencji problematyki świadczy skład **Honorowego Komitetu Naukowego,** który tworzyli: profesor Bogusław Śliwerski, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych, profesor Maria Czerepaniak-Walczak, profesor Maria Dudzikowa,

profesor Stefan Kwiatkowski i profesor Jerzy Nikitorowicz – przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, jego zastępcy oraz sekretarz KNP.

Uczestnicy konferencji podjęli próbę oceny aktualnej kondycji edukacji akademickiej oraz prowadzili dyskurs o kierunkach zmian, w efekcie których powstałby model edukacji akademickiej nawiązujący do pięknych tradycji uniwersyteckich, a jednocześnie odpowiadający skomplikowanym wyzwaniom współczesności. Za niezwykle istotne uznano przygotowanie się uczelni wyższych do sprostania wymaganiom czasów i oczekiwaniom wszystkich partnerów edukacyjnych. Nie dziwi zatem, że problematyka konferencji koncentrowała się wokół 3 wymiarów współczesnego funkcjonowania szkoły wyższej:

a) osobowego – złożonych interakcji edukacyjnych, relacji między mistrzem a uczniem w procesie edukacji, etycznych wymiarów działalności naukowej i dydaktycznej pracowników wyższych uczelni – wiążącego się z kulturą edukacji;
b) funkcjonalnego – wynikającego z przepisów i regulacji prawnych dotyczących organizacji kształcenia w szkołach wyższych, zwłaszcza tych przekładających się na jakość edukacji;
c) ekonomicznego – regulacji ekonomicznych, nakładów finansowych przeznaczanych na kształcenie akademickie, urynkowienia usług edukacyjnych oraz wprowadzania zasad wolnego rynku, który pośrednio wpływa zarówno na kulturę, jak i jakość edukacji.

Jest to pierwsza konferencja, na której zwrócono uwagę na to, że edukacja stanowi podstawowe „ucieleśnienie" życia w kulturze, co podkreśliła w wystąpieniu wprowadzającym E.J. Kryńska. Przywołując definicję kultury edukacji Jerome Brunera, zauważyła, że w sytuacji, gdy współczesny świat generuje nieznane wcześniej problemy, dotykające działań szkół wyższych, „warto pamiętać o tradycji uniwersytetu jako instytucji będącej pierwotnie wspólnotą zawodową ludzi nauczających i uczących się (…) uprawiających powszechność, ciągłość, ogół nauk" – *universitas* jako *studium generale*. W odczuciu organizatorów konferencji droga do przywrócenia studiom wyższym należytej godności i powagi wiedzie poprzez „kultywowanie tradycyjnych ideałów akademickich, a zwłaszcza – dążenia do doskonałości oraz poszukiwania prawdy oraz uznania, iż w nauce, jak

i w edukacji akademickiej elitaryzm jest naturalny i konieczny" (E.J. Kryńska). Edukacja to nie tylko „programy szkolne, standardy i sprawdziany, (…) ale rodzaj intymnej relacji „zanurzonej" w kulturze, która ustanawia kontekst dla nauki szkolnej". E.J. Kryńska wyraziła pragnienie, aby dyskusja o kulturze edukacji szkoły wyższej była swoistego rodzaju inspiracją do przywrócenia studiom wyższym należytej godności i powagi.

L. Etel odniósł się do finansowego aspektu funkcjonowania uczelni. Zauważył, że nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe w Polsce są tak niskie, że prowadzą do paradoksalnych sytuacji, stojących w sprzeczności z jakością edukacji, a mianowicie zatrudnienie w uczelni „profesora jest ekonomicznie nieopłacalne", co może doprowadzić do ograniczenia zatrudnienia kadry wysoko kwalifikowanej, a tym samym do zahamowania rozwoju naukowego uczelni i obniżenia jakości kształcenia. Zaakcentował również brak systemu finansowania aktywności akademickiej poza granicami kraju, co uniemożliwia UwB realizację misji, jaką jest kształcenie Polaków na Litwie i Białorusi. Deklarował, że mimo trudności finansowych Uniwersytet będzie nadal podejmował działania mające na celu odbudowę elit intelektualnych w Wilnie i Grodnie i tam prowadził wydziały zamiejscowe.

B. Śliwerski w swym wystąpieniu wyraził uznanie dla działalności międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, w tym prowadzenia uczelni poza granicami kraju. Zapewnił, że aktywność międzykulturowa, kojarzona z Białymstokiem jako centrum edukacji międzykulturowej w Polsce i z osobą profesora Jerzego Nikitorowicza, jest w środowisku zauważana i doceniana. Uzasadnił również obecność na konferencji przedstawicieli Komitetu Nauk Pedagogicznych, instytucji głęboko zainteresowanej problematyką szkolnictwa wyższego i pragnącej uczestniczyć w działaniach, które w jakimkolwiek kontekście dotykają jakości nauki i problemów środowiska akademickiego.

Nie sposób odnieść się do wszystkich poruszonych tematów, warto jednak zwrócić szczególną uwagę na te wystąpienia, które wywołały najwięcej refleksji i wzbudziły gorące dyskusje wśród uczestników konferencji. Wystąpienia członków Honorowego Komitetu Naukowego konferencji stanowią przykład dla młodych pracowników akademickich, jak należy konstruować własne wystąpienia, żeby były bogate merytorycznie i zachwyciły swoją formą oraz jakością przekazu.

Niewątpliwie skłaniające do przemyśleń i refleksji było wystąpienie B. Śliwerskiego *Pedagogika polityczna a badania makropolityki szkolnictwa wyższego i nauki* w sesji plenarnej. Dotyczyło ono podstawowych problemów polityki państwa w kontekście zasad awansu naukowego i odnosiło się, do zaangażowania się części kadr naukowych w procesy pozyskiwania stopni naukowych. B. Śliwerski apelował, by w badaniach nad szkolnictwem wyższym zwrócić uwagę na przestrzeganie podstawowych standardów wartościowania działalności władz, instytucji działających na rzecz dobra wspólnego, jakim jest nauka i kultura, oraz na pojawiające się patologie i odstępstwa od tych norm, które poszerzają margines nieaprobowanych postaw i zachowań. Na podstawie przytoczonych badań prowadzonych od 2008 roku B. Śliwerski omówił dane dotyczące procesu awansu pracowników nauki. Przedstawił różnorodne uwarunkowania decydujące o przebiegu i jakości procedur awansowych. Dużo uwagi poświęcił nie do końca precyzyjnym przepisom, które są w sposób nieuczciwy wykorzystywane i umożliwiają niektórym osobom związanym ze szkolnictwem wyższym wybranie „drogi na skróty". Przywołał przykłady procedur habilitacyjnych przeprowadzonych w wybranych ośrodkach akademickich na Słowacji i apelował, aby w sposób zdecydowany wyrażać sprzeciw wobec tego rodzaju praktyk „umiędzynarodowienia" nauki, które są sprzeczne, z aksjologicznego punkty widzenia, z etyką naukowca.

Bardzo interesującą propozycję, ukazującą możliwości wzbogacenia badań naukowych przedstawił S. Kwiatkowski. W Polsce podejmowane były już wcześniej teoretyczne rozważania dotyczące interdyscyplinarności i transdyscyplinarności, jak i próby ich empirycznego zastosowania. Zaprezentowane zostały różne warianty podejść do takich badań, procedur i ich przykłady ze wskazaniem występujących interakcji personalnych i instytucjonalnych. Badania transdysplinarne S. Kwiatkowski postrzega jako wielką szansę dla polskich uniwersytetów, otwierającą nowe obszary badań.

Uniwersytet jako… (co?). Wojna metafor o jego tożsamość – taki tytuł swoim rozważaniom nadała M. Dudzikowa. Ukazała w nich różne oblicza tożsamości uniwersytetu. W jej opinii tożsamość uniwersytetu jest w większym stopniu procesem niż stanem, pojęcie to wymaga nieustannej konstrukcji i rekonstrukcji, ponieważ jest mocno osadzone w rzeczywistości podlegającej zmianie, co komplikuje odpowiedzi na pytanie

o podobieństwa i różnice (dwie kategorie, które pozwalają identyfikować i klasyfikować ludzi oraz rzeczy jako tożsamych i odmiennych) oraz pytania o kontynuację i odmienność w perspektywie czasowej. W swoim wystąpieniu M. Dudzikowa, odczytując i interpretując metafory funkcjonujące w przekazie i dyskursie publicznym, popularnonaukowym i naukowym, odniosła się najpierw do tożsamości uniwersytetu dzisiaj, następnie dokonała analizy powodów, dla których uniwersytety są stale reformowane, a presja na ich reformowanie jest coraz większa, co pociąga za sobą wojnę metafor o jego tożsamość „z niewiadomym, jeśli już, zwycięzcą".

Wystąpienie M. Czerepaniak-Walczak nosiło wielce znaczący tytuł – *Nauczyciel akademicki i/wobec kultury: ile praxis, ile techne? Jak być współcześnie nauczycielem akademickim i nie zwariować albo nie zostać hipokrytą* – i poświęcone było sytuacjom, które pozostawiają szczególny ślad w akademickiej edukacji oraz wpływają na proces stawania się nauczycielem akademickim, czyli traktowało o osiąganiu dorosłości nauczycielskiej oraz specyfice działań akademickich typu *techne* i *praxis*. Na zakończenie poruszona została kwestia badań w działaniu jako jednego ze sposobów stawania się nauczycielem akademickim.

Wyzwaniom i zadaniom współczesnego uniwersytetu z perspektywy edukacji międzykulturowej poświęcone było wystąpienie J. Nikitorowicza. Postawiono w nim tezę, że nauka jest „beznarodowościowa" i w tym kontekście należy poszukiwać odpowiedzi na pytania, czy uczelnie przygotowują do funkcjonowania w warunkach wielokulturowości, czy nie niszczą tych elementów, które tworzą europejską solidarność, i ku jakiej kulturze zmierzamy? Wstąpienie obfitowało w odniesienia do aktualnej sytuacji międzynarodowej.

Na sytuację szkół wyższych i nauki w kontekście prowadzonej polityki i przepisów prawa zwrócił uwagę profesor UwB Stanisław Bożyk w swoim wystąpieniu *Uwagi krytyczne o nowych regulacjach prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego*. Natomiast profesor Mirosław Sobecki wygłosił referat: *Współczesna szkoła wyższa w Polsce – etos w zderzeniu z rzeczywistością*. O sposobach i skutkach upolitycznienia szkolnictwa polskiego, znanych z historii najnowszej, przypomniał profesor UJK Witold Chmielewski. Do metaforycznych i transdyscyplinarnych kontekstów edukacji nawiązał profesor PWSiP Marek Gawrysiak w referacie zatytułowanym *Oblężona twierdza czy otwarte drzwi? O metaforyczno-trans-*

dyscyplinarnych perspektywach i kontekstach edukacji w erze cyfrowej. Natomiast o jakości kształcenia traktowały referaty: profesora Rafała Piwowarskiego – *Nauczyciele przyszłych studentów*, profesora UPH Jerzego Pawła Gieorgicy – *Kilka uwag na temat jakości edukacji w polskich szkołach wyższych w aspekcie porównawczym*, profesor UwB Anny Karpińskiej – *Uczelnie wyższe spadkobiercami niepowodzeń szkolnych*, profesor UwB Joanny Karpińskiej – *Chemia analityczna a kompetencje społeczne studentów kierunku Chemia*, doktora Wiktora Sawczuka – *(Od)twórczy student, czyli kto? – wybrane konteksty*.

Interesującą formułą akademickiej debaty okazało się forum dyskusyjne, w którym wzięli udział rektorzy i pracownicy różnych uczelni. Była to okazja do omówienia kwestii finansowych i ich wpływu na kulturę edukacji i funkcjonowanie uczelni w kontekście ich misji i zadań w zmieniającej się rzeczywistości. Przedstawione zostały różne możliwości współpracy uczelni wyższych ze środowiskiem, ponieważ w debacie uczestniczyli pracodawcy reprezentujący sferę publiczną i prywatną, przedstawiciele różnych branż. Mieli oni również okazję przedstawić ze swojego punktu widzenia oczekiwania i refleksje dotyczące kształcenia na uczelniach wyższych. Tak zorganizowane spotkanie sprzyjało polemice i dyskusji, która przeciągnęła się do późnych godzin wieczornych. Wśród uczestników dyskusji znaleźli się między innymi: profesor Robert Ciborowski, prorektor do spraw ekonomicznych UwB, profesor Grażyna Łaska, prorektor ds. Studenckich i Dydaktyki Politechniki Białostockiej, Dariusz Cychol z TVP Regionalna, Wiesława Ćwiklińska – wicekurator Podlaskiego Kuratorium Oświaty, Małgorzata Kasperska, dyrektor generalny EMERSON Network Power Sp. z o.o. i Bohdan Gotkiewicz, prezes Combidata Poland.

Zdając sobie sprawę, że niemożliwe jest podawanie treści wszystkich wygłoszonych referatów oraz fakt, że pokłosiem konferencji będzie publikacja, w dalszej części wskażę główne wątki i kwestie podejmowane przez uczestników konferencji, którzy mieli swoje wystąpienia w czterech sekcjach.

W pierwszej z nich poruszana tematyka dotyczyła kompetencji absolwentów szkół wyższych. Dyskutowano o kompetencjach twórczych, o kategorii odpowiedzialności w kulturze edukacji szkoły wyższej. Odniesiono się również do badań na temat stanu wiedzy studentów o KRK

i przygotowaniu ich do rynku pracy. Przedstawione zostały przygotowania Szkoły Głównej Handlowej do zmian strukturalnych i programowych eksponujących wielokulturowość tej uczelni.

Jakość dydaktyki szkoły wyższej była motywem przewodnim wystąpień w drugiej sekcji. Wystąpienia dotyczyły kultury nauczania i uczenia się w szkole wyżej i były ukazane w bardzo zróżnicowanych kontekstach i ujęciach – od rozważań teoretycznych, do prezentacji wyników badań (jakościowych i ilościowych). Odnosiły się do perspektyw działalności nauczyciela, kształcenia w szkole wyższej w kontekście konstruktywizmu, zmiany paradygmatu w ocenianiu wiedzy i umiejętności w szkole wyższej, specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów, edukacji akademickiej zorientowanej na studenta czy kształtowania tożsamości kulturowej prawnika, relacji mistrz–uczeń i problemów studenta niepełnosprawnego.

Różnorodne perspektywy kształcenia nauczycieli – to temat obrad w kolejnej sekcji. Wystąpienia dotyczyły nauczyciela, tego „z emocjami na twarzy czy w kieszeni" i tego, który chce z każdego studenta wydobyć co najlepsze. Poddano analizie metody i techniki stosowane w kształceniu nauczycieli języków obcych oraz możliwości wykorzystania e-learningu. W dyskusjach pojawiły się wątki dotyczące czynników efektywnego kształcenia nauczycieli, kwestie związane z pomiarem dydaktycznym czy transformacją treści na różnych etapach kształcenia.

W ostatniej sekcji pochylono się nad rolą kształcenia w Instytucie Panien Szlacheckich w Białymstoku w XIX wieku, znaczeniu społeczności karaimskiej na wyższych uczelniach w okresie międzywojennym, ale również poruszone były kwestie dobrostanu studentów, ich motywacji do nauki czy odniesiono się do *Adaptacji czy emancypacji, czyli o funkcjach szkoły w opiniach przyszłych nauczycieli*. Warto dodać, że w ramach konferencji mieli szansę zaprezentować się również studenci Centrum Edukacji Ustawicznej – Marta Budnik i Paulina Dragowską. Ważne kwestie podjęto również w sesji posterowej.

Dużym zainteresowaniem cieszyła się zaproponowana przez organizatorów sympozjum debata: ***Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy***. Było to wyjątkowe spojrzenie na kwestię szkolnictwa wyższego, ponieważ w dotychczas prowadzonych dyskusjach koncentrowano się przede wszystkim na jakości kształcenia w kontekście wymagań procesu bolońskiego. Waga problemów podejmowanych przez

uczestników świadczy o tym, że istnieje potrzeba kontynuacji akademickiego dyskursu poświęconego kulturze edukacji. Spotkanie w Uniwersytecie w Białymstoku pomyślane zostało przez E.J. Kryńską jako zapowiedź cyklu konferencji. Będzie więc okazja, aby Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku przygotowało kolejne naukowe spotkanie poświęcone kulturze edukacji.

Słowa kluczowe: *edukacja ustawiczna, edukacja akademicka, kultura edukacji*

Maksymilian Chutorański
Uniwersytet Szczeciński

Ogólnopolska konferencja naukowa
Szkoła wyższa – *(r)e-wolucje: kariery akademickie*
Międzyzdroje, 4–5 września 2014 roku

4–5 września 2014 roku odbyła się w Międzyzdrojach konferencja „Szkoła wyższa – r(e)wolucje: kariery akademickie", której organizatorem był zespół redakcyjny wydawanego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego czasopisma „Pedagogika Szkoły Wyższej". Patronat naukowy nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, natomiast komitet naukowy konferencji tworzyły: profesor Maria Czerepaniak-Walczak, doktor habilitowana Barbara Kromolicka – dziekan Wydziału Humanistycznego US, profesor US doktor habilitowana Anna Murawska, profesor US doktor habilitowana Janina Świrko-Pilipczuk.

Tematyka konferencji była odpowiedzią na zmiany dotyczące funkcjonowania akademii, z jakimi mamy do czynienia w ostatnich latach. Zmianie uległy między innymi regulacje prawne dotyczące awansu naukowego i sposób finansowania nauki, a ocena dorobku naukowego została sformalizowana. Od badaczy w coraz większym stopniu wymaga się popularyzowania i komercjalizacji wyników swoich badań. Szczególnego znaczenia nabierają kwestie mobilności kadry naukowej, umiędzynarodowienia badań, a także ich interdyscyplinarność.

Upowszechnienie się studiów doktoranckich generuje konieczność rozstrzygania dylematów, które dotyczą między innymi organizacji i przebiegu studiów (niepowtarzalność, elastyczność *vs.* „ramowość", „wzorcowość" procesu kształcenia) oraz pracy naukowej (rola opiekuna naukowego, model imitacyjny, transmisyjny/autonomiczny, emancypacyjny pracy naukowej, jakość badań, nauka w stylu pop w kontekście „umasowienia"

studiów III stopnia). W tym kontekście za istotne uznać można pytania o status doktoranta i cele studiów doktoranckich.

Organizatorzy mieli świadomość, że zachodzące współcześnie zmiany wpływają na przebieg każdego z etapów kariery akademickiej: od studiów doktoranckich, poprzez etap podoktorski, do samodzielnej pracy naukowej, dlatego obszary tematyczne omawianej konferencji i wystąpienia prelegentów skoncentrowane były wokół następujących zagadnień:

- współczesne modele kariery akademickiej,
- wyzwania przemian w nauce a etos akademicki i tradycja,
- prawno-organizacyjne, ekonomiczne i społeczne uwarunkowania karier akademickich: szanse, wyzwania, paradoksy, patologie,
- studia doktoranckie jako pierwszy etap kariery akademickiej i/lub kariery poza akademią.

Po oficjalnych powitaniach dokonanych przez A. Murawską i otwarciu konferencji przez B Kromolicką, pierwszy referat wygłosił profesor Zbigniew Kwieciński, który odwołując się do Krakowskiego Kongresu Kultury Akademickiej (20–22 marca 2014 roku), postawił pytanie dotyczące możliwości odzyskania mądrości przez uniwersytet. W swoim wystąpieniu prelegent zwrócił uwagę między innymi na wybrane patologie związane z funkcjonowaniem akademii, w tym na mechanizmy blokowania karier akademickich pracowników. Wątek dotyczący potrzeby przemyślenia tożsamości uniwersytetu we współczesnym świecie był kluczowy dla wystąpienia kolejnej prelegentki – profesor AH doktor habilitowanej Marii Wójcickiej. Autorka zwróciła uwagę na konsekwencje kształtowania się nowego rodzaju relacji między społeczeństwem a uniwersytetem, czego przykładem uczyniła firmowanie przez niektórych pracowników akademickich decyzji politycznych decydentów.

Profesor Mieczysław Malewski w wystąpieniu otwierającym II sesję zwrócił uwagę na zmiany w modelu uniwersytetu i sposobie jego funkcjonowania wywołane przez wpływ ideologii liberalnej i urynkowienie edukacji. Prelegent argumentował, że przemiany zachodzące w wymiarze organizacyjnym, ekonomicznym i kulturowym profilują uczelnie akademickie w stronę modelu korporacyjnego. Społeczno-kulturowe konteksty rewolucji i ewolucji tożsamości współczesnego badacza przedmiotem swojej pogłębionej refleksji uczyniła profesor DSW doktor habilitowana Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Natomiast kwestie dotyczące współczesnych

wymagań wpisanych w rolę nauczyciela akademickiego były kluczowe w wystąpieniu doc. PhD. Ivany Pirohovej.

Formułę dyskusji panelowej skoncentrowanej wokół problemu utylitaryzacji i ekonomizacji świata akademickiego zaproponowała uczestnikom moderatorka III sesji – J. Świrko-Pilipczuk. Jako pierwszy głos zabrał doktor habilitowany Jan Rutkowski, którego wypowiedź skoncentrowana była wokół genezy utylitarystycznej wizji nauki, natomiast J. Świrko-Pilipczuk zwróciła uwagę na zjawisko *homo oeconomicus*-acji podstaw kształcenia akademickiego. Wątki dotyczące krytycznej oceny funkcjonowania uniwersytetu i wprowadzania możliwych form oporu wobec neoliberalizacji praktyk naukowych obecne były w wystąpieniach doktora Oskara Szwabowskiego i doktora Maksymiliana Chutorańskiego. Natomiast doktor Aneta Rogalska-Marasińska podzieliła się rezultatami projektu dotyczącego relacji uniwersytetu z rynkiem pracy.

W ramach kolejnej sesji moderowanej przez profesora US doktora habilitowanego Wiesława Andrukowicza swoje referaty zaprezentowało czterech prelegentów. Moderator w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Mit i rzeczywistość totalnego przewrotu w pedagogice* podkreślał potrzebę „rewolucyjnej ewolucji" w myśleniu i działaniu pedagogicznym uwzględniającej dokonania przeszłych pokoleń, a jednocześnie otwartej na potrzebę działania „na nowo". Doktor Mariola Gańko-Karwowska postawiła kwestię uniwersytetu w kontekście wymagań i problemów sfery publicznej. W dalszym ciągu tej sesji doktor Helena Ostrowicka, w swoim wystąpieniu podjęła temat kariery akademickiej w kontekście społeczeństwa konfesyjnego. Natomiast wystąpienie doktor habilitowanej Elżbiety Magiery uwypuklające zagadnienie międzywojennych tradycji akademickich pozwoliło uczestnikom konferencji dostrzec zmiany, jakim uległ sposób rozumienia tego „czym jest" kariera akademicka.

Drugi dzień konferencji otwarła sesja poświęcona zagadnieniom związanym ze studiami doktoranckimi. Moderator, profesor UKSW doktor habilitowany Roman Leppert, ze względu na bogaty program sesji, czas swego wystąpienia: *Studia doktoranckie jako (nie)zrealizowany projekt*, oddał pozostałym uczestnikom sesji. O miejsce w społecznościach lokalnych wysoko wykwalifikowanych specjalistów (w tym doktorantów i doktorów) pytał doktor Włodzimierz Olszewski. Natomiast magister Agnieszka Jankowska zwróciła uwagę na możliwość rozumienia studiów doktoranckich

jako przestrzeni refleksyjności. Wystąpienie magister Teresy Joanny Andrzejewskiej poświęcone było uczelni jako miejscu współpracy nauczyciela studenta/doktoranta. Natomiast magister Teresa Banas-Kobylarska przedstawiła wyniki swoich badań przeprowadzonych wśród doktorantów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, które poświęcone były ich doświadczeniom dotyczącym realizacji zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych. Opinie absolwentów studiów wyższych o studiach III stopnia z perspektywy przemian rynku edukacyjnego uczyniła przedmiotem swoich rozważań magister Justyna Wrzochul-Stawinoga.

W ramach sesji VI moderatorowanej przez profesor UKW doktor habilitowaną Ryszardę Cierniewską swoje wystąpienia zaprezentowało sześć osób. Problematyka referatów koncentrowała się wokół procesu kształcenia akademickiego doktorantów i studentów. R. Cierzniewska w swoich rozważaniach wykorzystała metaforę szczeliny do identyfikacji punktów wspólnych między etosem akademickim a instytucjonalnym kształceniem młodych pracowników naukowych. W odniesieniu do procesu integracji społecznej i systemowej prelegentka zwróciła również uwagę na sensy i bezsensy studiów doktoranckich, a także na potrzebę zmian w kształceniu doktorantów. Na zjawisko popdydaktyki w kształceniu akademickim zwróciła uwagę doktor Sylwia Jaskulska, która dokonała w swoim wystąpieniu analizy obrazu nauczyciela akademickiego, jaki wyłania się z badań panelowych przeprowadzonych przez zespół kierowany przez profesor Marię Dudzikową. W swoim wystąpieniu doktor Karina Knasiecka-Falbierska, podkreślając współczesne konteksty kulturowe i ekonomiczne, postawiła następujące pytania o to, kim są dzisiejsi studenci: Czy są już klientami konsumującymi powszechnie dostępne dobro edukacji, czy są jeszcze młodymi ludźmi aspirującymi do grupy inteligencji? Czy podejmują studia tylko po to, aby mieć lepszy start na rynku pracy, czy może traktują je jako możliwość rozwoju siebie i nauki? Natomiast doktor Mateusz Marciniak podjął rozważania dotyczące zagadnienia partycypacji studentów w życiu akademickim, dynamiki tego procesu, wybranych uwarunkowań osobowych i społecznych. Interesująco zaprezentował swoje tezy magister Ryszard Grupiński, który wygłosił referat *Studiowanie – od prasłowa do pustosłowia – (r)-e-wolucja pojęcia*. W kolejnym wystąpieniu tej sesji zaprezentowała się magister Anna Kowalik, której wypowiedź skoncentrowana była na sposobach stosowania

nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w kształceniu akademickim w kontekście wymogów społeczeństwa wiedzy.

Ostatnia sesja konferencji, którą moderowała A. Murawska, poświęcona była etosowi akademickiemu. Również podczas tej sesji moderatorka – po dokonaniu wprowadzenia – czas swego wystąpienia: *Kariera akademicka – człowiek w drodze do sensu i do siebie* – odstąpiła innym prelegentom. Doktor Jacek Moroz, uwypuklając wybrane kontrowersje epistemologiczne, postawił pytanie: Czy prawda powinna być wartością dla młodych naukowców? Kwestie dialogu akademickiego były kluczowe dla wystąpienia doktor Elżbiety Okońskiej. Sesję zamykało wystąpienie doktor Małgorzaty Wałejko poświęcone współczesnym zagrożeniom etosu akademickiego. Prelegentka zwróciła uwagę między innymi na wypieranie wartości niewymiernych (prawda, dobro, piękno) wartościami wymiernymi (liczbą punktów, cytowań, użytecznością i tak dalej).

W obradach każdej z sesji organizatorzy przewidzieli czas na dyskusje, które stanowiły istotne dopełnienie prezentowanych wystąpień.

Konferencję zakończyła A. Murawska, która podsumowała pracę wykonaną w ramach poszczególnych sesji oraz podkreśliła niesłabnącą potrzebę refleksji nad stanem akademii zarówno w odniesieniu do procesu kształcenia, jak i w kontekście pracy badawczej prowadzonej w ramach konkretnych instytutów czy katedr.

Teksty wygłoszonych wystąpień są sukcesywnie publikowane w półroczniku „Pedagogika Szkoły Wyższej".

Słowa kluczowe: *szkoła wyższa, kariera akademicka, uniwersytet*