UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2017 (21)

Szczecin

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

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

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

Redaktor tomu
Anna Murawska

Redaktor językowy
Katarzyna Maziarz

Skład komputerowy
Maciej Umiastowski

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 i Bazhum

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 9,0. Ark. druk. 10,5. Format 170/240. Nakład 60 egz.

Spis treści

In memoriam 5

STUDIA I ROZPRAWY

JAROSŁAW GARA
Fenomenologia jako metoda myślenia – u podstaw warsztatu badań ejdetycznych... 9

POLEMIKI I DYSKUSJE

PAWEŁ KAŹMIERCZAK
Idea uniwersytetu katolickiego 25

DOROTA SIEROŃ-GAŁUSEK
Biografia w uniwersum kształcenia akademickiego 33

ANNA BABICKA-WIRKUS, LUCIE BUCHAROVÁ
VIII Polska Rama Kwalifikacji. Kształcenie badaczy czy transformatywnych praktyków? 43

ANDRZEJ MARCINIUK
Przesłanie dydaktyki lotniczej II Rzeczypospolitej dla współczesnej „Szkoły Orląt" 55

DONIESIENIA Z BADAŃ

JÓZEF KARGUL
Studenci o unikaniu porad 67

DOROTA PAULUK
Jakie szanse rozwojowe stwarza uniwersytet „w kryzysie"? Z doświadczeń studentów pedagogiki 77

JOANNA SZCZYRBA-POROSZEWSKA
Samoocena studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w zakresie wybranych komponentów przygotowania muzycznego. Komunikat z badań 91

JANUSZ ŚLUSARSKI
Samoświadomość studentów a ich opinie na temat współczesnej uczelni w świetle idei uniwersytetu Jerzego Brzezińskiego 103

MONIKA SEMIK
Od perkusji do orkiestry. Umiejętności studentów w zakresie stosowania instrumentów muzycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu i w klasach I–III 121

PRAKTYKI

ANNA KIENIG, AGNIESZKA SUPLICKA
Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli 133

INFORMACJE I RECENZJE

TOMASZ JUŃCZYK, KAMILA PIECHOWIAK
Nowe tendencje w rozwoju oprogramowania wspomagającego proces nauczania na podstawie projektu METATUTOR – innowacyjne oprogramowanie optymalizujące proces uczenia się na podstawie diagnozy metastrategii poznawczych użytkownika... 147

TERESA JOANNA ANDRZEJEWSKA
Recenzja książki: Anna Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Białystok 2016, ss. 433 151



Z żalem żegnamy Panią Profesor Teresę Bauman (1955–2017)

Pani Profesor Teresa Bauman pracowała w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego oraz w Wyższej Szkole Bankowej w Gdańsku. Jej aktywność zawodowa była jednak o wiele szersza, o czym świadczy jej inspirujące uczestnictwo w pracach związanych z organizowaniem przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego cyklicznych ogólnopolskich konferencji poświęconych pedagogice szkoły wyższej, a także z redagowaniem i wydawaniem czasopisma pod tym samym tytułem. Pani Profesor była od założenia pisma członkinią Rady Naukowej „Pedagogiki Szkoły Wyższej". W czasie spotkań i wspólnych przedsięwzięć wielokrotnie doświadczaliśmy jej merytorycznego i zawsze życzliwego wsparcia.

Chyba wszystkim studentom, a zwłaszcza naszym, znana jest, jeśli nie osobiście, to z rozpraw dotyczących metodologii badań jakościowych. Rozdziały jej autorstwa w książce pt. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* (którą napisała wspólnie z Tadeuszem Pilchem) stanowiły niezwykle istotne – i dość długo główne w naszej literaturze metodologicznej – źródło odnowy badań pedagogicznych. Z podobnie dużym zainteresowaniem odbierana jest również rozprawa zbiorowa pod jej redakcją pt. *Praktyka badań pedagogicznych*, w której znajdujemy zarówno poszukiwania odpowiedzi na pytania o sposoby wykorzystania teorii w badaniach pedagogicznych, jak też wskazanie mitów oraz błędów w badaniach i kompetencjach metodologicznych pedagogów.

Ważnym przedmiotem zainteresowań Profesor Teresy Bauman była dydaktyka szkoły wyższej. Wciąż aktualna jest wyrażana przez nią teza o niedostatecznym wykorzystaniu wyników badań pedagogicznych w akademickim kształceniu kandydatów do zawodu nauczyciela, także akademickiego. Recepcja jej książki pt. *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, którą niezmiennie obserwuję wśród studentów studiów III stopnia różnych kierunków, potwierdza znaczenie wytyczonego w tej pracy kierunku badań i praktyki akademickiej.

Dla środowiska dydaktyków niezmiernie ważne są analizy uczenia się – jego rozumienia i organizowania – zawarte we *Wstępie* oraz w rozdziale pt. *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, znajdujących się w książce pod jej redakcją naukową *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Dodajmy w tym miejscu: książka ta przedstawia niezwykle ważne dla dydaktyki stanowiska wielu wybitnych pedagogów zrodzone z inspirujących dyskusji, prowadzonych w ramach seminarium w listopadzie 2003 roku. Teresa Bauman dokonuje w niej bardzo ważnej analizy sposobów rozumienia uczenia się i ich znaczenia dla badań i tworzenia koncepcji dydaktyki. Ukazuje wciąż trudne do przełamania schematy myślenia i działania dydaktyków i nauczycieli, wyznaczane przede wszystkim poglądami psychologów. Warto zaznaczyć, że schematy te pozostają wciąż aktualne i ograniczają możliwości przyjęcia przez dydaktykę uczenia się jako głównej – obok wiedzy i poznania – jej kategorii badawczych.

Nie sposób wymienić w tym miejscu wszystkich dokonań Pani Profesor Teresy Bauman, ale też nie to było przecież moim zamiarem. Chciałam jedynie przypomnieć, z jak niezwykłym człowiekiem – badaczką i nauczycielką akademicką – musieliśmy się pożegnać 15 marca 2017 roku.

Janina Świrko-Pilipczuk

STUDIA I ROZPRAWY

DOI: 10.18276/psw.2017.1-01

Jarosław Gara
Akademia Pedagogiki Specjalnej

Fenomenologia jako metoda myślenia – u podstaw warsztatu badań ejdetycznych

Cofanie się do świata doświadczenia jest cofaniem się do świata życia, tzn. do świata, w którym już żyjemy i który stanowi podłoże wszelkiego dokonania poznawczego i wszelkiego ujęcia naukowego. Uzyskane wejrzenie w istotę doświadczenia jako doświadczenia świata pozwoli nam odpowiedzieć na pytania dotyczące sensu tego cofania się (…).

Husserl, 2013, s. 49–50

Na tropach fenomenologicznej drogi myślenia

Fenomenologia jako metoda postępowania badawczego pozostawiła swój głęboki ślad prawie we wszystkich najważniejszych nurtach filozofii XX wieku. Znalazła ona zastosowanie przede wszystkim w dwudziestowiecznej teologii i socjologii, ale również w psychologii i pedagogice. Mimo to, jak się wydaje, fenomenologiczny warsztat postępowania badawczego należy do tych metod na gruncie współczesnej pedagogiki, które w najmniejszym stopniu są rozpoznane, rozumiane oraz w sposób metodyczny stosowane i rozwijane.

Wychodząc od stwierdzenia Jana Marii Bocheńskiego, wybitnego filozofa, logika i metodologa, należy powiedzieć, że metoda jako taka jest sposobem, w jaki musimy postępować w danej dziedzinie, by osiągnąć określone zamierzenie/cel, a metodologia jest teorią tak rozumianej metody. Starogreckie pojęcie *méthodos* (μέθοδος), wywodzone od słów μετα, które oznacza „wzdłuż", oraz ὁδός, które oznacza „drogę", należy zatem rozumieć jako podążanie, które określa metodyczny, tzn. przemyślany, zaplanowany i zoperacjonalizowany sposób naszego rozumowania i postępowania w postaci poprawnego „chodzenia-wzdłuż-drogi" (Bocheński, 1993, s. 20–21). Każda zoperacjonalizowana metoda

badawcza zawsze jest bowiem pochodną metody samego myślenia. W tym też kontekście będę się odwoływać do fenomenologii przede wszystkim jako metody myślenia, która wyrasta z właściwych sobie założeń epistemologiczno-metodologicznych. Nadto J.M. Bocheński, autor *Współczesnych metod myślenia*, stwierdza, że pośród kilku podstawowych praktyk myślenia fenomenologia zajmuje miejsce wyjątkowe (Bocheński, 1993, s. 24). Co więcej, wychodząc ze stanowiska ogólnej metodologii myślenia naukowego/teoretycznego (Bocheński, 1993, s. 21), należy stwierdzić, że prawie wszystkie reguły metody fenomenologii ejdetycznej (tzw. fenomenologii „rdzennej") można uznać za ogólne reguły naukowe (Bocheński, 1993, s. 29).

Klasyczna metoda fenomenologiczna, co należy podkreślić, jest na wskroś teoretyczna, analityczna oraz oparta na postawie refleksyjno-kontemplacyjnej, która dla potrzeb własnych badań zakłada metodyczne wyłączenie (zawieszenie) praktycznych i aplikacyjnych punktów odniesienia względem tego, co faktyczne (empiryczne) w swej czasowo-przestrzennej konstytucji (Bocheński, 1993, s. 31, 30).

Biorąc pod uwagę tytułową intencję przedsięwzięcia naukowego, w którym przyszło mi uczestniczyć[1], w ogóle nie będę poruszać też kwestii wyników badań mającej już ponad stuletnią historię fenomenologii, w jej różnych autorskich odmianach, recepcjach i implementacjach dziedzinowych, ale skoncentruję się tylko i wyłącznie na tym, co w fenomenologii jest najważniejsze i co decyduje o jej swoistości i tożsamości, mianowicie na warsztacie postępowania badawczego, a ujmując rzecz szerzej – na fenomenologii jako metodzie myślenia[2]. Odniosę się zatem do najważniejszych zagadnień, określających stosowalność warsztatu fenomenologicznego postępowania badawczego. Wybór ten daleki będzie jednak od ujęć podręcznikowych czy encyklopedycznych. W ten sposób – biorąc pod uwagę ograniczony zakres podjętych tu ustaleń – podejmę próbę przybliżenia siedmiu kluczowych zagadnień z punktu widzenia tytułowego problemu, takich jak: (1) epistemologiczny status fenomenu i metody fenomenologicznego postępowania badawczego, (2) fenomeny a problem intencjonalności aktów świadomości, (3) fenomeny a problem ontologii ufundowania części i całości, (4) operacjonalizacja fenomenologicznych nastawień badawczych, (5) ideacja i przedmiotowy status fenomenologicznych tworów idealnych, (6) myślenie uzmienniające jako wyobrażeniowe poszukiwanie granicy, (7) uzmiennianie jako poszukiwanie momentów atrybutywnych i pryncypiów[3].

1 Podstawą niniejszej publikacji jest wypowiedź opracowana z intencją wygłoszenia jej w ramach VI Międzyuczelnianej Konferencji Doktorantów: „Pedagodzy i psycholodzy wobec wyzwań edukacyjnych. Warsztat młodego badacza", Warszawa, APS 16–17.03.2017.

2 Mniej lub bardziej konsekwentne próby autorskiego wypracowywania wyników badań przy zastosowaniu warsztatu badawczego, który w tym miejscu zostanie przedstawiony w swych epistemologiczno-metodologicznych założeniach, podejmuję w innych miejscach (zob. J. Gara, 2014; 2016a; 2016c; 2017a; 2017b; 2017c; 2017, w druku).

3 Omówienie zagadnień wskazanych w punktach od 2 do 7 zasadniczo będzie, w mniejszym lub większym stopniu, przepracowaną – sumaryczną lub uzupełnioną o pewne rozwinięcia i dopowiedzenia – systematyzacją kwestii, które już poruszałem w swoich publikacjach, a tu podejmuję je ponownie, powodowany intencją popularyzatorską (zob. Gara, 2009; 2015; 2016b).

Epistemologiczny status fenomenu i metody fenomenologicznego postępowania badawczego

Odnosząc się do klasycznego, arystotelesowskiego trójpodziału na nauki (gr. ἐπιστήμη, *episteme*) pojetyczne (gr. ποιητική, *poietike*) – w których celem jest zdobywanie wiedzy umożliwiającej wytwarzanie przedmiotów użytkowych; praktyczne (gr. πρακτική, *praktike*) – w których celem jest zdobywanie wiedzy dla doskonalenia moralnego oraz teoretyczne (gr. θεωρητική, *theoretike*) – w których celem jest zdobywanie wiedzy dla samej wiedzy, należy stwierdzić, że metoda fenomenologiczna, zgodnie z jej charakterem, lokuje się w tej ostatniej, teoretycznej, grupie nauk. W tym też znaczeniu metoda fenomenologiczna, jako oparta na nastawieniu *sensu stricto* teoretycznym, może być stosowana przede wszystkim w ramach pedagogicznych badań podstawowych o charakterze eksploracyjno-analityczno-deskryptywnym.

Samo pojęcie fenomenu w fenomenologii zasadniczo oznacza to, co jest dane w polu świadomości podmiotu poznania; a zatem to, co się jawi, zjawia jako bezpośrednio dane świadomości. I w takim znaczeniu termin ten zasadniczo będę tu stosował. Dla fenomenologicznych nastawień badawczych fenomeny nie znajdują się więc w świecie zewnętrznym. A zatem empiryczna fenomenalność zjawisk w otaczającym świecie to nie to samo, co fenomeny rozumiane jako przedmiotowe dane świadomości podmiotu poznania. W tym też kontekście należy stwierdzić, że fenomenologia to ugruntowana filozoficznie i wyrastająca z założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych metoda myślenia. Metoda ta opiera się na próbie źródłowego ujmowania „rzeczy samych", które zjawiają się/dane są w polu świadomości jako przeżywane, rozważane, kontemplowane i analizowane.

Metodyczna droga eksploracyjnego rozjaśniania fenomenów polega na ujmowaniu cech atrybutywnych i kategorialnych określonych rzeczy oraz stanów rzeczy w sposób analityczny i deskryptywny. Metoda ta opiera się bowiem na różnicowaniu, rozdzielaniu i poddawaniu myślowemu uzmiennianiu i ideacji intencjonalnych przedmiotów świadomości. Świadomość traktowana jest tu więc jako residuum doświadczenia, a fenomeny jako to, co uobecnia się i jest dane w polu świadomości. Stąd też wynika metodyczna konieczność wstępnego „wzięcia w nawias" (gr. ἐποχή, *epoché*), tzn. czasowego zawieszenia określonych pewności i oczywistości, utrwalonych w naszych nawykach poznawczych; zawieszenia, tzn. traktowania jako wymagających potwierdzenia w pierwszoosobowych formach doświadczenia wszelkich oczywistości i pewników czy przejawiania się określonych rzeczy w świecie zewnętrznym. Zasadniczym punktem wyjścia i odniesienia dla tak rozumianej fenomenologii są teoriopoznawcze ustalenia i analizy wybitnego filozofa Edmunda Husserla, w szczególności zaś jego *Badania logiczne* (Michalski, 1998a, s. 15, 19, 18). Studia i analizy zawarte w tym dziele stoją bowiem u podstaw najbardziej kluczowych i fundamentalnych założeń fenomenologii rdzennej (fenomenologii ejdetycznej) jako współczesnej metody myślenia oraz związanego z nią monachijsko-getyngeńskiego ruchu fenomenologicznego.

W tym też kontekście należy wyróżnić generalne ustalenia Edmunda Husserla, które stanowią wstępne epistemologiczno-metodologiczne ramy fenomenologicznych nastawień badawczych. Są to przede wszystkim kwestie intencjonalności aktów świadomości oraz ontologii ufundowania części i całości.

Fenomeny a problem intencjonalności aktów świadomości

Fenomeny odsłaniane w analizie intencjonalnej ukazują się jako „świadomość czegoś" – świadomość daną za sprawą intencjonalnych przeżyć, ponieważ bycie „uświadomionym – zgodnie z ustaleniami Edmunda Husserla – oznacza bycie przedmiotem dla jakiegoś Ja" (Husserl, 2000a, s. 453). W intencjonalności byt zjawia się zatem jako przedmiot, na który jesteśmy skierowani, tzn. nasza intencja kieruje się ku niemu. Tym samym „fenomenologiczne pole doświadczenia" określane jest przez sposób zjawiania się fenomenów w świadomości, tzn. przez uświadomienie sobie tego (spostrzeżenie, przypomnienie, pomyślenie, ocenianie), co jest przedmiotem naszych przeżyć intencjonalnych (Husserl, 1968, s. 279, 280, 282, 284). Własnością aktów poznawczych jako przeżyć świadomych jest bowiem ich intencjonalność, która wyraża się w skierowaniu się „ku" obiektowi poznania. Świadomość, będąc strumieniem określonych przeżyć, jest tym samym świadomością czegoś; jest intencjonalnością, ponieważ intencjonalność jest „zwróceniem się ku" (Lyotard, 2000, s. 141, 43, 46). Stąd przedmiot aktu intencjonalnego jest czymś innym niż sam akt intencjonalny. Przedmiot intencjonalny jest tu czymś transcendentnym w stosunku do samego aktu intencjonalnego (Galewicz, 1994, s. 173). Tym samym intencjonalne nakierowywanie się „ku" można również określić – zdaniem Lestera Embree – mianem „napotykania" określonej przedmiotowości (Embree, 2006, s. 104). W tym znaczeniu świadomość – jak ujmuje to Jean François Lyotard – intencjonalnie nakierowuje „na *to*, czego jest świadomością w modusie «byłości» lub w modusie «jeszcze nie» czy wreszcie w modusie obecności" (Lyotard, 2000, s. 143), dzięki przypomnieniu, oczekiwaniu lub postrzeganiu (Embree, 2006, s. 87). Tak więc poznawcze odniesienie się do przedmiotu oznacza, że jest on intencjonalnie uobecniony w polu świadomości jako przypominany, postrzegany lub oczekiwany.

Można więc założyć, że akty intencjonalne nie tylko wiążą się z metodycznym zawężaniem pola percepcji i koncentracją uwagi na poznawczo wyodrębnionym przedmiocie zainteresowania, ale również są próbą sięgania myślą tego, co myśl w swym ukierunkowaniu chce dosięgnąć. Owo sięganie tego, ku czemu akty intencjonalne się skierowują, wymaga zaś tego, by myśl była/lokowała się całkowicie przy obiekcie swojego namysłu, by myśl „osaczyła" przedmiot swojego zainteresowania i „przylgnęła" do niego. Intencjonalne akty poznawcze, ujmując rzecz metaforycznie, są zatem swoistym namierzaniem przedmiotów poznania, a następnie próbą uzyskania rozjaśniających wglądów poprzez inteligibilną metodyczną koncentrację uwagi na ich jawieniu się/odsłanianiu się w owym zbliżeniu – intencjonalnym pozostawaniu/lokowaniu się w swym namyśle przy rzeczy samej.

Fenomeny a problem ontologii ufundowania części i całości

Zasadniczo można powiedzieć, że ujmując naocznie określone stany rzeczy, uwyraźniamy ich stosunki, formy powiązań i relacje zachodzące pomiędzy częściami i całościami. Stan rzeczy zawiera bowiem w sobie swoistego rodzaju moment graniczenia części i ich

jednoczenia w ramach określonych całości (Husserl, 2000b, s. 186). Tym samym mówimy tu o uchwytywaniu jakichś momentów i w ogóle określonych części jako części danej całości (Husserl, 2000b, s. 181). Owe części i całości ujmowane są zaś niejako w jednym syntetyzującym akcie przeżycia intencjonalnego, ponieważ całość dana jest jako posiadająca (zawierająca) w sobie części, a części są dane jako zawsze przysługujące całości. W ten sposób poznawcze ujmowanie określonych całości implikuje intencjonalne skierowanie na części, ponieważ musi ono obejmować swym zasięgiem wszystkie przynależne części jako składniki całości (Husserl, 2000b, s. 182–183). Natomiast części jako składniki całości, choć ujmowane jako wyodrębniane przedmioty intencjonalnych aktów, to jednak zawsze są konstytutywnie niesamodzielne, bo ostatecznie odsyłają do całości, której są integralnymi składnikami. Stosunek części względem części, a także części wobec całości zawsze ma więc charakter kategorialny (idealny). Dlatego też analiza tychże stosunków musi być analizą kategorialnych form powiązań. Części, zawierając się w całości pierwotnie, są jednak również tylko i wyłącznie idealną możliwością, pewną potencjalnością, która może, lecz przecież nie musi, być wydobyta w aktach poznawczego ujmowania określonego przedmiotu. Tym samym odpowiednie operacje wydobywania poszczególnych członów (części) z całości potwierdza dopiero lub uwyraźnia fakt ich bycia częścią względem innych części i w stosunku do całości (Husserl, 2000b, s. 184).

Można zatem przyjąć, że określone całości zawsze pozostają w stosunku nadrzędności względem określonych części, tak jak określone części pozostają w stosunku podrzędności względem określonych całości. Mimo to każda całość lub część, ujmowane jako przedmiot badań, są względne. Każda całość może być bowiem również traktowana jako część względem innej nadrzędnej całości, a każda część może być również ujmowana jako nadrzędna całość wobec innych jej części. I tak, by odwołać się do egzemplifikacji, poszczególne utrwalone rozwiązania administracyjno-organizacyjne (np. hierarchiczne podziały akademickie na wydziały, instytuty, katedry, zakłady, pracownie), traktowane jako poszczególne części składowe instytucjonalnej tożsamości całokształtu funkcjonowania określonej uczelni wyższej, wyodrębnionej funkcjonalnie i prawnie całości, mogą też być rozpatrywane jako względne całości (np. wydziały względem instytutów, katedr, zakładów i pracowni, z kolei instytuty względem katedr, zakładów i pracowni itd.). Sama zaś uczelnia wyższa jako przedmiot badań może być traktowana jako część nadrzędnych systemowych całości, tj. system edukacji czy system organizacji form życia społecznego i państwowego. W tym znaczeniu uznać należy, że z badawczego punktu widzenia każda całość może być ujmowana jako część innej nadrzędnej całości, a każda część może być ujmowana jako całość względem innych podrzędnych jej części (Schulz, 2016, s. 33–36).

Operacjonalizacja fenomenologicznych nastawień badawczych

Metodycznie ustrukturyzowany zamysł fenomenologicznych nastawień (postawy fenomenologicznej) jest naturalną konsekwencją zarówno rozumienia samej kategorii doświadcze-

nia, jak i kategorii przedmiotu badań. Owo doświadczenie, o którym tu mowa – jak ujmuje to Władysław Stróżewski – „to nie bierne «gapienie się»", lecz aktywne przystosowanie się do doświadczanego przedmiotu, co jest możliwe dzięki intencjonalnej strukturze doświadczającej świadomości. Ta intencjonalna aktywność musi być odpowiednio kierowana i może być modyfikowana w celu spełnienia tego zadania, które wyraża hasło «powrotu do rzeczy samej»" (Stróżewski, 1989, s. 83). Celem tak pojętych nastawień jest wyrobienie „zdolności patrzenia" i „ostateczne ujaśnienie" przedmiotu poznania. Ujaśnienie ma się zaś odbywać poprzez doprowadzenie do adekwatnego oglądu apriorycznych związków i prawidłowości, istotnościowych praw i struktury stanów rzeczy, nieredukowalnych własności rzeczy i czystych możliwości poznawczych tworów idealnych (Reinach, 2005, s. 124, 121, 130).

Fenomenologiczne podejście (nastawienie) badawcze wymaga więc swoistych, „uporządkowanych sposobów zachowania się" (Ingarden, 1974, s. 71), „postępowania (drogą)" (Noras, 2003, s. 69) oraz osobliwej procedury i osobliwych wysiłków; co więcej, wymusza ono niejako – na co zwracał uwagę Roman Ingarden – by nie tylko „przebyć drogę od pierwotnych danych źródłowych do określonych, naocznie rozumianych poglądów teoretycznych" (Ingarden, 1974, s. 77), ale również, by przebyć ją w sposób samodzielny. Z tego też powodu wymaga to „mozolnej pracy ujaśniania" oraz tego, by „ćwiczyć się" w zdobywaniu naocznego wglądu (Ingarden, 1974, s. 74). W ten sposób, odwołując się do wczesnej fenomenologii (fenomenologii „rdzennej"/fenomenologii ejdetycznej) jako „uniwersalnej ontologii", wyrastającej z impulsów i inspiracji *Badań logicznych* Edmunda Husserla, jej metodologię ująć można przez pryzmat dwóch zasadniczych procedur postępowania badawczego: ideacji i uzmienniania. Tak dookreślana metoda fenomenologiczna nazywana jest również mianem analizy refleksyjnej.

Ideacja i przedmiotowy status fenomenologicznych tworów idealnych

Ideacja (*Ideation*) określana jest również mianem generalizującej abstrakcji, abstrakcji ideującej (Husserl, 2000b, s. 226, 193), intuicyjnej abstrakcji (Husserl, 2000a, s. 149), intuicji ideującej (Husserl, 2000a, s. 15), myślenia ideującego (Husserl, 2000a, s. 14), czy po prostu refleksji ideującej. Mówiąc o ideacji, mamy na myśli naoczne uchwytywanie sensu tego, co ogólne. W ten sposób myślenie ideujące jako swoista procedura poznania służyć ma ujęciu jakości idealnych, tzn. takich, którym przysługuje istnienie ogólne (Husserl, 2000a, s. 180–181). Ideacja jest więc aktem „pomyślenia" (tzn. wyobrażeniowego „zobaczenia", „uchwycenia", „wyróżnienia") czystych jakości *species* (tzn. określonego rodzaju, gatunku, czy ogólnej idei) oraz kategorialnych stanów rzeczy, które podlegają prawom kategorialnym i o których możemy orzekać w ogólności (Husserl, 2000b, s. 194, 226), np. „człowiek w ogóle", „równoległobok w ogóle", „przedmiot w ogóle", „proces w ogóle", „zieleń w ogóle" (zob. Ingarden, 1971, s. 267, 287, 280). Dlatego też w akcie abstrakcji ideującej mamy do czynienia z próbami uchwycenia tego, co ma postać określonego bytu w ogóle. Szczególność tej operacji – jak zauważa to R. Ingarden – wyraża się tym samym w takim pokierowaniu naszej uwagi, aby

np. koncentrować się „na samej «zieleni», jej jakości, jej nasyceniu, i wreszcie na tym, jaka ona jest, nie potwierdzając niejako tego, że oto tu teraz występuje coś jednostkowego w naszym polu widzenia" (Ingarden, 1971, s. 287).

Idealne jakości, tzn. to, co ogólne i uniwersalne, można więc pojmować jako swoisty „rdzeń" ponadempirycznej jedności – identyczności tego, co pozostaje zawsze niezmienne w kontekście „mnogości możliwych przypadków jednostkowych" (Husserl, 2006, s. 130). W ten sposób problem zaistnienia lub występowania czegoś w sposób faktyczny, tu i teraz, zupełnie nie jest brany pod uwagę, w przeciwieństwie do podejścia empirycznego, gdzie stanowi to właśnie punkt wyjściowy. W poznaniu fenomenologicznym kluczowe jest bowiem wyodrębnienie „momentów atrybutywnych" (Husserl, 2000a, s. 281), a w poznaniu empirycznym chodzi o odnotowanie „momentów faktycznych". Dlatego też myślenie ideacyjne „opiera się na starannym rozpatrzeniu pojedynczego egzemplarza określonej klasy przedmiotów, na szczególnej zdolności świadomości do «intelektualnego doświadczenia» jego ogólnego sensu" (Martel, 1967, s. 59). Tym samym w ideacji na podstawie egzemplifikacji jednostkowej, wydobywamy i uchwytujemy to, co ogólne. Perspektywa percepcji zmysłowej zostaje tu zastąpiona perspektywą „widzenia" ideacyjnego. „Patrzymy na coś indywidualnego – wyjaśnia Janusz Sidorek – ale zamiast owego czegoś indywidualnego widzimy coś ogólnego, pewną «ideę». A zatem – wydawałoby się – abstrakcja ideująca polega na zmianie, a właściwie zmianie sensu ujęcia: «ta sama» treść, która najpierw była ujmowana jako reprezentant czegoś indywidualnego, teraz zostaje ujęta jako reprezentant «widzianej» idei. Jedyną funkcją aktów fundujących jest dostarczenie aktom ufundowanym «zmysłowej treści»; «własne» ujęcie tej treści przez akt fundujący zostaje w akcie ufundowanym pominięte, tym, co «zobaczone», nie jest teraz przedmiot indywidualny, lecz tylko przedmiot ogólny, sam gatunek" (Sidorek, 2000, s. LVI).

Abstrahując więc od indywidualnych przejawów i wyglądów określonej rzeczy lub stanu rzeczy, uzyskujemy bezpośrednie „przedstawienie atrybutów jako jedności myślowych" (w znaczeniu pojęć ogólnych) (Husserl, 2000a, s. 274). Stąd też naoczność, na której wznoszą się akty abstrakcji ideującej, przede wszystkim pozwala nam, by wyodrębniać „momenty atrybutywne" określonych rzeczy i stanów rzeczy, które ujmowane są jako przedmioty myśli. W ten sposób z faktycznej jedności rzeczy wydobywana jest niejako idealna jedność *species*, a z jednostkowego stanu faktycznego kategorialny stan rzeczy; z przedmiotu faktycznego wydobywany jest przedmiot idealny. To, co faktyczne i jednostkowe w abstrakcji ideującej traci zatem swą ważność, ponieważ – jak ujmuje to E. Husserl – „przy ideującym uchwyceniu fenomenologicznych różnic istotowych staje się irrelewantne i odpada" (Husserl, 2000a, s. 524).

W aktach myślenia ideującego szczególną rolę odgrywa wyartykułowanie praw logicznych oraz ich ujmowanie. Można bowiem przyjąć, że akty ideacji „są po prostu związane ze strukturą logiczną świadomości, która z tego, co indywidualne i przypadkowe, wydobywa niejako jego ogólny sens. Podstawą tej operacji jest to, co fenomenologowie nazywają *implikacją* (…). Implikacja w sensie fenomenologicznym to tyle, co wymóg sensowności, racjonalności rzeczy. Polega ona na tym, że każda rzecz, która jest przedmiotem badania,

zawiera aprioryczne, czysto logiczne warunki swej możliwości. Na warunki te składa się «to, co trzeba przyjąć, założyć, aby ukazał się sens». *Eidos* nie jest zatem żadnym realnym bytem, lecz po prostu logicznym warunkiem możliwości danej rzeczy jako sensownej, tym właśnie, bez czego rzecz dana byłaby niemożliwa, to znaczy byłaby czymś nie dającym się pomyśleć, niewyobrażalnym" (Martel, 1967, s. 59–60). Sensy i znaczenia – to, co ogólne – jako twory idealne nie są zatem zwykłymi przedmiotami, są bowiem „przedmiotami myśli", a co za tym idzie, nie są i nie mogą być dane w zmysłowej bezpośredniości, stąd „analiza sensów musi być analizą refleksyjną" (Michalski, 1988, s. 18). Przykładem może być ejdetyczne ujmowanie takich specyficznie ludzkich stanów rzeczy, którymi żywotnie i na różne sposoby zainteresowane są nauki humanistyczne i nauki społeczne, jak: godność, podmiotowość, autonomia, pełnomocność, samowychowanie, transgresja, autokreacja, samoobiektywizacja, samorealizacja, afirmacja, progresja, partycypacja czy antycypacja.

Myślenie uzmienniające jako wyobrażeniowe poszukiwanie granicy

Metodologicznym dopełnieniem, rozwinięciem i uszczegółowieniem (Widomski, 1985, s. 37, 54) metody ideacji jest metoda uzmienniania wyobrażeniowego. Uzmiennianie (*Variation*), określane również mianem swobodnego uzmienniania, ejdetycznego uzmienniania, wyobrażeniowego uzmienniania, wariacji imaginacyjnych (Moustakas, 2001, s. 121–124), czy refleksji uzmieniającej, polega na myślowym „wypróbowywaniu" – dokonywaniu zmian na intencjonalnym przedmiocie w wyobraźni.

Idealną granicą, uprawomocniającą uzyskane wyniki w tak rozumianej analizie refleksyjnej jest to, że nie można tego, co było przedmiotem naszego uzmienniania, pomyśleć już inaczej (Kołakowski, 1990, s. 44–45). Odsłonięcie istotowej struktury rzeczy wyraża się bowiem w tym, że odkryte sensy i ich teleologiczny porządek nie są wyrazem zmiennych konwencji czy okoliczności, lecz struktur uniwersalnych, dlatego też – jak powie Leszek Kołakowski – „promieniują z przedmiotu z imperatywną samooczywistością" (Kołakowski, 1990, s. 45). W tym znaczeniu odsłonięcie „istoty, koncentracja na czystych możliwościach jest centralną sprawą dla procesu imaginacyjnej wariacji" (Moustakas, 2001, s. 122). Jej zasadniczym celem jest „poszukiwanie możliwych sensów poprzez wykorzystanie wyobraźni, zmianę układów odniesienia, zastosowanie biegunowości i odwrócenia, i podchodzenie do fenomenu z różnych perspektyw, z różnych stanowisk, ról albo funkcji" (Moustakas, 2001, s. 122). Myślenie uzmieniające odzwierciedla w ten sposób metodycznie podejmowane starania („procedurę", „operację", technikę, „zabieg"), by „przedrzeć" się do „rzeczy samych", odrzucając po drodze, dzięki rozróżnianiu i rozdzielaniu**,** kolejne warstwy tego, co do nich nie przynależy w sposób istotowy, a zatem nie jest koniecznym, atrybutywnym i nieredukowalnym warunkiem ich istnienia. Dzięki uzmiennianiu „jesteśmy w stanie stwarzać w sobie metodycznie «świadomość niemożliwości», w której ujawnia się istota rzeczy. Bierzemy jakikolwiek przedmiot naszego pomyślenia jako model i staramy się stworzyć w wyobraźni różne jego odmiany. Dokonując w ten sposób dowolnych waria-

cji danego przedmiotu, przekonujemy się, że nasza wolność w doborze wariantów nie jest absolutna – w pewnych warunkach przestają one być odmianami tego modelu. «Wariacja» przekonuje nas, że wprawdzie różne właściwości badanego przedmiotu mogą się zmieniać, jednak bez pewnych swych cech dany przedmiot jest niemożliwy, przestaje być sobą. W ten sposób dzięki wariacji jesteśmy w stanie uchwycić to, co stanowi o warunkach możliwości badanego przedmiotu. Warunkiem możliwości jest mianowicie to, co niezmienne, inwariantne, przy wszystkich możliwych różnicach, we wszelkich możliwych do pomyślenia wariantach; to, co poprzez wszystkie te warianty stanowi niezmienny warunek istnienia danego przedmiotu jako takiego i bez czego nie możemy go sobie nawet pomyśleć" (Martel, 1967, s. 61).

Wariacje imaginacyjne są operacjami myślowymi, w ramach których szukamy ostatecznej granicy, tzn. „idealnej granicy" (Husserl, 2000b, s. 167, 204), możliwych modyfikacji na przedmiocie naszych aktów intencjonalnych, tzn. tego, do jakiego stopnia można go zmienić, przekształcić, usytuować w dowolnych konfiguracjach i zależnościach, tak by przedmiot ten nie stracił statusu bycia sobą jako reprezentant określonego gatunku, kategorii czy grupy przedmiotów. W każdej próbie wyobrażeniowego uzmienniania możemy bowiem ustalić określoną „granicę możliwych wariacji", dokonywanych na przedmiocie naszych intencjonalnych odniesień. „W tym, co Husserl nazywa «swobodną wariacją imaginacyjną» – wyjaśnia L. Kołakowski – próbujemy wyobrazić sobie przedmiot (powszechnik), pomijając niektóre z jego własności lub myślowo wymieniając je na inne, i dochodzimy do wniosku, że pewne z nich, nawet jeśli empirycznie zawsze towarzyszą fenomenowi, strukturalnie do niego nie należą, zaś ich obecność w niczym nie narusza natury fenomenu, podczas gdy innych nie można usunąć bez unicestwienia tożsamości fenomenu. W operacji tej mamy do czynienia z rzeczami (fenomenami) jako znaczącymi, a nie z konwencjonalnymi znaczeniami słów – dlatego jej wyniki nie ukazują się w formie sądów analitycznych, lecz jako fenomenologiczny opis ejdetyczny" (Kołakowski, 1990, s. 44). Mówimy tu zatem o takim refleksyjnym „spojrzeniu", które konsekwentnie kieruje się na to, co jest niezmienne, pomimo dowolnie dających się pomyśleć wariantów, będących w ogóle do pomyślenia (Husserl, 1968, s. 284).

Uzmiennianie jako poszukiwanie momentów atrybutywnych i pryncypiów

„Przestrzenią" (miejscem), w której dokonujemy uzmienniania, jest wyobraźnia („swobodna fantazja"), ponieważ ogólne przedstawienia „idealnych figur" zawsze mają imaginacyjny charakter (Husserl, 2000b, s. 195). Funkcją myślenia uzmienniającego jest wygenerowanie dowolnie możliwych wariantów czegoś i wszystkich tych przykładów, które posiadają jakieś różnicujące znaczenie, odzwierciedlając w ten sposób różne konfiguracje i opcje związane z możliwym byciem określonej rzeczy. W ten sposób aprioryczne istotności, choć mogą nie zachodzić w obrębie bieżącego, aktualnie nam dostępnego lub wydarzającego się biegu wydarzeń, to jednak możliwe są do pomyślenia, gdy strumień

naszej refleksji zostanie skierowany na świat wyobrażonej i pomyślanej możliwości (potencjalności bycia czegoś). „Świat" ten jako „fenomenologiczne pole" odkrywania bytu „ejdetycznej ogólności" w uzmienniającej refleksji staje się właśnie dla nas źródłem możliwych do pomyślenia doświadczeń i oczywistości, rozwiązań i zastosowań *hic et nunc* nieznanych lub niestosowanych (Husserl, 1968, s. 289–290). Wyobrażeniowe uzmiennianie, dokonując się w aktach swobodnej fantazji, z konieczności zakłada więc zawieszenie przeświadczenia o rzeczywistym istnieniu (Embree, 2006, s. 183–186), które implikowane jest w aktach spostrzeżenia zmysłowego. Dzięki temu „zawieszeniu" uzmiennianiu zapewniona jest całkowita swoboda (Husserl, 2000a, s. 240) i tym sposobem nie jesteśmy już „związani przeświadczeniem, iż jakości pewnego rodzaju można uzmienniać jedynie w zakresie faktów danych nam w doświadczeniu" (Ingarden, 1971, s. 312) unaoczniającym się empirycznie.

Uzmiennianie polega zatem na poddaniu próbie zmiany określonych jakości, które są przedmiotem naszej analizy refleksyjnej. Jeśli jakości te pozostają niezmienne w różnych myślowo wygenerowanych przypadkach, nie dając też logicznej możliwości, by ująć je inaczej, jak tylko w taki sposób, w jaki są właśnie ujmowane, pomimo możliwych, dokonywanych lub zakładanych zmian innych jakości, cech czy właściwości, to mamy do czynienia z jakościami idealnymi (Ingarden, 1971, s. 311), dookreślanymi w aktach naoczności ejdetycznej. Tym samym uzmiennianie polega na „opracowywaniu" dowolnie możliwych wariantów występowania czegoś oraz stopniowym pomijaniu wszystkiego, co nie jest składnikiem nieodzownym dla określenia esencjonalnej struktury istnienia tego czegoś tak, a nie inaczej. W ten sposób odkrywamy pewniki i upewniamy się co do nich, ponieważ „warunek możliwości *eidos* ujawnia się nam w świadomości niemożliwości. To, czego nie można znieść, zlikwidować bez zniszczenia samego przedmiotu, stanowi ontologiczne prawo jego bytu, jego *eidos*, jego istotę" (Martel, 1967, s. 60).

Dlatego też fenomenologiczna postawa badawcza w swym pierwotnym zamyśle jawi się jako metoda poszukiwania pryncypiów (Noras, 2003, s. 85), ponieważ dzięki niej docieramy do tego, co dane w sposób niebudzący wątpliwości, niepowątpiewalny w ostatecznym rozjaśnieniu „sensów i znaczeń, jakie przypisujemy przedmiotom w nauce i w życiu codziennym" (Noras, 2003, s. 80). Sama specyfika przedmiotu analizy fenomenologicznej z konieczności wymusza bowiem koncentrację na tym, co w swej ogólności jest pryncypialne dla atrybutywnego lub logicznego określenia danej rzeczy lub stanu rzeczy. Naoczne ujmowanie czystych jakości idealnych i kategorialnych form powiązań oraz wgląd w aprioryczne prawa, które konstytuują ich ontologiczny status form ogólnych (uniwersaliów, powszechników, niezmienników) implikuje więc w sposób konieczny skierowanie swej uwagi na pryncypia oraz koncentrację na tym, co pryncypialne. Chodzi tu zatem o selektywne wyodrębnianie form stałych i zmiennych, właściwości atrybutywnych (pierwszorzędnych) i nieatrybutywnych (drugorzędnych) w ujęciu struktury istnienia danej rzeczy oraz jej powiązań z innymi rzeczami – określonych części z innymi częściami w obrębie nadrzędnej całości, bądź też poszczególnych części względem całości i *vice versa*, całości względem poszczególnych jej części.

Badania ejdetyczne a przedmiot zainteresowania pedagogiki szkoły wyższej

Problemy edukacyjne wymagają nieustannego rozpoznawania i odczytywania zarówno tego, co określa ich najgłębsze, konstytutywne i nieredukowalne sensy, jak i tego, co ze swej natury wyraża się w zmiennych postaciach, a zatem ma charakter sytuacyjny, ewolutywny lub procesualny. O ile też struktura i dynamika tego, co zmienne (nominalne) rozpoznawana jest na drodze badań empirycznych, o tyle też to, co opiera się próbie czasu, stanowiąc konstytutywne (uniwersalne) sensy i znaczenia, rozpoznawane jest lub może być na drodze badań ejdetycznych. A ponieważ przedmioty zainteresowania tych dwóch perspektyw badawczych są niesprowadzalne do siebie, dlatego też droga ich metodycznej eksploracji z założenia musi być inna. O ile też nastawienia empiryczne pozwalają nam na nieustanne weryfikowanie aktualnych wyglądów określonych rzeczy i stanów rzeczy, rozumianych jako rozgrywające się w konkretnym czasie i miejscu fakty, zjawiska i procesy, o tyle ejdetyczne nastawienia badawcze pozwalają na analityczne ujmowanie i rozjaśnianie istoty rzeczy oraz kategorialnych form powiązań pomiędzy faktami, zjawiskami i procesami jako takimi, niezależnie od ich jednostkowych, zmiennych i ujmowanych miarami empirycznymi wyglądów.

Tym samym mapa rozumienia złożonej w swej wieloaspektowości i wielowarstwowości problematyki, określanej humanistyczno-społeczną kategorią *educare*, wymaga uwzględnienia, czy też odwoływania się zarazem do obu tych nastawień badawczych. Z tego względu w nie mniejszym stopniu dotyczy to podtrzymywania lub rozwoju poznawczych uprawomocnień wiedzy z zakresu pedagogiki szkoły wyższej. W taki sam sposób możemy bowiem odnosić się do jej specyficznego przedmiotu zainteresowania, przyjmując perspektywę empirycznych nastawień badawczych, jak i fenomenologicznych nastawień badawczych. W każdym przypadku zasadniczo koncentrujemy się bowiem na odmiennych aspektach i wymiarach wyodrębnionego przedmiotu zainteresowania: w pierwszym przypadku na empirycznej weryfikacji wyglądów tego, co zmienne (nominalne) – określanych aktualnymi tendencjami i przejawami faktów, zjawisk i procesów – a w drugim przypadku na ejdetycznie uzyskiwanych wglądach w to, co niezmienne (uniwersalne) – określanych domniemaniem istotowych i kategorialnych „struktur nośnych" samych faktów, zjawisk i procesów danych w swej zmienności. Co więcej, pryncypialna kwestia związana z rozstrzygnięciami dotyczącymi – jak ujmuje to Dietrich Benner – „pedagogicznego *proprium*" oraz „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego" (Benner, 2015, s. 12–13) zasadniczo nie może się obejść właśnie bez fenomenologicznych nastawień badawczych i towarzyszących im ejdetycznych wglądów. Z tego względu rozwój pedagogiki teoretycznej, jak i jej szczególnej składowej w postaci myśli pedagogicznej (Schulz, 2016, s. 16–23), nie może być pełny w swym zaawansowaniu oraz studialnej głębi i ugruntowaniu bez takiej teoretyczno-analitycznej i refleksyjno-kontemplacyjnej – choć oczywiście nie tylko i wyłącznie takiej – metody myślenia, która związana jest z fenomenologicznymi nastawieniami badawczymi oraz właściwym dla tych nastawień warsztatem badawczym.

Bibliografia

Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Bocheński, J.M. (1993). *Współczesne metody myślenia*, tłum. S. Judycki. Poznań: „W drodze".

Embree, L. (2006). *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Galewicz, W. (1994). Logische Untersuchungen. W: B. Skarga (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2 (s. 163–176). Warszawa: PWN.

Gara, J. (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gara, J. (2014). Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka. *Kultura i Wychowanie*, *7*, 22–41.

Gara, J. (2015). Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *2–3* (236), 121–125.

Gara, J. (2016). Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadomowienia w świecie życia codziennego. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 123–151). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gara, J. (2016). Epistemologiczno-metodologiczne horyzonty fenomenologicznych nastawień badawczych. W: F. Szlosek (red.), *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój (na drodze do doktoratu). Odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy* (s. 89–98). Warszawa–Radom: APS i ITE – PIB.

Gara, J. (2016). Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego. W: J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. I (s. 11–24). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Gara, J. (2017). Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej. W: M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić? Wykłady Profesorów wygłoszone na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy KNP PAN* (s. 148–166). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gara, J. (2017). Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacji. *Forum Pedagogiczne*, *2*, 145–167.

Gara, J. (2017). Kultura wychowania jako fenomen drogi okrężnej. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, *1* (7), 12–31.

Gara, J. (2017, w druku). Egzystencjalna problematyzacja poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie. *Przegląd Pedagogiczny*, 2.

Husserl, E. (1968). *Phänomenologische Psychologie*. W: E. Husserl, *Husserliana: Edmund Husserl Gesammelte Werke*, t. IX. The Hague: Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (2000). *Badania logiczne*, t. 2, cz. I, tłum. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Husserl, E. (2000). *Badania logiczne*, t. 2, cz. II, tłum. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Husserl, E. (2006). *Badania logiczne*, t. 1, tłum. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Husserl, E. (2013). *Doświadczenie i sąd*, tłum. B. Baran. Warszawa: Aletheia.

Ingarden, R. (1971). *U podstaw teorii poznania*, Warszawa: PWN.

Ingarden, R. (1974). *Wstęp do fenomenologii Husserla.* Warszawa: PWN.

Kołakowski, L. (1990). *Husserl i poszukiwanie pewności*, tłum. P. Marciszu. Warszawa: Biblioteka Aletheia.

Lyotard, J.F. (2000). *Fenomenologia*, tłum. J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo KR.

Martel, K. (1967). *U podstaw fenomenologii Husserla*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Michalski, K. (1998). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa: PIW.

Michalski, K. (1998). *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*. Warszawa: PIW.

Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.

Noras, A.J. (2003). Redukcja jako droga fenomenologii. W: C. Głombik, A.J. Noras (red.), *Wokół badań logicznych. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla* (s. 67–85). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Reinach, A. (2005). O fenomenologii. *Fenomenologia*, *3*, 117–138.

Schulz, R. (2016). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Sidorek, J. (2000). Słowo wstępne. W: E. Husserl, *Badania logiczne*, t. 2, cz. I (s. XV–LXIV), tłum. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stróżewski, W. (1989). O metodzie fenomenologii. W: J. Perzanowski (red.), *Jak filozofować* (s. 78–95). Warszawa: PWN.

Widomski, J. (1985). Formy poznania ejdetycznego (Koncepcja i rola „istoty" w epistemologii fenomenologicznej). *Studia Filozoficzne*, *10*, 37–62.

Słowa kluczowe: myślenie, fenomenologia, badania ejdetyczne, ideacja i uzmiennianie

PHENOMENOLOGY AS A METHOD OF THINKING AT THE HEART OF EIDETIC RESEARCH WORKSHOP

Summary

Each test method is derived from the method of the same thinking. The old Greek concept of *méthodos* should be understood as thoughtful, planned and operationalizationed way of our thinking and behaving in the form of a proper "walking-along-road". From this point of view there will be discussed the phenomenological method as theoretical, analytical and based on the reflective-contemplative attitude. To make the basics of eidetic research workshop more familiar we use discussion of the following issues: an epistemological status of phenomena as perfect creations, intentionality of consciousness acts, categorial relationships between parts and wholes, operationalization of phenomenological research settings, imaginary search for limits of volatility and moments of attributive moments of certain things.

Keywords: thinking, method, phenomenology, eidetic research, ideation and variatization

POLEMIKI, DYSKUSJE, OPINIE

DOI: 10.18276/psw.2017.1-02

Paweł Kaźmierczak
Akademia Ignatianum w Krakowie

Idea uniwersytetu katolickiego

Wstęp

Przeprowadzona przez Alasdaira MacIntyre'a krytyka postoświeceniowej kultury wywarła znaczący wpływ na współczesną myśl humanistyczną. Jednym z kluczowych punktów tej krytyki jest ocena stanu współczesnego uniwersytetu oraz wypływające z niej praktyczne postulaty, odnoszące się zwłaszcza do uniwersytetów katolickich. Pierwsza część mojego artykułu będzie poświęcona fundamentalnych założeniom koncepcji uniwersytetu, a druga – jej praktycznym implikacjom. Potencjalnym aplikacjom tej koncepcji do stanu polskich uczelni katolickich zostanie poświęcona ostatnia część tekstu.

Fundamentalne założenia MacIntyre'owskiej koncepcji uniwersytetu katolickiego

Fundamentalne założenia MacIntyre'a w odniesieniu do koncepcji uniwersytetu w dużym stopniu nawiązują do postulatów Johna Henry'ego Newmana, które z kolei zasadniczo pokrywały się z postulatami Tomasza z Akwinu. MacIntyre (2009a, s. 353) zwraca uwagę, że podstawowym pytaniem Newmana było nie to, „czym jest uniwersytet?", ale „czym jest wykształcony umysł?" Kluczową kwestią jest zatem rozumienie człowieka. W duchu Newmana MacIntyre (2005, s. 20) stwierdza dosadnie: „Edukacja, której końcowym produktem są tylko świetnie wyćwiczeni specjaliści, a każdy z nich koncentruje się wyłącznie na własnej sferze badań, owocuje zniekształconym i jednostronnym rozwojem umysłu (…) można stać się wybitnym historykiem lub fizykiem, wciąż pozostając głupcem". Taka kompartmentalizacja (inaczej rozczłonkowanie) wiedzy i życia ma później także praktyczne konsekwencje w debacie publicznej, prowadzi np. do absolutyzacji wymiaru ekonomicznego kosztem historycznego albo neurofizjologicznego kosztem psychologicznego (MacIntyre, 2009a, s. 353).
Koncepcja Newmana zakładała jedność wszystkich dyscyplin wiedzy, która powinna znaleźć odzwierciedlenie w sposobie ich uprawiania i wykładania. Newman (1990, s. 241) utrzymywał, że profesor, który poświęca się dogłębnemu studium wąskiej specjalizacji, po-

suwa wprawdzie naprzód naukę w dziedzinie swoich badań, ale sam się cofa. Oczywiście, nikt nie jest w stanie posiąść całości dostępnej wiedzy, natomiast istotne jest, aby zarówno wykładowcy, jak i studenci umieli umiejscowić swoje szczegółowe zainteresowania naukowe w kontekście całokształtu wiedzy, aby umieli znaleźć powiązania pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami nauki oraz sposoby ich wzajemnego oddziaływania na siebie.

Kolejnym założeniem Newmana była kluczowa rola teologii wśród nauk, rola scalająca całą strukturę wiedzy. Zanegowanie tej pozycji teologii miało, zdaniem Newmana, prowadzić do utraty całościowej wizji, do fragmentaryzacji wiedzy na wielość dyscyplin. Newman zarazem twierdził, że wiedza o Bogu, jakkolwiek podatna na kontestację, jest zarazem wiedzą autentyczną i niezbędną.

Trzecie założenie Newmana idzie pod prąd współczesnej komercjalizacji uniwersytetu, czyli utylitarnemu traktowaniu uniwersytetu jako środka do poprawy perspektyw zawodowych absolwentów, które uzasadnia racjonalność państwowych lub prywatnych dotacji przez społeczną użyteczność tej instytucji. Zdaniem Newmana (1990) bowiem nauczanie i uczenie się, oprócz przygotowania do zawodu, oferuje dobra wewnętrzne, które sprawiają, że są to działania wartościowe same w sobie (por. MacIntyre, 2009a, s. 348–350; Prochowicz, 2015, s. 23–41).

Praktyczne implikacje koncepcji uniwersytetu katolickiego

Współcześnie koncepcja budowania gmachu wiedzy na fundamencie teologii jest powszechnie odrzucana na rzecz świeckiej wizji nauki i uniwersytetu. Biorąc pod uwagę taki kontekst kulturowy, katolicki uniwersytet znajduje się niejako na rozdrożu. Ma do wyboru, zdaniem MacIntyre'a, dwie możliwości: albo odzyskanie katolickiej tożsamości, albo upodobnienie się do uniwersytetów świeckich i naśladowanie ich rozczłonkowania.

Pierwsza z tych opcji, za którą wyraźnie opowiada się MacIntyre (2005, s. 28–32), to wizja uniwersytetu katolickiego, który jest taki z racji filozoficznego i teologicznego wymiaru nauczania i badań. Druga natomiast, w stronę której znacznie łatwiej jest dryfować, to traktowanie uniwersytetu katolickiego jako standardowego uniwersytetu świeckiego, w którym praktyki religii katolickiej rozumiane są jako nadobowiązkowy dodatek. Wówczas jednak przymiotnik „katolicki" zostaje właściwie pozbawiony treści. Zresztą, jak stwierdza MacIntyre (2006), wadą świeckich uniwersytetów jest nie to, że nie są katolickie, ale to, że ulegając postępującemu rozczłonkowaniu, nie są uniwersytetami w znaczeniu kultywowania uniwersum wiedzy w jej integralności.

W takiej sytuacji MacIntyre mówi o „bezbożności" uniwersytetu, która przejawia się na dwa powiązane ze sobą sposoby: po pierwsze, w usuwaniu wzmianek o Bogu z programów nauczania, a po drugie, w utracie całościowej, spójnej wizji wiedzy naukowej i życia. W modelu uniwersytetu pożądanym przez MacIntyre'a (2013, s. 27–28) teologia byłaby nauczana zarówno ze względu na nią samą, jak też jako klucz do całościowego rozumienia innych dyscyplin. Program nauczania musiałby zakładać zasadniczą jedność badań prowadzonych

w poszczególnych dyscyplinach. Z kolei dziedziną wskazującą powiązania pomiędzy teologią a naukami szczegółowymi miałaby być filozofia. Za Janem Pawłem II (1998, nr 81) MacIntyre powtarza, że filozofia powinna „odzyskać wymiar mądrościowy jako poszukiwanie ostatecznego i całościowego sensu życia".

Aby jednak filozofowie mogli spełnić to zadanie, muszą znaleźć wspólny język z przedstawicielami nauk szczegółowych. Jeśli bowiem posługują się coraz bardziej technicznym językiem, sami skazują się na debatę jedynie we własnym gronie i związaną z tym marginalizację, co jest na rękę niefilozoficznym zwolennikom tejże marginalizacji filozofii (MacIntyre, 2013, s. 241). Aby zapobiec sprowadzaniu filozofii do rangi jednej ze szczegółowych dyscyplin, w badaniach filozoficznych należy dbać o zachowanie równowagi pomiędzy dwoma biegunami: z jednej strony powinny one odnosić się do konkretnych, szczegółowych problemów, a z drugiej – wpisywać się w szersze, całościowe ujęcia wielkich zagadnień filozoficznych (MacIntyre, 2005, s. 25).

Co więcej, MacIntyre postuluje uwzględnienie filozoficznego i teologicznego wymiaru nauczania i badań nie poprzez wprowadzanie dodatkowych kursów etyki czy religii, pojmowanych jako element zewnętrzny wobec pozostałych przedmiotów, ale przez przebudowę całej struktury i programu nauczania. W nieopublikowanym eseju *Values and distinctive characteristics of teaching and learning in church-related colleges* stwierdza wręcz, że popularność kursów etyki jest szkodliwa, gdyż są one traktowane jako pewien zewnętrzny dodatek, moralność zaś jest najbardziej centralnym wymiarem naszego działania, dotyczącym wyznaczania celów, do których dążymy (MacIntyre, [b.d.]).

W odniesieniu do celów nauczania ani Newman, ani MacIntyre nie negują elementu przygotowania zawodowego i poprawy perspektyw życiowych absolwentów. Z pewnością nie da się abstrahować od relacji pomiędzy kształceniem uniwersyteckim a rynkiem pracy. Z drugiej strony jednak przekształcenie uczelni jedynie w zinstrumentalizowaną placówkę usługową „ukierunkowaną na klienta" oznacza *de facto* jej całkowitą rezygnację z pełnienia misji wychowawczej, formacyjnej czy inicjacyjnej. Jak pisze MacIntyre: „Podstawowym obowiązkiem uniwersytetu jest niepodporządkowywanie się, dawanie studentom tego, czego potrzebują, a nie tego, czego pragną" (MacIntyre, 2005, s. 35).

Uczelnia powinna więc prowadzić do przekształcania celów, jakie studenci stawiają sobie w życiu, zamiast bezwolnie ulegać ich niedojrzałym aspiracjom. Reedukacja pragnień studentów powinna się dokonywać poprzez wpajanie im cnót, które w ostatecznym rozrachunku mają fundament teologiczny. Moralny wymiar edukacji musi się opierać na zasadach (np. regule zakazującej kłamstwa), cnotach (wśród których centralne miejsce zajmuje cnota mądrości praktycznej – *phronesis*) oraz na odkrywaniu własnego miejsca w społeczności, do której należymy. Moralne i intelektualne cnoty powinny być również brane pod uwagę przy zatrudnianiu nauczycieli i wykładowców (MacIntyre, [b.d.]). Celem tak rozumianej edukacji jest przekształcanie postawy maksymalnej realizacji własnych preferencji w postawę dążenia do dobra wspólnego (MacIntyre, 2016, s. 58 i n.).

Można powiedzieć, że jest to wizja utopijna, nie do końca możliwa do zrealizowania w akademickiej praktyce. Także i w tym względzie MacIntyre nawiązuje do Newmana, któ-

ry mówił o swoim „idealnym uniwersytecie" (1990, s. 218). Ideał czy utopia mają jednak swoje praktyczne i konkretne zastosowanie przez to, że wskazują kierunek, w którym należy zmierzać, cel, do którego powinno się dążyć.

Oczywiście ideał tak sformułowany idzie pod prąd dominującego współcześnie postoświeceniowego nurtu liberalnego. Dlatego dobra edukacja uniwersytecka, zdaniem MacIntyre'a, powinna uświadamiać studentom istniejące linie podziałów i, jak w czasach św. Tomasza, przygotowywać do konstruktywnego udziału w odbywających się debatach i sporach (1998, s. 107).

Wspomniane linie podziału MacIntyre nakreśla różnie: jako spór między encyklopedią (myślą oświeceniową), genealogią (nietzscheanizmem) i tradycją tomistyczną (2009b), czy też, jak w swojej najnowszej książce, między neoarystotelesowskim nastawieniem na dobro wspólne a ekspresywistycznym dążeniem do maksymalizacji realizacji własnych preferencji (2016). W każdym razie racją bytu uniwersytetu jest możliwość prowadzenia badań moralnych w obrębie różnych tradycji, wypracowywanie standardów racjonalnego uzasadniania oraz prowadzenie sporów pomiędzy przedstawicielami rywalizujących stanowisk. Problem, zdaniem MacIntyre'a, polega na tym, że współczesne uniwersytety nie spełniają tej roli, nie dopuszczając do głosu sprzecznych stanowisk (2009b, s. 276, 281).

W wywiadzie z Liamem Kavanaghem MacIntyre rozwinął swoją wizję, dodając, że debaty wymagają pewnego podstawowego konsensusu, ale na tym fundamencie korzystne są również spory i dlatego katolicki uniwersytet powinien zatrudniać nie tylko katolików, ale także wyznawców innych religii oraz ateistów. Artykułowanie spornych stanowisk pozwala nam bowiem lepiej uświadomić sobie sens naszych własnych założeń (Kavanagh, 2012, s. 6–7; por. MacIntyre, 2005, s. 30). Dzięki takiemu podejściu uniwersytet (nie tylko katolicki) ma bowiem budować wykształcone audytorium (*educated public*), które będzie zdolne zarówno do słuchania głosu innych, jak i artykułowania własnych poglądów, które również powinny być słyszalne na arenie publicznej (Kavanagh, 2012, s. 7–8).

Brak takiego wykształconego audytorium przejawia się również w kontraście pomiędzy szczegółową wiedzą specjalistyczną większości uczestników debaty publicznej a ich brakiem orientacji w problematyce bardziej ogólnej, niezwiązanej bezpośrednio z uprawianą przez nich dziedziną. Receptą na ten stan rzeczy miałoby być, zdaniem szkockiego filozofa, uwzględnienie w programie studiów trzech komponentów: matematyczno-naukowego, historycznego oraz lingwistyczno-literackiego, z których każdy ma swój wymiar filozoficzny, integrujący cały program. MacIntyre (2006, s. 14) postuluje także, by wykładowcy realizujący ten program oprócz swoich specjalizacji mieli również szersze horyzonty zainteresowań, umożliwiające im również zaangażowanie w to przedsięwzięcie edukacyjne pojęte całościowo.

Aplikacja koncepcji MacIntyre'a do polskich realiów

Koncepcja MacIntyre'a idzie pod prąd współczesnej organizacji życia akademickiego, również w Polsce. Przykładem jest oddzielanie filozofii (nie mówiąc już o teologii) od nauk

społecznych, np. pedagogiki. Do polskiej rzeczywistości w dużym stopniu odnoszą się również jego uwagi kierowane pod adresem amerykańskich uniwersytetów katolickich, które, zdaniem MacIntyre'a aspirują do naśladowania prestiżowych uniwersytetów świeckich, odchodząc od koncepcji przyjmującej teizm za fundament spójności nauki, co znajduje odzwierciedlenie w programach nauczania. Da się jednak w Polsce zauważyć próby przeciwdziałania tej tendencji. Przykładem zaczerpniętym z mojej macierzystej uczelni – Akademii Ignatianum w Krakowie – byłoby włączenie w program nauczania każdego kierunku przedmiotów ogólnouczelnianych, takich jak katolicka nauka społeczna, dzieje myśli chrześcijańskiej, pedagogika ignacjańska czy etyka zawodowa.

Z punktu widzenia przedstawionej powyżej koncepcji MacIntyre'a sam fakt obecności takich przedmiotów w programie studiów, jakkolwiek będący krokiem w dobrym kierunku, nie rozwiązuje jeszcze problemu integracji wiedzy na fundamencie teistycznym. Aby zadośćuczynić temu postulatowi, każdy nauczany przedmiot musiałby mieć taki właśnie punkt odniesienia i należałoby wskazywać jego powiązania z innymi elementami w całościowym systemie wiedzy. Z racji wąskich specjalizacji badań przeważającej większości współczesnych nauczycieli akademickich odniesienia te najczęściej nie zostają wystarczająco wyeksponowane.

Postulaty stawiane przez MacIntyre'a uniwersytetom katolickim były już dyskutowane na polskim gruncie. W zainspirowanej artykułem MacIntyre'a dyskusji na temat polskich uniwersytetów katolickich na łamach „Znaku" z listopada 2005 roku wybrzmiały różne głosy na ten temat. Ks. prof. Andrzej Szostek (2005, s. 82) zauważył, że starania o dopełnienie programu studiów przez przedmioty filozoficzno-teologiczne napotykają opór zarówno ze strony studentów, jak i kadry dydaktycznej. Wykłady te traktowane są jako niepotrzebny balast. Ponadto zajęcia „ogólnouczelniane" (w tym filozoficzno-teologiczne) kumulowane są na pierwszym roku, aby w późniejszym toku studiów podejmować coraz bardziej specjalistyczne zagadnienia. MacIntyre postuluje natomiast, by adresować tę tematykę do studentów już nieco bardziej dojrzałych.

Interesującym pomysłem zgłoszonym przez ks. prof. Piotra Mazurkiewicza (2005, s. 93) jest postulat aplikacji do polskich uniwersytetów katolickich tzw. opcji Benedykta, czyli tworzenia, na wzór św. Benedykta, lokalnych wspólnot, „w których możliwe byłoby zachowanie dobrych obyczajów oraz życia intelektualnego i moralnego w obliczu epoki nowego barbarzyństwa, które nadchodzi" (MacIntyre, 1996, s. 465–466). Idąc tropem myśli MacIntyre'a, uniwersytet katolicki powinien tworzyć środowisko dostarczające integrującej wizji porządku naturalnego oraz nadprzyrodzonego. Z pewnością uczelnie katolickie są predysponowane do tego, by stawać się takimi wspólnotami, ale niezbędne są świadome działania zmierzające w tym kierunku, gdyż sama nazwa tego automatycznie nie zagwarantuje.

Konkluzje

Tematyka podjęta w niniejszym tekście jest również przedmiotem moich osobistych refleksji. Mając wykształcenie filozoficzne, pracuję na uczelni kościelnej, na Wydziale Pedagogicznym, w Instytucie Nauk o Wychowaniu, a przedtem w Instytucie Nauk o Polityce i Administracji i wykładam przedmioty filozoficzne dla pedagogów i politologów. Kwestia integracji dyscyplin naukowych na fundamencie teologiczno-filozoficznym jest więc kluczowa zarówno dla mojego rozwoju naukowego, jak i dla dydaktyki. Jeśli chodzi o badania naukowe, we współczesnym życiu akademickim zasadniczo nagradzana jest wąska specjalizacja. Interdyscyplinarność może wręcz okazać się przeszkodą w uzyskaniu stopnia naukowego, gdy np. poszukiwania filozoficzno-teologicznych uzasadnień stanowisk politycznych zostaną uznane za nieprzystające do metodologii nauk politycznych. Natomiast w sferze dydaktyki uważam za istotne kształcenie u studentów umiejętności całościowego spojrzenia na własne życie i dostrzegania, że ich dziedzina studiów posiada istotny wymiar etyczno-filozoficzny zarówno w naukowej teorii, jak i w praktyce zawodowej. Wymaga to wstrzemięźliwości w posługiwaniu się językiem technicznym, dążenia do znalezienia wspólnego języka bez nadmiernych uproszczeń i spłycania poruszanych zagadnień. Myśl Alasdaira MacIntyre'a, jakkolwiek niełatwa, jest w tym względzie niezwykle pomocna.

Bibliografia

Hauerwas, S. (2007). *The State of the University: Academic Knowledges and the Knowledge of God*. Malden, MA: Blackwell.

Jan Paweł II (1998). *Encyklika Fides et ratio*. Watykan: Acta Apostolicae Sedis.

Kavanagh, L. (2012). Interview: Alasdair MacIntyre, University of Notre Dame. *Expositions*, *6* (2), 1–8.

MacIntyre, A. (1998). Aquinas's Critique of Education: Against His own Age, Against Ours. W: A.O. Rorty (red.), *Education; Philosophers on Education, Historical Perspectives* (s. 95–108). London–New York: Routledge.

MacIntyre, A. (2013). *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z katolickiej tradycji filozoficznej*. Warszawa: Pax.

MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Warszawa: PWN.

MacIntyre, A. (2016). *Ethics in the Conflicts of Modernity. An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacIntyre, A. (2005). Katolickie uniwersytety. Niebezpieczeństwa, nadzieje, wybory. *Znak*, *606* (11), 18–42.

MacIntyre, A. (2006). The End of Education. The Fragmentation of the American University. *Commonweal*, October 16.

MacIntyre, A. (2009a). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us. *British Journal of Educational Studies*, *57* (4), 347–362.

MacIntyre, A. (2009b). *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

MacIntyre, A. *Values and distinctive characteristics of teaching and learning in church-related colleges* [nieopublikowany mps].

Mazurkiewicz, P. (2005). Uniwersytet „z przymiotnikiem". *Znak*, *606* (11), 85–93.

Newman, J.H. (1990). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: PWN.

Prochowicz, J. (2015). *Uniwersytet – humanistyka – filozofia. Problematyka kształcenia akademickiego w ujęciu Marthy Nussbaum oraz Alasdaira MacIntyre'a*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.

Szostek, A. (2005). Problem sylwetki absolwenta uniwersytetu, zwłaszcza katolickiego. *Znak*, *606* (11), 79–84.

Słowa kluczowe: uniwersytet, uniwersytet katolicki, pedagogika szkoły wyższej

AN IDEA OF A CATHOLIC UNIVERSITY

Summary

Alasdair MacIntyre criticizes post-Enlightenment culture for having lost the teleological dimension. The remedy he proposes is the return to Aristotle and Saint Thomas. The key institution for the development of Catholic culture is a Catholic university. MacIntyre, following in the footsteps of Cardinal Newman, sees the role of this institution in integrating different branches of science on the foundation of theology with the co-operation of philosophy. Analyzing the functioning of American Catholic universities, MacIntyre observes that they aspire to imitate the prestigious state universities instead of striving to maintain their own specific character. The article considers the accuracy of MacIntyre's diagnosis and discusses its compatibility to the reality of Polish Catholic universities.

Keywords: university, Catholic university, higher education

DOI: 10.18276/psw.2017.1-03

Dorota Sieroń-Gałusek
Uniwersytet Śląski

Biografia w uniwersum kształcenia akademickiego

Niniejsze rozważania nie mają charakteru naukowego dowodzenia, są próbą rozważenia społeczno-kulturowego wymiaru uniwersytetu. Istotnym odniesieniem w tych refleksjach jest literatura dokumentu osobistego. Podjęta próba społeczno-kulturowej analizy rytuałów szkolnych i uniwersyteckich, a zwłaszcza ich zestawienie, da nam wgląd w osobowy wymiar kształcenia akademickiego.

W ostatnich latach obserwujemy szczególne nasilenie refleksji nad uniwersytetem. Zmiany zarządzania szkołami wyższymi, urynkowienie edukacji, tworzenie, a następnie wprowadzenie w życie ustawy o szkolnictwie wyższym spotkały się z wątpliwościami środowiska naukowego, które rozpoczęło debaty nad kierunkiem rozwoju uniwersytetów. Dyskusje toczą się na łamach czasopism naukowych, społeczno-kulturalnych, a nawet gazet codziennych. Zwoływane są kongresy nauki, konferencje naukowe poświęcone kondycji uniwersytetów. Obawy o losy uniwersytetu przybrały nawet formę ruchu społecznego. 10 września 2012 r. ogłoszono Manifest Obywateli Nauki, w którym postulowano potrzebę utworzenia Pakietu dla Nauki – umowy społecznej, mającej stać się podstawą trwałej polityki naukowej. W marcu 2014 roku w Krakowie odbył się na Uniwersytecie Jagiellońskim Kongres Kultury Akademickiej, co znamienne, zorganizowany w ramach Jubileuszu 650-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego. Z kolei w lutym 2015 roku w Warszawie odbył się Kongres Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej. Inicjatorzy kongresu założyli również Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, który w 2016 roku został zarejestrowany jako stowarzyszenie.

W nowe tysiąclecie wkroczyliśmy, inicjując szeroką debatę o szkolnictwie wyższym na łamach czasopism. Kakowski miesięcznik „Znak" numer lutowy z 2000 roku zatytułował *Uniwersytet przed reanimacją*, w pierwszym numerze „Forum Akademickiego" z 2000 roku Marek Kwiek ogłaszał *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu* (o uniwersytecie dyskutowano m.in. na łamach czasopism: „Nowa Res Publica" 2002, nr 11; „Odra" 2002, nr 11; „Kronos" 2011, nr 1; „Teksty Drugie" 2014, nr 1). Warto odnotować, że z czasem uniwersytet znalazł się w centrum uwagi znacznej części naszego społeczeństwa, wykraczając poza krąg ludzi nauki. Esejem Ireneusza Krzemińskiego *Jak popsuli nam naukę*, zamieszczonym 17.05.2014 w „Magazynie Świątecznym Gazety Wyborczej", rozpoczęto debatę o polskiej nauce i szkolnictwie wyższym, która kontynuowana była w kolejnych numerach magazynu w 2014 roku:

24.05, 31.05, 7.06, 14.06, 5.07, 12.07, 4.07, 11.10 oraz w 2015 roku: 3.01, 10.01, 17.01, 24.01, 7.02, 14.02, 28.02, 30.05), czyli prawie rok (między 2014 a 2015 r.) dyskutowano o zagrożeniach polskiej nauki. Zaniepokojenie ekonomizacją akademii wyrażały środowiska lewicowe (Wydawnictwo Krytyka Polityczna wydało zbiór tekstów o uniwersytecie *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik krytyki* politycznej, wybór i red. tekstów Zespół KP, Warszawa 2010, Przewodniki Krytyki Politycznej, t. XIX), liberalne (czasopismo internetowe „Kultura Liberalna", www.kulturaliberalna.pl, zainicjowało wydawanie książek, publikując jako pierwszą pozycję *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów* Marthy C. Nussbaum, przekł. P. Pawłowski, Warszawa 2016, Biblioteka Kultury Liberalnej) i konserwatywne (Klub Jagielloński w 2002 r. wydał „Pressje. Teka pierwsza Klubu Jagiellońskiego", gdzie tematem wiodącym było retoryczne pytanie: *Dlaczego w Polsce nie ma Uniwersytetu*).

Mając na uwadze trwanie tej dyskusji na przestrzeni kilkunastu lat, jej rozmach i społeczną aktywizację, można mniemać, że troska o losy uniwersytetu znamionować będzie pierwsze dwudziestolecie nowego milenium.

Należy jednak pamiętać, że refleksja nad rolą i znaczeniem uniwersytetu ma swoją tradycję i wpisuje się w etos akademicki. Jerzy Brzeziński w wykładzie z okazji uhonorowania go tytułem doktora *honoris causa* Uniwersytetu Gdańskiego (1 października 2010 r.) podsumował swoje rozważania o etosie akademickim, mówiąc:

> Świat ludzi uniwersytetu czy, inaczej mówiąc, społeczności akademickiej od wieków, od zorganizowania pierwszego bolońskiego uniwersytetu skupiał profesorów i studentów, którym bliskie były takie wartości – ten świat dość jednoznacznie definiujące – jak: autonomia, wolność, demokracja, prawda, pluralizm. Uniwersytet wyróżniał się nadto tym, że twórczo wiązał dwa procesy – badawczy i dydaktyczny. (Brzeziński, 2016)

Twórcze powiązanie aktywności badawczej i dydaktycznej naturalnie splatało się też z refleksją nad akademią: jej społeczną rolą, metodyką pracy uniwersyteckiej zarówno w aspekcie prowadzonych badań, jak i budowania relacji uczonych z uczącymi się. Troska i namysł ludzi nauki nad instytucją, którą współtworzą, wpisuje się w praktykę akademicką. Uniwersytet jest przedmiotem badań historyków, socjologów, politologów, filozofów, pedagogów, ekonomistów. Refleksje nad uniwersytetem bywają tematem uroczystych wykładów z okazji nadania tytułu doktora *honoris causa* (wykład Kazimierza Twardowskiego po otrzymaniu doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w 1932 r. *O dostojeństwie Uniwersytetu*). Namysłowi nad uniwersytetem może być poświęcony cykl wykładów (Krąpiec, 2014), kolokwium (pierwsze kolokwium z cyklu „Przebudzenia Humanistyczne" odbyło się w listopadzie 2009 r., materiały opublikowano: Jaworska-Witkowska, 2010) czy sympozjum (sympozjum „Humanistyka z widokiem na Uniwersytet" odbyło się wiosną 2015 r. w murach Collegium Maius Uniwersytetu im. Adam Mickiewicza w Poznaniu, materiały z tego sympozjum zob. Cieliczko, 2016) oraz konferencja naukowa.

Refleksja nad uniwersytetem wpisuje się w biografie ludzi nauki. Uczony pracujący w uniwersytecie jest osobą, która prowadzi działalność naukową i dydaktyczną. W praktyce uniwersyteckiej istotny jest krytyczny ogląd, jakiego uczony dokonuje względem siebie

samego jako badacza oraz uczącego. Z dystansu podejmuje próbę spojrzenia na siebie jako na uczącego: uczący się (doskonalący się w sztuce wykładania), jak i uczący innych (prezentujący efekty badań i prowadzonych studiów). Bycie członkiem wspólnoty akademickiej wiąże się ze świadomym kształtowaniem swojej biografii naukowej. A o tym, że jest to praca mozolna, która wymaga zaangażowania się, zaświadcza w pracy *Jak być uczonym* Michał Heller. Pisze on:

> Zdolność do samokrytyki jest niezmiernie rzadką i niezmiernie cenną umiejętnością. Stosunek zewnętrznego obserwatora do własnych tekstów, niespieszenie się nadmierne z ich publikacją (ale też nieprzetrzymywanie ich latami w szufladzie), branie pod uwagę krytycznych opinii (życzliwych lub nieżyczliwych) innych osób, uczenie się na własnych błędach, dobre rozpoznanie granic swoich możliwości (…) to tylko niektóre elementy samokrytycyzmu. Pielęgnowanie w sobie tych cech winno być usilną troską każdego, kto para się nauką. (Heller, 2009, s. 27)

Według słów przywołanego uczonego praca uniwersytecka bezpośrednio wiąże się z samodoskonaleniem się – rozpoznawaniem własnych ograniczeń metodycznych i osobowościowych oraz ich przekraczaniem. Heller pisze:

> Trzeba znać granice własnych możliwości także i w tym celu, by udało się je niekiedy przekraczać. Bo właściwie każde większe osiągnięcie naukowe jest wykroczeniem poza swoje dotychczasowe możliwości, ale własnych sił nigdy nie pokonuje się bezczelnym atakiem, lecz cofaniem się, namysłem, przygotowaniem środków i cierpliwością. (…) Poza swoje ograniczenia może od czasu do czasu wykroczyć ktoś, kto je zna i z szacunkiem do nich podchodzi, kto ich nie chce znać, najprawdopodobniej dozna klęski na długo, zanim się do nich zbliży. (Heller, 2009, s. 30)

Bycie uczonym to nie tylko praca odnosząca się do prowadzonych badań, ale również praca nad formowaniem własnej biografii jako biografii człowieka uczonego. A zatem kogoś kroczącego drogą samodoskonalenia.

Michał Heller zauważa:

> Nasze czasy skomercjalizowały – podobnie jak wiele innych rzeczy – także uprawianie nauki. Nie idzie tylko o to, że nauka znalazła się bardziej niż w poprzednich epokach, w służbie wielkiej polityki i wielkiego kapitału; idzie przede wszystkim o to, że naukowiec, aby utrzymać się na powierzchni, musi traktować swoją wiedzę i umiejętności jako towar podlegający prawom rynku. Jednakże nowe i wielkie idee powstają zawsze we wnętrzu jednego człowieka, z jego pasji, przemyśleń, wielu osobistych kryzysów. Mimo twardych reguł konkurencji uprawianie nauki nie przestało być sprawą egzystencjalną, sprawą sięgającą samych trzewi ludzkiej osobowości. Fakt, że wielu uprawiaczy nauki o tym zapomniało, w niczym nie zmienia istoty rzeczy. Ci, co zapomnieli, tworzą ogromną rzeszę rzemieślników nauki, potwierdzając tym samym prawdę o tym, że uczonym jest tylko ten, kto naukę traktuje jako życiowe powołanie. (Heller, 2009, s. 44)

Podążając tropem refleksji tego uczonego, uniwersytet zaczyna nam się jawić jako miejsce, gdzie odbywa się praca nad formatem osobowościowym, kształtowaniem biografii. Co może mieć również istotny wymiar praktyczny. Uniwersytet, dla którego wyzwaniem jest gromadzenie kapitału tożsamościowego, gdzie zdobywa się formację osobowościową, staje

się laboratorium użytecznym społecznie. Praca nad biografią to nie tylko wypracowywanie metod doskonalenia się, ale i doskonalenie relacji międzyludzkich. Uniwersytet jest bowiem wspólnotą uczonych i uczących się. Istotne jest tu budowanie wspólnoty akademickiej. Mając na uwadze wymiar twórczej pracy, jaka może, a właściwie powinna mieć miejsce w akademii, możemy spojrzeć na uniwersytet jako na swoiste społeczne laboratorium. Miejsce, gdzie formacje zdobywają obywatele, osobowości świadome swej podmiotowości, ukierunkowane na doskonalenie się. Miejsce, gdzie wypracowujemy formy tworzenia wspólnot.

Dla zobrazowania uniwersytetu jako społecznego laboratorium posłużmy się tym, jak różnie może być postrzegana kategoria władzy, rządzenia, zarządzania. Do władzy, do sprawowania określonych funkcji w strukturach instytucjonalnych, dąży się z uwagi na określone profity. Może to być chęć osiągnięcia określonej pozycji społecznej, podziw, posłuszeństwo tych, którzy znajdują się niżej w hierarchii instytucjonalnej, także oczekiwana dobra pozycja materialna. Istnieje realne niebezpieczeństwo, że do władzy dąży się ze względu na związane z nią profity. Ale przecież możliwa jest też sytuacja, kiedy władza, zarządzanie, sprawowana jest jako służba społeczna, przejaw troski i zaangażowania się dla dobra określonej społeczności. Motywacją nie musi być dążność do osiągnięcia czegoś, lecz świadomość i gotowość do odpowiedzialności za wspólnotę mogą sprawiać, że ktoś przyjmuje na siebie dodatkowe obowiązki pełnienia określonej funkcji na rzecz instytucji, wspólnoty. Wszak władza może być formą kompensacji deficytów: osobowościowych, społecznych, ekonomicznych; może także przybrać formy szlachetniejsze, stając się służbą publiczną, przybiera raczej formę sublimacji. Tradycyjny uniwersytet zdaje się pomyślany tak, aby takie formy społecznej praktyki mogły być w nim testowane.

Ludzie nauki, zdobywając samodzielność naukową, dopracowując się większej swobody i wolności w prowadzonych badaniach, rezygnowali z wolności, jaką dawała im uczelnia, i podejmowali działania na rzecz wspólnoty akademickiej, których wcześniej nie przedsiębrali. Michał Heller pisze:

> Kariera życiowa jako motyw pracy naukowej to jednak za mało. Postawienie wyłącznie na karierę wręcz kłóci się z naukowym powołaniem. Kandydat na uczonego musi być gotowy do spędzenia nieograniczonej wprost liczby godzin za biurkiem lub w laboratorium pomimo braku uznania ze strony otoczenia i często wbrew rozumianym administracyjnym zobowiązaniom, których przestrzeganie jest nieuniknione, jeżeli chce się piąć po kolejnych szczeblach akademickiej drabiny. (Heller, 2009, s. 21)

Przyjęcie obowiązków administracyjnych wiąże się z ograniczeniem wolności, tak cennej w pracy badawczej. Uczony rezygnuje z niej, mając świadomość obowiązku zaangażowania się w budowanie wspólnoty akademickiej. Jest to niezwykle istotny etap w pracy nad doskonaleniem osobowości człowieka uczonego. Motywacją do pracy na uczelni nie jest wszak chęć sprawowania funkcji administracyjno-zarządczych, ale chęć uprawiania nauki, prowadzenia studiów, badań naukowych. Czyż nie mamy tu do czynienia z istotnym momentem, kiedy zyskując większą swobodę – stając się pracownikiem samodzielnym – zarazem staje przed nowym wyzwaniem – odpowiedzialnością za wspólnotę uniwersytecką i potrzebą zaangażowania się w prace na jej rzecz. Czy aby w tym momencie przejścia nie zostaje po-

nownie usankcjonowany postulat uczelni jako miejsca, gdzie praktykowane jest doskonalenie się? Wyrażona myśl, że uczelnia możne być społecznym laboratorium, miejscem, gdzie dokonuje się równoczesna praca w sferze myśl i praktyki społecznej, nie jest tylko ideą, lecz znajduje urzeczywistnienie w praktyce akademickiej. Co szczególnie cenne, jej ślady odnaleźć można nie tylko w przeszłości, ale i we współczesnym uniwersytecie. Jednym z nich jest książka *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o Uniwersytecie i czasach obecnych* Tadeusza Sławka. Esej, który odczytuję jako wymowny gest, skłaniający do namysłu nad zarządzaniem jako służbą społeczną. Na ostatniej stronie zamieszczono kolofon, z którego dowiadujemy się, że *Antygona w świecie korporacji* jest trzecim tomem z serii Biblioteki Alia Universa Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, wytłoczonym ostatniego dnia 2002 roku. Zbiegło się to z zakończeniem pełnienia funkcji rektora Uniwersytetu Śląskiego przez autora publikacji (Tadeusz Sławek pełnił godność rektora Uniwersytetu Śląskiego przez dwie kadencje, w latach 1996–2002). Tym samym książka stanowi istotne domknięcie dwóch rektorskich kadencji Tadeusza Sławka. Dodajmy, że autor rzadko dedykuje swoje prace, tym razem jednak to uczynił w słowach: „Moim najbliższym Współpracownikom, którym tak wiele zawdzięczam". Podziękowania zaś zakończył następująco:

> Nade wszystko skłaniam się z szacunkiem przed wszystkimi, z którymi dane mi było rozmawiać na temat uniwersytetu, a przede wszystkim dziękuję kolegom, którzy zechcieli ze mną blisko współpracować w ostatnich kilku latach. Jestem dłużnikiem Ich mądrości i bezinteresownego zaangażowania się w sprawy uniwersytetu. (Sławek, 2002, s. 7)

W rzeczy samej *Antygona w świecie korporacji* jest esejem o uniwersytecie, stanowi dopełnienie odbytych rozmów i spostrzeżeń rektora. Autor próbuje mierzyć się z pytaniem: „Co zatem dzieje się z uniwersytetem w czasie, kiedy wolność nie jest już świętem, lecz dniem powszednim, gdy jakość życia staje się mniej kwestią intelektualnych potrzeb, a bardziej konkursem konsumpcyjnych pokus?" (Sławek, 2002, s. 9–10). W tych rozważaniach z jednej strony bardzo wyraźnie wskazuje na niebezpieczeństwa, w obliczu których stoi współcześnie uniwersytet, z drugiej podejmuje się zdefiniowania misji i zadań dla tej instytucji. Rozważania te mają charakter uniwersalny, są głosem w szerokiej debacie o kondycji uniwersytetu. Ale też mają one szczególne znaczenie dla społeczności Uniwersytetu Śląskiego. W swoim szkicu Tadeusz Sławek wykonał również bardzo ważną pracę na rzecz społeczności lokalnej oraz wspólnoty Uniwersytetu Śląskiego. Opisał uczelnię jako ważny punkt na mapie miasta. Autor zabrał czytelnika na spacer, podczas którego opowiedział historię miasta i uczelni. Uniwersytet wpisany został w przestrzeń miasta – oswojony i zespolony z nią, stał się miejscem znaczącym.

Rozważania o uniwersytecie spisane przez jego rektora zachęcają do namysłu nad kierowaniem jako służbą na rzecz danej wspólnoty (pracowników instytucji, firmy, akademii, a także wspólnoty wyznaniowej, lokalnej, narodowej czy ponadnarodowej). Ale i dają świadectwo, że pełnienie określonej funkcji nie musi być podejmowane w celu osiągnięcia indywidulanych korzyści. Może być to również działanie zorientowane na wspieranie wspólnoty doskonalącej się, która wspólnie podejmuje trud budowania instytucji rozwijającej się.

Ponownie powracamy do postulatu doskonalenia się, który przyjąć by można jako imperatyw definiujący wspólnotę uniwersytecką. Uniwersytet to wspólnota uczonych i uczących się. Przyjrzyjmy się zatem, czy postulat samodoskonalenia może również określać studiujących: studentki i studentów.

Zdaniem Jerzego Brzezińskiego uniwersytet spełnia „obok dwóch funkcji budowania wiedzy (naukowej) i kształtowania umiejętności (podkreślmy, iż na tej pierwszej nadbudowanych) także, równie ważną, funkcję formacyjną" (Brzeziński, 2011, s. 51–57). Postulat samodoskonalenia odnosi się do wskazanych funkcji formacyjnych. Bo czyż czas studiów nie powinien być tym znaczącym momentem w biografii edukacyjnej, kiedy młody człowiek świadomie bierze w pełni odpowiedzialność za siebie jako osobę uczącą się? We wcześniejszych etapach, od szkoły podstawowej po liceum, w tym procesie towarzyszą dzieciom rodzice. Bywa, że lęk opiekunów o kariery swoich dzieci sprawia, iż z nadmierną troską kontrolują i przypominają dzieciom o obowiązkach szkolnych. Tym samym w młodym człowieku nie mogą uruchomić się mechanizmy samodoskonalenia się i odpowiedzialności za własną biografię edukacyjną. Cały system szkolnictwa, który obowiązuje osoby niepełnoletnie, jest tak skonstruowany, że nie służy wyzwalaniu postaw samodoskonalenia się. Młody człowiek jest oceniany przez nauczycieli, a samo ocenianie to rozliczenie ucznia, na ile przyswoi wymagany zakres wiedzy. Nauczyciele mają obowiązek informowania rodziców czy opiekunów o postępach ich dzieci. Sytuacja diametralnie zmienia się, kiedy młody pełnoletni człowiek zaczyna studia. Już w pierwszym dniu – podczas inauguracji nowego roku akademickiego – dokonuje się matrykulacja, uroczyste przyjęcie studentów pierwszego roku, którym wręczane są indeksy. Jest to wymowny gest, inicjujący nowy etap, w którym młody człowiek, stając się członkiem wspólnoty akademickiej, obdarzony zostaje zaufaniem. I staje się w pełni odpowiedzialny za własne studia. Na wcześniejszych etapach edukacyjnych postępy w nauce odnotowywane były w dzienniku, a wgląd weń mieli jedynie nauczyciele, którzy o nich informowali opiekunów, rodziców. Studia rozpoczynają się od wręczenia młodemu człowiekowi indeksu, w którym samodzielnie gromadzi noty. Można by nawet uznać, że studentki i studenci stawiani są w sytuacji, która stwarza potencjalne warunki do samodoskonalenia się. Jeśli ponownie przywołamy idee uczelni jako laboratorium społecznego, to widzimy, że może być to miejsce, gdzie młodzi ludzie zdobywają cenny kapitał tożsamościowy. Podczas studiów młody człowiek uczestniczy w budowaniu wspólnoty opartej na wzajemnym zaufaniu, ustanowionej w geście wręczenia indeksu. Semestralny system ocen daje dużą swobodę, ale i sprzyja samodoskonaleniu się (możliwość pogłębiania swoich zainteresowań, a także rozpoznania swoich możliwości, jak i ograniczeń w przyswajaniu wiedzy). Studiowanie to nie tylko zdobywanie wiedzy z określonej dziedziny nauki, ale i wyrabianie w sobie użytecznych cech osobowościowych, może to być cenny czas gromadzenia kapitału tożsamościowego.

Czyż nie warto spojrzeć na uniwersytet jako na wspólnotę, gdzie rozpoznaje się znaczenie kapitału społecznego. Jak zauważa Piotr Sztompka: „efektywność jednostek i zbiorowości, a także poziom ich satysfakcji z życia społecznego zależy od poziomu posiadanego kapitału społecznego" (Sztompka, 2016, s. 335). W pracy *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni*

międzyludzkiej socjolog wykazuje, że nie wszystkie relacje międzyludzkie stanowią kapitał. Według niego „taką wartość mają tylko relacje pozytywne, a wśród nich w szczególności relacje moralne: zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek, sprawiedliwość" (Sztompka, 2016, s. 335).

W literaturze dokumentu osobistego odnajdujemy wyznania z czasów studiów, które potwierdzają, jak istotne znaczenie ma budowanie relacji międzyludzkich oraz wymiar humanistyczny kształcenia akademickiego. We wspomnieniach Ryszarda Horowitza – twórcy, który osiągnął sukces międzynarodowy zarówno w wymiarze artystycznym, jak i finansowym – znajdujemy wypowiedź potwierdzającą rangę i znaczenie kapitału społecznego zgromadzonego podczas studiów, który bezpośrednio wpływa na życiowy sukces. W autobiografii *Życie niebywałe. Wspomnienia fotokompozytora* pisze:

> Choć przyjęto mnie do jednej z najlepszych szkół artystycznych na Wschodnim Wybrzeżu, nadal odczuwałem tęsknotę za krakowską ASP. Oczekiwałem od kolegów z Prattu, że staną się dla mnie towarzyszami na miarę krakowskiej bohemy, wśród której się wychowałem. (…) Przyjechałem do Stanów z przekonaniem, że nawet największe uzdolnienia plastyczne to za mało, by być malarzem, rzeźbiarzem czy fotografem. Że artysta musi być humanistą z prawdziwego zdarzenia, posiadać wszechstronne wykształcenie, a przede wszystkim powinien kochać sztukę. W tamtym czasie interesowałem się wszystkim, co twórcze: od malarstwa renesansowego po film. Tymczasem moi koledzy byli zainteresowani wyłącznie technicznymi umiejętnościami. Wielu z nich nigdy nie przekroczyło progu Metropolitan Museum. (Horowizt, 2014, s. 137–138)

W tej wypowiedzi jako istotne, a wręcz warunkujące późniejszy zawodowy sukces, są: budowanie dobrych relacji międzyludzkich, samodoskonalenie się oraz pasja. Być może na tym polega różnica między Horowitzem a jego amerykańskimi kolegami, którzy nie osiągnęli sukcesu artystycznego. A stało się tak dlatego, że skupili się wyłącznie na zdobywaniu umiejętności technicznych. Według Horowitza to zdobyty na krakowskiej akademii kapitał społeczny oraz wyzwolona chęć do doskonalenia się przesądziły o jego artystycznej wyjątkowości i w praktyce społecznej przełożyły się na sukces zawodowy.

Jeśli dostrzeżemy rangę biografii w uniwersum akademickim, wówczas uniwersytet zaczyna być miejscem, gdzie nie tylko zdobywa się wiedzę z określonej dziedziny, ale przede wszystkim gromadzi się cenny kapitał społeczny. Staje się on społecznym laboratorium, w którym prowadzone są studia i badania służące budowaniu wspólnoty. Czas studiów to etap w biografii edukacyjnej, kiedy młody człowiek wyzwala w sobie chęć do doskonalenia się. Staje się osobą w pełni odpowiedzialną i świadomie zaczyna formować swoją biografię. Dostrzega wagę i znaczenie zaufania w praktyce społecznej. Uniwersytet jako wspólnota uczonych i uczących się, wzajemnie wspierających się w doskonaleniu, staje się mostem, którego przekroczenie może inicjować społeczny proces budowania nowych wspólnot opartych na zaufaniu i wzajemnej życzliwości.

Bibliografia

Brzeziński, J. (2011). O formacyjnej roli uniwersytetów. *Forum Dydaktyczne*, *7–8*, 51–57.

Brzeziński, J. (2016). Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności. Pobrano z: www.staff.amu.edu.pl (2.08.2016).

Cieliczko, M., Nowicka, E., Wolska, J. (red.). (2016). *Humanistyka z widokiem na Uniwersytet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*, wybór i oprac. M. Szczerbińska-Polak. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Horowitz, R. (2014). *Życie niebywałe. Wspomnienia fotokompozytora*, oprac. red. D. Lis, K. Sławiński. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Jaworska-Witkowska, M., Witkowski, L. (red.). (2010). *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Krąpiec, M. (2014). *O Uniwersytecie. Wykłady otwarte*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Sowa, K.Z. (2009). *Gdy myślę Uniwersytet…* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sławek, T. (2002). *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o Uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Res Publica Nowa. (2002), *11*.

Odra. (2002) *11*.

Kronos. (2011) *1*.

Teksty Drugie. (2014) *1*.

Słowa kluczowe: wspólnota uniwersytecka, biografia edukacyjna, laboratorium społeczne, kapitał tożsamościowy, zaufanie

BIOGRAPHY IN THE LEARNING UNIVERSE

Summary

The author asks to what extent the university can be considered as a social laboratory, in which personal biography of a student as well as community of students and theirs masters are built. The essence of such

formation is the process of self-improving of both the scholars (scientists and teachers) and students. She finds the trust as a crucial value developed in such community. University rituals and educational experiences recorded in documentary literature illustrates the meaning of the university as a place of biographical formation. This is also a place of collecting the identity capital.

Keywords: university, educational biography, social laboratory, identity capital, trust

DOI: 10.18276/psw.2017.1-04

Anna Babicka-Wirkus
Akademia Pomorska w Słupsku
Lucie Bucharová
Dolnośląska Szkoła Wyższa

VIII Polska Rama Kwalifikacji. Kształcenie badaczy czy transformatywnych praktyków?[1]



Wprowadzenie

System szkolnictwa wyższego w Polsce jest obecnie szeroko dyskutowany w przestrzeni naukowego i publicystycznego dyskursu. Związane jest to ze zbliżającą się znaczną reformą tego poziomu edukacji. Jak wskazuje Marek Kwiek (2015, s. 22): „Uniwersytety, które w coraz większym stopniu są traktowane jak *organizacje* sektora publicznego, a w coraz mniejszym – jak tradycyjne, historycznie wyjątkowe *instytucje* (akademickie), stoją dziś w Europie w obliczu kolejnych fal reform. (…) reformy stają się stałym elementem pejzażu akademickiego (…)". Dotyczą one także polskich szkół wyższych. Pośród debat dotyczących finansowania uniwersytetów, problematyki mobilności kadry akademickiej, czy też zróżnicowania uczelni na badawcze, badawczo-dydaktyczne i dydaktyczne[2] pojawiła się budząca wiele kontrowersji w środowisku naukowym kwestia wprowadzenia, obok tradycyjnych doktoratów (naukowych), tzw. doktoratów wdrożeniowych (*industrial doctorate*). W trakcie pisania tego artykułu rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw

1 Artykuł powstał w ramach projektu, który otrzymał fundusze z programu Unii Europejskiej Horizon 2020 badania i innowacje w ramach umowy grantu Marii Skłodowskiej-Curie o numerze 676452.

2 Minister nauki i szkolnictwa wyższego Jarosław Gowin przedstawił dnia 19.09.2017 r. ostateczny projekt ustawy 2.0, zgodnie z którym uczelnie będą się dzielić na akademickie i zawodowe. Spośród akademickich będą wyłaniane w drodze konkursu uczelnie badawcze. Jest to tylko kosmetyczna zmiana nazewnictwa w porównaniu z wcześniejszymi propozycjami.

podlega rozpatrzeniu przez nadzwyczajną podkomisję Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Wiele jednak wskazuje na to, że stopień naukowy doktora będzie można zdobywać dwutorowo: w sposób tradycyjny lub za pośrednictwem projektu wdrożeniowego (Projekt ustawy, 2017).

Poziom ósmy Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED), odpowiadający kształceniu na studiach doktoranckich, zakłada możliwość uzyskania doktoratu naukowego, zawodowego lub ich odpowiedników. Taka sytuacja sprzyja zatem wprowadzeniu w Polsce doktoratu wdrożeniowego (*industrial doctorate*), ponieważ programy doktoranckie mogą być prowadzone ścieżką akademicką lub profesjonalną. Obydwie drogi wymagają od doktorantów gruntownego przygotowania teoretycznego i wysokich kompetencji badawczych. Uzyskanie kwalifikacji na poziomie ósmym ISCED otwiera dostęp do profesji wymagających wysokich kompetencji akademickich, stanowisk badawczych w obszarze administracji rządowej lub przemysłu, jak również umożliwia nauczanie na poziomach szóstym, siódmym i ósmym ISCED (*International Standard Classification of Education ISCED 2011)*. Polska Rama Kwalifikacji (PRK) na poziomie ósmym, który odpowiada kształceniu doktorantów, również podkreśla znaczenie umiejętności wykorzystywania wiedzy z różnych dziedzin nauki i sztuki do twórczego identyfikowania, formułowania i innowacyjnego rozwiązywania złożonych problemów lub wykonywania zadań o charakterze badawczym (*Polska Rama Kwalifikacji*, 2016). Zamieszczenie tego rodzaju umiejętności w PRK dla poziomu ósmego stanowi podstawę do wprowadzenia w Polsce doktoratów profesjonalnych, w tym wdrożeniowych, których celem jest rozwiązanie określonego problemu i poprawienie jakości i wydajności funkcjonowania różnych gałęzi gospodarki.

W artykule pokrótce omawiamy warunki i zasady propozycji nowego sposobu osiągania pierwszego stopnia naukowego, jakim jest doktorat, oraz wskazujemy na potencjalne konsekwencje wprowadzenia zmian w dotychczasowym uregulowaniu tej kwestii. Podejmujemy również kwestię znaczenia tej zmiany dla zjawiska umasowienia edukacji na III stopniu studiów.

Znaczenie modernizacji doktoratów dla współczesnego uniwersytetu

Dynamiczne zmiany w przestrzeni życia społecznego, kulturowego, politycznego, gospodarczego wymuszają zachodzenie zmian na uniwersytecie. Wzrost konkurencyjności między uczelniami i silne tendencje rankingowe stanowią przyczyny, dla których polskie uczelnie powinny przejść głębokie przeobrażania. Wizja uczelni jako wieży z kości słoniowej (Soley, 1995) dawno odeszła już w niepamięć. Podstawowym wymogiem współczesnego uniwersytetu jest współpraca ze środowiskiem społeczno-gospodarczym i biznesem (*Doktoraty wdrożeniowe przyjęte przez Radę Ministrów*, 2017). Ma on być przydatny dla rynku, ponieważ los akademii zależy od przemian gospodarczych (Kościelniak, 2013; Kwiek, 2010; Thieme, 2010). Dla prowadzonych tu rozważań kluczowa wydaje się uwaga Zbyszko Melosika (Melosik, 2009, s. 73), który twierdzi, że: wiedza „(…) staje się produkowanym i przetwa-

rzanym towarem, mającym określoną wartość na rynku. Z uwagi na rosnący prymat czynnika ekonomicznego w życiu akademickim następuje przy tym zmiana kryteriów oceniania prestiżu i autorytetu poszczególnych form wiedzy. Liczy się głównie to, co można sprzedać". W tę perspektywę wpisuje się koncepcja doktoratów wdrożeniowych, które w założeniach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego mają ożywić współpracę między uczelniami a sektorem rynkowym.

Wprowadzenie nowej możliwości uzyskania stopnia naukowego w założeniach ministerialnych, a także Instytutu Allerhanda, który jako jeden z trzech zespołów tworzył założenia do nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i wymienił doktorat wdrożeniowy jako możliwość osiągania pierwszego stopnia naukowego, ma przyczynić się do ograniczenia odsetka rozpraw doktorskich, które nie spełniają na wystarczającym poziomie warunków określonych w artykule 13 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki[3]. Przymusowa mobilność po uzyskaniu stopnia naukowego miałaby według autorów założeń z Instytutu Allerhanda, przyczynić się do zwiększenia elitarności studiów doktoranckich (Radwan, 2017). Wynikałoby to z konieczności udowodnienia przez doktora swoich umiejętności, wiedzy i kreatywności na rynku akademickim. Doktorat wdrożeniowy miałby ułatwić ową mobilność i zwiększyć atrakcyjność jego posiadacza jako profesjonalisty, który nie tylko posiada rozległą wiedzę w danej dziedzinie, ale potrafi zaaplikować ją do rozwiązania określonego problemu gospodarczego, technologicznego czy społecznego. Jak wskazuje ministerstwo (*Doktoraty wdrożeniowe przyjęte przez Radę Ministrów*, 2017), absolwenci programu doktoratów wdrożeniowych z obszarów nauk ścisłych, przyrodniczych i technicznych lepiej sobie radzą na rynku pracy i osiągają wyższe dochody niż osoby posiadające tradycyjny doktorat. W tym kontekście powstaje pytanie o cel studiów doktoranckich i posiadania stopnia naukowego.

Doktorat – komu i po co?

Współcześnie przed doktorantami, a także doktorami stawiane są odmienne wymagania, niż było to jeszcze dziewięć lat temu, przed wprowadzeniem przez Parlament Europejski Europejskich Ram Kwalifikacji i następnie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Jak podkreśla Patric Blessinger (2016), magistrzy i doktorzy mają być nie tylko ekspertami w danej dyscyplinie, ale także, co nie mniej ważne, profesjonalistami zaangażowanymi w podnoszenie własnych kwalifikacji, stale aktywnymi i mobilnymi praktykami (badaczami) oraz liderami. „Zmiany dotyczące edukacji przyszłych doktorów są częścią szerszego globalnego ruchu na rzecz demokratyzacji edukacji na wszystkich poziomach edukacji wyższej w celu uczynienia jej bardziej adekwatną do wymogów zmian zachodzących w społeczeństwie i wśród studentów" (Blessinger, 2016). Istotnym czynnikiem tych zmian jest umasowienie edukacji na poziomie wyższym, co przejawia się w dużej dostępności do edukacji akademickiej osób

3 Dorota Klus-Stańska (2013) nazywa to zjawisko „przeciekaniem pozornych prac naukowych".

wywodzących się z różnych segmentów społeczeństwa (Blessinger, 2016; Furedi, 2017). Jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (2017, s. 4), w takich warunkach „(…) nadzieję na kształcenie elit stanowią studia trzeciego stopnia". Jednak według Patrica Blessingera i Denise'a Stockleya (2016) studia doktoranckie stają się też coraz bardzie popularne, w związku z tym, aby uchronić je przed pozoranctwem prac naukowych, należy wprowadzić różne ścieżki zdobywania tego stopnia naukowego oraz dokonać zmian w programach nauczania na trzecim poziomie studiów.

W dyskusji na temat doktoratów można wyróżnić kilka ich rodzajów. Występuje doktorat badawczy (naukowy), zawodowy (profesjonalny), hybrydowy (połączenie naukowego z profesjonalnym, przykładem może być wdrożeniowy) oraz honorowy (*doctor honoris causa*) (Blessinger, 2016). Obecnie w polskim środowisku akademickim występuje doktorat naukowy oraz honorowy.

Tradycyjnie pierwszym stopniem naukowym jest doktorat. Etymologia tego słowa wywodzi się od łacińskiego *docere*, oznaczającego: „(…) nauczać, uczyć, dostarczać prawdę przez argumentację rozumową i zestawienia faktów" (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 5). Rodowód takiego ujęcia doktoratu zakorzeniony jest w tradycji średniowiecznych uniwersytetów i przetrwał do dziś. W języku angielskim oznaczony jest skrótem *PhD*, co oznacza *Doctor of Philosophy*. Jednak nie symbolizuje on tylko doktoratu w dyscyplinie naukowej, jaką jest filozofia, ale dotyczy również pozostałych dyscyplin posiadających ugruntowaną tradycję historyczną.

W Polsce obecnie funkcjonuje określone powyżej rozumienie doktoratu. Precyzuje je art. 12 ust. 1. ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Doktorat może posiadać osoba, która spełnia jednocześnie trzy wskazane w tym artykule wymagania:

1) posiada tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera, lekarza lub inny równorzędny;
2) zdała egzaminy doktorskie określone przez radę jednostki organizacyjnej;
3) przedstawiła i obroniła rozprawę doktorską (Ustawa, 2003, art. 12.1).

Spełnienie tych warunków skutkowało nadaniem stopnia doktora i do niedawna było przepustką do świata nauki. Jednak obecnie coraz większe rzesze doktorów pracują poza tym rynkiem, odnajdując swoje miejsca w biznesie, gospodarce, edukacji itd. Zjawisko to częściowo spowodowane jest zbyt niskim potencjałem naukowym bronionych rozpraw doktorskich. Jak wskazuje Najwyższa Izba Kontroli (*NIK o kształceniu na studiach doktoranckich*, 2016) studia doktoranckie nie przygotowują w wystarczającym stopniu do podjęcia zatrudnienia na uczelni. Inną ważną przyczyną jest niepewność zatrudnienia doktorantów w obszarze uczelni, co działa demotywująco, jeżeli chodzi o dbanie o rzetelność prowadzonych w ramach pisania dysertacji doktorskich badań i analiz. NIK wskazuje, że wraz ze wzrostem liczby studentów studiów trzeciego stopnia spada liczba zatrudnianych asystentów. Istotne jest również to, że w 2013 roku tylko 41% z 216 absolwentów przebadanych przez NIK obroniło rozprawę doktorską. Według danych zgromadzonych przez Główny Urząd Statystyczny w roku akademickim 2015/2016 liczba uczestników studiów trzeciego stopnia wynosiła 43 177 osób. Jednak tylko 12% z nich miało otwarte przewody

doktorskie (*Szkoły Wyższe i ich finanse w 2015 roku*, 2016). W porównaniu z analogicznymi danymi pochodzącymi z roku akademickiego 2012/2013 nastąpił jednoprocentowy spadek w tej kwestii (*Szkoły Wyższe i ich finanse w 2012 roku*, 2013). Taka tendencja wskazuje na problematyczność studiów doktoranckich jako narzędzia kształcenia kadry akademickiej.

Receptą na ten problem może być propozycja wprowadzenia doktoratów wdrożeniowych bądź też wprowadzenie doktoratów zawodowych (*Professional Doctorate*), które to rozwiązania funkcjonują na świecie, m.in. w Wielkiej Brytanii czy Irlandii. Umożliwiają one uzyskanie doktoratu, którego przedmiot będzie w sposób bezpośredni odnosił się do środowiska pracy doktoranta, a zatem umożliwi podniesienie kwalifikacji osób pracujących w nieakademickim środowisku. Przykładami doktoratów profesjonalnych, związanych z wykonywaniem określonego zawodu są: *M.D. – Doctor of Medicine*, *Ed.D – Doctor of Education*, *Psy.D. – Doctor of Psychology*, *D.A. – Doctor of Arts* lub *D.B.A. – Doctor of Business Administration*. Koncepcja doktoratów profesjonalnych wywodzi się z Ameryki Północnej. Początkowo rozwijano je na polu edukacyjnym, ponieważ ich głównym celem było podniesienie umiejętności nauczycieli i wykładowców. Obecnie tego rodzaju doktoraty funkcjonują w obszarach związanych m.in. z biznesem, zdrowiem publicznym, projektowaniem i architekturą (*Review of Professional Doctorates*, 2006). Rozróżnienie między doktoratami naukowymi a profesjonalnymi prezentuje tabela 1.

Tabela 1. „Jak?" czy „dlaczego?" jako kryterium różnicujące doktoraty

Dlaczego? (PhD)	**Jak?** (Professional Doctorate)
Motywacja podjęcia badań	
Wniesienie wkładu do istniejącej wiedzy i teorii	Praktyczna aplikacja istniejącej wiedzy i teorii
Niezależny projekt badawczy	
Pięciorozdziałowa dysertacja	Pięciorozdziałowa dysertacja stosowana lub artykuł lub produkt, albo portfolio
Plany na przyszłość	
Kontynuacja badań i analiz dotyczących nowych teorii i rozwiązań	Kontynuacja pracy w terenie, aplikacja zdobytej wiedzy dla poprawy istniejącego stanu rzeczy

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie: *The Difference Between a PhD and Professional Doctorate.* (2017). Pobrano z: http://www.capella.edu/blogs/cublog/phd-vs-doctorate-differences/ (5.04.2017); *How to Decide between a PhD and Professional Doctorate?* (2014). Pobrano z: https://www.ncu.edu/blog/how-to-decide-between-a-phd-and-professional-doctorate (5.04.2017).

Wskazane powyżej różnice opierają się na odmiennych celach i zastosowaniach dwóch typów doktoratów. Łącznikiem tych dwóch koncepcji jest wymóg posiadania przez doktoranta wysokiego poziomu wiedzy z obszaru, w którym osadził swój doktorat. Jednak zastosowanie tej wiedzy jest odmienne. Warto jest w tym miejscu wskazać, że wprowadzenie doktoratów wdrożeniowych jako jednej z postaci doktoratów profesjonalnych budzi sprzeciw części środowiska akademickiego w Polsce i obawy o degradację znaczenia społecznego

i akademickiego stopnia naukowego doktora. Rektor Uniwersytetu Warszawskiego Marcin Pałys upatruje we wprowadzeniu doktoratów zawodowych przyczynę „rozwadniania" (Suchecka, 2017) doktoratu, który w obecnym stanie, jaki obowiązuje w Polsce (doktorat naukowy), jest stopniem uznawanym na całym świecie. Jednak przy wzroście komercjalizacji i konkurencyjności uniwersytetów rozwiązanie to wydaje się istotne. Szczególnie w kwestii zwiększenia współpracy uczelni ze środowiskiem i gospodarką. Doktoraty profesjonalne, w tym wdrożeniowe, mogłyby przyczynić się do zmiany istnienia jednej ze ścieżek rozwoju akademickiego, a mianowicie ścieżki dydaktycznej. Jest ona obecnie w warunkach polskich traktowana jako, mówiąc za Piotrem Stecem, „dopust Boży". Jest formą przeczekania do emerytury dla doktorów, którzy z różnych powodów nie zdążyli zrobić habilitacji. „Ścieżka ta [dydaktyczna – A.B.-W., L.B.] jest nieatrakcyjna dla pracownika, ponieważ najwyższe stanowisko, jakie może on osiągnąć, jest odpowiednikiem etatu adiunkta bez habilitacji. Oznacza to, że ów szczyt jest na poziomie wyjątkowo nieatrakcyjnym i nie zachęca do dalszego rozwoju" (Stec, 2016, s. 260). Wprowadzenie doktoratów profesjonalnych mogłoby przyczynić się do zmiany istniejącego stanu rzeczy, ponieważ zwiększyłoby w kręgach akademickich liczbę pracowników z doświadczeniem praktycznym nie tylko w prowadzeniu badań, ale także implementacji nowych rozwiązań w różnych dziedzinach życia społecznego. Takie rozwiązanie zbliżyłoby do siebie świat nauki i praktyki.

Doktoraty wdrożeniowe są pomysłem dyskutowanym obecnie w Polsce. Jak podaje MNiSW (*Doktoraty wdrożeniowe przyjęte przez Radę Ministrów*, 2017), ten typ doktoratu występuje w krajach takich, jak Francja, Dania, Niemcy i Wielka Brytania. Na poziomie Unii Europejskiej może być realizowany w ramach programu *European Industrial Doctorates*. W założeniach doktorat ten prowadzony będzie w systemie dualnym, co oznacza, że doktorant objęty będzie opieką naukową z poziomu szkoły wyższej oraz opieką merytoryczną na poziomie współpracy z przedsiębiorcą. Z poziomu uniwersytetu samodzielny pracownik naukowy będzie czuwał nad jakością prowadzonych badań. Z poziomu przedsiębiorstwa zaś pomocą doktorantowi służyć będzie opiekun pomocniczy wyznaczony przez pracodawcę.

Istotne jest podkreślenie odmienności celów doktoratu wdrożeniowego i naukowego. Ten drugi służyć ma przede wszystkim przyrostowi wiedzy i rozwojowi nauki. Celem przedsięwzięcia wdrożeniowego natomiast jest rozwiązanie konkretnego problemu, z którym boryka się przedsiębiorca. Pomysł wprowadzenia doktoratów wdrożeniowych wynika z niskiego poziomu współpracy środowiska naukowego z otoczeniem społeczno-gospodarczym (*Piotr Dardziński prezentuje koncepcję doktoratów wdrożeniowych*, 2016). Wspólna praca nad projektami wdrożeniowymi przyczynić miałaby się do zacieśnienia tej relacji i wzajemnymi korzyściami. Niewątpliwą korzyścią byłby również, tak pożądany w neoliberalnym modelu uniwersytetu, wzrost transferu wiedzy między nauką a biznesem. Jak dobitnie podkreśla Piotr Nowak (2014, s. 83): „To nie uczeni zarządzają współczesnym uniwersytetem, ale biznes i administracja". Tego typu rozwiązania wynikają również z chęci zaspokojenia potrzeb studentów, którzy po ukończeniu studiów na każdym poziomie chcą posiadać dobrze płatną i adekwatną do zdobytego wykształcenia pracę. Studenckie wymagania często są większe

niż wymagania kształcenia akademickiego, które próbuje zaspokoić owe żądania (Furedi, 2017). Współczesne wymogi rynku wymuszają zmiany w działalności i myśleniu w uniwersytecie i o uniwersytecie. Akademia powinna odpowiadać potrzebom szybko zmieniającego się rynku, dlatego też oprócz wysokiej jakości naukowców powinna kształcić również wysokiej jakości specjalistów i badaczy, którzy zasilą pozaakademicki rynek pracy. Z drugiej strony jednak, jak wskazuje Piotr Stec (2016), na uniwersytecie nie ma miejsca dla pracownika akademickiego, który będzie tylko realizował projekty wdrożeniowe, a nie będzie prowadził dydaktyki oraz badań. Według Steca wdrożenia powinny wpisywać się w zadania administracji, która odpowiedzialna jest za transfer technologii, lub stanowić element rozwoju instytutów badawczych. Nie powinny jednak uprawniać do uzyskiwania stopni naukowych, takich jak doktorat czy habilitacja.

Profesjonalne doktoraty międzynarodowe

W Polsce i w innych krajach Europy podjęto już próby wprowadzenia doktoratów profesjonalnych jako ścieżki zdobycia stopnia naukowego. Przykładem takiego przedsięwzięcia jest międzynarodowy projekt *The European Doctorate in Teacher Education* (EDiTE) (EDiTE, 2017). Jest to międzynarodowy czteroletni projekt realizowany w ramach programu Horizon 2020. Konsorcjum w projekcie tworzy pięć uczelni: Eötvös Loránd University (Węgry), University of Innsbruck (Austria), University of Lisbon (Portugalia), Dolnośląska Szkoła Wyższa (Polska) oraz Masaryk University (Czechy). Studia z zakresu *Transformative Teacher Learning for Better Student Learning within an Emerging European Context* podjęło piętnastu młodych badaczy z dziewięciu krajów: Czech, Ekwadoru, Niemiec, Grecji, Polski, Węgier, Nepalu, Serbii i z Syrii.

Celem EDiTE jest wypracowanie doświadczeń w zakresie kształcenia doktorów edukacji (*Ed.D.*), którzy zdobytą wiedzę i doświadczenie wykorzystywać będą do wprowadzania zmian we własnych praktykach edukacyjnych. Powstające w ramach tego projektu prace doktorskie będą miały nie tylko wymiar teoretyczny, ale przede wszystkim praktyczny, związany z implementacją transformatywnych praktyk edukacyjnych oraz ze wzrostem poziomu refleksyjności i krytyczności nauczycieli.

Projekt EDiTE opiera się na współzależności badań i praktyk edukacyjnych. Z tego też względu istotnym zadaniem, które stawiają przed sobą członkowie konsorcjum, jest wzrastanie społeczności EDiTE w wiodącą europejską sieć innowacji w zakresie kształcenia nauczycieli, która będzie dostępna dla naukowców, praktyków i decydentów. Mimo że w żadnym z krajów tworzących konsorcjum nie ma doktoratów profesjonalnych, projekt ten jest cennym wkładem w dyskusję nad wagą i zasadnością wprowadzenia tej ścieżki zdobycia stopnia doktora.

EDiTE dąży do kształcenia transformatywnych praktyków, którzy poprzez swoje badania, zaangażowanie, wprowadzanie innowacji na szczeblu lokalnym będą dążyć do rozwoju kultury organizacyjnej szkoły, zwiększenia motywacji uczniów do uczenia się oraz uzyski-

wanych przez nich wyników. Transformatywny nauczyciel jest przede wszystkim krytyczny wobec swojej praktyki i otaczającej go rzeczywistości. Potrafi zdiagnozować problem, stosując odpowiednie metody i techniki badawcze, oraz wprowadzić wypracowane rozwiązania. Warto w tym miejscu podkreślić, że wskazane wymagania określone są w Europejskich Ramach Kwalifikacji, a także w Polskiej Ramie Kwalifikacji dla poziomu ósmego.

W projekcie EDiTE nauczyciel nie jest postrzegany tylko jako kompetentny badacz. Jego istotną umiejętnością jest również opracowanie i implementacja zmian. Taka postawa wymaga nieustannego doskonalenia siebie i swojej praktyki badawczej. Uczenie się nauczyciela musi być powiązane z uczeniem się ucznia, ponieważ podmioty te tworzą praktykującą wspólnotę, opartą na wiedzy, zaangażowaniu i demokratycznych relacjach. Nauczyciel jest refleksyjnym badaczem i praktykiem, który potrafi wykorzystać posiadaną wiedzę i doświadczenie do tworzenia środowiska przyjaznego uczniowi.

Konkluzje

Wzrost zainteresowania studiami trzeciego stopnia jest z jednej strony korzystny, z drugiej zaś problematyczny (Blessinger, Stockley, 2016). Pozytywnych aspektów można upatrywać w otwarciu się uniwersytetów na studentów reprezentujących różnorodne pochodzenie rasowe, kulturowe, społeczne itp. Prowadzi to do zaistnienia w przestrzeni akademickiego dyskursu wielowątkowych analiz w rozprawach doktorskich, wynikających z odmienności płci, wieku, orientacji seksualnej studentów, ich zaplecza społecznego czy pochodzenia etnicznego. Problemy natomiast powodowane są rosnącą infantylizacją studentów studiów doktoranckich (Furedi, 2017), a także różnorodnością ich potrzeb, co prowadzi do konieczności ulepszania i zmieniania wypracowanych strategii kształcenia doktorantów. Wprowadzanie nowych ścieżek uzyskiwania stopnia naukowego doktora, w szczególności na początku procesu implementacji zmian, może przyczynić się do naruszenia ugruntowanej pozycji doktoratu tradycyjnego. Jednak jak podkreślają Patric Blessinger i Denise Stockley (2016), edukacja doktorancka powinna przestać być wysoce elitarną aktywnością, skupioną wokół jednego mistrza i ściśle przypisaną do dyscypliny naukowej. Za kluczowe autorzy ci uważają wprowadzenie różnorodności i interdyscyplinarności w projekty doktoranckie, co przygotuje doktorantów do dalszej kariery na uniwersytecie lub poza nim.

Zmieniająca się pozycja społeczna i znaczenie uniwersytetu wymaga również przeobrażeń w sposobie kształcenia na wszystkich poziomach studiów, w szczególności zaś na studiach doktoranckich. Ich zadaniem, zgodnie z założeniami ISCED, ERK i PRK dla poziomu ósmego, jest wykształcenie doktora, który zna i rozumie światowy dorobek naukowy oraz potrafi go w twórczy sposób implikować do praktyki. Posiada umiejętność nie tylko prowadzenia badań, ale również ich transferu do sfery społecznej i gospodarczej. Wpisanie tego typu umiejętności w zakres kształcenia doktorantów sprzyja wprowadzaniu zmian w ścieżki osiągania pierwszego stopnia naukowego. Uzasadnione wydaje się zatem zróżnicowanie doktoratów na naukowe, które pozwalały będą na prowadzenie badań i rozwijanie istnie-

jącej już wiedzy, profesjonalne – zarezerwowane dla praktyków, których celem jest zmiana i ulepszenie środowiska ich pracy, oraz wdrożeniowe, polegające na innowacyjnym rozwiązywaniu problemów gospodarczych i społecznych. To zróżnicowanie, naszym zdaniem, przyczyni się do podniesienia poziomu doktoratów, ponieważ ich jakość będzie wynikała z celu, który przyświeca ich twórcy. Odpowiadać ono będzie również istniejącym już ścieżkom akademickiego awansu zawodowego (ścieżka naukowa, naukowo-dydaktyczna i dydaktyczna) oraz coraz bardziej rozwijającemu się rynkowi pozaakademickiego zatrudniania doktorów.

Bibliografia

Blessinger, P. (2016). The shifting landscape of doctoral education. *University World News*. Pobrano z: *http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20161004145514435 (2.04.2017).*

Blessinger, P., Stockley, D. (2016). Innovative Approaches in Doctoral Education: An Introduction to Emerging Directions in Doctoral Education. W: P. Blessinger, D. Stockley (red.), *Emerging Directions in Doctoral Education* (s. 3–20). United Kingdom–North America–Japan–India–Malaysia–China: Emerald.

Czerepaniak-Walczak, M. (2017). *Doktoranci i studia doktoranckie – powody i tendencje zmian obrazu w kolorze sepii w inkrustowanej ramie* [niepublikowany mps].

Doktoraty wdrożeniowe przyjęte przez Radę Ministrów (2017). Pobrano z: http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/doktoraty-wdrozeniowe-przyjete-przez-rade-ministrow.html (3.02.2017).

EDiTE. (2015). Pobrano z: http://www.edite.eu/ (2.04.2017).

Furedi, F. (2017). *What's Happened to the University? A sociological explanation of its infantilisation*. London–New York: Routledge.

International Standard Classification of Education ISCED 2011. (2011). Pobrano z: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf (6.04.2017).

Klus-Stańska, D. (2013). „Pisać każdy może…" – Pytania o możliwości uszczelniania procedur awansu przed przeciekami pozornych prac naukowych. *Rocznik Pedagogiczny*, *36*, 57–68.

Kościelniak, C. (2013). Publiczne role współczesnego uniwersytetu: między zobowiązaniami kulturowymi a ekonomicznymi. *Humanities and Social Science*, *20*, 47–62.

Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

NIK o kształceniu na studiach doktoranckich. (2016). Pobrano z: https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-na-studiach-doktoranckich.html (19.12.2016).

Nowak, P. (2014). *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego.

Piotr Dardziński prezentuje koncepcję doktoratów wdrożeniowych. (2016). Pobrano z: http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/piotr-dardzinski-prezentuje-koncepcje-doktoratow-wdrozeniowych.html (2.02.2017).

Polska Rama Kwalifikacji. (2016). Pobrano z: http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/PRK_z_linkami_internet_0411.pdf (23.02.2017).

Projekt ustawy. (2017). Pobrano z: http://orka.sejm.gov.pl/opinie8.nsf/nazwa/spr_1287/$file/spr_1287.pdf (6.04.2017).

Radwan, A. (red.). (2017). *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Kraków: Oficyna Allerhanda.

Review of Professional Doctorates. National Qualifications Authority of Ireland. (October 2006). Pobrano z: European University Association, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Review%20of%20Professional%20Doctorates_Ireland2006.1164040107604.pdf (2.04.2017).

Soley, L.C. (1995). *Leasing the Ivory Tower. The Corporate Takeover of Academia*. Boston: South and Pr.

Stec, P. (2016). Jaki uniwersytet? *Kronos*, *4*, 250–269.

Suchecka, J. (2017). *Rektor UW o reformie Gowina: Uniwersytet nie może być sprowadzany do poziomu urzędu.* Pobrano z: http://wyborcza.pl/7,75398,21586028,rektor-uw-o-reformie-gowina-uniwersytet-nie-moze-byc-sprowadzany.html (6.04.2017).

Szkoły Wyższe i ich finanse w 2012 roku. (2013). GUS, Warszawa. http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2012-r-,2,9.html (4.04.2017).

Szkoły Wyższe i ich finanse w 2015 roku. (2016). GUS, Warszawa. Pobrano z: http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2015-r-,2,12.html (4.04.2017).

Thieme, J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Dz. U. 2003, nr 65, poz. 595.

Słowa kluczowe: doktorat naukowy, doktorat profesjonalny, doktorat wdrożeniowy, transformatywny praktyk

VIII POLISH QUALIFICATIONS FRAMEWORK. THE EDUCATION OF RESEARCHERS OR TRANSFORMATIVE PRACTITIONERS?

Summary

In this article we discuss the issue of obtaining a doctoral degree. We point out the advantages and disadvantages of the proposal of acquiring a industrial doctorate in implementation, nowadays discussed in Poland, in the context of changes in the perception of the university and its functions. The doctoral training requirements set forth in the European Qualifications Framework and in the Polish Qualifications Framework indicate the need for students to acquire not only extensive knowledge and understanding of the academic achievements (assigned to a specific area of knowledge) and research ability but also the ability to transfer knowledge and research results to the social and the economic sphere. This opens the door to a different way of getting a doctoral degree.

Keywords: PhD, professional doctorate, industrial doctorate, transformative practitioner

DOI: 10.18276/psw.2017.1–05

Andrzej Marciniuk
Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych w Dęblinie

Przesłanie dydaktyki lotniczej II Rzeczypospolitej dla współczesnej „Szkoły Orląt"

Zadaniem Oficerskiej Szkoły Lotnictwa (OSL), która powstała 1 listopada 1925 roku w miejsce Wyższej Szkoły Pilotów (WSP), było kształcenie i wychowanie kandydatów na oficerów pilotów i obserwatorów. Misję kadry dydaktycznej uczelni stanowiło „utrzymanie nauki lotniczej w Szkole na poziomie współczesnym, rozwijanie i badanie nowych poglądów, zwłaszcza z punktu widzenia zastosowania ich w praktyce"[1]. W organizacji uczelni wykorzystano doświadczenia z funkcjonowania szkół lotniczych w Polsce z lat 1918–1925[2], wyodrębniając:

- Dział Nauk (współcześnie Wydział Lotnictwa Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie [WSOSP]);
- Oddział Szkolny (współcześnie Batalion Podchorążych, w którym dowódcy odpowiadają za szkolenie i wychowanie wojskowe podchorążych);
- skadrę Wywiadowczą, przeznaczoną do praktycznych ćwiczeń w powietrzu (aktualnie zadania te wykonuje Akademicki Ośrodek Szkolenia Lotniczego, 4 Skrzydło Lotnictwa Szkolnego)[3].

Po zamachu majowym w 1926 roku zaprzestano kształcenia w Dęblinie podchorążych zawodowych w specjalności pilotaż. Do 1935 roku kształcono w Szkole Podchorążych Lotnictwa w Dęblinie tylko obserwatorów[4]. Cały wysiłek dydaktyczny „Szkoły Orląt" w Dęblinie w tych latach skoncentrowano na przygotowaniu lotniczym podchorążych obserwatorów tylko w zakresie zadań wynikających ze współdziałania lotnictwa z wojskami lądowymi. Od

1 Zbiory Pracowni Historii Sztuki Wojennej i Dydaktyki Lotniczej (PHSWiDL). Projekt regulaminu tymczasowego Oficerskiej Szkoły Lotnictwa. Grudziądz 1925, s. 1.

2 Polskie lotnictwo otrzymało w 1919 r. znaczne wsparcie ze strony lotnictwa francuskiego. Oprócz sprzętu lotniczego przysłano dwie w pełni ukompletowane w personel lotniczy i wyposażone w etatowy sprzęt lotniczy szkoły pilotażu: podstawowego (dyslokacja w Warszawie, a od wiosny 1920 r, w Dęblinie) i wyższego (miejsce bazowania w Poznaniu, a od 1920 r. w Grudziądzu).

3 Współczesne wymogi kształcenia podchorążego spowodowały powołanie jeszcze jednego podmiotu dydaktycznego we WSOSP, rozszerzającego zakres szkolenia doskonalącego i specjalistycznego podchorążych oraz żołnierzy zawodowych – Centrum Szkolenia i Doskonalenia Personelu Lotniczego.

4 W 1928 r. szkoła zmieniła nazwę z Oficerskiej Szkoły Lotnictwa na Szkołę Podchorążych Lotnictwa (SPL).

1928 roku szkolono w pilotażu podstawowym podchorążych rezerwy lotnictwa[5], a od 1929 roku przeszkalano w pilotażu oficerów z różnych rodzajów broni[6]. Utrudniło to poważnie przygotowanie przyszłych kadr dowódczo-instruktorskich w korpusie oficerów pilotów dla potrzeb jednostek bojowych i szkolnictwa lotniczego[7].

W czasie II wojny światowej dokumentacja szkoleniowa SPL uległa zniszczeniu. Wieloletnie poszukiwania źródeł dotyczących przedwojennej dydaktyki lotniczej pozwoliły na odtworzenie ogólnego programu studiów. Pierwszy program studiów OSL z 1925 roku nie zachował się w zbiorach Centralnego Archiwum Wojskowego (CAW) w Warszawie. Ocalały natomiast: „Program OSL (SPL). Kurs dwuletni. Dęblin 1928", „Program Szkoły Podchorążych Rezerwy Lotnictwa. Dęblin 1928", „Program Kursu Pilotażu dla Oficerów Młodszych Lotnictwa. Dęblin 1928". Ostatnimi odnalezionymi dokumentami poszerzającymi naszą wiedzę o organizacji, treściach programów i metodach szkolenia są „Instrukcje wyszkolenia lotnictwa, część I–VI. Warszawa 1937 r.". Treść przedstawionych powyżej dokumentów dotyczących poszukiwania optymalnego modelu kształcenia kadr lotniczych w latach 1928–1939 pozwala na sformułowanie hipotezy o modułowym systemie kształcenia personelu latającego oraz stosowaniu nowatorskich metod dydaktycznych w procesie jego przygotowania zawodowego. Celem badań było ustalenie na podstawie wymienionych źródeł zasad organizacji studiów, systemu kształcenia i wychowania oraz stosowanych metod nauczania podchorążych „Szkoły Orląt" w latach 1928–1939. W związku z tak określonym celem badań udzielono także odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze.

1) Jak wyglądała koncepcja przygotowania personelu latającego przed wojną?
2) Jakie wyróżniono w nim obszary kształcenia oficera pilota lub obserwatora?
3) W jakim stopniu założenia przedwojennej doktryny kształcenia i szkolenia personelu latającego są współcześnie kontynuowane?

W rozwiązywaniu problemów badawczych wykorzystano treści wymienionych dokumentów archiwalnych, opracowań i regulaminów[8]. Wymagało to zastosowania takich

5 Absolwenci tych kursów Szkoły Podchorążych Rezerwy Lotnictwa (SPRL), pomimo dalszego doskonalenia w pułkach lotniczych, jako piloci rezerwy w zdecydowanej większości nie zostali zmobilizowani do lotnictwa na czas wojny.

6 W stosunku do oficerów innych broni niż lotnictwo (piechota, kawaleria, artyleria) próba zasilania korpusu oficerów lotnictwa absolwentami Kursu Pilotażu dla Oficerów Młodszych Lotnictwa (KPdOML+) nie przyniosła spodziewanych efektów. Wielu pilotów wywodzących się z tego systemu szkolenia zginęło na różnych etapach służby w lotnictwie. Główną przyczyną ich niepowodzeń (w większości przypadków zakończonych śmiercią) był zbyt krótki czas zajęć teoretycznych z przedmiotów warunkujących bezpieczne szkolenie, takich jak: eksploatacja silnika i płatowca, aeronawigacja, uzbrojenie i jego użycie w walce i in.

7 Części oficerów-obserwatorów, absolwentów „Szkoły Orląt", zezwolono od 1929 r. na przeszkolenie w pilotażu na ww. kursie i byli oni bardzo dobrze przygotowani z przedmiotów lotniczych oraz przeszli podstawowe szkolenie w powietrzu jako obserwatorzy. Mankamentem takiego systemu szkolenia pilotów było w sumie zbyt długie i kosztowne ich przygotowanie do wykonywania zadań bojowych. W tym systemie szkolenia pilotem eskadr bojowych zostawało się w wieku 26–29 lat. W innych krajach w pełni wyszkoleni piloci zasilali eskadry bojowe, mając 22–24 lata.

8 Szczególnie cenne informacje o całej koncepcji doskonalenia personelu latającego II RP po 1931 r. zawiera Regulamin lotnictwa wydany w 1931 r. Jego wybrane zapisy posłużyły autorowi artykułu do prowadzenia badań komparatystycznych odnalezionych w CAW programów i instrukcji.

metod badawczych, jak: analiza i krytyka źródeł – dokumentów archiwalnych – głównie programów kształcenia. Metodę porównawczą zastosowano w celu ocenienia, poprzez porównanie źródeł, organizacji procesu dydaktycznego pilotów i obserwatorów w SPL, SPRL i KPdOML w latach 1928–1939.

W wyniku badań ustalono, że program studiów zawodowych OSL-SPL zapewniał podchorążym studiowanie przemienne, a więc sensownie łączono w nim przedmioty kształcenia teoretycznego ze szkoleniem praktycznym na ziemi i z praktycznym szkoleniem lotniczym w powietrzu. Był to program pozwalający podchorążemu realizować w trakcie trzyletniego kształcenia następujące moduły:

– moduł edukacyjny (pozwalał podchorążemu zdobyć wiedzę na poziomie zawodowym, praktycznie inżyniera eksploatacji samolotu i jego uzbrojenia);
– moduł lotniczy (od 1936 r. przygotowywał podchorążego do samodzielnego wykonywania zadania lotniczego z zastosowaniem bojowym na samolotach liniowych i myśliwskich, a od 1938 r. również bombowych[9]);
– moduł oficerski (dawał podchorążemu pełne przygotowanie do zawodowej służby wojskowej w korpusie oficerów dowódców lotnictwa).

Program studiów uwzględniał wszystkie wymagania dotyczące przygotowania zawodowego, określone w rozkazach i zarządzeniach Departamentu Aeronautyki Ministerstwa Spraw Wojskowych. Był on również w znacznym stopniu dostosowany do standardów kształcenia Sił Powietrznych Francji. W wielu ćwiczeniach techniki pilotażu wprowadzono do niego nowatorskie metody szkolenia stosowane od 1931 roku w Wielkiej Brytanii[10]. Zgodnie z decyzją Szefa Departamentu Aeronautyki w 1932 roku opracowano Instrukcję podstawowego wyszkolenia pilota na rok 1932 dla Szkoły Podoficerów Pilotów Lotnictwa, która implementowała brytyjskie doświadczenia w szkoleniu pilotów[11].

Zasadniczym celem kształcenia w uczelni zawodowej było w II RP i jest współcześnie przygotowanie absolwenta do skutecznego i niezawodnego działania na jego pierwszym stanowisku służbowym. Warto w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że na tym stanowisku była mu już wówczas potrzebna nie tylko odpowiednia wiedza fachowa, ale przede wszystkim umiejętności pilotowania określonego typu samolotu (będącego na wyposażeniu lotnictwa: myśliwskiego, towarzyszącego, liniowego, bombowego). Stąd też, jeżeli chodzi o realizację

9 W 1938 r. podchorążowie rozpoczęli przygotowania teoretyczne i praktyczne szkolenie na samolotach bombowych P-37 „Łoś”.

10 Pierwsze wzmianki o zmianie organizacji przygotowania zawodowego pilotów wojskowych i metodyki ich szkolenia w II Rzeczypospolitej ukazały się na łamach „Przeglądu Lotniczego” w listopadzie 1931 r. Kapitan pilot Adam Wojtyga w artykule pt. *Metody wyszkolenia w pilotażu* (s. 836) wprost odwoływał się w tej sprawie do rozwiązań angielskich, które kilka miesięcy wcześniej zaprezentował w artykule *Międzynarodowa szkoła pilotów w Anglii*.

11 Instrukcja została wydana w Centrum Wyszkolenia Podoficerów Lotnictwa Bydgoszczy (CWPL) w 1932 r. Była ona efektem ożywionej dyskusji na łamach „Przeglądu Lotniczego”, w której uczestniczyli: mjr pil. obs. Tadeusz Jarina, komendant CWPL ppłk pil. Tadeusz Prauss, por. obs. Franciszek Kalinowski. W „Szkole Orląt”, zgodnie z zapisami ww. instrukcji, prowadzono wówczas praktyczne szkolenie lotnicze w Szkole Podchorążych Rezerwy Lotnictwa i na kursie pilotażu dla oficerów młodszych lotnictwa. Od 1935 r. ze względu na pogłębiający się deficyt oficerów pilotów przywrócono w SPL szkolenie podchorążych zawodowych w pilotażu.

tego celu, model nauczania bezpośredniego był i jest współcześnie szczególnie przydatny. Model nauczania bezpośredniego wymagał stosunkowo sztywnej struktury środowiska dydaktycznego i uważnej koordynacji jego elementów. Nauczyciel korzystający z tego modelu zajęć musiał wykazać się biegłością w umiejętnościach, które demonstrował uczniowi-pilotowi w czasie nauki pilotażu. W umiejętny sposób uzasadniał potrzeby opanowania kolejnych technik pilotażu, strzelania powietrznego i bombardowania. Do jego obowiązków należało stworzenie odpowiednich warunków do realizacji ćwiczeń i pokazów w pracowniach: uzbrojenia lotniczego, aeronawigacji, fotografii lotniczej, silnika i płatowca. Część tych zajęć realizowano na pokładzie szkolnych i bojowych samolotów, znajdujących się w tym celu w hangarach lotniczych Działu Nauk. Dopełnieniem tego modelu kształcenia zawodowego było stworzenie odpowiedniej atmosfery współpracy wykładowcy, instruktora obserwatora czy też pilota ze szkolonym uczniem-pilotem w zakresie przekazywania informacji zwrotnej. Szczególnie pilot instruktor musiał mieć pewność, że uczniowie-podchorążowie prawidłowo opanowują czynności sterowania samolotem. W związku z tym na bieżąco kontrolował przyswajanie przez nich wiedzy czy korygował błędy popełnione przez szkolonych podchorążych. Jednocześnie kształtował u nich potrzebę ciągłego doskonalenia techniki lotu, tak by potrafili eliminować popełnione wcześniej w locie błędy.

Warto zaznaczyć w tym miejscu, że dodatkowym uzasadnieniem dla wykorzystywania wówczas modelu nauczania bezpośredniego w procesie kształcenia lotniczego była potrzeba opanowania w trakcie nauki w dęblińskiej uczelni wielu instrukcji, procedur i algorytmów czynności w locie przez każdego podchorążego, które były mu niezbędne do skutecznego i niezawodnego radzenia sobie na pierwszym stanowisku służbowym w charakterze członka personelu latającego. Model nauczania bezpośredniego sprawdził się wówczas i pozwala współcześnie najefektywniej wykorzystywać potencjał ludzki oraz bazę dydaktyczną, którą dysponuje szkoła.

Jeżeli chodzi o potencjał ludzki, to byli to do września 1939 roku i są współcześnie, właściwie dobierani i odpowiednio przygotowywani do pracy dydaktyczno-wychowawczej ze studentami podchorążymi wykładowcy oraz dowódcy piloci instruktorzy. Przy czym przez właściwe przygotowanie rozumiemy ich wielostronne kompetencje (specjalistyczne, pedagogiczno-psychologiczne i dydaktyczne) do edukacyjnego wspierania rozwoju osobowo-zawodowego każdego podchorążego dęblińskiej uczelni. Jak wynika z analiz teczek personalnych pilotów instruktorów przedwojennej SPL, przechowywanych w CAW, zadanie takie był w stanie wypełnić zespół, którego członkowie nie zaniedbywali żadnej okazji, aby wzbogacać swoją wiedzę specjalistyczną, pedagogiczno-psychologiczną i dydaktyczną oraz podwyższać umiejętności dydaktyczne w zakresie praktycznej nauki zawodu lotniczego. Po przeanalizowaniu biogramów następujących pilotów instruktorów „Szkoły Orląt" w Dęblinie: sierżanta pilota Stanisława Kołodziejskiego (Popiel, 1987, s. 55.), porucznika artylerii pilota Adolfa Gicali[12], plutonowego zawodowego lotnictwa pilota Stanisława Rybaka[13], po-

12 CAW, Teczka personalna 8438 por. pil. Adolfa Gicali.

13 CAW, Teczka personalna 801 plut. pil. Stanisława Rybaka.

rucznika pilota Władysława Grzeszczuka[14], kapitana pilota Henryka Stefana Bruscha (Czyż, 2002, s. 19–20), kaprala pilota Stanisława Dyi[15], podporucznika obserwatora pilota Franciszka Wojnarowicza[16] i porucznika pilota Stanisława Latwisa (Czyż, 2002, s. 19– 20), należy stwierdzić, że szczególnie od 1935 roku, gdy wznowiono szkolenie podchorążych w pilotażu, inaugurowano je kursem instruktorów pilotażu w Centrum Wyszkolenia Oficerów Lotnictwa (CWOL). Na kurs ten kierowano pilotów oddelegowanych z jednostek bojowych lotnictwa do pracy w dęblińskiej uczelni.

Po zakończeniu kursu w CWOL w celu dalszego podnoszenia kwalifikacji instruktorskich kierowano ich do Wojskowego Ośrodka Szybowcowego w Ustianowej na kurs szybowcowy, również w charakterze ucznia-pilota. Następnie, po kilku miesiącach wykonywania lotów instruktorskich w pułku lotniczym kształcili się ci piloci instruktorzy na 2,5-miesięcznym kursie psychologiczno-pedagogicznym w Centrum Badań Lotniczo-Lekarskich w Warszawie.

Komendant dęblińskiej uczelni dokonywał optymalnego doboru pilotów instruktorów, korzystając z bogatego zbioru informacji o żołnierzach zawodowych zawartych w „Rocznym uzupełnieniu listy kwalifikacyjnej za rok...". Opiniowano w nim pilota, w tym przypadku kandydata na instruktora, oceniając jego zalety osobiste, sprawność fizyczną, inteligencję, zdolności: organizacyjne, kierownicze, wychowawcze, „ogólną wartość w służbie". Uwzględniano opinie wyższych przełożonych. Wystawiano ogólną ocenę i „wnioskowano o przydatności w służbie"[17]. Dokumentami uzupełniającymi były np. „Wykazy kwalifikacyjne Kursu Wyższego Pilotażu przy Lotniczej Szkole Strzelania i Bombardowania w Grudziądzu" (L.S.S.iB.). Zawierały one następujące informacje: przebieg wyszkolenia praktycznego, opinię instruktora, opinię szefa pilotażu kursu, opinię komendanta L.S.S.iB. Te dokumenty pozwalały na zapoznanie się z kompetencjami kandydata na pilota instruktora, którego na ten kursy kierował i osobiście nadzorował jego postępy w pracy instruktorskiej i dowódczo-wychowawczej dowódca pułku lotniczego, a następnie komendant dęblińskiej szkoły lotniczej.

Po wieloletniej zapaści w szkoleniu instruktorów pilotażu wprowadzono obowiązkowe kształcenie kandydatów na pilotów instruktorów z wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Kolejne nabory pilotów z jednostek bojowych na instruktorów pilotażu do SPL w Dęblinie po 1937 roku pozwoliły sprostać wymaganiom stojącym przed lotnictwem po 1935 roku, gdy rozpoczęto jego rozbudowę ilościową i jakościową[18]. Dlatego tak ważną rolę w dęblińskiej szkole (od ponad 90 lat) pełni odbywające się co roku doskonalenie teoretyczne kadry dydaktycznej i praktyczne w metodyce przygotowania personelu instruktorskiego na ziemi

14 CAW, Teczka personalna 6389/27 por. pil. Władysława Grzeszczuka, wniosek o Brązowy Krzyż Zasługi 23-917.

15 CAW, Teczka personalna 646 kpr. pil. Stanisława Dyi.

16 CAW, Teczka personalna 3968 ppor. obs. pil. Franciszka Wojnarowicza.

17 CAW, Teczka personalna 375 kpt. pil. obs. Karola Orłosia.

18 W latach 1936–1939 wyszkolono w pilotażu 511 podchorążych, a 256 spośród nich ukończyło już w czasie szkolenia w pilotażu na ostatnim roku kształcenia w SPL kurs wyższego pilotażu w Grudziądzu (w marcu 1939 r. przeniesiony z Grudziądza do Ułęża k. Dęblina).

i w powietrzu. Są to różnego rodzaju zajęcia, z których korzysta kadra dydaktyczna, instruktorska i dowódcza odpowiedzialna za szkolenie podchorążych[19].

Model nauczania bezpośredniego pozwalał również wykorzystywać z powodzeniem w procesie kształcenia i szkolenia lotniczego metodę modelowania, czyli nauczania w oparciu o prezentowane wzory osobowe nauczycieli/wykładowców, instruktorów, dowódców, z którymi spotykali się na co dzień studenci podchorążowie i naśladowali zachowania oraz obyczaje, z jakimi się w „Szkole Orląt" zetknęli. Stąd swoje osiągnięcia absolwenci SPL tylko po części zawdzięczają formalnemu procesowi nauczania. Szczególnie ważne było samo „środowisko" uczelniane, w którym podchorąży funkcjonował, oraz sposób, w jaki personel szkoły ze sobą się kontaktował. Tak więc ważną rolę w szkole spełniało nie tylko formalne nauczanie i uczenie się, lecz także nauczanie i uczenie się społeczne. W związku z tym tak istotne dla szkoły było systematyczne doskonalenie wiedzy i umiejętności wykładowców, pilotów instruktorów personelu technicznego i logistycznego, instruktorów, dowódców i samych podchorążych w zakresie poprawiającym ich kompetencje intra- i interpersonalne (tzn. podejmowanych działań w stosunku do siebie i innych)[20].

Jeżeli chodzi o bazę dydaktyczną, uczelnia dysponowała:

– technicznym zapleczem specjalistycznym, które gwarantowało skuteczne nabywanie umiejętności pilotażu przez podchorążych na szybowcach, samolotach szkolnych, szkolno-bojowych, bojowych. Wprowadzono trenażery do nauki pilotażu i nauki strzelania powietrznego oraz bombardowania. W hangarach Działu Nauk otwierano dla potrzeb bieżącego procesu dydaktycznego laboratoria eksploatacji: silnika, płatowca, wyposażenia pokładowego, uzbrojenia dowolnego typu statku powietrznego. Nauczano podchorążych opanowywania różnego rodzaju awarii, które mogły wystąpić w czasie eksploatacji samolotu w locie. Uczono obserwatorów obsługi uzbrojenia lotniczego, w tym: obrotników, celowników, wyrzutników bomb. Praktycznie ćwiczono: technikę wykonywania zdjęć lotniczych (aparatami przenośnymi i zabudowanymi w kadłubie samolotu), pracę na radiostacji pokładowej, technikę wykonywania szkiców i meldunków obserwatora. W kabinach samolotu odbywały się zajęcia zgrywające załogę samolotu. Na strzelnicach SPL stwarzano personelowi latającemu (pilotom i obserwatorom) warunki symulujące walkę powietrzną z wykorzystaniem uzbrojenia pokładowego, w tym fotokarabinów.
– łatwo dostępnymi dla każdego podchorążego nie tylko w czasie zajęć programowych obiektami dydaktycznymi (np. gabinetami przedmiotowymi, laboratoriami specjalistycznymi, salami nauki własnej); sportowo-rekreacyjnymi (np. stadionem lekkoatletycznym,

19 Współcześnie piloci instruktorzy doskonalą swoje umiejętności w Centrum Szkolenia i Doskonalenia Personelu Lotniczego Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych i Wojskowym Instytucie Medycyny Lotniczej.

20 Z grona wybitnych dowódców, pilotów instruktorów wymienić należy: dowódcę eskadry szkolnej SPL kpt. pil. Franciszka Żwirkę, który wraz z inż. Stanisławem Wigurą wygrali w wielkich zawodach lotniczych Challenge w 1932 r., kpt. pil. Janusza Meissnera, wybitnego pilota instruktora dęblińskiej SPL, autora książek o tematyce lotniczej w tym *Szkoły Orląt*, ppłk. pil. Jerzego Bajana, zwycięzcę Challenge w 1934 r., komendanta „Szkoły Orląt" w 1939 r. por. pil. Stanisława Latwisa, kompozytora *Marsza lotników*.

salami gimnastycznymi, basenem pływackim, boiskami, urządzeniami specjalistyczno-lotniczego kondycyjnego przygotowania do lotów);
– bibliotekami zasobnymi w literaturę lotniczą.

Bardzo cenione były inicjatywy samej kadry dydaktycznej, opracowującej nowoczesne podręczniki i skrypty przedmiotowe oraz projektującej pomoce dydaktyczne. Szczególne walory prezentowały te spośród nich, które służyły podchorążemu w czasie samokształcenia. Inspirowało to w przyszłości pilotów już jako oficerów do systematycznego doskonalenia swoich lotniczych umiejętności.

Na szczególne podkreślenie zasługuje wykorzystywanie w procesie lotniczego przygotowania zawodowego w „Szkole Orląt” nauczania na trenażerach, a także treningi w kabinie samolotu w hangarach Działu Nauk i eskadr ćwiczebnych w pilotażu, w których podchorążowie odbywali wielomiesięczne praktyczne szkolenie lotnicze.

Istotą przygotowania zawodowego pilotów było (i jest współcześnie) szkolenie praktyczne w powietrzu. Dla obserwatorów było to:
– praktyczne wykonywanie zadań z rozpoznania wzrokowego i sporządzenie szkicu oraz pisemnego meldunku i dostarczenie ich dowódcy wojsk lądowych;
– wykonanie zdjęć i filmów w czasie rozpoznania fotograficznego;
– strzelanie do celów w powietrzu jako przygotowanie do walki powietrznej;
– korygowanie ognia artylerii w celu zniszczenia oddziałów przeciwnika. Tego typu nauczanie i szkolenie stwarzało dodatkowe możliwości szerszego zastosowania w procesie kształcenia lotniczego strategii operacyjnej polegającej na dominowaniu działania w trakcie uczenia się. Są one przy tym ucieleśnieniem idei kształcenia multimedialnego (wielokodowego, uruchamiającego wieloraką aktywność uczących się). Nauczanie symulatorowe oraz szkolenie praktyczne w powietrzu ma też wiele cech nauczania programowego (zalgorytmizowane, zaprogramowane rozwiązanie zadań, które realizuje szkolony podchorąży). Stwarzało też możliwości weryfikowania, na ile właściwe są działania umysłowe oraz manualne podejmowane przez uczącego się w trakcie rozwiązywania danego zadania lotniczego. Dawały ponadto szerokie możliwości indywidualizowania procesu kształcenia pilota i obserwatora. Stąd też stwarzały podchorążemu większe możliwości zainteresowania się treściami programowymi oraz wzbudzały silną motywację, m.in. dzięki przeżywanemu uczuciu radości czy poczuciu dobrze wykonanego zadania. A to z kolei kształtowało tak ważną atmosferę radosnego uczenia się, a więc pozytywnego wzmacniania opanowywanych treści programowych.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że zależało to w dużym stopniu od umiejętności pedagogiczno-dydaktycznych wykładowcy, instruktora pilota i instruktora obserwatora. Realizowali oni nauczanie z przedmiotów ogólnokształcących w pracowniach i laboratoriach. Przedmioty specjalistyczno-lotnicze odbywały się w czasie treningu na ziemi na trenażerach samolotów oraz w kabinach samolotów. Uczniów obserwatorów nauczał instruktor obserwator w czasie lotu samolotami wielozałogowymi. Były to wówczas samoloty Farman Goliath czy Fokker. Dostępne były już wówczas dla podchorążych trenażery bombardierskie oraz strzeleckie. Na uwagę zasługuje również i to, że trenażer dawał możliwość wielokrotne-

go powtarzania działania, wykonywania określonych elementów lotu lub jego kontroli, czy w przypadku całej załogi samolotu liniowego – czynności np. bombardowania. Tym samym umożliwiano podchorążym powolne dochodzenie do wprawy, nawyku, automatycznego działania, nabywania poczucia skuteczności, niezawodności działania. Szczególnie ważne jest jednak to, że trenażer przybliżał ucznia pilotażu do praktycznego szkolenia w powietrzu lub na ziemi, praktycznego opanowywania konkretnych elementów lotu na danym typie samolotu lub obsługi określonego sprzętu lub uzbrojenia czy kontroli lotu i nawigowania statku powietrznego. Występował więc transfer pozytywny (tzn. przenoszenie wprawy) pomiędzy szkoleniem na trenażerach, w oryginalnej kabinie pilota czy obserwatora samolotu bojowego a szkoleniem praktycznym w czasie wykonywania lotu szkoleniowego. Dzięki zastosowaniu nowoczesnych jak na owe czasy trenażerów samolotów, uzbrojenia lotniczego, którymi dysponowała „Szkoła Orląt", każdy podchorąży zdobywał większe poczucie pewności, niezbędne podczas wykonywania pierwszych zadań podczas szkolenia praktycznego. Powstały w związku z tym zupełnie nowe, ale jakże ważne uwarunkowania, zwiększające bezpieczeństwo lotów w procesie praktycznego szkolenia podchorążych dęblińskiej uczelni.

Podsumowując, można z całą pewnością stwierdzić, że zapoczątkowany w II RP system organizacji kształcenia i szkolenia podchorążych pilotów i obserwatorów, wprowadzone moduły programów, większość stosowanych metod dydaktycznych są świadectwem znakomitej pracy dowódców, wykładowców i pilotów instruktorów, obserwatorów instruktorów, personelu technicznego i logistycznego „Szkoły Orląt". Skuteczność kształcenia absolwentów dęblińskiej uczelni została zweryfikowana podczas walk powietrznych z ich udziałem w obronie ojczyzny, a następnie w całej Europie. Aż 780 spośród 1150 absolwentów „Szkoły Orląt" walczyło w latach 1940–1945 w Polskich Siłach Powietrznych na Zachodzie, a 30% tej liczby zginęło w czasie ciężkich walk, jakie toczyło lotnictwo alianckie z hitlerowską Luftwaffe. Spośród całej plejady naszych bohaterskich pilotów 51 zostało asami światowego lotnictwa. Przytoczone dane potwierdzają skuteczność polskich przedwojennych koncepcji w zakresie organizacji, programów i metod szkolenia personelu latającego. Wraz ze znalezieniem w archiwach nowych dokumentów źródłowych uprawdopodobnić się może hipoteza, że w przedwojennej Polsce od 1935 r. istniał bardzo sprawny system kształcenia personelu latającego w jednostkach bojowych lotnictwa. Charakteryzował się on najprawdopodobniej niebywałą skutecznością zastosowania nowatorskich metod szkolenia w powietrzu absolwentów „Szkoły Orląt" z lat 1935–1938. Zaistnieć to mogło zwłaszcza wtedy, gdy wdrożono w proces szkolenia personelu latającego jednostek bojowych założenia „Instrukcji wyszkolenia lotnictwa" z 1937 roku. Współcześnie, analizując odkrywane źródła dotyczące przedwojennej dydaktyki dęblińskiej szkoły lotniczej, możemy również docenić wielki wkład przedwojennych oficerów lotnictwa w odbudowę polskiej koncepcji kształcenia i szkolenia podchorążych po II wojnie światowej. Lotnicy ci, wychowani przed wojną w poczuciu głębokiego patriotyzmu i miłości do lotnictwa, poczuwali się w skomplikowanej politycznie powojennej rzeczywistości do kontynuowania przedwojennej misji dęblińskiej uczelni. To m.in. powojennym komendantom szkoły: płk. pil. obs. Władysławowi Madejskiemu, który nią dowodził w latach 1946–1947, płk. pil. obs. Szczepanowi Ścibiorowi, do-

wodzącemu dęblińską *Alma Mater* w latach 1947–1951 i na tym stanowisku straconemu w czasach terroru stalinowskiego, współczesna „Szkoła Orląt”, zawdzięcza zachowanie dziedzictwa polskiej szkoły latania. Współczesne dęblińskie pokolenia kadry dydaktycznej i pilotów instruktorów kontynuują tę misję.

Bibliografia

Zbiory archiwalne

Centralne Archiwum Wojskowe

CAW, Teczka personalna 375 kpt. pil. obs. Karola Orłosia.

CAW, Teczka personalna 8438 por. pil. Adolfa Gicali.

CAW, Teczka personalna 801 plut. pil. Stanisława Rybaka.

CAW, Teczka personalna 6389/27 por. pil. Władysława Grzeszczuka, wniosek o Brązowy Krzyż Zasługi 23-917.

CAW, Teczka personalna 646 kpr. pil. Stanisława Dyi.

CAW, Teczka personalna 3968 ppor. obs. pil. Franciszka Wojnarowicza.

Pracownia Historii Sztuki Wojennej i Dydaktyki Lotniczej WSOSP

Projekt regulaminu tymczasowego Oficerskiej Szkoły Lotnictwa, Grudziądz 1925.

Program Oficerskiej Szkoły Lotnictwa. Kurs dwuletni, Dęblin 1928.

Program Szkoły Podchorążych Rezerwy Lotnictwa, Dęblin 1928.

Program Kursu Pilotażu dla Oficerów Młodszych Lotnictwa, Dęblin 1928.

Regulamin lotnictwa, Warszawa 1931.

Instrukcja podstawowego wyszkolenia pilota na rok 1932 dla Szkoły Podoficerów Pilotów Lotnictwa, Bydgoszcz 1932.

Instrukcje wyszkolenia lotnictwa, część I–VI, Warszawa 1937.

Artykuły

kpt. pil. Adama Wojtygi, mjr. pil. obs. Tadeusza Jariny, ppłk. pil. Tadeusza Praussa, por. obs. Franciszka Kalinowskiego z *Przeglądu Lotniczego* z l. 1931/1932.

Opracowania

Czyż, Cz. (red.). (2002). *Księga poległych lotników dęblińskiej „Szkoły Orląt” 1925–1998*, cz. I. Dęblin: Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych.

Popiel, A. (1987). *Pamięci poległych lotników 1933–1939*. Warszawa: Wydawnictwa Komunikacji i Łączności.

Słowa kluczowe: dydaktyka, „Szkoła Orląt", pilot, obserwator, metody szkolenia lotniczego

MEANING OF THE SECOND REPUBLIC OF POLAND AERONAUTICS DIDACTICS FOR CONTEMPORARY POLISH AIR FORCE ACADEMY

Summary

Lately found new sources of didactics Polish aviation in the years 1925–1939. The article concluded information about the organization and method of flight training of the Second Republic of Poland.

Keywords: didactics, The Polish Air Force Academy, the pilot, the observer, methods of aviation training

DONIESIENIA Z BADAŃ

DOI: 10.18276/psw.2017.1–06

Józef Kargul
Dolnośląska Szkoła Wyższa

Studenci o unikaniu porad[1]

Wprowadzenie

Przeglądając wykazy kierunków i specjalności nauczania w wyższych uczelniach, zauważyłem, że dość często kształci się doradców, prowadząc poradnictwo jako specjalność na kierunkach pedagogicznych lub psychologicznych. Ponieważ dorobek na temat poradnictwa jest już dość pokaźny, postanowiłem poznać główną problematykę podejmowaną przez autorów artykułów i książek. Wśród wielu publikacji poradoznawców znalazłem zarówno rozprawy teoretyczne, jak i raporty z badań i opisy praktycznych rozwiązań, jednak nie spotkałem takiej, w której by mówiono o unikaniu przez ludzi porad, a wiem, że są wśród nas tacy, którzy nie lubią lub nie chcą się innych radzić w żadnej sprawie. Stąd też wpadłem na pomysł, aby zapytać studiujących niestacjonarnie pedagogikę – specjalność poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne, a więc potencjalnych doradców – o ich opinie na ten temat. Uważam bowiem, że znajomość realiów życia społecznego, w którym tkwią obecni studenci, a przyszli jego wyspecjalizowani na studiach kreatorzy, i podejmowana przez nich krytyczna analiza rzeczywistości stanowią sedno akademickiego kształcenia. Dlatego głównym celem moich badań było z jednej strony poznanie, co studenci myślą, a z drugiej, co wiedzą po ukończeniu nauki z przedmiotu podstawy poradnictwa.

Starałem się skierować do nich tak sformułowane pytanie dotyczące unikania porad, by z odpowiedzi móc **wywnioskować nie tylko, jakie mają na ten temat poglądy, ale także, jaką dysponują ogólniejszą wiedzą poradoznawczą**, chociażby o tym, że mogą być różnego rodzaju porady, że ich udzielanie powinno uwzględniać potrzeby radzących się, a więc opierać się na jakiejś głębszej wiedzy dotyczącej „sztuki radzenia" itp. Wydawało mi się, że uzyskanie tych odpowiedzi będzie mało skomplikowane, tym bardziej że mnogość doradców, a tym samym rodzajów porad jest ogromna i dość szczegółowo opisywana w lite-

1 Artykuł jest nieco zmienionym tekstem referatu wygłoszonego na IX Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki". Białystok, 21–23.09.2016.

raturze[2]. Chciałem więc, aby było to pytanie na tyle ogólne, żeby budziło refleksję zarówno dotyczącą czynników sprzyjających poszukiwaniu bądź unikaniu porad, jak również na temat ich rodzaju (o jakie porady chodzi), czy też sposobu ich konstruowania, odbierania itp.

Aby poznać opinię na interesujący mnie temat, rozdałem studentom kartki z napisem: *Niektórzy ludzie unikają porad. Jacy? Dlaczego?* Jednocześnie zapewniłem, że odpowiem na wszystkie ich pytania i wyjaśnię wszelkie wątpliwości, gdyby komuś takie się nasunęły w związku z pytaniami zadanymi przeze mnie. Celowo nie użyłem zwrotu „nie korzystają", a „unikają", albowiem trudno wyobrazić sobie człowieka, który by – świadomie lub nieświadomie – z jakiejś porady w swoim życiu w ogóle nie skorzystał. Żaden student z 24-osobowej grupy, która wzięła udział w tym swego rodzaju sondażu, o nic nie zapytał. Studenci nie zwrócili uwagi na to, że pytanie sformułowane przeze mnie jest bardzo ogólne, mało precyzyjne, ani też nie dociekali, o jakie porady chodzi. Wyjaśnienie braku pytań z ich strony – moim zdaniem – może być dość proste. Jak wspomniałem, byli to studenci specjalizujący się w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, więc im zadane pytanie jednoznacznie kojarzyło się z poradami właśnie o tym charakterze. (W tym miejscu rodzi się refleksja, jak by do takiego zadania podeszli studenci np. politechniki?) Mogłem zatem już na początku hipotetycznie przyjąć, że wiedza poradoznawcza respondentów ogranicza się do znajomości opisów przebiegu sytuacji poradniczych, utożsamianych z działaniami profesjonalnych doradców zatrudnionych w instytucjach psychologiczno-pedagogicznych, i tym samym zawężają bądź odrzucają oni możliwość spojrzenia na nie jako na wieloaspektową działalność społeczną.

Wyniki – dyskusja

Przejdę teraz do przedstawienia wyników wspomnianego badania, mając cały czas świadomość, że studenci formułujący swoje opinie powinni korzystać zarówno z wiedzy potocznej, pochodzącej z własnego doświadczenia, jak również specjalistycznej, dotyczącej problematyki poradnictwa, a nabytej w trakcie studiów.

Charakterystyka unikających porad

Jak było do przewidzenia, wypowiedzi zarówno dotyczące ludzi unikających porad, jak i przyczyn owego unikania były zróżnicowane, z tym że nikt nie zrezygnował z charakteryzowania takich ludzi. Jedna trzecia wypowiadających się ograniczyła się właśnie tylko do

2 W literaturze poradoznawczej, przyjmując różne kryteria, podaje się rozmaite klasyfikacje porad. Wyróżnia się takie, które są świadczone przez całe wyspecjalizowane instytucje poradnicze, i takie, które można otrzymać od indywidualnych specjalistów. Wymienia się też porady profesjonalne (prawne, lekarskie itp.) i tzw. życiowe, których jedni drugim udzielają nieprofesjonalnie, czasem incydentalnie, indywidualnie. Stąd m.in. porady dzieli się je na: udzielane przez życzliwe osoby; udzielane bezpośrednio przez doradcę lub zapośredniczone przez media; powstające w dialogu „twarzą w twarz" i tzw. grupowe, a nawet masowe itd.

odpowiedzi na część pierwszą pytania – do charakterystyki – opuszczając drugą, o przyczyny unikania porad. Podając charakterystyki, respondenci także podeszli różnie do zagadnienia i niektórzy starali się pokazać tylko jedną cechę osób unikających porad, pisząc np.: „osoby nieśmiałe", inni wymieniali tych cech więcej. Jedne wypowiedzi były w miarę obszerne, inne bardzo krótkie, rzec można, zdawkowe. W jednych wypowiedziach dostrzec można było przyswojoną wiedzę poradoznawczą, w innych widoczna była tylko wiedza potoczna.

W charakterystykach osób unikających porad wymieniane były takie cechy, jak: wysoka samoocena, pewność siebie, silna osobowość. Zdaniem badanych były to na ogół osoby zaradne, które „wolą polegać na sobie, uważają, że nikt im lepiej nie poradzi niż oni sami, chcą być niezależni, uważają, że bez porad innych dadzą sobie radę ze wszystkimi problemami. Osoby, które są bardzo pewne siebie, swojego zdania i mają wysokie poczucie własnej wartości, mogą uważać, że same są swoimi najlepszymi doradcami i nie potrzebują rad innych osób". Dwójka studentów była zdania, że do tej kategorii zaliczyć można przede wszystkim mężczyzn, którzy nie chcą, aby inni ludzie „wtrącali się w ich życie, bo sami bardzo dobrze sobie ze wszystkim poradzą". Jeden z respondentów uznał, że można w tej kategorii lokować też młodzież, ponieważ „Jest pełna fascynacji światem, chce wszystkiego popróbować, o wszystkim się przekonać «na własnej skórze», często się też buntuje".

W swoich wypowiedziach studenci nie rozwinęli zbytnio tematu samozadowolenia, czy samowystarczalności w radzeniu sobie z problemami. Tymczasem te dane można zinterpretować głębiej, przywołując koncepcję Pozytywnego Całożyciowego Kierowania Sobą i Relacjami, stworzoną i przedstawioną przez Annamarię Di Fabio (2014). Autorka twierdzi, że koncepcja (idea) ta opiera się na przekonaniu o posiadaniu przez poszczególne osoby mocnych stron osobowości, swoistego potencjału i różnorodnych talentów, pojawiających się w perspektywie całożyciowego rozwoju człowieka (*life-span perspective*) oraz wzmacnianych procesami budowanymi na pozytywnej dialektyce Ja w relacjach. Di Fabio przyjmuje, jako ważne, dwie kluczowe postmodernistyczne metakompetencje: adaptacyjności, eksponowaną przez Marka Savickasa (2001), i poczucia tożsamości, opracowaną przez Jeana Guicharda (2013).

Zdaniem Di Fabio mają one zasadnicze znaczenie dla zrozumienia procesu osiągania tożsamościowej (*identitarian*) celowej świadomości i wyrażania autentycznego Ja. „Ta nowa perspektywa odnosi się do wspierania efektywnego i całożyciowego osobistego i relacyjnego zarządzania w licznych osobistych i zawodowych tranzycjach oraz złożonych wyzwaniach życia w XXI wieku" (Di Fabio, 2014). Włoska uczona, stojąc na stanowisku psychologii pozytywnej, opracowała narzędzie do badania osobistego kapitału, czyli metakompetencji, niezbędnej do optymalnego radzenia sobie ze zmianami. Według niej kapitał ten stanowią: czujność, zdolność do samoewaluacji, odporność, wytrzymałość, wiara we własne umiejętności, elastyczność, dążenie do mistrzostwa, decyzyjność (2014).

Przytoczone wypowiedzi zdają się wskazywać, że opisywana tu kategoria osób unikających porad posiada – lub uważa, że posiada – opisane przez Di Fabio metakompetencje, a przede wszystkim cechuje ją adaptacyjność i wysokie poczucie spójnej tożsamości, stąd nie potrzebują psychologicznego wsparcia i doskonale radzą sobie z wszelkimi wyzwaniami współczesności.

Zwrócenie uwagi studentów na wypracowane w literaturze teorie podstaw konstruowania tożsamości mogłoby znacznie pogłębić ich powierzchowną i przeważnie potoczną wiedzę na temat ludzkiej zaradności i bezradności, co pokazują też dalsze analizy uzyskanych wypowiedzi, dotyczące wskazywania różnych przyczyn unikania porad.

Przyczyny unikania porad

Ludzie zaradni. Studenci, pisząc o ludziach zaradnych unikających porad, próbują w różny sposób wyjaśnić przyczyny takich ich zachowań. Jedni z nich uważają, że ludzie postępują tak, ponieważ „Wstydzą się swojego problemu. Nie chcą się przyznać do błędu. Nie tolerują krytyki na swój temat, osoby zajmujące wysokie stanowiska w swojej karierze zawodowej boją się ośmieszenia, utraty szacunku, nie chcą się przyznać, że mogą czegoś nie wiedzieć. Osoby z wysoką samooceną unikają porad, ponieważ mają silną osobowość i nie chcą od innych przyjmować pomocy. Chcą pokazywać się jako osoby niezależne, zaradne i nie chcą okazywać słabości". Są to, jak widać, wyjaśnienia wskazujące zarówno na przyczyny natury osobistej, jak i uwzględniające status społeczny jednostek. Wszystkie podkreślają społeczne ulokowanie osób nieradzących się i znaczenie nawiązywanych przez nie relacji. Niektóre bliskie są poglądom Di Fabio, jednakże nie odwołują się do wiedzy psychologicznej lub socjologicznej.

Nieco inną kategorię zaradnych osób unikających porad wskazały studentki, które starały się sięgnąć do wiedzy psychologicznej na temat cech ludzkiej osobowości i psychologii różnic indywidualnych. Ich zdaniem unikają porad nie tyle osoby dysponujące dużym kapitałem osobistym lub przekonane o swoich metakompetencjach, ile skrajni **egocentrycy narcystyczni.** A oto wypowiedzi na ten temat: „Uważam, że porad unikają ludzie bardzo pewni siebie, mający przeświadczenie, że wszystko wiedzą najlepiej – narcystyczni. Unikanie porad może być charakterystyczne dla osób o silnie rozwiniętym egocentryzmie. Przykładowo może to być osoba z narcystycznym zaburzeniem osobowości. Unikają porad ci, którzy polegają tylko na sobie i uważają, że bez porad innych dadzą sobie radę ze wszystkimi problemami. Myślę, że to są typowi egocentrycy. Unikającą porad może być osoba o osobowości narcystycznej".

Na marginesie warto zwrócić uwagę, że dyskusyjna jest kwestia, czy można utożsamiać egocentryzm z narcyzmem, mamy tu bowiem do czynienia z cienką granicą między tymi zjawiskami. Psycholog Jacek Żyliński, odpowiadając na pytanie: Co je łączy, a co dzieli?, twierdził m.in.: „Jednym z elementów narcyzmu jest egocentryzm, czyli nieumiejętność spojrzenia z czyjegoś punktu widzenia. Osoby narcystyczne nie umieją zrozumieć, że ktoś myśli inaczej, widzi pewne sprawy w inny sposób. Są bardzo skoncentrowane na sobie i widzą tylko swój własny wizerunek. Dochodzi do tego zaburzona wizja samego siebie i samooceny" (Żyliński, 2014). Jak widać, respondenci nie do końca rozróżnili egocentryzm i narcyzm, a mieli najprawdopodobniej na myśli egocentryków i im przypisywali zachowania aspołeczne.

Ludzie bezradni. Druga grupa unikająca porad to – zdaniem studentów – **ludzie bezradni**, o stosunkowo niskim kapitale osobowym i mniej wyrazistym poczuciu tożsamości, często pozostający w zaburzonych relacjach z innymi. W tej grupie kilku wymieniło **ludzi**

nieufnych. A oto ich charakterystyka: „Moim zdaniem ludzie, którzy unikają porad, zazwyczaj są nieufni, nie wierzą, że ktoś może im radzić z dobrym zamiarem. Nie potrafią uwierzyć, że dana porada przyniesie pozytywny skutek, boją się spróbować, a czasami wszędzie widzą spisek wobec siebie i uważają, że zastosowanie się do rady ich skompromituje. Ludzie unikają pomocy, bo nie mają zaufania. Boją się, że osoba, która chce im pomóc, nigdy nie zrozumie ich problemu. Osoby, które miały trudne przeżycia, mogą być nieufne i niechętnie podchodzić do porad. Mogą się obawiać, że znowu zostaną skrzywdzone, dlatego unikają porad, zwłaszcza od ludzi, którzy nie znają ich trudnej sytuacji. Unikają porad osoby, które są nieufne wobec innych, na przykład przez wyrządzoną wcześniej krzywdę. Innym powodem unikania porad może być strach przed tym, że ktoś chce zrobić im przykrość lub im zaszkodzić. Tacy ludzie są nieufni".

Problematyce zaufania poświęcił swoją książkę Piotr Sztompka (2007), szeroko omawiając jego sens, znaczenie i ważną jej rolę w życiu jednostkowym i społecznym. W swych wypowiedziach badani wskazali na różne przyczyny braku zaufania do doradców, nie odwołując się jednak do tej ani innych publikacji. Posługiwali się głównie wiedzą potoczną. Być może piszący w ten sposób studenci mieli możliwość zetknąć się z tak charakteryzowanymi osobami, a może sami doznali zawodu w kontaktach z doradcami. Moją szczególną uwagę zwróciło pojawienie się w ich wypowiedziach wzmianki nie tylko o przykrościach, ale i o krzywdzie, jako zjawisku związanym z udzielaniem porad, i temu zagadnieniu poświęcę nieco więcej miejsca.

„Krzywda – jak pisze Maria Dorota Kowalska (2016) – oznacza niesprawiedliwie wyrządzoną szkodę. Zawinioną przez kogoś utratę dobra materialnego lub moralnego, duchowego (…). Są wielkie krzywdy ważące na losie i życiu człowieka, są i te «małe», powszednie. Niemal niezauważalne, choć spotykane na każdym kroku. Nawet nie przyszłoby nam do głowy nazwać tego krzywdą: Ot, «powiedziało się», «zrobiło się» tamto czy to".

„Krzywdzenie" poprzez udzielanie porad wydaje się paradoksem, a i w literaturze poradoznawczej problem ten jest rzadko podnoszony, chociaż istnieją jego opracowania. Daria Zielińska-Pękał (2012), przytaczając sytuacje/procesy udzielania takich porad, które mogą skrzywdzić klienta, użyła terminu **poradnictwo przemocowe**. Przedmiotem jej analizy była zapośredniczona relacja poradnicza, jaka miała miejsce na forum internetowym; nieformalna – koleżeńska, nieprofesjonalna, ale – jak pisze autorka – „pretendująca jednak do bycia relacją o charakterze pomocowym". Zielińska-Pękał (2012) zbadała „proces nękania na portalu społecznościowym «dobrymi radami» kobiety będącej w trudnej sytuacji życiowej. Oczywiście wszystkie rady internautek płynęły z «dobrego serca«, a udzielające ich, prawdopodobnie nie zamierzały jej skrzywdzić". W rezultacie jednak „wpisy internetowych koleżanek mogły (…) jawić się jako «zmasowany atak rad», w dodatku bardzo niemiły w odczuciu. Wyraźnie można było zaobserwować poirytowanie adresatki. W pewnym momencie podjęła nawet próbę obrony. Trwała ona dość krótko; była wręcz próbą jednorazową" (s. 123).

Autorka ta wspomina także o innych wypowiedziach dotyczących niebezpieczeństw, a nawet szkodliwości porad. W swym artykule odwołuje się zaledwie do trzech prac, które ten problem jednoznacznie i jaskrawo pokazują. Cytuje opracowania Alicji Czerkawskiej (2009), Józefa Kargula (2004) oraz poradnik Eugene Kennedy i Sary Charles (2004).

Zielińska-Pękał bardzo trafnie zauważa, że zarówno Czerkawska, jak i Kargul swoje uwagi i refleksje odnoszą do poradnictwa formalnego, oferowanego przez osoby zawodowo przygotowane do udzielania porad (doradców, szkoleniowców, superwizorów, nauczycieli), czyli specjalistów mających wpływ na organizowanie procesu pomocy w różnego typu instytucjach poradniczych. Przy czym Czerkawska (2009) szkodliwe działania poradnicze, metaforycznie nazywa „strefą cienia", dlatego że są na ogół skrywane i przemilczane. Wyróżnia dwie takie strefy – nadużyć i zaniedbań. Nadużyciem wedle niej jest przemocowe traktowanie osób radzących się, a zaniedbanie identyfikuje jako nieprofesjonalne przygotowanie danej osoby do roli doradcy, która pozostając w gruncie rzeczy niekompetentna, podejmuje się nieść innym pomoc (s. 37–47).

Z kolei Kargul (2004) wymienia takie niepokojące praktyki, które mogą się zdarzyć w instytucjach poradniczych, jak m.in.: chęć przebudowywania systemu wartości osoby radzącej się przez doradcę (tzw. doradzanie wartości), traktowanie przez niego procesu poradniczego jako seansu psychoterapeutycznego dla samego siebie, udzielenie wadliwej porady, skutkującej nieadekwatnymi zachowaniami klienta w określonych sytuacjach, oraz utrwalanie współuzależnienia i bierności życiowej klienta, który będzie szukał porady w każdej kłopotliwej dla siebie sprawie (s. 49–54). Zielińska-Pękał (2012) zacytowała również myśl amerykańskich autorek poradnika *Jak pomagać dobrą radą*: „Możemy ofiarować innym własny czas, zrozumienie, szczerość, lecz jeśli przystępujemy do czegoś więcej, może się to okazać dość szkodliwe, zwłaszcza jeśli rodzi się to z naszych własnych potrzeb, aby czynić dobrze" (Kennedy, Charles, 2004, za: Zielińska-Pękał, 2012, s. 124).

Problematyka ta, omawiana w ramach zajęć ze studentami, nie znalazła odzwierciedlenia w ich wypowiedziach. Tylko jedna ze studentek napisała o atakowaniu ludzi poradami: „osoba unikająca porad to może być osoba (może to dziwnie zabrzmi), która w swoim życiu otrzymała już zbyt wiele porad, a nawet była nimi nękana. Mam tu ma myśli np. nadmiernie kontrolującego rodzica, który musiał wszystko wiedzieć o sprawach swojego dziecka i udzielać mu rad bardzo często".

W tym miejscu w charakterze wniosku można jedynie przypomnieć przysłowie, które mówi, że dobrymi radami jest piekło wybrukowane.

Analizując przyczyny unikania porad w grupie osób bezradnych, studenci, podobnie jak w wypadku wyjaśniania zachowań zaradnych, sięgali do potocznej wiedzy psychologicznej na temat osobowości i różnic indywidualnych. Stąd kolejna grupa osób bezradnych, a jednak unikających pomocy profesjonalnego doradcy, to – zdaniem badanych – ludzie, którzy są **skryci – zamknięci w sobie.** Badani studenci tak o nich piszą: „Są to ludzie skryci, nie chcą się przyznać do błędu. Mogą to być osoby zamknięte, wstydliwe, które nie potrafią poprosić o żadną poradę, boją się, że zostaną wyśmiane, dlatego też chcą uniknąć takich sytuacji. Porad unikają ludzie, którzy próbują ukryć swoje problemy, oszukując samych siebie. Mężczyźni – są oni bardziej zamknięci w sobie, nie są skłonni do rozmów i zwierzania się innym osobom".

Jak widać, badani poruszyli bardzo ważne kwestie, dotyczące metodyki pracy poradniczej, jednak nie nawiązali do literatury na ten temat. Tymczasem, zdaniem poradoznawców, kwestie otwartości radzącego się na innych, jego autorefleksji, umiejętności skonfrontowa-

nia się z trudnościami w dokonaniu samooceny są kluczowymi warunkami w budowaniu sytuacji poradniczej, a zwłaszcza w nawiązywaniu dialogu. Są podstawą zrozumienia problemów radzącego się oraz udzielenia mu pomocy. Jak pisze Alicja Kargulowa (1979) „to interpretacja rzeczywistości w dialogu (…), to udział w dyskursie dającym możliwości poszerzenia rozumienia funkcjonowania człowieka w życiu społecznym (…) jest sposobem doświadczania świata i bycia w świecie" (s. 76). Nieumiejętność otwarcia się, obawa przed porównaniem do innych i próba samookłamywania się są bardzo dużymi przeszkodami zarówno w poszukiwaniu pomocy, nawiązaniu partnerskiego dialogu, jak i korzystaniu z porad. Sprawy te mogą się skomplikować jeszcze bardziej, gdy w grę wchodzi zaburzony stan psychologiczny osoby potrzebującej pomocy.

W jednej z wypowiedzi jako przyczynę unikania porad podano określone zaburzenia osobowości, a konkretnie osobowość borderline[3] jednostki wymagającej wsparcia. Stan ten, z pewnością bardzo trudny do zdiagnozowania, może komplikować stosunek do wszelkiej pomocy i nie tylko, gdyż z pewnością znacznie obniża poziom metakompetencji w operowaniu kapitałem wewnętrznym. Wprawdzie występowanie takich zaburzeń osobowości nie musi być zjawiskiem powszechnym, jednakże ze względu na pojawianie się osób, których jest ona udziałem, a które unikają porad, ta wypowiedź respondentki może być godna uwagi, tym bardziej że nawiązuje nie tylko do wiedzy potocznej, ale również zdobytej na studiach, choć – podobnie jak wszystkie przytoczone tu wypowiedzi – wskazuje głównie na psychologiczne uwarunkowania zachowań i/lub odwołuje się do doświadczeń własnych dotyczących niektórych osób unikających pomocy w postaci zasięgania porad.

W świetle tego interesująca zdaje się wypowiedź odbiegająca od poprzednich, w której jako przyczynę uchylania się od zabiegania o poradę podane zostały uwarunkowania kulturowe, powiązane z przestrzeganiem określonych zasad obowiązujących w życiu rodzinnym. Autorka jej pisze m.in.: „Z moich obserwacji wynika, że ludzie, unikając porad, mogą się kierować strachem, wstydem przed obnażeniem swoich problemów. Może to wynikać z doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, że z ludźmi obcymi o swoich problemach się nie rozmawia. Tu przytoczyć można przysłowie: Nie mów nikomu, co się dzieje w domu, nawołujące do zachowania dla siebie swoich problemów".

Przyznam, że znane mi jest to przysłowie i odnoszę wrażenie, że funkcjonuje ono nadal, zwłaszcza w społecznościach zamkniętych. Niechęć do korzystania z porad przejawiają tam przede wszystkim ludzie z niskim wykształceniem. Potwierdzają to badania przeprowadzone kilkadziesiąt lat temu przez Kargulową (1979), które pokazały, że zainteresowanymi współpracą z dawnymi poradniami wychowawczo-zawodowymi były

3 „Dosłowne tłumaczenie tego anglojęzycznego pojęcia to «osobowość z pogranicza». Termin ten wprowadził Robert Knight w połowie XX wieku na określenie takich osób, których zaburzenia psychiczne mieściły się pomiędzy zaburzeniami psychotycznymi (schizofrenicznymi) a zaburzeniami neurotycznymi (nerwicami). U pacjentów z tej grupy nie dochodzi jednak do takiego pogorszenia, aby można było u nich diagnozować schizofrenię. Mimo że stan emocjonalny tych osób nieustannie się zmienia, to jednocześnie jest on stabilny; określa się to pojęciem: «stabilnej niestabilności». Jest to jeden z podtypów zaburzeń osobowości, z którym – często błędnie – utożsamia się wszystkie zaburzenia osobowości" (Wieczorek, 2012).

przede wszystkim osoby zamieszkałe w dużym mieście, legitymujące się wykształceniem wyższym niż zawodowe. Z kolei badania zespołowe prowadzone pod moim kierunkiem nad osobami o niskich kwalifikacjach (Minta, Kargul, 2016), zakończone w roku 2015, ujawniły, że na 15 badanych osób tylko jedna skorzystała z porady uzyskanej w urzędzie pracy, co też byłoby zgodne z tym poglądem. W obu badaniach pojawiła się także kwestia dostępu do poradni, braku informacji na temat udzielanej pomocy, czyli słabości marketingu usług doradczych. Wyniki obu tych badań zdają się potwierdzać potrzebę pogłębionych analiz problemu zasięgania i unikania porad w kontekście zarówno określonego życia rodzinnego, jak i szerszego życia społecznego w różnych kulturach Wschodu i Zachodu.

Konkluzja

Wyniki przeprowadzonego przeze mnie badania pozwalają na sformułowanie kilku ogólniejszych stwierdzeń rozmaitej natury.

Po pierwsze, studenci potwierdzili banalną prawdę, że są ludzie zaradni i bezradni, co dla mnie, jako badacza, nie jest wnioskiem odkrywczym.

Po drugie, wypowiadający się na piśmie studenci w opisie osób unikających porad używali języka świadczącego o posiadaniu głównie wiedzy potocznej. Tylko nieliczni odwoływali się do wiedzy naukowej, używając fachowych terminów, jak np.: *nadmierna kontrola rodziców*, *osoby narcystyczne*, *zaburzona wizja samooceny*, *osobowość borderline*, *silnie rozwinięty egocentryzm*, *wysoka samoocena.* Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że były to wypowiedzi nawiązujące do dość powierzchownej wiedzy psychologicznej, socjologicznej lub poradoznawczej. Jest to kolejne potwierdzenie konstatacji, że w badaniach o charakterze sondażu, w założeniu wymagających wysiłku intelektualnego i sięgania do wiedzy naukowej, trudno oczekiwać zadowalających wyników, ponieważ rzadko badani na taki wysiłek się decydują, przytaczając w odpowiedziach pierwszą myśl, jaka im się nasuwa. I jest tak nawet wówczas, gdy w odpowiedzi wymaga się dłuższego uzasadnienia. Badania w jakiejś mierze także ujawniają, że wiedza przyswojona na studiach w niewielkim stopniu kształtuje krytyczną i refleksyjną postawę wobec rzeczywistości znanej z doświadczeń życiowych, co może stanowić przesłankę do namysłu nad problemami związanymi z uprawianiem dydaktyki akademickiej.

Po trzecie, pomimo dość skromnego zakresu prowadzonych badań, nieupoważniających do jakichkolwiek generalizacji, dostrzegam ich walor poznawczy w postaci zwrócenia uwagi na uwarunkowania nie tylko psychologiczne i dotyczące relacji międzyludzkich, ale i kulturowe korzystanie z poradnictwa (Bilon, Kargul, 2012; Collins, Arthur, Brown, Kennedy, 2013). Zagadnienie to wydaje mi się bardzo ważne i zachęcające do prowadzenia pogłębionych analiz w tym kierunku[4], zwłaszcza w sytuacji rozwoju różnego rodzaju międzykulturowych kontaktów i wzmożenia procesów migracyjnych.

4 Po wysłuchaniu tej wypowiedzi prof. Maria Czerepaniak-Walczak w dyskusji zauważyła, że tematyce korzystania i unikania porad można poświęcić odrębne seminarium na studiach pedagogicznych.

Bibliografia

Bilon, A., Kargul, J. (2012). Społeczno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy. *Studia Poradoznawcze 1*, 85–109 [Socio-Cultural Contexts for Defining the Role of Counsellors. *Journal of Counsellogy 1*, 265–287].

Collins, S., Arthur, N., Brown, C., Kennedy, E. (2013). Opinie doradców i opiekunów praktyk na temat kształcenia w obszarze wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej. *Studia Poradoznawcze*, *2*, 2, 17–30 [Counsellor and Supervisor Views of Multicultural and Social Justice Education. *Journal of Counsellogy*, 279–295].

Czerkawska, A. (2009). „Strefa cienia" w pracy doradcy. *Dyskursy Młodych Andragogów*, *10*, 189–200.

Di Fabio, A. (2014). Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna. Nowe konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych w XXI wieku. *Studia Poradoznawcze*, *3*, 13–40.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*, 111–124.

Guichard, J. (2013). *Forms of reflexivity and transformations of systems of subjective identity forms during life designing dialogues. Lecture presented at the SIO International Conference „Life Designing and career counseling: Building hope and resilience"*. Padua, Italy.

Kargul, J. (2004). *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*. W: E. Siarkiewicz (red.), *Niejednoznaczność poradnictwa* (s. 17–25). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Kargulowa, A. (1979). *Praca poradni wychowawczo-zawodowej. Model empiryczny i różnicowanie się funkcji.* Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Kargulowa, A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kennedy, E., Charles, S.C. (2004). *Jak pomagać dobrą radą? Poradnik*, tłum. J. Kołacz. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Kowalska, M.D. (2016). *Krzywda i przebaczenie.* Pobrano z: www.katolik/ pl.krzywdaiprzebaczenie923,416cz html (17.08.2016).

Minta, J., Kargul, J. (2016). Significance of educational and vocational counselling in low-skilled people's narratives. *British Journal of Guidance & Counselling*. Pobrano z: http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2016.115096 (17.08.2016).

Savickas, M.L. (2001). *Toward a comprehensive theory of career development: Disposition, concerns and narratives*. W: F.T.L. Leong, A. Barak (red.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Savickas, M.L. (2005). *The theory and practice of career construction*. W: S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Sztompka, P. (2007). *Zaufanie – fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.

Wieczorek, A. (2012). *Osobowość borderline informacje ogólne*. Pobrano z: https://psychiatria.mp.pl/zaburzenia_osobowosci/74280,osobowosc-borderline-informacje-ogolne ps (20.08.2016).

Zielińska-Pękał, D. (2012). Od pomocy do przemocy w poradnictwie. Dwie narracje. *Studia Poradoznawcze*, *1*, 110–127 [From Helping to Hurting in Counselling. Two Narratives. *Journal of Counsellogy*, 111–125].

Żyliński, J. (2014). Fragment wywiadu w Polskim Radiu „Czwórka" w dniu 24.04, godz. 14.32.

Słowa kluczowe: poradnictwo, unikanie porad, studenci pedagogiki

STUDENTS ABOUT AVOIDING ADVICE

Summary

The article presents students' opinions on avoiding advices. The author tries to discover what kind of people they are and what are they reasons, as well as what is students' of pedagogy knowledge on that.

Keywords: councelling, avoiding advices, students of pedagogy

DOI: 10.18276/psw.2017.1–07

Dorota Pauluk
Uniwersytet Jagielloński

Jakie szanse rozwojowe stwarza uniwersytet „w kryzysie"? Z doświadczeń studentów pedagogiki

Wprowadzenie

Współczesny polski uniwersytet, który dostraja się do wymogów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej, podlega tym samym trendom, jak inne tego typu uczelnie europejskie. Dziedziczy zarówno to, co pozytywne, jak i bagaż wad i niedociągnięć. Na wiele negatywnych konsekwencji dokonujących się zmian, tak w wymiarze globalnym, jak i jednostkowym, wskazują historycy idei, filozofowie, socjolodzy, politycy, dziennikarze czy pracodawcy. Także dla pedagogów kwestie te stają się interesującym obszarem do teoretycznych rozważań i empirycznych badań. Skłaniają do stawiania diagnoz na temat kondycji najstarszej świeckiej instytucji, stanu szkolnictwa wyższego, jakości kształcenia, rzeczywistego wpływ akademickiej edukacji na studiującą młodzież, poszukiwania ewentualnych środków zaradczych i naprawczych.

Bez wątpienia rzeczywistość akademicka jest złożona, pełna wewnętrznych napięć i sprzeczności. Szczególnie jest to widoczne w momentach przełomowych, kryzysowych; w takich okresach pewne elementy starego porządku są wciąż obecne, a to, co nowe, jeszcze nie okrzepło. Uniwersytet „w kryzysie" staje się miejscem wzajemnego przenikania się tradycji i nowoczesności, ale i napięć między tymi dwoma porządkami. Stan destabilizacji sprawia, że te same aspekty akademickiej rzeczywistości przez jednych – badaczy, wykładowców akademickich, polityków czy dziennikarzy – postrzegane są jako przejaw słabości czy niedomagań uniwersytetu, przez studentów (reprezentujących kolejne pokolenie, bardziej otwarte na nowy porządek) bywają odczytywane odmiennie i inaczej wartościowane. Okazuje się, że bardzo trudno jednoznacznie ocenić – pozytywnie bądź negatywnie – rezultaty oddziaływania uniwersytetu na studiującą młodzież, społeczeństwo itp., jak i czynniki, które do nich prowadzą. Znajduje to wyraz w przedstawionych wynikach moich badań.

W ramach szerszych projektów badawczych prowadzonych przeze mnie od prawie dekady[1] chciałam rozpoznać obraz uniwersytetu wyłaniający się z doświadczeń studentów pedagogiki jednego z polskich uniwersytetów. Zamierzałam dotrzeć do różnych przejawów akademickiego życia, cech, elementów zanurzonych w samej instytucji, otoczeniu uniwersytetu, atmosferze studiów, które w ich subiektywnej ocenie wpłynęły/wpływają na ich życie. Na potrzeby tego artykułu wybrałam i poddałam analizie te wypowiedzi, które bezpośrednio czy pośrednio nawiązują do sytuacji kryzysu współczesnego uniwersytetu. Wątki takie odnalazłam przy okazji ich rozważań na temat procesu kształcenia, zadań i sposobów funkcjonowania uczelni, atmosfery studiów czy relacji interpersonalnych itp.

Zanim jednak przejdę do wyników badań własnych, przedstawię krótką historię kryzysów uniwersytetu europejskiego na przestrzeni dziejów. Krótko scharakteryzuję niektóre z przyczyn i przejawów kryzysu współczesnego uniwersytetu, po to aby osadzić wypowiedzi studentów w pewnym kontekście.

Kryzysy jako immanentna cecha uniwersytetu

Mówimy o kryzysach w życiu człowieka oraz instytucji na różnych etapach ich rozwoju. Dość powszechne są opinie, że wiele tych uświęconych przez tradycję, jak: rodzina, małżeństwo, Kościół, uniwersytet, przeżywa dziś kryzys. Pomimo historycznej ciągłości dzieje tego ostatniego: „(…) można postrzegać jako historię nieustannie powracającego kryzysu. Zamknięcie Akademii platońskiej w roku 529, wyzwanie, jakim w dwunastym i trzynastym stuleciu była dla świata chrześcijańskiego nauka Arystotelesowska, ponowne odkrycie korpusu pism platońskich w piętnastym wieku w Italii, upadek świata ptolemejskiego w siedemnastym stuleciu, epoka oświecenie przypadająca na wiek osiemnasty i pojawienie się uniwersytetów badawczych w okresie oświecenia niemieckiego (niem. *Aufklärung*) w osiemnastym i dziewiętnastym stuleciu, a także wykształcenie się uniwersytetu totalitarnego w państwach nazistowskich i komunistycznych – wszystkie te wydarzenia można postrzegać jako ważne etapy w historii powracania okresów krytycznych w dziejach uniwersytetu i poważnych wyzwań dla jego wcześniejszych modeli" (Mezei, 2009, s. 30). Cytowany autor przyczyn kryzysu europejskiego uniwersytetu upatruje w radykalnych zmianach w poglądach naukowych, czynnikach kulturowych i politycznych. Trudno określić precyzyjnie te, które mają decydować o upadku tej instytucji dzisiaj. Bez wątpienia zanika model

1 Przedstawione wyniki pochodzą z badań pilotażowych nad nieakademickimi rezultatami kształcenia, które prowadzone były w latach 2007–2009 (150 esejów) oraz z badań nad ukrytymi programami uniwersyteckiej edukacji z lat 2011–2014 (319 esejów). Wykorzystując analizę treści, poddałam interpretacji 469 swobodnych wypowiedzi studentów pedagogiki jednego z polskich uniwersytetów, ze zróżnicowanych specjalności, studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia. O części z zaprezentowanych w tekście wyników z badań oraz szerzej o metodzie badań piszę w monografii pt. *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty*. Doświadczenia studentów pedagogiki (2016. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego). Wypowiedzi studentów cytuję z zachowaniem oryginalnej pisowni.

uniwersytetu utożsamianego z ośrodkiem kultury i miejscem bezinteresownego poszukiwania prawdy, a będącego zamysłem niemieckich idealistów.

W 1810 roku, zakładając uniwersytet w Berlinie, Wilhelm von Humboldt – pruski kierownik ministerstwa wyzwań i oświecenia – zaproponował program uniwersytetu badawczego oparty na ścisłej jedności badań i nauczania, jedności nauk z kluczową rolą filozofii, badań naukowych w odosobnieniu i wolności. Miał on wyraźnie odróżniać się od szkół niższego szczebla, przekazywania gotowej czy praktycznej wiedzy. Będąc zwolennikiem ideału czystej nauki, Humboldt nakreślił projekt uniwersytetu jako miejsca poszukiwania prawdy na drodze naukowych dociekań. Najważniejszym zadaniem stało się kształcenie charakteru i krytycznego umysłu: „Prawdziwy cel człowieka – wskazywał Humboldt – nie ten, który ustanawia zmienna skłonność, lecz ten, który ustanawia wieczny i niezmienny rozum – to najwyższe i najbardziej proporcjonalne kształcenie (*Bildung*) jego sił ku pełni" (za: Sosnowska, 2012, s. 130). Uniwersytet miał „spełniać rolę instytucjonalnego zalążka idei człowieka, «kształtowaniu» go przez naukę, i tym samym realizacji «idei człowieczeństwa»" (Kowalewicz, 2010, s. 33). W ten sposób przygotowywał elitę intelektualną do służby na rzecz państwa, które stało na straży jego autonomii, zabezpieczało materialny byt, tworzyło warunki do tego, aby mógł on realizować powierzone mu zadania.

Humboldtowski model uniwersytetu zakorzenił się niemal w całej Europie, w tym także w Polsce. Przez ostatnie dwa stulecia nie trwał jednak w nienaruszonej formie. Bardzo szybko, bo już w 1819 roku, ambitny program niemieckich idealistów zmierzył się z rzeczywistością. Uchwały karlsbadzkie wprowadziły cenzurę i ścisły nadzór władz państwowych nad uniwersytetem, rugowano profesorów za prowadzenie wykładów zagrażających porządkowi publicznemu, zakazano także działalności stowarzyszeniom studenckim. Coraz wyraźniej zaczęto uświadamiać sobie zależność pomiędzy rozwojem nauki a postępem technicznym i wzrostem gospodarczym (Kizwalter, 2014). Z czasem przybywało głosów krytycznych pod adresem tej instytucji.

Na początku XX wieku wskazywano na upadek uniwersytetu, który – nastawiony na doraźne cele – rezygnował z misji przekazywania studentom kultury (Ortega y Gasset, 1978), podkreślając, że dawny jego model stał się fikcją. Także w Polsce przedstawiciele elity intelektualnej ubolewali nad biurokratyzacją akademickiego życia, przeniesieniem punktu ciężkości z pracy naukowej na dydaktykę: „Wydajność pracownika naukowego lub instytucji naukowej mierzy się pospolicie ilością zadrukowanej bibuły od nich pochodzącej. (…) Taki stan rzeczy pociąga gorsze konsekwencje: rozpowszechnia się traktowanie pracy naukowej na sposób fabryczny" (Białobrzeski, 1927, s. 69). Krytykowano niski poziom intelektualny kandydatów na studia oraz negatywne konsekwencje masowego kształcenia: „Rezultatem tego jest, że uniwersytety nie spełniają swego zadania, nie dają tego, czego słusznie młodzież oczekuje, i wypuszczają nieraz niedouczonych. (…) Milcząco zawarty kontrakt uniwersytety łamią, a to ubliża ich dostojeństwu" (Godlewski, 1927, s. 17).

W XX wieku uniwersytetami europejskimi wstrząsnęły dwa poważne kryzysy. Za sprawą reżimów totalitarnych – nazizmu i komunizmu – stały się one narzędziem propagowania ideologii partyjnej, a kształcenie zostało oderwane od badań naukowych. Z kolei do kry-

zysu, w którym upatruje się przyczyny współczesnej zapaści tej instytucji, doszło w latach 60. minionego wieku. W wielu częściach świata, głównie w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, kontestujący studenci wyrazili swój sprzeciw wobec instytucji reprezentującej „stary porządek" i skostniałe rozwiązania. W programach studiów położono nacisk na rozwijanie kształcenia wąskospecjalistycznego, gałęzi nauk ścisłych kosztem wykształcenia ogólnego. Uczelnie stały się otwarte dla szerokiej rzeszy młodych ludzi, także z grup dotąd marginalizowanych, jednocześnie w masowym uniwersytecie niemożliwe było utrzymanie jedności badań naukowych i nauczania.

Zarówno znawcy problemu, jak i osoby postronne wskazują na różne źródła, przejawy i konsekwencje kryzysu współczesnego uniwersytetu. Zwraca się uwagę przede wszystkim na odrzucanie cech konstytutywnych ukształtowanych na przestrzeni wieków, a decydujących o jego tożsamości. Wydaje się jednak, że za kryzys ten nie odpowiada jakiś jeden dominujący czynnik, ale raczej trwający od dłuższego czasu proces kumulujących się i nachodzących na siebie wielu uwarunkowań dokonujących się tak na zewnątrz, jak i wewnątrz tej instytucji. Globalne trendy, ogromny przyrost wiedzy, odrzucenie platońskiej wizji świata, rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, moda umysłowa podważająca kryteria poznawcze wiedzy i wartość prawdy – te czynniki i wiele innych prowadzą do zanikania klasycznego modelu uniwersytetu i powstawania nowego/nowych jego modeli.

Nacisk na opłacalność edukacji przysłania cel, jakim był przez wieki przekaz dziedzictwa kultury. Roger Scruton zauważa, że uniwersytety przeobraziły się z ekskluzywnych w społecznym sensie klubów (*exlusive clubs*), które służyły studiowaniu szlachetnych, aczkolwiek nie zawsze użytecznych rzeczy, w inkluzywne centra szkoleniowe (*inclusive trainings center*) kształcące potrzebne umiejętności. Uniwersytet przekazuje kulturę, która nie jest już kulturą uprzywilejowanych elit, lecz „kulturą inkluzywną", którą może przyswoić każdy i każdy z niej może czerpać zadowolenie. Autor dodaje, że nie prowadzi się już swobodnych naukowych dociekań, bo te na uniwersytecie wyparte zostały przez nowe formy cenzury nakazujące polityczną poprawność (Scruton, 2015). Obok kultury wspólnotowej pojawiła się całkowicie z nią niezgodna kultura korporacyjna, a ten dysonans jest zdaniem socjologa źródłem kryzysu instytucji uniwersytetu (Sztompka, 2014).

Nie ma jednomyślności, w jakim kierunku powinien zmierzać rozwój uniwersytetu. Jedni uważają, że obecny trend jest zgodny z duchem czasu, a zmiany w nim się dokonujące są czymś naturalnym i nieuniknionym; skrajnie odmienne stanowisko zajmują ci, którzy uważają, że powinien on pozostać wierny idealistycznemu wyobrażeniu Humboldta i Fichtego – w przeciwnym razie przestanie w ogóle istnieć (za: Kowalewicz, 2010).

Uniwersytet „w kryzysie". Doświadczenia studentów pedagogiki

Zgromadzone wyniki badań zwracają uwagę na pewne aspekty akademickiego życia, które okazują się dla nich ważne i które podlegają ich ocenie. Z racji wieku mają świeże spojrzenie na uniwersytet, na to, co się w nim i wokół niego dzieje; opinie te nie są skażone

naukowymi debatami nad jego kondycją. Rekonstruowany w swobodnych wypowiedziach jego obraz można traktować jako dopełnienie zewnętrznej diagnozy tej instytucji. Odnosząc się do prezentowanych poniżej wypowiedzi studentów, można sparafrazować słowa Clifforda J. Geertza i powiedzieć, że uniwersytet jest również tym, za co go bierze przytomna, nieskomplikowana osoba (Geertz, 2005).

Uniwersytet między zależnością a wolnością wyboru

Wiedza akademicka

Z wypowiedzi studentów pedagogiki wyłania się niejednoznaczny obraz uniwersytetu. Jest on zarówno kolejną szkołą, jak i miejscem wolności uczenia się. Młodzież akademicka, dokonując oceny uniwersytetu, kieruje uwagę na to, w jaki sposób przygotowuje ich do zawodu. Zdradzają niepokój o własną przyszłość, są bowiem pod presją czynników zewnętrznych – muszą osiągnąć edukacyjny i życiowy sukces. Mają świadomość swojej trudnej sytuacji na rynku pracy. Jedna ze studentek dzieli się swoimi przemyśleniami, pisząc: „W dzisiejszych czasach słychać tylko, że trzeba iść na takie studia, po których będzie praca i dobra pensja. W szkole średniej przed maturą chodzi się na różne targi edukacyjne, zbiera ulotki, śledzi strony internetowe. Wszystko to, bo inni też tak robią – istna nagonka, wyścig szczurów już w przedbiegach. Jeszcze nie zaczęło się studiować, a już stres, ciągłe myśli: *Przyjmą mnie czy nie przyjmą? Gdzie mam iść? Czy po tych studiach znajdę pracę? Co jeśli nie znajdę? Będę pewnie sprzątać*" (P6-AS).

Uważają, że studia nie przygotują ich do wyzwań, jakie stawia życie, społeczeństwo, rynek pracy. Uniwersytet jest kolejną szkołą, która przekazuje gotową wiedzę. Proces kształcenia akademickiego to zaznajamianie się z teoriami, klasyfikacjami i definicjami skomplikowanych pojęć z różnych przedmiotów. Młodzież, która oczekuje od uniwersyteckich studiów przede wszystkim przygotowania do zawodu, dostrzega problem w nadmiarze teorii i braku zajęć praktycznych. Nie widzą jej związku z codziennym życiem, bo też z wcześniejszych etapów kształcenia wynieśli przekonanie o dychotomicznym podziale wiedzy na mało interesującą wiedzę podręcznikową i ciekawą wiedzę osobistą, potoczną. Z analizy wypowiedzi wynika, że dla nich uniwersytet nie jest miejscem jedności wiedzy, jedności badań i nauczania, ale miejscem przekazywania skomplikowanej i obszerniejszej wiedzy niż na wcześniejszych szczeblach kształcenia. Ich zdaniem powinna natomiast istnieć jedność wiedzy akademickiej i tej osobistej, przede wszystkim jedność teorii i praktyki. Oponują przeciw zastanemu modelowi edukacji, argumentując: „(…) mamy pracować z ludźmi, na «żywym materiale» i wtedy potrzebne będą nam praktyczne umiejętności, a nie nasza wiedza z zakresu filozofii czy historii pedagogiki" (PN-21). O „szkolności" uniwersytetu przypominają im również: formy zajęć, metody, sposoby egzaminowania, oceniania, a nawet organizacja przestrzeni: szkolne ławki, tablica i kreda. Niemniej i w takim modelu edukacji akademickiej – opartym na transmisji wiedzy od wykładowcy do studenta – potrafią dostrzec plusy,

gdyż „Hierarchiczny układ stosunków, jakie panują między wykładowcami a studentami, przystosowują do późniejszych kontaktów z pracodawcą" (P23-RE).

Stawiana na piedestał wiedza teoretyczna, ideały, wartości czynią z niego miejsce wyjątkowe, bo odgrodzone od realnego świata i problemów codziennego życia. Niektórzy zdradzają, że czują się „mamieni ideałami", niewiele mającymi wspólnego z tym, co jest poza murami uczelni, inni przeciwnie, dostrzegają pozytywny wpływ zgłębianych treści na swoje życie i zgłaszają potrzebę takich ideałów. Argumentują, że dzięki nim uniwersytet staje się bezpieczną przystanią, chroniącą przed trudami codziennego życia.

Pomimo że młodzi ludzie są krytycznie nastawieni do wiedzy teoretycznej, to nie brak i takich wypowiedzi: „Wiedza, którą tu zyskałam, poszerzyła moje horyzonty, zapewne będzie bardzo użyteczna w przyszłości, już teraz zauważyłam, że kreatywność i krytyczny sposób myślenia, jaki nabyłam, studiując, pozwala mi spojrzeć na wiele spraw w innych aspektach, istnieją różne sposoby dochodzenia do prawdy, nie zawsze to, co jest najpowszechniejsze, jest najlepsze" (P21-RE). Inny student dodaje: „(…) nauczyłem się po prostu, że wolno MI MYŚLEĆ i że czasem może warto podjąć refleksję ponad problemami codzienności, typu *w jakim kolorze mi lepiej* i pomyśleć *kim ja właściwie jestem?* Tyle, a może aż tyle" (P1-SP). Studia pedagogiczne na uniwersytecie uczą krytycznego i refleksyjnego myślenia, zainteresowania ogólnoludzkimi wartościami, problemami innych, tolerancji czy wrażliwości interpersonalnej.

Wiedza trudna, abstrakcyjna studentów zniechęca, ale i rozwija, nudzi, ale i skłania do refleksji i inspiruje. Cytowane fragmenty swobodnych wypowiedzi potwierdzają, że dla wielu studiujących pedagogikę przekazywane im treści sprzyjają samopoznaniu i pozwalają podnieść samoocenę: „Wiem, że mogę dużo i że lepiej o sobie myślę niż kiedyś. Przede wszystkim bardzo ważne dla mnie jest to, że widzę, że dojrzewam, że mam już dojrzałe przemyślenia. Wiedza, której dostarczają mi studia, nie ulatnia się jak w liceum. Ona we mnie dojrzewa i zostają po niej przemyślenia. Cieszę się, że mogę już na czymś bazować w rozmowach czy to ze znajomymi, ale też z rodzicami" (P34-RE). Refleksje nad wiedzą formalną i nieformalną zdobywaną w czasie studiów pedagogicznych znalazły wyraz i w takiej wypowiedzi: „Studia są dla mnie (…) przede wszystkim miejscem definiowania siebie jako człowieka, (…) pedagoga" (P215-PS) lub takiej: „(…) dzięki temu, że tu jestem, zaczęłam bardziej się zastanawiać nad ludzkością, nad sensem swojego życia, zaczęłam bardziej planować swoje życie" (P90-AS). Wiedza akademicka otwiera na siebie, świat i drugiego człowieka, kształtuje tożsamość indywidualną i tożsamość zawodową pedagoga.

Atmosfera studiów

Uniwersytet widziany oczami studentów traci na swej wyjątkowości, elitarności, z drugiej strony – pozostaje miejscem szczególnym pośród innych instytucji. Studenci cenią przede wszystkim atmosferę wolności. Podkreślają, że w odróżnieniu od wcześniejszych etapów kształcenia na studiach samodzielnie decydują o tym, czego, kiedy, od kogo chcą się uczyć: „Może dlatego, że nikt nam o niczym nie przypomina, nie naciska, wszystko robimy świadomie. Jak dla mnie jest to plus, dlatego że sama decyduję, co jest ważne, i są to moje dobro-

wolne wybory" (P63-ASK). Przyznają, że wolność uczy ich odpowiedzialności, motywuje do działania, uświadamia, że są podmiotami własnego rozwoju: „W trakcie studiów trzeba jeszcze paralelnie uczęszczać albo na jakieś kursy albo do jakiejś szkoły. (…) wykształcenie wyższe to zawsze plus w życiu człowieka, ale ważnym aspektem też jest aktywność człowieka (…). Nie wystarczy tylko skończyć studia i czekać, aż ktoś cię będzie prosić do pracy. Trzeba samemu się «kręcić» w tym społeczeństwie, trzeba bardzo się starać, żeby życie się udało" (P4-ASK).

Uniwersytet wraz ze swoim otoczeniem, panującą w nim atmosferą wolności stwarza sprzyjający kontekst do samorozwoju, jest też określany jako „przestrzeń inwestowania w siebie": „Studiowanie daje nam wiele okazji do rozwijania swoich zainteresowań, nie tylko w ramach zajęć na uczelni, ale również w kołach naukowych i innych wydarzeniach, konferencjach, szkoleniach, warsztatach organizowanych przez uniwersytety, samorządy studenckie i inne instytucje, które reklamują się w gablotach uczelnianych. Daje możliwość poznania i poszerzenia horyzontów, wytyczenia alternatywnych ścieżek rozwoju i dalszej kariery" (P87-RE). Przekonują, że tylko od nich zależy, ile z oferty programowej i pozaprogramowej wykorzystają dla siebie.

Studia rozwijają aspiracje, skłaniają do podejmowania samodzielnych działań: „Ważne jest, by samemu pracować, czytać, rozwijać się. (…) Jeżeli jednak chcemy się dowiedzieć czegoś więcej, jakie są aktualne «trendy», sami musimy poszukać. Ale taka dodatkowa wiedza zawsze się przydaje" lub inna wypowiedź: „Poprzez ogrom tekstów źródłowych, zagłębianie się w poglądy innych ludzi możesz dostrzec drogę dla siebie (…) i mimo iż uczelnia nie pomoże Ci w tym, pokaże Ci, gdzie szukać wskazówek. Studia nauczą Cię, jak spośród tony tekstów znaleźć informacje potrzebne właśnie Tobie" (P56-PS). Tak więc wielu młodych ludzi odkrywa, że studia uniwersyteckie wymagają samodzielności w kreowaniu swojej edukacyjnej, zawodowej i życiowej ścieżki rozwoju. Dają podpowiedzi, ale nie dają gotowych instrukcji.

Dyscyplina naukowa

Z potocznych doświadczeń studentów pedagogiki wynika, że istnieje hierarchizacja dyscyplin naukowych na uniwersytecie. Ich zdaniem pedagogika należy do tych niedocenianych, w porównaniu z prawem czy medycyną. Obawiają się, że taka sytuacja będzie miała przełożenie na rynku pracy, czują lęk przed degradacją społeczną, np. koniecznością podjęcia pracy w McDonaldzie czy „na zmywaku w Anglii".

Wielu z nich przyczyny takiego stanu rzeczy upatruje w słabej selekcji na ten kierunek studiów. Zauważają, że na studia pedagogiczne przyjmowani są koledzy i koleżanki, które nie mają ani predyspozycji osobowościowych, ani intelektualnych do wykonywania zawodu pedagoga. Jeden ze studentów dodaje: „Studia – aktywność podejmowana przez coraz to większe masy młodzieży jako parcie do prestiżu zwykła zatracić swój cel – gwarant kariery urósł bardziej do mitu niż faktu w logicznej konsekwencji" (P90-AS).

Studenci wykorzystują różne strategie, które pozwalają im osłabiać niepewność i lęk związany z własną przyszłością. I tak np. dokonują racjonalizacji, deprecjonując znaczenie

innych kierunków studiów, najczęściej tych, na które nie udało się im pierwotnie dostać. Przeinterpretowują i przewartościowują wiele nieprzyjemnych dla nich opinii czy doświadczeń na temat swoich studiów, tak że w konsekwencji stają się one mniej dotkliwe i mniej obciążające Ja. Neutralizując te negatywne, zauważają wiele pozytywnych cech studiowanego kierunku. Wskazują, że daje im on szerokie możliwości przy wyborze pracy zawodowej, realizacji innych pasji i zainteresowań, podjęcia dodatkowej pracy itp.

Funkcjonowanie uniwersytetu jako instytucji

Ważną kategorią, która wyłania się z wypowiedzi studentów, jest biurokratyzacja uczelni. Na co dzień studenci doświadczają licznych niedogodności związanych z wypełnianiem biurokratycznych procedur. Przyznawali, że załatwianie formalnych spraw utrudnia im wywiązywanie się z roli studenta. Wskazywali, jak przez kolejne lata studiów uczą się opanowywać różne zawiłości związane z interpretacją zmieniających się przepisów, pisaniem wniosków, podań, staniem w kolejkach przed sekretariatem itp.

Wydawałoby się, że życie codzienne nasycone biurokratyzacją prowadzić może wyłącznie do negatywnych konsekwencji. Tymczasem studenci dostrzegają korzyści. Wskazują, że ten ważny aspekt akademickiego życia sprzyja ich rozwojowi społecznemu, bo przygotowuje do funkcjonowania w instytucjach społecznych, a dzięki kontaktom z urzędnikami rozwijają umiejętności interpersonalne, uczą się odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach.

Przyznają również, że wypracowują postawy ułatwiające im przetrwanie w takiej instytucji i uczą się dystansu do pojawiających się problemów: „Aby poradzić sobie ze stresem i sformalizowaną atmosferą uczelni, można odciąć się od niej i traktować studia jako dodatek do pracy, hobby, wolontariat itp." (P203-PS). Wypełnianie formalnych wymogów stanowi nieodłączną część akademickiego życia, rozwijając pokorę, ucząc cierpliwości, kontroli negatywnych emocji i panowania nad stresem.

Pośpiech i braki edukacji formalnej jako czynniki aktywizacji studentów

Z analizy wypowiedzi studentów wynika, że doświadczają skutków dorastania w kulturze stałej rywalizacji i zabiegania o sukces edukacyjny. Przyszli pedagodzy są przekonani, że muszą wykazać się o wiele większym samozaparciem niż rówieśnicy z innych kierunków studiów. Dzięki temu, wydają się bardziej zahartowani i oswojeni z radzeniem sobie z wyzwaniami. Wbrew wielu opiniom na temat bierności współczesnych studentów, jeżeli chodzi o własne dobro, potrafią być niezwykle zaradni. Okazują się aktywni w uzupełnianiu braków w formalnej edukacji, ale poza uczelnią: „(…) wiem, że aby dostać pracę w dzisiejszych czasach, potrzebne jest doświadczenie, wolontariat i praktyki oraz że sama wiedza oraz tytuł magistra to za mało" (P135-RE).

Przyznają, że brak czasu, epizodyczność okresu studiów w ich biografii zniechęca do buntu przeciw temu, co zastali na uczelni. Raczej nie troszczą się o to, aby zmienić coś dla wspólnego dobra, czy w ramach macierzystej uczelni, wykazują natomiast zaangażowanie

odnośnie do własnych spraw. Okres studiów jest dla nich „czasem gęstym", stąd też starają się go maksymalnie wykorzystać. Przewodnią maksymą staje się: „czas to pieniądz". Narzekają na ciągły jego brak i zgiełk codziennego życia, który wynika z godzenia wielu ról, zabiegania o własną przyszłość: „(…) do południa/wieczora zajęcia, potem praca. Z początku ciężko jest się przystosować i przestawić na *życie w ciągłym biegu*. Wymaga to od młodej osoby umiejętności zorganizowania czasu, tak by pogodzić obowiązki szkolne i obowiązki w pracy, niczego przy tym nie zaniedbując" (P102-PS). Z treści wypowiedzi wyłania się obraz studenta, który nie ma czasu na kształcenie się w samotności, w odosobnieniu, na odwiedzanie bibliotek czy zajmowanie się ideami. Studenci preferują natomiast pracę w grupach, wspólnie z rówieśnikami przygotowują się do egzaminów; z kolei ciągły brak czasu i natłok dużej ilości wiedzy sprzyjają opanowaniu efektywnych strategii uczenia się i zapamiętywania. Przyznają, że uczą się przede wszystkim zarządzać zasobami: czasem, przestrzenią, swoimi słabymi i mocnymi stronami.

Rozwijają zaawansowany sposób myślenia perspektywicznego. Pobyt na studiach uświadamia im, że ścieżka indywidualnego rozwoju w coraz mniejszym stopniu zależy od formalnej edukacji, a w coraz większym od własnej inicjatywy: „(…) każdy stara się działać na własną rękę, prywatnie, indywidualnie, tak aby zdobyć upragnione doświadczenie. W tym celu sami szukamy warsztatów, praktyk, staży czy innych form spędzania wolnego czasu. Już teraz tak naprawdę staliśmy się animatorami własnego czasu. To tylko dzięki sobie będę mogła powiedzieć w przyszłości, że studia wykorzystałam najlepiej, jak tylko się dało" (P12-AS).

Oczywiście taka edukacja patchworkowa generuje wiele negatywnych konsekwencji, takich jak m.in.: mniejsze zaangażowanie w formalną edukację, opuszczanie zajęć, brak przygotowania na nie, ale okazuje się mieć i pozytywne skutki. Studenci są przekonani, że te wielokierunkowe działania pozwalają na odkrywanie nowych pasji i zainteresowań, aktualizowanie się potencjału rozwojowego, talentów i pasji. Działając w wielu obszarach spełniają się w nowych rolach, pokonują nieśmiałość, lęki, kompleksy, a doświadczając sukcesów – podnoszą samoocenę. Stawiając czoła różnym przeciwnościom, uczą się radzić ze stresem. Kształtują wiele pozytywnych cech, takich jak: samodzielność, zaradność, odpowiedzialność czy przedsiębiorczość. Przyznają, że uczą się działać niestandardowo i walczyć o swoje sprawy. Godzenie edukacji akademickiej z innymi zajęciami utwierdza ich w przekonaniu, że potrafią dostroić się do zróżnicowanych warunków, a tym samym są w stanie sprostać wyzwaniom współczesności i problemom, jakie niesie dorosłe życie. Nabierają zaufania do siebie, do tego, że w sposób satysfakcjonujący można realizować wytyczone cele.

Wielu z nich twierdzi, że pobyt na studiach rozwija umiejętność elastycznego działania. Uczą się poszukiwania alternatywnych źródeł wiedzy. Edukacyjny nomadyzm prowokuje do permanentnego kształcenia: „Wydaje mi się, że studia uczą tego, by rozwijać się przez całe życie. Nie wystarczy bowiem specjalizować się w jednej dziedzinie i osiąść na laurach, przekonanym, że jest się specjalistą w danej dziedzinie" (P18-PS). Jeszcze w czasie pobytu na studiach oswajają się z myślą, że po ich ukończeniu będą, być może, zmuszeni podjąć pracę niekoniecznie związaną z wybraną dyscypliną, a w ciągu życia nawet kilka razy zmienić zawód.

Z innymi i poprzez innych – znaczenie rówieśników dla indywidualnego rozwoju

Na współczesnym uniwersytecie to nie tylko wybrani wykładowcy inspirują studentów, ale pani z kursu *decoupage'u*, praktycy w zawodzie, ludzie poznani na wolontariacie, absolwenci, a przede wszystkim rówieśnicy ze studiów. Podobieństwo problemów, pomysłów na dorosłe życie czy obawy o własną przyszłość rodzi poczucie wspólnoty. „Nigdzie nie poznasz większej liczby osób w podobnym wieku do Ciebie niż na studiach. Ludzie o podobnych zainteresowaniach, pasjach. Szybko znajdziesz ludzi, którzy myślą podobnie jak Ty i z którymi będziesz chciał spędzać wolny czas. Osoby, z którymi utrzymujesz kontakt, wpływają na Twój rozwój, nie mówiąc już o kontaktach, które możesz zawiązać na długie lata i później korzystać z benefitów w przyszłej pracy zawodowej" (P31-RE) – napisała jedna ze studentek. Uważają, że razem łatwiej przebrnąć przez okres formalnej edukacji akademickiej i godzić ją z innymi zajęciami. Wiedzą, że zdani są na siebie i wzajemną pomoc.

Jedną z zalet studiowania pedagogiki wymienianą przez studentów jest brak rywalizacji: „Są kierunki, na których jest wyścig szczurów, ja robiłam notatki, więc one są MOJE! Ale po co? Kiedy razem jest łatwiej i przyjemniej. Kiedy poza studiami można wymienić się informacjami, gdzie dzieje się coś ciekawego, gdzie są jakieś warsztaty lub kto szuka wolontariuszy do organizacji festiwalu (…). Studia to tylko teoria (…). Praktyka to ludzie. A koledzy z roku też nimi są. (…) Studia nie uczą, studia dają możliwość spotkania ludzi, od których można się czegoś nauczyć" (P37-AS). Uniwersytet jawi się im jako miejsce wzajemnego wspierania się, bardziej współpracy niż rywalizacji: „Studia ponadto niewątpliwie zakorzeniają w nas także współpracę jako podstawową metodę działania, która pozwala na wzajemne dzielenie się własnym potencjałem z innymi i pomaga zarówno wiele zyskać, jak i dać oraz dowiadywać się o sobie samym i o życiu obok nas" (P46-PS). Okazują sobie wsparcie w przygotowywaniu się do zajęć czy egzaminów. Szczególnie cenią prace grupowe. Warto pracować w grupie: „(…) szybciej, lepsze efekty, satysfakcja, integracja" (P55-RES) – krótko podsumuje inna studentka.

Rówieśnicy są pomocni, kiedy trzeba pożyczyć notatki z zajęć, podzielić się „kserówkami", zdobyć namiary na lekarza, który wypisze zwolnienie. Jednym z przejawów okazywanej sobie pomocy są funkcjonujące „studenckie banki danych" o pracy, kursach, stażach, wolontariatach, praktykach, imprezach kulturalnych itp. Inni studenci uczą kreatywności, inspirują do działania: „Na studiach poznałam wielu ciekawych ludzi, z pasjami. To oni sprawiają, że studia są fajne, że chce się studiować i iść do przodu. Zachęcają do eksperymentowania i zdobywania wiedzy w praktyce" (P11-AS).

Studenci dostrzegają wokół siebie rówieśników z różnymi dysfunkcjami. Uczą się wrażliwości na potrzeby innych, tolerancji wobec osób różniących się ze względu na poziom zdolności, kulturę, światopogląd, pochodzenie, wyznawane wartości: „W przeciwieństwie do wielu innych społeczności, akademicka cechuje się znaczną tolerancją. Dowiedziałam się, że będąc naprawdę sobą, zyskujemy szacunek i aprobatę drugiego człowieka, że każdy jest inny, ale każdy ma w sobie pewną wartość, która niewątpliwie znajdzie oddźwięk w większym lub mniejszym gronie" (P26-PS).

Przyznają, że stale narażeni są na stres, a środowisko akademickie ma na nich terapeutyczny wpływ, dla wielu z nich jest odskocznią od realiów codziennego życia. Słuchają rad, czerpią z wiedzy i doświadczeń swoich kolegów i koleżanek. W relacjach z innymi uczą się wyrażać siebie i efektywnie komunikować. Uniwersytet wciąż pozostaje miejscem rozwijania ważnych kompetencji społecznych: „Poprzez kontakt z kolegami i koleżankami nauczyłam się słuchać, jeszcze bardziej rozumieć ich problemy, wczuwać się w ich sytuację, ale także dostrzegłam istotne różnice między ludźmi, to, że każdy jest wyjątkowy, inny, że ma prawo do wyrażania swojego zdania, opinii na dany temat" (P28-RE). Codzienne rozmowy i kontakty z rówieśnikami ze studiów okazują się ważnym elementem wspierającym proces kształtowania tożsamości indywidualnej.

Zakończenie

Interpretacja zgromadzonego przeze mnie materiału pokazuje współczesny uniwersytet jako miejsce dynamicznych napięć i dialektycznych sprzeczności. Nie ma w nim jedności badań i nauczania, jedności wiedzy, kształcenia w samotności i odosobnieniu. W wypowiedziach studentów przewijają się jednak pewne cechy, które wskazują, że dysponuje on wciąż pewnymi zasobami mogącymi stymulować rozwój młodych ludzi. Uniwersytet tworzy kontekst wspierający proces aktualizowania się potencjału rozwojowego. Niektóre cechy uznawane dość powszechnie za przejawy kryzysu klasycznego uniwersytetu dla młodzieży studiującej okazują się już jego cechami konstytutywnymi, np. uznają za coś naturalnego równoległe uzupełnianie edukacji akademickiej aktywnością pozaakademicką czy okołoakademicką. Z kolei wartości traktowane za godne pielęgnowania, decydujące o tożsamości uniwersytetu, studenci uważają często za balast, brak nadążania za wyzwaniami współczesności i oceniają negatywnie, np. obecność w programie studiów pedagogicznych filozofii. Zgodność negatywnych opinii studentów i ekspertów dotyczy takich słabości uniwersytetu, jak: rozdrobnienie wiedzy, dominacja procesu nauczania opartego na przekazie wiedzy gotowej, słaba selekcja kandydatów na studia.

Studenci zauważają, że dyplom uniwersytetu nie daje gwarancji bezpiecznej przyszłości, a nawet może być przyczyną degradacji społecznej. W programach studiów są luki, a uniwersytet nie przygotowuje do praktycznego wykonywania zawodu. Ściśle łączy się z tym lęk młodych ludzi o własną przyszłość i wejście w dorosłość. Braki w formalnej edukacji, nacisk na przekaz wiedzy teoretycznej, niski prestiż wybranego kierunku studiów wymuszają uzupełnienie wiedzy i umiejętności poprzez podejmowanie dodatkowych zajęć. W ocenie studentów uniwersytet stwarza możliwości rozwojowe poprzez dodatkową ofertę, ale i możliwość równoległej edukacji poza murami uczelni. Stąd studenci spontanicznie angażują się w różne formy aktywności, które motywują do samokształcenia, redukują liczne lęki i obawy związane z dorosłym życiem.

Kryzys rozumiany jako przełom, punkt zwrotny, stan destabilizacji może stanowić zaczyn ważnych zmian (Dąbrowski, 1964). Wbrew wielu pesymistycznym diagnozom uniwersytet

„w kryzysie" ze swoim otoczeniem, współtworzącymi go ludźmi wciąż buduje sprzyjający klimat dla rozwoju młodych ludzi, często zniechęconych formalną edukacją, krytyczną i nieufną wobec autorytetów. Uniwersytet jest instytucją, która pomimo wielu słabości i niedomagań zaspokaja wiele potrzeb rozwojowych. Jest zarówno szkołą wyższego szczebla, jak i przestrzenią inwestowania w siebie, miejscem samorealizacji, enklawą wolności, w której można oderwać się od otaczającej rzeczywistości. Dla wielu młodych ludzi studia pedagogiczne okazują się czasem osobowego wzrostu. Szczególne znaczenie ma tu pozytywny wpływ grupy rówieśniczej. Kształtowanie osobowości, budowanie pozytywnego wizerunku siebie, ufność we własny potencjał i mocne strony, wymieniane przez studentów jako efekty wpływu uniwersyteckich studiów, stanowią jednocześnie ważne elementy wpisujące się w metakompetencje zawodowe pedagoga.

Pomimo wielu krytycznych opinii na temat współczesnych studentów wyniki analiz swobodnych wypowiedzi pokazują, że siłą uniwersytetu pozostają nadal współtworzący go młodzi ludzie. Ich entuzjazm, optymizm, zapał do działania w trudnych okolicznościach, elastyczność, otwartość na nowe idee, młodzieńczy idealizm połączony z życiowym pragmatyzmem, dążenie do samorealizacji i poszukiwania siebie – stanowią ważne cechy wpisujące się w życie uniwersytetu, podobnie jak i kryzysy, które mu towarzyszą.

Bibliografia

Dąbrowski, K. (1964). *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Geertz, C.J. (2005). *Wiedza lokalna, Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Kizwalter, T. (2014). Wielka rewolucja uczelniana. *Polityka. Niezbędnik inteligenta*, *4*, 52–56.

Kowalewicz, M.H. (2010). *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*. W: D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność* (s. 13–60). Kraków: Wydawnictwo UJ.

Mezei, B.M. (2009). *Kryzys uniwersytetu. O roli katolickich instytucji kształcenia wyższego*. Ethos, 1–2 (85–86), 29–51.

Ortega y Gasset, J. (1978). Misja uniwersytetu. *Znak*, *6*, 712–731.

Pauluk, D. (2010). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Scruton, R. (2015). *The End of the University*. *First Things*, Pobrane z: https://www.firstthings.com/article/2015/04/the-end-of-the-university (20.09.2016).

Sosnowska, P. (2012). Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *4* (60), 127–141.

Sztompka, P. (2014). *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*. Nauka, 1, 7–18.

Słowa kluczowe: kryzys, uniwersytet, student, rozwój

WHAT OPPORTUNITIES FOR STUDENTS'DEVELOPMENT THE UNIVERSITY IN CRISIS CREATES? EXPERIENCES OF PEDAGOGICS STUDENTS

Summary

Today's position is that the university is in a state of crisis. To see if you can complete this diagnosis, I refer to the student experience in this article. I will reconstruct their perspective on the university and the opportunities it creates for their development. I recognize the elements that lie in different dimensions of the academic world, the relationship between them, which in their subjective assessment can lead to both negative and positive results. The article consists of two parts. In the first part I present the history of the crisis of the European university. By coming to the present time, I point out that the crisis of this institution is associated with departing from the model of a research university, a center of culture and a place of selfless search for the truth. In the second part I refer to the results of my own research. On the basis of the free speech of the students of the pedagogy of one of the Polish universities I am drawn to the image of an institution full of dialectical contradictions and ambiguous results that they generate. At the same time, despite a number of imperfections and shortcomings, I point out that it still has resources that can support development, inspire action, and address the needs of young people.

Keywords: crisis, university, student, development

DOI: 10.18276/psw.2017.1–08

Joanna Szczyrba-Poroszewska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Samoocena studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w zakresie wybranych komponentów przygotowania muzycznego. Komunikat z badań

Wprowadzenie

Istotnym problemem w dydaktyce szkoły wyższej jest odpowiednie przygotowanie przyszłych nauczycieli do właściwego wspierania w rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Podczas studiów mają oni szansę przygotować się nie tylko w zakresie merytorycznym i metodycznym, ale także rozwinąć wiedzę dotyczącą swoich możliwości. W niniejszym artykule przedstawione zostały badania na temat samooceny studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w zakresie wybranych komponentów przygotowania muzycznego oraz porównania tej samooceny z ich rzeczywistymi osiągnięciami.

Umiejętność prawidłowego oceniania własnego potencjału jest analizowana w dyskursie psychologicznym oraz pedagogicznym i kojarzona z takimi pojęciami, jak samoświadomość i samoocena. Postrzeganie samooceny w kontekście samoświadomości pozwala lepiej zrozumieć istotę i złożoność problemu, jakim jest właściwe ocenianie własnych możliwości przez jednostkę. W powszechnym rozumieniu termin „samoświadomość" rozumiany jest na dwa sposoby, jako „świadomość własnej osobowości i własnych możliwości oraz świadomość więzi i odrębności grupowej" (Doroszewski, 1997). W psychologii termin „samoświadomość" ujmowany jest wieloaspektowo, jako „stan, w którym jednostka jest świadoma samej siebie, tzn. ma względnie obiektywną, ale otwartą i akceptującą ocenę prawdziwej natury własnej osoby" (Reber, 2008, s. 687). Kolejne dwa aspekty dotyczą zgodności lub niezgodności samooceny jednostki z ocenami i opiniami innych (Reber, 2008, s. 687). Jak podkreślają psychologowie, efektywne działanie, samoregulacja i twórcze rozwiązywanie problemów jednostki zależy od obiektywności postrzegania własnego potencjału oraz od umiejętności integrowania „informacji wewnętrznych i zewnętrznych" (Zaborowski, 2002, za: Czarkowski,

Szczęsny, 2006, s. 620). W opinii psychologów zatem samoświadomość pełni istotne funkcje: poznawczą, integrującą, sterującą emocjami i zachowaniami oraz wartościującą, polegającą na samoocenie (Zaborowski, 2002, za: Czarkowski, Szczęsny, 2006, s. 620).

Samoocena powszechnie pojmowana jest jako „ocenianie samego siebie" (Doroszewski, 1997). W ujęciu psychologicznym jest utożsamiana z procesem tworzenia oceny samego siebie (jednak jest pojęciem bardziej neutralnym niż poczucie własnej wartości) (Reber, 2008, s. 685). Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, powołując się na licznych badaczy, ujmuje samoocenę jako:

– „oceniająco-wartościujący element pojęcia o sobie samym (...), który dotyczy oceny własnych cech czy właściwości" (Kulas, 1986, za: Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 609);
– „zespół różnorodnych sądów i opinii na temat wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości" (Zaborowski, 1965; Niebrzydowski, 1974, za: Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 609) zarówno tych aktualnych, jak i potencjalnych (Niebrzydowski, 1976; 1995, za: Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 609).

Często źródłem samooceny są inne osoby – ich osiągnięcia, wyznawane wartości, a także opinie i oceny (Bee, 2004, za: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 216).

Samoocena może być analizowana m.in. ze względu na poziom (wysoka lub niska) (Reykowski, 1966, za: Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 611). Wysoka lub niska samoocena wiąże się z pozytywną lub negatywną postawą wobec siebie oraz rozwiązywanych problemów. Osoby z wysokim poziomem samooceny cechuje: „aktywny stosunek do zadań i trudności oraz rzeczowe przeciwstawianie się niepowodzeniom. Osoby, te uważają, „że osiągane przez nie wyniki są dobre, że są atrakcyjne fizycznie i mają należną im wysoką pozycję w grupie społecznej" (Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 611). Jednostka działa optymalnie, gdy jej samoocena jest pewna, stabilna, odpowiednio ugruntowana, a zarazem plastyczna. Jednak uzyskanie takiego stanu zależy od wielu czynników, takich jak: pełna i prawidłowa wiedza o sobie samym, określony i osiągalny wzorzec, do którego jednostka dąży, a także informacje zwrotne od otoczenia na temat własnych działań (Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 611–612). Z kolei osoby o niskim poczuciu własnej wartości rzeczywiście działają mniej efektywnie:

> Niski poziom samooceny wiąże się z dużą zmiennością reakcji, niepewnością w działaniu i stawianiu celów, podatnością na sugestię oraz brakiem własnego sposobu postępowania. Mały wysiłek w działaniu, spowodowany brakiem przekonania co do jej pozytywnego efektu, sprawia, że osoby o niskiej samoocenie faktycznie osiągają niskie wyniki (…). (Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 611)

Negatywny stosunek wobec siebie łączy się z pojęciem samooceny zagrożonej. Powstaje on w wyniku negatywnych doświadczeń w dzieciństwie (związanych z niepewną pozycją społeczną, krytyką, odrzuceniem), ale także może być rezultatem nagłej zmiany pozycji społecznej czy dysonansem między przekonaniami o swoich zbyt małych umiejętnościach a uzyskaną wysoką pozycją (Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 612).

Jednak w samoocenie istotny jest nie tylko jej poziom, ale także zgodność przekonań jednostki na własny temat z rzeczywistym stanem. Samoocena adekwatna (trafna) pojawia

się, „gdy jest ona zgodna z rzeczywistymi możliwościami i właściwościami człowieka" (Niebrzydowski, 1974; 1995, za: Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 611), natomiast „nieadekwatna występuje wtedy, gdy człowiek uparcie stawia sobie cele, których nie potrafi zrealizować" (Niebrzydowski, 1974; 1995, za: Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 611). Jak wskazują Anna Izabela Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska (2008), samoocena może być także realistyczna – jednostka, planując swoje działania, uwzględnia adekwatne informacje na swój temat (tzn. swoje mocne i słabe strony), przez co osiąga sukcesy, ale też potrafi radzić sobie z porażkami. Jej przeciwieństwem jest nierealistyczna samoocena – jednostka niewłaściwie ocenia własne możliwości, co skutkuje podejmowaniem zadań niedostosowanych do możliwości (zbyt łatwych lub trudnych) (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 215).

Samoocena i samoświadomość są istotnymi pojęciami w zawodzie nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wpływają bowiem na jego rozwój zawodowy, funkcjonowanie w środowisku oświatowym oraz na stwarzanie przyjaznej atmosfery edukacyjnej. Jednak jak wskazują badacze, nauczyciele na tle innych grup zawodowych oceniają się stosunkowo nisko (Szlezyngier-Gralewska, 1982, za: Czykwin, 1998, s. 120). Przekonania nauczyciela o swojej skuteczności mogą wpływać na proces edukacyjny i postrzeganie ucznia przez pryzmat swoich obaw i pragnień – osoby, które dobrze myślą o sobie, również w ten sposób będą postrzegać innych (Czykwin, 1998, s. 208–209). Aby rozwijać wyższą samoświadomość, nauczyciel powinien według E. Czykwin dążyć do:

- empatycznego i indywidualnego kontaktu z uczniami;
- poszukiwania obrazu własnego odczytanego z reakcji dzieci;
- otrzymywania różnymi drogami informacji zwrotnych na temat swojej pracy;
- do poznania własnych mechanizmów obronnych (Czykwin, 1998, s. 118–120, 206–209).

Nauczyciel, jako osoba znacząca dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, powinien być szczególnie uwrażliwiony w tym zakresie, ponieważ dla dzieci jest to istotny okres dla rozwoju pozytywnego obrazu samego siebie. Dzieci mają słabo rozwinięte mechanizmy obronne i z tego względu są wrażliwe na negatywne opinie i sygnały (Czykwin, 1998, s. 219). Według Erika Eriksona dzieci w wieku 6–12 lat „uczą się (…) być albo pilne, produktywne i autonomiczne lub mają poczucie niższości, wycofania się i zależności. Największym niebezpieczeństwem tego okresu (…) jest rozwój poczucia nieadekwatności u tych dzieci" (Erikson, 1963, za: Czykwin, 1998, s. 221). Ewa Czykwin podkreśla, że wadą współczesnej szkoły i oświaty jest przekonanie, że:

> osiągnięcia nauki i intelekt człowieka dają monopol na prawdę, że poznawcza percepcja świata jest jedyną i najlepszą drogą do prawdy. Taka definicja celu edukacji szkolnej prowadzi do zakwestionowania jednostkowej tożsamości przez anonimową prawdę nauki i arogancji wobec doświadczenia indywidualnego, subiektywnych odczuć i jednostkowych doświadczeń egzystencjonalnych.
>
> Nie powinna istnieć ani w założeniach, ani w praktyce rozbieżność między ludzką indywidualną percepcją świata i poznaniem realizowanym w szkole. Tym bardziej że potrzeba poznania metafizycznego, zdobycie samoświadomości związanej z doświadczeniem indywidualnym, przede wszystkim emocjonalnym, są bardziej pierwotną potrzebą, ważną dla dziecięcej percepcji świata, niż potrzebą zdobycia wiedzy przedmiotowej. (Czykwin, 1998, s. 106)

Z zacytowanej opinii można wywnioskować, że w szkolnictwie należy akcentować nie tylko merytoryczne przygotowanie ucznia czy studenta, ale także doceniać doświadczenia indywidualne jednostki w zakresie poznawania i odkrywania swojego potencjału oraz jego adekwatności do zewnętrznych oczekiwań. Egzemplifikacją podobnego stanowiska są słowa Janusza Korczaka:

> Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim. (Korczak, 1987)

Poznanie siebie powinno poprzedzać pracę z dziećmi, tym samym stanowiąc istotę przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli.

Zakres przygotowania muzycznego przyszłych nauczycieli – ich wiedzy, umiejętności, postaw – jest przedmiotem dyskusji zarówno pedeutologów, jak i pedagogów muzyki. Ze względu na to, że wśród studentów tylko nieliczne jednostki ukończyły profesjonalne szkoły muzyczne, istotne jest przygotowanie merytoryczne. Obejmuje ono elementy wiedzy m.in. z zasad muzyki, historii muzyki, instrumentoznawstwa oraz opanowanie umiejętności muzycznych, tzn. odtwarzania, tworzenia, percepcji. Bardziej szczegółowo ujmują te kwestie Andrzej Wilk, Jerzy Dyląg oraz Romualda Ławrowska. Według Andrzeja Wilka (2004, s. 8) istotny jest nie tylko określony zasób wiedzy o muzyce oraz opanowanie umiejętności (odtwórczych, twórczych, percepcyjnych), ale także zdolności specjalne, wrażliwość emocjonalna oraz pozytywna postawa wobec muzyki (m.in. zainteresowania). Jerzy Dyląg (1993, s. 69) uważa, że ważne jest odpowiednie przygotowanie muzyczne, które obejmuje wiele umiejętności muzycznych: czytanie nut głosem i śpiew pieśni, grę na instrumentach muzycznych, sprawność muzyczno-ruchową, improwizowanie wokalne, instrumentalne, ruchowe. Natomiast Romualda Ławrowska (1999, s. 185) dodaje, że istotne są umiejętności związane ze znajomością notacji muzycznej, solfeżowe, aranżacji i transpozycji piosenek, a także łączące się z przeżywaniem, rozumieniem i analizowaniem dzieł muzycznych oraz rytmiczno-ruchowe.

Przygotowanie merytoryczne stanowi osnowę dla zdobywania wiedzy i umiejętności z zakresu metodycznego. Według Włodzimierza Goriszowskiego (1994, s. 160–161) obejmuje ono wiadomości z zakresu podstaw teorii i metodyki wychowania muzycznego oraz wychowania przez sztukę, a także liczne umiejętności: organizatorskie, poznawcze, praktyczne, kierownicze, pomocnicze, projektowania i planowania, percepcyjne i adaptacyjne. Jerzy Dyląg w tym zakresie przygotowania wymienia: wiedzę i umiejętności dotyczące:

> teoretycznych podstaw wychowania muzycznego (…), znajomość programu nauczania przedmiotu muzyka w klasach I–III (...), umiejętność planowania procesu dydaktycznego z przedmiotu muzyka (…), umiejętność realizowania zadań dydaktycznych na lekcjach muzyki (…), umiejętność oceny pracy i postępów muzycznych ucznia (…), umiejętność stosowania środków dydaktycznych na lekcjach muzyki (…). (Dyląg, 1993, s. 70)

Są to niezbędne umiejętności do tego, aby stwarzać warunki edukacyjne do rozwoju muzycznego dziecka.

Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań

Umiejętność adekwatnej oceny własnego przygotowania uważam za szczególnie istotną w karierze zawodowej nauczycieli zarówno z perspektywy własnego rozwoju zawodowego, jak i właściwego oceniania możliwości muzycznych dziecka, z którym nauczyciel będzie pracować. Z tego względu celem moich badań jest poznanie oceny własnego przygotowania muzycznego studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przedmiotem badań jest samoocena studentów w zakresie wybranych komponentów przygotowania muzycznego. Główne zagadnienia badawcze oscylują wokół kilku pytań: Jak studenci oceniają poziom własnego przygotowania muzycznego w zakresie wybranych jego komponentów? Jaki jest rzeczywisty poziom przygotowania muzycznego studentów w zakresie wybranych komponentów? Czy i jaka różnica istnieje między samooceną a rzeczywistym poziomem przygotowania muzycznego studentów w zakresie wybranych jego komponentów?

Wskaźnikami deklarowanego oraz rzeczywistego poziomu przygotowania muzycznego studentów w zakresie wybranych komponentów były wiedza i umiejętności dotyczące: (1) notacji literowej i solmizacji, (2) wartości rytmicznych oraz odpowiadających im sylab rytmicznych, (3) kompozytorów, których twórczość może być wykorzystywana w procesie edukacji.

W badaniach przyjęłam hipotezę: Poziom samooceny przygotowania muzycznego studentów PPIW odpowiada ich rzeczywistemu poziomowi. Zastosowaną metodą badań był sondaż diagnostyczny, w ramach którego zastosowałam techniki pomiaru dydaktycznego, ankiety oraz analizy dokumentów (programów kursu pod względem liczby godzin, realizowanych treści). W badaniach wykorzystałam autorskie narzędzia:

- kwestionariusz ankiety badający samoocenę przygotowania muzycznego studentów PPIW, studenci odpowiadają w nim na liczne pytania dotyczące poziomu swojego przygotowania w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw;
- sprawdzian wiedzy i umiejętności muzycznych. Składa się on z trzech części (dwóch pisemnych oraz słuchowej), w których zawarte są różnorodne zadania weryfikujące rzeczywisty poziom przygotowania merytorycznego oraz metodycznego studentów.

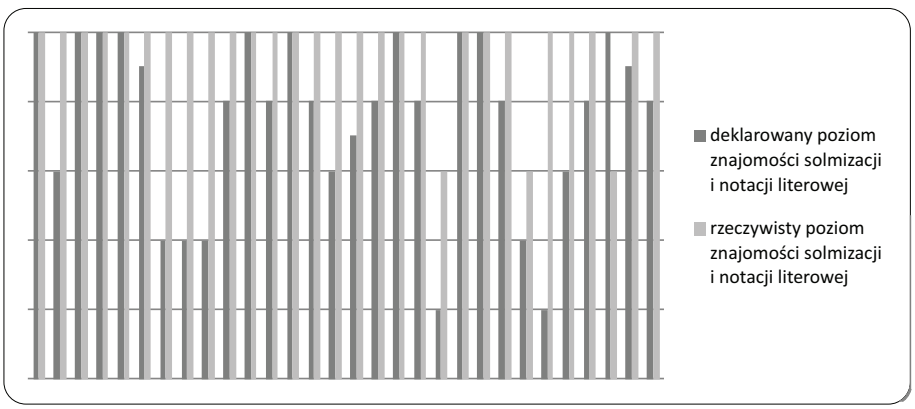
Zastosowane w sprawdzianie zadania zgodnie z taksonomią celów nauczania badały umiejętność zastosowania wiadomości w sytuacjach typowych (Niemierko, 1991, s. 61).

Niniejsze badania są pilotażowe – weryfikuję w nich niektóre elementy procedury badawczej oraz wybrane narzędzia badawcze, które wchodzą w skład przygotowanej przeze mnie dysertacji doktorskiej. Z tego względu prezentuję wyniki analizy i interpretacji jedynie kilku komponentów przygotowania muzycznego studentów PPIW obejmujących elementarną wiedzę, której przyswojenie, zrozumienie oraz umiejętność zastosowania w praktyce (Niemierko, 1991, s. 61) stanowi osnowę zajęć z zakresu edukacji muzycznej. W badaniach pilotażowych wzięło udział 30 studentów III roku dziennych studiów licencjackich, kierunek pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, którzy rozpoczęli swoje kształcenie w roku 2012/2013 i odbyli cały cykl kształcenia – łącznie zrealizowali 125 godzin zajęć muzycz-

nych. Podczas zajęć muzycznych realizowano treści dotyczące m.in. podstaw edukacji muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, tzn. metod kształcenia słuchu muzycznego, notacji muzycznej, gry na instrumentach muzycznych, prawidłowego śpiewu i mowy itp.

Analiza i interpretacja wyników badań

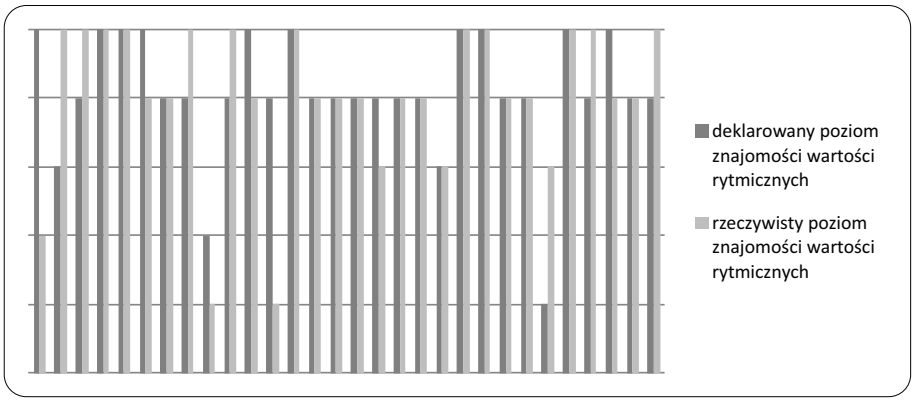
Pierwsze zadanie badało umiejętności posługiwania się solmizacją oraz notacją literową. W edukacji muzycznej jest to umiejętność potrzebna do odczytywania melodii za pomocą instrumentu lub głosu.



Wykres 1. Wyniki deklarowanego i rzeczywistego poziomu przygotowania muzycznego studentów PPIW w zakresie solmizacji i notacji literowej

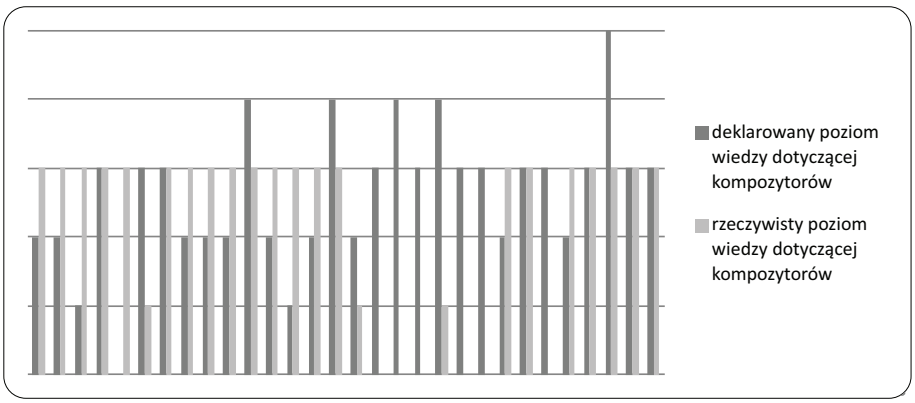
Z analizy danych wynika, że najwięcej osób, bo aż 20, ma w tym zakresie samoocenę zaniżoną, tzn. ocena własna badanych studentów jest niższa niż rzeczywista wiedza i umiejętność zastosowania jej w praktyce. Zdecydowanie mniejsza grupa – 9 osób – oceniła się trafnie, tzn. zaistniała zgodność między deklarowanym a rzeczywistym poziomem wiedzy i umiejętności (była to grupa osób prezentująca bardzo wysoki poziom zarówno samooceny, jak i przygotowania). Zawyżoną samoocenę w stosunku do swoich umiejętności reprezentowała tylko jedna osoba.

Drugie zadanie badało znajomość nazw wartości rytmicznych oraz przypisanych im w metodyce edukacji muzycznej sylab rytmicznych. W zadaniu tym zdecydowanie najwięcej (15 osób) oceniło się trafnie (była to grupa osób prezentująca bardzo wysoki lub wysoki poziom zarówno samooceny, jak i przygotowania). Samoocenę zaniżoną miało 8 osób, natomiast zawyżoną 7 osób.



Wykres 2. Wyniki deklarowanego i rzeczywistego poziomu przygotowania muzycznego studentów PPIW w zakresie znajomości wartości rytmicznych

Trzecie zadanie dotyczyło znajomości kompozytorów, których twórczość można zastosować w pracy z dziećmi. W tym zakresie deklaracje studentów PPIW pokrywały się z rzeczywistym poziomem przygotowania muzycznego w 6 przypadkach (była to grupa osób prezentująca przeciętny poziom zarówno samooceny, jak i przygotowania), zawyżona samoocena występowała u 12 osób, natomiast zaniżona u 12 osób.



Wykres 3. Wyniki deklarowanego i rzeczywistego poziomu przygotowania muzycznego studentów PPIW w zakresie wiedzy dotyczącej kompozytorów

Analizując wyniki zadań, łatwo można zauważyć, że hipoteza potwierdziła się tylko częściowo. Pewne prawidłowości wyjaśniające taki stan ilustrują poniższe tabele oraz wykresy. W tabeli 1 przedstawiłam zbiorcze i uśrednione wyniki rzeczywistego i deklarowanego przygotowania muzycznego studentów PPIW w różnych zakresach, z uwzględnieniem odchyleń standardowych.

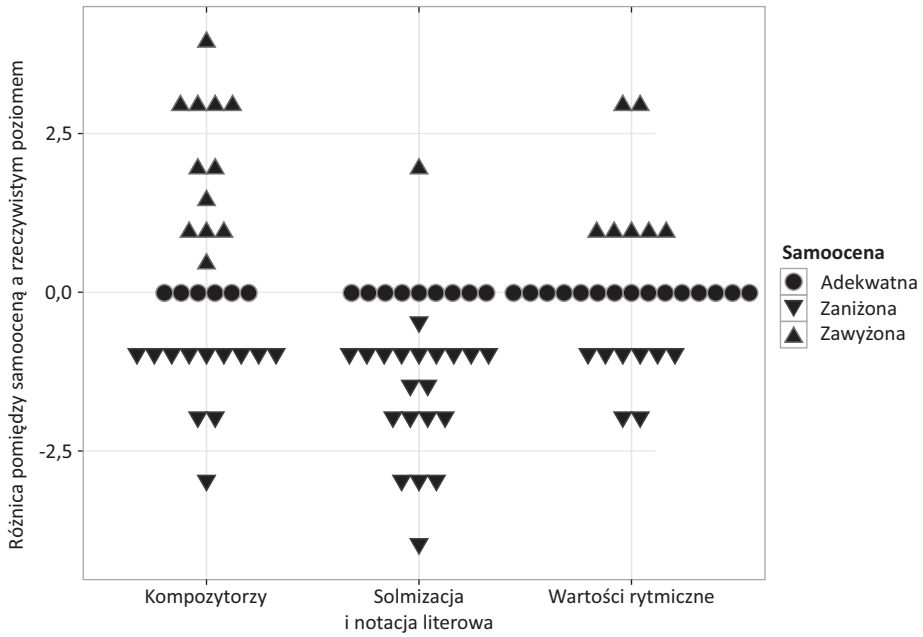
Tabela 1. Zbiorcze zestawienie wyników rzeczywistego i deklarowanego przygotowania muzycznego studentów PPIW w wymienionych zakresach (z uwzględnieniem odchyleń standardowych)

Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3	
średnia dotycząca poziomu deklaracji dotyczących przygotowania z zakresu wartości rytmicznych	średnia dotycząca rzeczywistego poziomu przygotowania z zakresu wartości rytmicznych	średnia deklaracji dotyczących solmizacji i notacji literowej	średnia rzeczywistego poziomu solmizacji i notacji literowej	średnia deklarowanego poziomu znajomości kompozytorów	średnia rzeczywistego poziomu znajomości twórczości kompozytorów
4,1 (1,0)	4,0 (1,1)	3,8 (1,3)	4,8 (0,6)	2,6 (1,0)	2,3 (1,0)

Analizując tabelę 1, można stwierdzić, że studenci wykazali się dużą świadomością w zakresie przygotowania dotyczącego rytmu (zad. 1) oraz kompozytorów (zad. 3) – zaistniała tutaj największa zgodność między deklaracjami a rzeczywistym poziomem przygotowania muzycznego. Badani trafnie deklarowali zarówno wysoki poziom przygotowania w zadaniu dotyczącym znajomości rytmu (w zad. 1 średnia deklarowana ocena wyniosła 4,1), jak i relatywnie niski poziom przygotowania w zakresie literatury muzycznej (w zad. 3 średnia deklarowana ocena wyniosła 2,6). Tak stosunkowo niski stan przygotowania może być związany z rozkładem treści kształcenia muzycznego, w którym obszar dotyczący literatury muzycznej jest bagatelizowany (w rozkładzie treści na 125 godzin przygotowania muzycznego tylko 6 godzin dotyczy wprowadzania w literaturę muzyczną). Aby jednak jednoznacznie zweryfikować taką zależność, należałoby podjąć kolejne badania dotyczące wpływu liczby godzin na poziom przygotowania muzycznego studentów PPIW. Z kolei największa dysproporcja w samoocenie i rzeczywistych wynikach widoczna jest w zadaniu drugim, dotyczącym notacji literowej i solmizacji. Studenci oceniali się tutaj dosyć krytycznie, natomiast ich rzeczywiste przygotowanie w tym zakresie zostało ocenione bardzo wysoko (średnia rzeczywista ocena wyniosła 4,8), co może potwierdzać skuteczność podejmowanych działań dydaktycznych.

Ze względu na to, że powyższe średnie (przedstawione w tabeli 1) nie uwzględniają różnic w pomiarach ocen indywidualnych, zastosowałam dodatkową zmienną – różnicę pomiędzy samooceną a rzeczywistym poziomem przygotowania. Rozkład wartości liczbowych dla uzyskanych różnic ilustruje wykres 4, w którym dla:

– samooceny adekwatnej przyjęłam wartość równą zeru;
– samooceny zawyżonej wartość powyżej zera;
– samooceny zaniżonej wartość poniżej zera.



Wykres 4. Różnica pomiędzy samooceną a rzeczywistym poziomem przygotowania muzycznego w zakresie wybranych komponentów

Graficzny rozkład różnic ilustruje zogniskowanie wartości równych zeru (dotyczących samooceny adekwatnej): największe w zakresie wartości rytmicznych, nieco mniejsze w solmizacji i notacji literowej oraz najmniejsze w przygotowaniu dotyczącym wiedzy na temat kompozytorów. W zadaniu dotyczącym solmizacji i notacji literowej widoczna jest dominacja wartości poniżej zera (samooceny zaniżonej). Natomiast w zadaniu dotyczącym wartości rytmicznych i wiedzy na temat kompozytorów można zaobserwować bardziej symetryczne układy, obejmujące zbliżoną liczbę wartości powyżej i poniżej zera.

Również różnicę pomiędzy samooceną a rzeczywistym poziomem przygotowania muzycznego można uśrednić (tabela 2). Dodatkowo w celu zweryfikowania hipotezy przeprowadziłam test t-Studenta dla prób zależnych. Jako hipotezę zerową (H0) przyjęłam: różnica pomiędzy samooceną a rzeczywistym poziomem jest równa zero, natomiast jako hipotezę alternatywną (H1): oceny różnią się od siebie. Wyniki przedstawiłam w tabeli 2. Na poziomie ufności 0.05 test nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy samooceną a rzeczywistym poziomem przygotowania muzycznego w zadaniach dotyczących rytmu oraz kompozytorów, natomiast w zakresie notacji samoocena i rzeczywisty poziom przygotowania różnią się od siebie.

Tabela 2. Średnia różnica pomiędzy samooceną a rzeczywistym poziomem oraz wyniki testu t-Studenta

Zadanie	Średnia z różnic	Wyniki testu t-Studenta prób zależnych	Wnioski
Kompozytor	0.3 (1.7)	t = 0.939, p = 0.3555	brak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (H0)
Notacja	-1.1 (1.2)	t = -4.6863, p = 6.062e-05	przyjęcie hipotezy alternatywnej (H1)
Rytm	0.0 (1.1)	t = 0.1617, p = 0.8727	brak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (H0)

Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci są samokrytyczni, znają swoje mocne i słabe strony, przez co potrafią w wielu zakresach oceniać się adekwatnie. Ze względu na to, że ich oceny niejednokrotnie pokrywają się ze stanem rzeczywistym, warto przy badaniach diagnostycznych słuchać ich głosu, ponieważ posiadają umiejętność krytycznej i obiektywnej oceny.

Zakończenie

Przygotowanie muzyczne było przedmiotem wielu badań, ale uwzględniano w nich deklaratywny lub rzeczywisty poziom umiejętności – zwykle nie porównywano tych wyników (Wilk, 2004; Dyląg, 1993). Tymczasem zbadanie przygotowania muzycznego w aspekcie deklaratywnym i rzeczywistym jest istotnym zagadnieniem w kontekście rozwoju zawodowego studenta oraz postrzegania jego możliwości i potrzeb w odniesieniu do oczekiwań akademickich. W praktyce akademickiej istotne staje się nie tylko wprowadzanie dodatkowych przedmiotów lub godzin na uzupełnianie pewnych zakresów w przygotowaniu muzycznym studentów, ale także dbanie o rozwój adekwatnego obrazu swoich możliwości i ograniczeń. Wysoka samoocena i akceptacja siebie sprzyja lepszemu funkcjonowaniu w sytuacjach niepewnych, które przenikają współczesność. Dzięki temu nauczyciel w sytuacjach edukacyjnych wykazuje się większym namysłem i równowagą emocjonalną (Kwiatkowska, 1997, s. 82). Potrafi także wciąż analizować własną wiedzę, umiejętności oraz poglądy w kontekście rzeczywistych potrzeb uczniów (Perry, 2000, s. 124–125).

Bibliografia

Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 95–290). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Czarkowski, J.J., Szczęsny, W.W. (2006). Samopoznanie. W: T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5 (s. 619–622). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Czykwin, E. (1998). *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok: Wydawca Elżbieta Czykwin.

Dyląg, J. (1993). Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej. W: Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk (red.), *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego* (s. 67–71). Kraków: Drukarnia UJ.

Goriszowski, W. (1994). *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2006). Samoocena. W: T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5 (s. 609–619). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ławrowska, R. (1999). Model kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym. W: H. Danel-Bobrzyk (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu* (s. 177–195). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu śląskiego.

Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.

Perry, R. (2000). *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa: WSiP SA.

Reber, A.S., Reber, E.S. (2008). *Słownik psychologii*. Warszawa: Scholar.

Wilk, J. (2004). *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Netografia

Doroszewski, W. (1969). Słownik języka polskiego [hasło Samoocena]. [Reprodukcja wydania z roku 1969]. Pobrane z: http://sjp.pwn.pl/szukaj/samoocena.html (6.11.2015).

Doroszewski, W. (1969). Słownik języka polskiego [hasło: Samoświadomość]. [Reprodukcja wydania z roku 1969]. Pobrane z: http://sjp.pwn.pl/szukaj/samo%C5%9Bwiadomo%C5%9B%C4%87.html (6.11.2015).

Korczak, J. (1987). *Myśli*, oprac. H. Kirchner. Warszawa: PIW. Pobrane z: http://wiersze.doktorzy.pl/korczak.html (6.11.2015).

Słowa kluczowe: samoocena studentów, edukacja muzyczna, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, przygotowanie przyszłych nauczycieli

SELF-EVALUATION OF STUDENTS OF PRESCHOOL AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION ON SELECTED COMPONENTS OF MUSICAL PREPARATION. REPORT OF RESEARCH

Summary

The preparation of the future teachers to properly support the development of children in the preschool and early school age is an important issue in the teaching of higher education. During their studies, the teachers have a chance to prepare themselves not only in terms of substantive and methodical scope, but also to develop knowledge of their own capabilities. This article presents a study on the self-evaluation of students of preschool and early childhood education on selected components of musical preparation comparing the self-evaluation of their actual achievements.

Keywords: self-evaluation of students, music education, preschool and early childhood education, the preparation of the future teachers

DOI: 10.18276/psw.2017.1–09

Janusz Ślusarski
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lotniczych w Dęblinie

Samoświadomość studentów a ich opinie na temat współczesnej uczelni w świetle idei uniwersytetu Jerzego Brzezińskiego

Wstęp

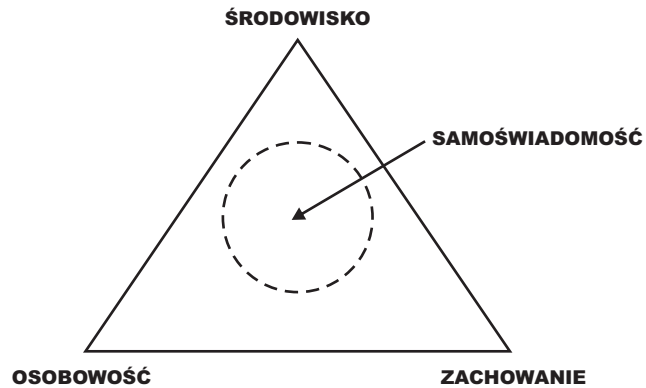
Przedstawiony w artykule materiał badawczy jest egzemplifikacją wyników badań własnych przeprowadzonych w trzech różnych uczelniach (publicznej, niepublicznej oraz wojskowej) województw lubelskiego i mazowieckiego. Osoby badane to studenci III, IV i V roku tych uczelni. Na podstawie badań Skalą Samoświadomości autorstwa Z. Zaborowskiego i A. Oleszkiewicz (Zaborowski, 1989) określono poziom samoświadomości studentów, z kolei wykorzystując koncepcję idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (1994) skonstruowano ankietę, która posłużyła do określenia postrzeganego przez respondentów obrazu uczelni, w których aktualnie studiują.

W literaturze przedmiotu najbardziej integracyjno-holistyczne podejście do problematyki samoświadomości prezentuje Z. Zaborowski (2000). Jego zdaniem „Samoświadomość polega na kodowaniu, przetwarzaniu i integrowaniu informacji o własnej osobie. Funkcje samoświadomości łączą się ze zdobywaniem autoorientacji, samowiedzy, utrzymaniem i obroną tożsamości, przystosowaniem zewnętrznym i społecznym oraz z regulacją i sterowaniem zachowaniem celowym" (s. 95). Można więc powiedzieć, że samoświadomość integruje osobowość jednostki, jej zachowanie i środowisko w złożonych wzajemnych relacjach.

Samoświadomość jest procesem złożonym, obejmującym uwagę, pamięć, myślenie, i może ona mieć w związku z tym różny stopień intensywności i wyrazistości (np. w czasie snu zanika, a ściślej – jej treści odrywają się od formy; progowy stopień osiąga w momencie budzenia się, dlatego też pamiętamy wtedy, kim jesteśmy; wzrasta z kolei, gdy podejmiemy jakąś decyzję, czy nie zgadzamy się z opiniami innych: osiąga jeszcze wyższy poziom, sprzyjający już wtedy osiąganiu autonomii, kiedy myślimy o swojej osobowości, swoich wyborach życiowych i własnej biografii) (Zaborowski, 1994). Przy tym różne treści i formy samoświa-

domości łączą się z różnym stopniem autokoncentracji. Samoświadomość indywidualna i obronna skojarzone są z latentną autokoncentracją podmiotową, a samoświadomość zewnętrzna i refleksyjna – z większym stopniem autokoncentracji bezpośredniej, przedmiotowej. Posługując się metaforą, samoświadomość można traktować jako system czterech ruchomych filtrów (cztery formy samoświadomości) o różnych parametrach, np. grubości, rozmiarów otworów ustawionych obok siebie, nad sobą lub zazębiających się i przepuszczających treści wewnętrzne i zewnętrzne. Filtry te mogą niektóre treści redukować, a inne dopełniać (Zaborowski, 2000).

W kontekście przedstawionej powyżej charakterystyki samoświadomości można przyjąć, że integruje ona osobowość jednostki, jej zachowanie i środowisko w złożonych wzajemnych relacjach, co można z kolei przedstawić w następujący sposób:

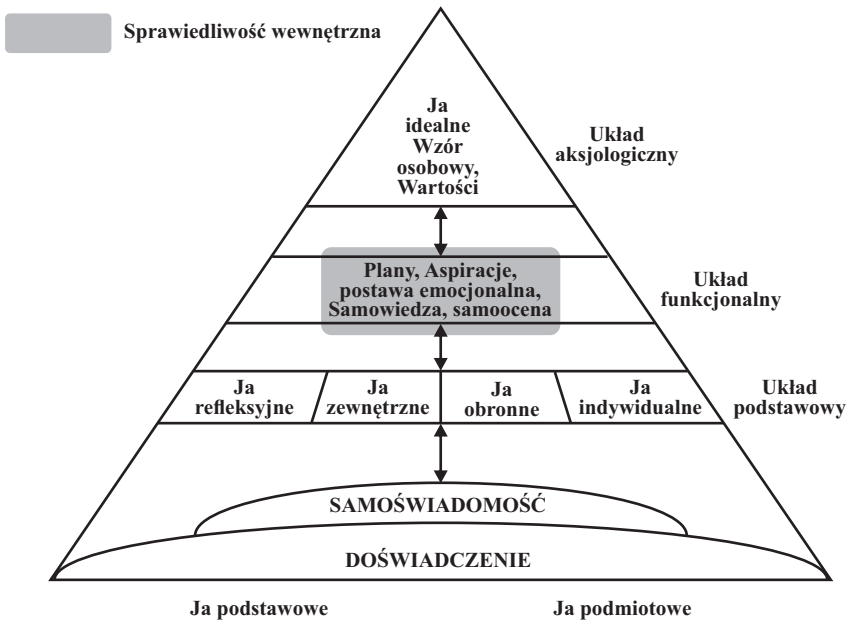


Rysunek 1. Integracyjne funkcje samoświadomości (Zaborowski, 1994, s. 95)

Na rysunku 1 przerywanym kołem została oznaczona „objętość" samoświadomości, która zdaniem Zaborowskiego może się zmniejszać lub zwiększać i tym samym zbliżać się bardziej do osobowości (samoświadomość indywidualna) lub do środowiska (samoświadomość zewnętrzna). Samoświadomość stanowi proces, w którego toku człowiek koncentruje się na określonych treściach, np. własnych kontaktach z partnerem, integruje różne informacje, konfrontuje się z własną wiedzą, standardami poznawczymi, moralnymi, w związku z czym zdolny jest do zajęcia określonych postaw, dokonania wyborów, podjęcia decyzji (Zaborowski, 1989).

Na postawie charakterystyki samoświadomości przedstawionej powyżej wiemy już, że można w niej wyodrębnić określone treści i formy, które z kolei mogą tworzyć specyficzne układy, tworzące w miarę powtarzania i utrwalania Ja indywidualne, Ja obronne, Ja zewnętrzne i Ja refleksyjne. Taki system można określić mianem Ja podstawowego. Nie wchodząc zbyt szczegółowo we wszystkie relacje, jakie łączą poszczególne układy Ja, Ja podmiotowe, Ja przedmiotowe i sprawiedliwość wewnętrzną, które dokładnie charakteryzuje

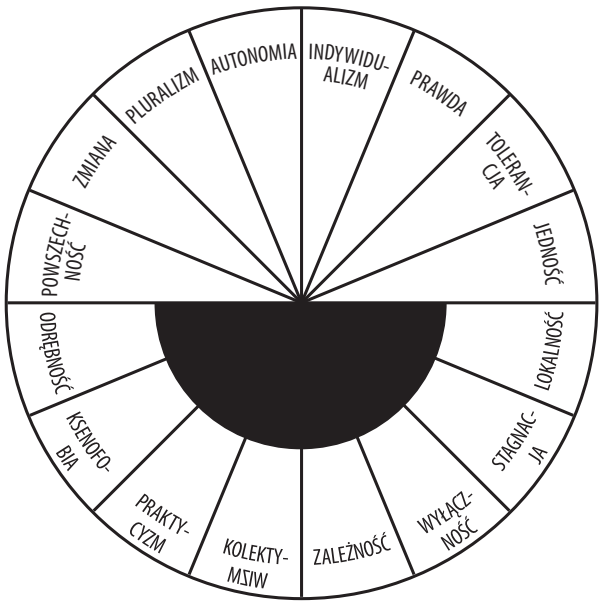
Z. Zaborowski (1994, s. 152–156), można je przedstawić w formie schematu, pokazującego ogólną ideę tych zależności (por. rys. 2).



Rysunek 2. Model struktury Ja (Zaborowski, 1994, s. 155)

Ważnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania jednostki w otoczeniu, a szczególnie w otoczeniu społecznym i w związku z tym wielostronnego rozwoju osobowości, jest dynamiczna równowaga między Ja podmiotowym a Ja przedmiotowym. Na poziomie procesualnym sprowadza się to przede wszystkim do równowagi między treściami i formami podmiotowymi i przedmiotowymi samoświadomości, a na poziomie strukturalnym między Ja indywidualnym, ja obronnym, ja zewnętrznym i ja refleksyjnym.

Z kolei badając percepcję obrazu uczelni przez respondentów, odwołano się do koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (1994). Jego zdaniem uniwersytet to przede wszystkim miejsce spotkań tych, którzy chcą się podzielić wiedzą, z tymi, którzy chcą ją sobie przyswoić. Co więcej, idei uniwersytetu obce są granice geograficzne i administracyjne, zawodowe i religijne, ekonomiczne i ekologiczne. Wychodząc od fundamentalnych zasad Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich, J. Brzeziński zrekonstruował również przestrzeń wartości, w której można lokować uniwersytet (por. rys. 3).



Rysunek 3. Wymiary przestrzeni uniwersytetu wg J. Brzezińskiego (Brzeziński, 1994, s. 45)

Przedstawione powyżej założenia teoretyczne wykorzystano jako podstawę doboru i konstrukcji narzędzi badawczych oraz sformułowania celu badań własnych i problemów badawczych.

Celem badań była próba ustalenia zależności pomiędzy poziomem wymienionych w koncepcji samoświadomości Z. Zaborowskiego form samoświadomości studentów a ich opiniami na temat swojej uczelni umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego.

W związku z tak określonym celem badań udzielono także w niniejszym artykule odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem wymienionych w koncepcji samoświadomości Z. Zaborowskiego form samoświadomości studentów a ich opiniami na temat swojej uczelni umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (główny problem badawczy)?
2. Jaka jest charakterystyka psychospołeczna studentów uczelni, w których przeprowadzono badania (szczegółowy problem badawczy)?
3. Jakie są poziomy poszczególnych form samoświadomości studentów uczelni, w których przeprowadzono badania (szczegółowy problem badawczy)?
4. Jakie opinie prezentują studenci na temat swojej uczelni umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (szczegółowy problem badawczy)?

Opis i interpretacja wyników badań

Badania przeprowadzono w trzech uczelniach: publicznej, niepublicznej i woskowej w województwach lubelskim i mazowieckim. Ogółem w badaniu wzięło udział 125 studentów (charakterystyka respondentów w tabelach 1, 2, 3 i 4).

Tabela 1. Liczba badanych osób

Uczelnia publiczna		Uczelnia niepubliczna		Uczelnia wojskowa	
III rok – studia licencjackie niestacjonarne pedagogika	I rok – studia magisterskie niestacjonarne pedagogika	I rok – studia magisterskie stacjonarne pedagogika	II rok – studia magisterskie stacjonarne pedagogika	IV rok – studia inżynierskie stacjonarne lotnictwo i kosmonautyka	V rok – studia magisterskie stacjonarne lotnictwo i kosmonautyka
15	15	25	20	25	25
30		45		50	
Razem = 125					

Tabela 2. Płeć badanych osób

Płeć badanych osób	Uczelnie publiczne	Uczelnie niepubliczne	Uczelnie wojskowe	Razem
Kobieta	19	37	4	83
Mężczyzna	11	8	46	32
RAZEM	**30**	**45**	**50**	**125**

Tabela 3. Miejsce zamieszkania badanych osób

Miejsce zamieszkania badanych osób	Uczelnie publiczne	Uczelnie niepubliczne	Uczelnie wojskowe	Razem
Wieś	4	23	13	40
Miasto do 50 tys.	12	12	17	41
Miasto od 50 do 100 tys.	5	6	5	16
Miasto pow. 100 tys.	9	4	15	28
RAZEM	**30**	**45**	**50**	**125**

Tabela 4. Średnia wieku badanych osób

Średnia wieku badanych osób	Uczelnie publiczne	Uczelnie niepubliczne	Uczelnie wojskowe
	24	29	23

Do badania samoświadomości studentów zastosowano Skalę Samoświadomości A. Oleszkiewicz i Z. Zaborowskiego (1989). Z kolei do badania opinii studentów na temat uczelni wykorzystano skonstruowaną przez autora artykułu skalę Moja Ocena Uczelni, której teoretyczną podstawą jest koncepcja idei uniwersytetu J. Brzezińskiego, wychodząca od fundamentalnych zasad Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich i będąca zarazem rekonstrukcją przestrzeni wartości, w której można lokować dany uniwersytet (por. zamieszczony poniżej obszerny fragment skali skonstruowanej na użytek niniejszych badań).

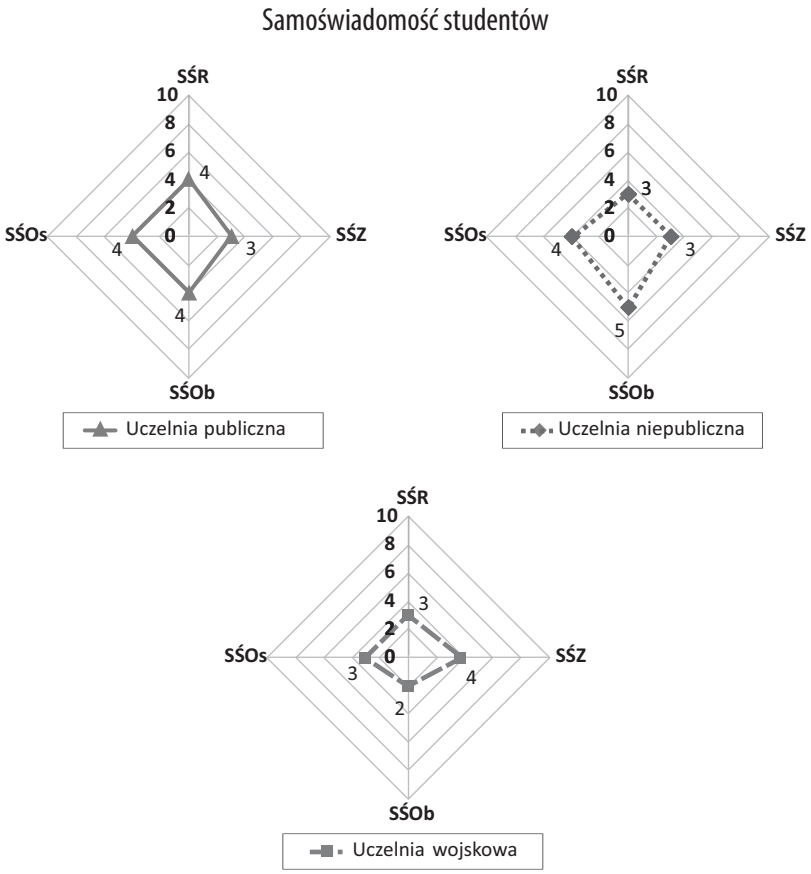
Skala Moja Ocena Uczelni

W skali umieszczono wartości, którymi należy się posłużyć, oceniając swoją uczelnię. Do oceny tej proszę wykorzystać siedmiostopniową skalę umieszczoną pod daną parą wartości charakteryzujących uczelnię. Tego typu skala stawia Cię w takiej sytuacji, jakbyś miał do wyboru siedem różnych odpowiedzi, tzn. albo swoją odpowiedź zaznaczysz kółkiem na jednym z dwóch krańców skali, albo powiesz sobie: „nie mogę się zdecydować na jedną z dwóch krańcowych odpowiedzi, bo są dla mnie zbyt kategoryczne", i wówczas zaznacz swoją odpowiedź bliżej prawej lub lewej strony skali albo w jej środku (tzn. w tym ostatnim przypadku jest to wartość na skali „4", która wskazuje, że Twoim zdaniem i ta, i ta wartość w danej parze wartości opisuje trafnie Twoją uczelnię). Dla ułatwienia zrozumienia użytych w skali wartości zostały one dookreślone, doprecyzowane w taki sposób, by wiadomo było dokładnie, co znaczy posłużenie się daną wartością jako kryterium oceny uczelni.

Fragment skali Moja Ocena Uczelni, zastosowanej w przedstawianych w artykule badaniach własnych

1.	AUTONOMIA „Na zajęciach spotykałam/em się często z prezentowaniem przez nauczycieli akademickich i studentów własnych, niezależnych opinii, poglądów i zdań".	ZALEŻNOŚĆ „Na zajęciach przedstawiano głównie treści podręcznikowe, skryptowe i wymagano przede wszystkim uczenia się ich na pamięć".
	1 2 3 4 5 6 7	
2.	PLURALIZM „Na zajęciach, egzaminach, zaliczeniach ceniono i często stwarzano okazje do wygłaszania samodzielnych, niezależnych opinii, poglądów, zdań, interpretacji".	WYŁĄCZNOŚĆ „Na zajęciach, egzaminach, zaliczeniach wymagano najczęściej uczenia się na pamięć – „zakuwania" – definicji, pojęć, terminów, wzorów".
	1 2 3 4 5 6 7	
3.	INDYWIDUALIZM „Nauczyciele akademiccy cenili przede wszystkim indywidualny wysiłek, samodzielność, aktywność własną i inwencję twórczą w trakcie zajęć".	KOLEKTYWIZM „Nauczyciele akademiccy cenili przede wszystkim obecność na zajęciach, przeważały prace zespołowe opracowane w domu, akademiku, na stancji".
	1 2 3 4 5 6 7	

4.	ZMIANA „Nauczyciele akademiccy często prezentowali w trakcie zajęć różnorodne opinie i poglądy, nie unikali też własnych interpretacji przedstawionych zagadnień. Odwoływano się i prezentowano najczęściej najnowszą literaturę z różnych ośrodków naukowych i uczelni w Polsce i za granicą".	STAGNACJA „Na zajęciach dominowały treści podręcznikowe, skryptowe, przekazywanie encyklopedycznej wiedzy, dyktowanie definicji różnych pojęć. Odwoływano się często do nie najnowszej już literatury z własnego dorobku naukowego oraz z prezentowanej przez siebie uczelni czy ośrodka naukowego".
	1 2 3 4 5 6 7	
5.	POWSZECHNOŚĆ „Wykłady prowadziły często osoby mające tytuł profesora zwyczajnego lub nadzwyczajnego czy też dr. hab. o dużym dorobku naukowym na skalę krajową i międzynarodową z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Odwoływano się i prezentowano literaturę z różnych ośrodków naukowych i uczelni w Polsce i za granicą".	LOKALNOŚĆ „Najwięcej było wśród prowadzących zajęcia dydaktyczne osób ze środowiska lokalnego, w którym znajduje się uczelnia, osób, których kompetencje nie zawsze odpowiadały tematyce prowadzonych przez nie zajęć dydaktycznych. Przede wszystkim odwoływano się i prezentowano literaturę z własnego dorobku naukowego lub z prezentowanej przez siebie uczelni czy ośrodka naukowego".
	1 2 3 4 5 6 7	
6.	PRAWDA „Na wykładach, ćwiczeniach i seminariach miałam/em często wrażenie, że wspólnie z prowadzącym odkrywamy coś nowego, coś, co zbliża nas do prawdy o świecie, ludziach, człowieku takim jak ja, który pragnie w przyszłości spełniać swoje marzenia zawodowe".	PRAKTYCYZM „Na zajęciach często prezentowano jedynie wiedzę i doświadczenia praktyczne, wielokrotnie sprawdzone bez odwoływania się do istniejących we współczesnej literaturze i możliwie najnowszych koncepcji, teorii i rozwiązań naukowych".
	1 2 3 4 5 6 7	
7.	TOLERANCJA „Na wykładach, ćwiczeniach i seminariach nie spotkałam/em się ze strony nauczycieli akademickich z zachowaniami braku tolerowania inności, oryginalności, np. wygląd, ubiór, czy prezentowania własnego zdania, czy też opiniami świadczącymi o nietolerancji, np. wobec Żydów, Cyganów, Romów lub homoseksualistów, feministek i ateistów".	KSENOFOBIA „Na wykładach, ćwiczeniach i seminariach spotkałam/em się ze strony nauczycieli akademickich z zachowaniami braku tolerowania inności, oryginalności, np. wygląd, ubiór, oraz z wygłaszaniem przez nich opinii, poglądów świadczących o nietolerancji, np. wobec Żydów, Cyganów, Romów lub homoseksualistów, feministek i ateistów".
	1 2 3 4 5 6 7	
8.	JEDNOŚĆ „Na zajęciach prezentowano często wyniki najnowszych badań jako potwierdzające lub falsyfikujące przedstawiane wcześniej koncepcje i teorie".	ODRĘBNOŚĆ „Na zajęciach dominowały jedynie treści podręcznikowe, skryptowe, bez odniesienia ich do najnowszych wyników badań jako potwierdzających lub falsyfikujących przedstawiane wcześniej koncepcje i teorie".
	1 2 3 4 5 6 7	



Wykres 1. Profile samoświadomości studentów z uczelni publicznej, niepublicznej i wojskowej (opracowanie własne)

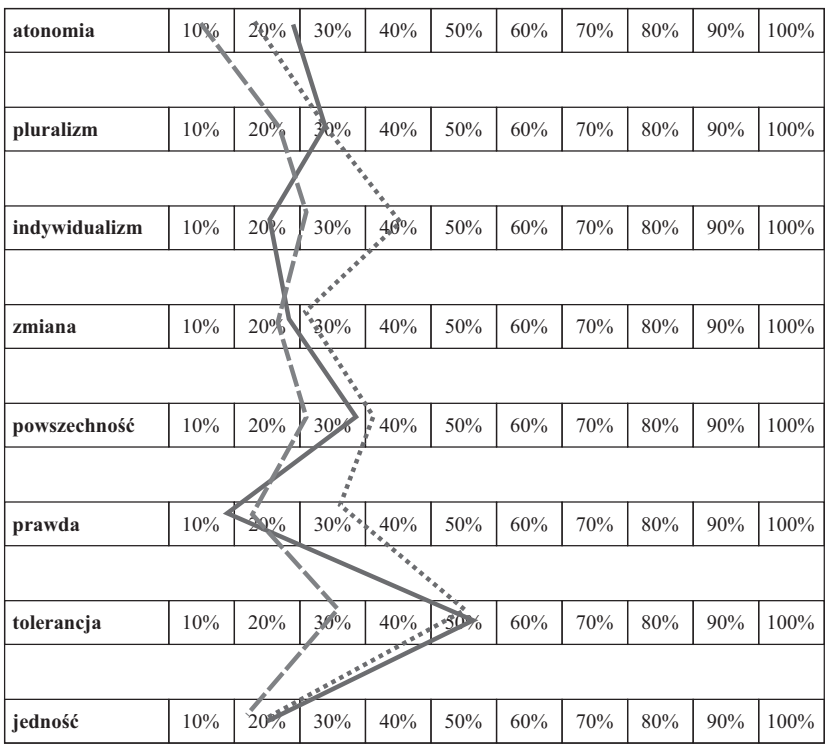
Objaśnienia: 0,1…10 – skala stenowa; SŚOs – samoświadomość osobowa; SŚOb – samoświadomość obronna; SŚZ – samoświadomość zewnętrzna; SŚR – samoświadomość refleksyjna.

Przyjmując założenia czterowymiarowej koncepcji samoświadomości Z. Zaborowskiego, można stwierdzić na podstawie przedstawionych powyżej rozkładów graficznych zebranych wyników badań własnych, że na poziomie strukturalnym najwyraźniej zachowana jest równowaga między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym w grupie studentów z uczelni wojskowej (poziomy dyspozycyjne samoświadomości osobowej, zewnętrznej i refleksyjnej są względnie wyrównane przy recesji samoświadomości obronnej) (Zaborowski, 2002). Jeżeli chodzi o pozostałe grupy studentów, tzn. z uczelni publicznej i szczególnie niepublicznej, to wystąpiły nieznaczne odchylenia na poziomie równowagi między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym, przy czym w grupie studentów z uczelni niepublicznej ta nierównowaga między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym jest najwyraźniejsza (tzn. w tym przypadku dominuje samoświadomość obronna i osobowa nad refleksyjną i zewnętrzną). Można więc stwierdzić, że w tej grupie

respondentów występuje zjawisko tzw. ogłupienia nerwicowego, polegające na koncentracji na konkretnej sytuacji oraz zagrożeniu, bez próby obiektywnej analizy i ogólnego wyciągania wniosków. Warto jednak podkreślić w tym miejscu, że równowaga między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym ma, zdaniem Z. Zaborowskiego, charakter złożony i jest produktem zarówno przebiegu procesów samoświadomościowych, na który składają się określone treści i formy samoświadomości, jak i czynników strukturalnych (Zaborowski, 2002, s. 34–35).

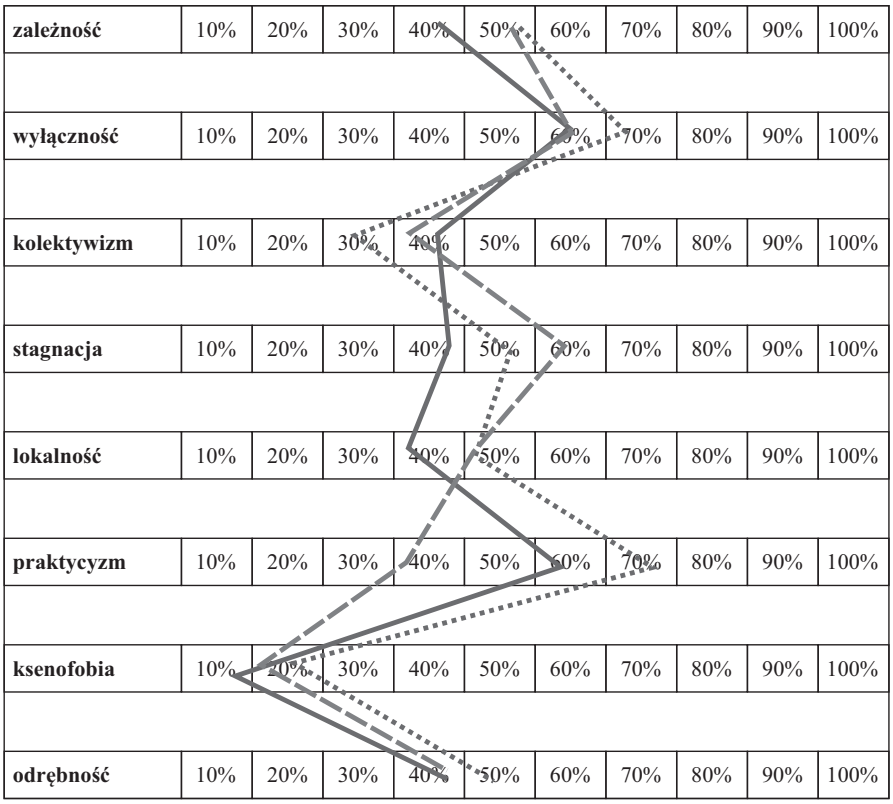
Opinie studentów na temat swoich uczelni

Zebrane wyniki badań własnych charakteryzujące opinie studentów na temat ich uczelni przedstawiono poniżej w procentach, ponieważ badane grupy studentów nie były równoliczne. Dane procentowe pozwoliły na dokonanie porównań otrzymanych wyników odnoszących się do poszczególnych grup respondentów. Wyniki te zostały przedstawione na wykresach 2 i 3.



Wykres 2. Profile prezentujące częstość wyboru przez studentów wartości charakteryzujących ich uczelnię, a należących do przestrzeni wartości pozytywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego

Objaśnienia: 10%, 20%...100% – skala procentowa; linia kropkowana odnosi się do uczelni niepublicznej, linia ciągłą odnosi się do uczelnia publicznej, a linia kreskowana do uczelni wojskowej.



Wykres 3. Profile prezentujące częstość wyboru przez studentów wartości charakteryzujących ich uczelnię, a należących do przestrzeni wartości negatywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego

Objaśnienia: 10%, 20%...100% – skala procentowa; linia kropkowana odnosi się do uczelni niepublicznej, linia ciągłą odnosi się do uczelnia publicznej, a linia kreskowana do uczelni wojskowej.

Na podstawie przedstawionych rozkładów graficznych danych umieszczonych na wykresach 2 i 3 można stwierdzić, że najwyraźniej w przestrzeni wartości pozytywnych określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego znalazła się oceniana uczelnia wojskowa (na osiem charakteryzowanych powyżej wymiarów pozytywnych cztery wskazano najczęściej właśnie w tej uczelni; tzn. indywidualizm, zmianę, powszechność i prawdę).

Uczelnia publiczna, jak wskazują rozkłady graficzne danych przedstawione na wykresach 2 i 3, znalazła się nieco niżej niż oceniana uczelnia wojskowa, jeżeli chodzi o przestrzeń wartości pozytywnych określoną na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (na osiem charakteryzowanych powyżej wymiarów pozytywnych cztery oceniono nieco niżej w tej uczelni, tj.: indywidualizm, zmiana, powszechność, prawda). Należy

jednak podkreślić, że takie wartości, jak autonomia, tolerancja i jedność, oceniono w tej uczelni nieco wyżej niż w uczelni wojskowej i niepublicznej.

Z kolei na podstawie przestawionych rozkładów graficznych danych umieszczonych na wykresach 2 i 3 można stwierdzić, że najwyraźniej w przestrzeni wartości negatywnych określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego znalazła się oceniana uczelnia niepubliczna (na osiem charakteryzowanych powyżej wymiarów negatywnych cztery wskazano najczęściej w tej uczelni, tj.: zależność, wyłączność, praktycyzm, odrębność).

Samoświadomość studentów a ich opinie na temat swoich uczelni

Chcąc udzielić odpowiedzi na główny problem badawczy sformułowany w tym opracowaniu, tzn. czy istnieje zależność pomiędzy poziomem wymienionych w koncepcji samoświadomości Z. Zaborowskiego form samoświadomości studentów a ich opiniami na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (główny problem badawczy), podzieliłem poszczególne grupy badanych studentów ww. uczelni. Podziału każdej z tych grup (tzn. grupy studentów z uczelni publicznej, grupy studentów z uczelni niepublicznej oraz grupy studentów z uczelni wojskowej) dokonałem, uwzględniając różnice w poziomie samoświadomości przedmiotowej (suma wyników samoświadomości refleksyjnej i zewnętrznej) oraz samoświadomości podmiotowej (suma wyników samoświadomości osobowej i obronnej). Stąd każda grupa studentów ww. uczelni została podzielona na dwie podgrupy:

– podgrupa pierwsza (P1): osoby, które uzyskały wyższe wyniki przeliczone (stenowe) w ramach samoświadomości przedmiotowej niż w ramach samoświadomości podmiotowej;
– podgrupa druga (P2), osoby, które uzyskały wyższe wyniki przeliczone (stenowe) w ramach samoświadomości podmiotowej niż w ramach samoświadomości przedmiotowej.

W ramach tak otrzymanych podgrup zostały jeszcze raz policzone średnie arytmetyczne dla drugiej zmiennej uwzględnionej w badaniach własnych, tzn. charakteryzującej opinie badanych studentów na temat swojej uczelni umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego. Z kolei tak obliczone wartości średnich arytmetycznych porównano ze sobą, wykorzystując w tym celu test t-Studenta, umożliwiający wskazanie, czy różnice pomiędzy tymi wartościami są istotne statystycznie. Wymienione wartości umieszczono w tabelach 4 i 5.

Tabela 4. Wartości średnich arytmetycznych charakteryzujące opinie badanych studentów z podgrup P1 i P2 na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości pozytywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego

	Autonomia		Pluralizm		Indywidualizm		Zmiana		Powszechność		Prawda		Tolerancja		Jedność	
Opinie studentów uczelni publicznej – przestrzeń wartości pozytywnych																
P1	2,1	0,59	2,6	0,25	2,5	0,00	2,7	0,25	2,1	0,72	2,6	0,12	1,6	0,40	2,7	0,25
P2	2,5		2,8		2,5		2,5		2,6		2,7		1,8		2,5	
Opinie studentów uczelni niepublicznej – przestrzeń wartości pozytywnych																
P1	2,0	0,75	2,7	1,10	1,9	0,14	1,7	1,36	1,2	* **2,09**	2,0	1,09	2,0	0,00	3,0	0,84
P2	3,0		1,8		2,0		1,0		2,7		3,0		2,0		2,2	
Opinie studentów uczelni wojskowej – przestrzeń wartości pozytywnych																
P1	2,1	** **2,82**	2,1	0,48	2,1	0,48	2,4	1,74	2,0	* **2,38**	2,3	** **2,80**	1,6	0,62	2,5	* **2,08**
P2	2,7		2,0		2,0		2,0		2,5		3,0		1,7		2,0	

* wartość wytłuszczona – istotna statystycznie różnica pomiędzy średnimi wynikami dla danej wartości w obu porównywanych podgrupach studentów danej uczelni mierzona testem t-Studenta; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$ (Góralski, 1987).

Tabela 5. Wartości średnich arytmetycznych charakteryzujące opinie badanych studentów z podgrup P1 i P2 na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości negatywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego

	Zależność		Wyłączność		Kolektywizm		Stagnacja		Lokalność		Praktycyzm		Ksenofobia		Odrębność	
Opinie studentów uczelni publicznej – przestrzeń wartości negatywnych																
P1	5,8	0,00	6,1	0,11	5,9	0,00	6,2	0,16	6,1	0,54	6,0	0,06	6,0	0,11	6,1	0,05
P2	5,8		5,9		5,9		5,9		5,2		5,6		5,8		6,0	
Opinie studentów uczelni niepublicznej – przestrzeń wartości negatywnych																
P1	4,0	0,51	2,3	0,81	4,2	0,06	2,3	1,58	3,0	0,50	3,1	0,41	2,7	1,49	2,5	0,98
P2	3,3		3,1		4,1		4,2		3,6		3,6		4,7		3,6	
Opinie studentów uczelni wojskowej – przestrzeń wartości negatywnych																
P1	5,9	0,86	6,3	1,13	6,0	0,51	6,2	0,66	5,9	0,60	5,7	0,09	5,2	0,83	5,3	0,19
P2	5,4		6,0		5,7		5,8		6,2		5,8		5,7		5,2	

Przestawione w tabelach 4 i 5 obliczenia odnoszące się do wyników badań własnych pozwalają na sformułowanie ważnych dla przedstawionego powyżej głównego problemu badawczego wniosków.

Po pierwsze, można stwierdzić już na podstawie analizy wartości średnich arytmetycznych obliczonych dla drugiej zmiennej uwzględnionej w badaniach własnych, tzn. charakteryzującej opinie badanych studentów na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego, że większość tych wartości różni się po uwzględnieniu podziału badanych studentów z danej uczelni na ww. podgrupy. Przy tym występujące różnice wskazują, że badani studenci uczelni publicznej i niepublicznej zakwalifikowani do podgrup o wyższym poziomie samoświadomości podmiotowej częściej oceniają wyżej wartości umieszczone w przestrzeni wartości pozytywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego (dotyczy to pięciu wartości w przypadku studentów uczelni publicznej, czterech w przypadku studentów uczelni niepublicznej i trzech w przypadku studentów uczelni wojskowej – por. tab. 4). Z kolei jeżeli chodzi o wartości umieszczone w przestrzeni wartości negatywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego, to najczęściej wskazywali je, oceniając własną uczelnię, studenci uczelni niepublicznych prezentujący wyższy poziom samoświadomości podmiotowej (dotyczy to sześciu wartości w przypadku tej grupy studentów). Taka zależność rzadziej wystąpiła w przypadku studentów uczelni wojskowej (dotyczy to trzech wartości w przypadku tej grupy studentów). Ta zależność nie pojawiła się w odniesieniu do studentów uczelni publicznej.

Po drugie, przedstawione w tabelach 4 i 5 dane dowodzą, że zdecydowana większość zależności między występującymi w niniejszym opracowaniu zmiennymi (tzn. poziomem samoświadomości badanych studentów a ich opiniami na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego) okazała się nieistotna statystycznie. Należy jednak podkreślić, że w przypadku studentów uczelni wojskowej wystąpiły trzy istotne statystycznie zależności pomiędzy ww. zmiennymi, a w przypadku studentów uczelni niepublicznej jedna (zależności te wystąpiły przede wszystkim pomiędzy wyższym poziomem samoświadomości podmiotowej badanych studentów a ich opiniami na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości pozytywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego).

Dyskusja otrzymanych wyników badań własnych oraz wnioski końcowe

Przeprowadzone badania oraz ich analiza ilościowa i jakościowa pozwoliły określić, jaka jest charakterystyka psychospołeczna studentów uczelni publicznej, niepublicznej i wojskowej, ich profile samoświadomości oraz opinie na temat własnych uczelni, a tym samym udzielić odpowiedzi na szczegółowe problemy badawcze nr 2, 3 i 4.

Sformułowane w artykule odpowiedzi na te pytania badawcze są ważną wskazówką umożliwiającą podjęcie próby udzielenia odpowiedzi na główny problem badawczy, tzn., czy istnieje zależność pomiędzy poziomem wymienionych w koncepcji samoświadomości Z. Zaborowskiego form samoświadomości studentów a ich opiniami na temat swojej uczelni umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego.

Chcąc udzielić możliwie zadowalającej odpowiedzi na ten problem badawczy, należy jeszcze raz wrócić do otrzymanych wyników badań własnych, odnoszących się zarówno do charakterystyk psychospołecznych studentów uczelni publicznej, niepublicznej i wojskowej, jak i ich profili samoświadomości oraz opinii na temat własnych uczelni.

Analizy ilościowe i jakościowe zebranych wyników badań pokazały, że najwyraźniej w przestrzeni wartości pozytywnych określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego znalazła się oceniana uczelnia wojskowa (na osiem charakteryzowanych powyżej wymiarów pozytywnych cztery wskazywano najczęściej właśnie w tej uczelni, tj.: indywidualizm, zmianę, powszechność i prawdę). Z kolei najwyraźniej w przestrzeni wartości negatywnych, określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego, znalazła się oceniana uczelnia niepubliczna (na osiem charakteryzowanych powyżej wymiarów negatywnych cztery wskazano najczęściej w tej uczelni; tj.: zależność; wyłączność, praktycyzm, odrębność).

Ponadto wydają się mieć znaczenie m.in. wyraźne różnice, jakie wystąpiły w zakresie profilów samoświadomości obu grup badanych studentów. W tym przypadku okazało się, że grupę studentów uczelni wojskowej charakteryzuje bardziej zrównoważony profil samoświadomości (tzn., że na poziomie strukturalnym najwyraźniej zachowana jest równowaga między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym w grupie studentów z uczelni wojskowej, czego potwierdzeniem są poziomy dyspozycyjne samoświadomości osobowej, zewnętrznej i refleksyjnej, które są względnie wyrównane przy recesji samoświadomości obronnej). Z kolei, jeżeli chodzi o pozostałe grupy studentów, tzn. z uczelni publicznej i szczególnie niepublicznej, to wystąpiły nieznaczne odchylenia na poziomie równowagi między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym. Przy czym na podkreślenie zasługuje to, że w grupie studentów z uczelni niepublicznej ta nierównowaga między Ja podmiotowym i Ja przedmiotowym jest najwyraźniejsza (tzn. w tym przypadku dominuje samoświadomość obronna i osobowa nad refleksyjną i zewnętrzną). W tym miejscu warto jeszcze raz sięgnąć do czterowymiarowej koncepcji Z. Zaborowskiego. Twierdzi on, że w przypadku wyraźnej przewagi samoświadomości podmiotowej (SŚOs + SŚOb) nad samoświadomością przedmiotową (SŚZ + SŚR), w którym z kolei wyższy poziom osiąga SŚOb, mamy częściej do czynienia z osobami przeżywającymi lęk i zagrożenia oraz wytwarzającymi na tym podłożu różne mechanizmy obronne. Do tego występuje u takich osób pewne zawężenie pola świadomości, osłabienie uwagi dowolnej i myślenia abstrakcyjnego, a ponadto towarzyszy temu kompulsywna koncentracja na własnej osobie, egocentryzacja pragnień i działań oraz nieadekwatna samoocena i nierealne aspiracje (Zaborowski, 1998).

Jeżeli chodzi o taki przypadek, w którym przeważa drugi z wymienionych powyżej syntetycznych wymiarów samoświadomości, tzn. samoświadomość przedmiotowa (a dotyczy to przede wszystkim grupy studentów z uczelni wojskowej), to mamy częściej do czynienia z osobami o lepszych samoorientacji i samopoznaniu oraz bardziej efektywnej regulacji i kontroli zachowania. Szczególne znaczenie w tym przypadku ma także kierowanie się przez te osoby w swoim działaniu standardem sprawiedliwości wewnętrznej oraz afirmowanymi przez siebie wartościami. Standard sprawiedliwości wewnętrznej ułatwia przy tym

znalezienie właściwej miary dla oceny siebie i innych (np. własnej uczelni), dla adekwatnej oceny własnych praw, obowiązków i zasług oraz dla trafnej diagnozy własnych myśli, uczuć, potrzeb, a także dla prawidłowej atrybucji własnych zachowań. Wartości cenione przez takie osoby organizują ich myślenie o sobie przez stwarzanie określonych układów odniesienia dla samooceny i programów działania (Zaborowski, 1998).

Przedstawione powyżej analizy i interpretacje otrzymanych wyników badań własnych dopełniają też wnioski, które autor artykułu sformułował po dokonaniu podziału badanych grup studentów z poszczególnych uczelni na podgrupy, które charakteryzują się wyższym poziomem samoświadomości przedmiotowej (suma wyników samoświadomości refleksyjnej i zewnętrznej) lub wyższym poziomem samoświadomości podmiotowej (suma wyników samoświadomości osobowej i obronnej). Powtórnie obliczone wartości średnich arytmetycznych dla drugiej zmiennej uwzględnionej w badaniach własnych (tzn. charakteryzującej opinie badanych studentów na temat swojej uczelni, umieszczonej w przestrzeni wartości określonej na podstawie koncepcji idei uniwersytetu J. Brzezińskiego) oraz wartości testu t-Studenta umożliwiły dodatkowo wskazanie, które z występujących różnic pomiędzy zmiennymi głównymi są istotne statystycznie (por. tab. 4 i 5). W ten sposób odpowiedź na główny problem badawczy została przynajmniej częściowo potwierdzona istotnymi statystycznie zależnościami pomiędzy tymi zmiennymi.

Reasumując powyższe rozważania zarówno dotyczące różnic w zakresie profilów samoświadomości studentów uczelni publicznych, niepublicznych i wojskowych, jak i ich charakterystyk psychospołecznych, można stwierdzić, że te czynniki wydają się mieć istotne znaczenie dla postrzegania własnej uczelni. Na podstawie analizowanych w artykule wyników badań własnych można sformułować na koniec kilka wniosków ogólnych.

Po pierwsze, przedstawiony w artykule obraz uczelni publicznej, niepublicznej i wojskowej z województw mazowieckiego i lubelskiego odbiega w różnym stopniu (w mniejszym stopniu dotyczy to uczelni wojskowej i publicznej, a w większym stopniu uczelni niepublicznej) od koncepcji J. Brzezińskiego idei uniwersytetu, czyli mówiąc wprost, pewnego modelu „idealnej", współczesnej uczelni wyższej.

Po drugie, można sądzić, że wskazane dzięki niniejszym badaniom odstępstwa od zaproponowanego modelu „idealnej", współczesnej uczelni wyższej mogą być wskazówkami dla organizujących i realizujących proces kształcenia w tych uczelniach, aby nie oddalać się systematycznie od zaprezentowanej przez J. Brzezińskiego koncepcji idei uniwersytetu.

Po trzecie, wydaje się, że oprócz czynników, które wymieniono powyżej, niemałe znaczenie dla obrazu charakteryzowanych uczelni mają po prostu współczesne mechanizmy rynkowe. Zdaniem autora artykułu „skrzywienie" rynkowe współczesnej edukacji jest już widoczne (szczególne w uczelni niepublicznej) na etapie charakterystyk studentów, którzy w tych uczelniach podjęli studia. I tak badania prowadzone przez autora wcześniej (29.05.2011) w jednej z uczelni niepublicznych pokazały, że wśród studentów przyjętych do tej uczelni przeważały osoby raczej zachowawcze, tzn. preferujące zachowawczy styl życia (mieć dobrą pracę, osiągnąć małą stabilizację, założyć rodzinę oraz mieć grono dobrych przyjaciół) oraz charakteryzujące siebie jako typy zachowawcze (tzn. klasyczni konserwa-

tyści, ceniący sobie przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa – głównie własne i swojej rodziny, żyjący w zgodzie ze sztywno lokalnie rozumianymi normami społecznymi, stale rozwijający i doskonalący kontrolowanie siebie, uwzględniające szczególnie wyraźnie konformizujące lokalne naciski społeczne, zwłaszcza ceniący tradycję w swoim życiu jako wartość opartą raczej na powierzchownym jej rozumieniu, bez pogłębionej refleksji na ten temat, oraz lubiący wygodę, spokój oraz stabilne, tradycjonalistycznie rozumiane życie rodzinne i przede wszystkim gwarantowaną, pewną pracę zawodową) (Ślusarski, 2007).

Na koniec warto zaznaczyć, że problem, który podjęto w niniejszym artykule, należy do zagadnień złożonych. Przeprowadzone badania mają jedynie charakter przyczynkarski. Nie mają one cech badań reprezentatywnych dla charakteryzowanych środowisk uczelnianych. Szersze i zarazem głębsze poznanie zarysowanego w artykule problemu wymaga prowadzenia badań o charakterze podłużnym w grupach młodzieży studiującej w różnych losowo wybranych uczelniach. Ważne jest także stałe doskonalenie technik i narzędzi badawczych, które mogłyby być wykorzystywane w przyszłości w tego typu badaniach, co wpłynęłoby na systematyczną poprawę ich rzetelności, wiarygodności i trafności.

Bibliografia

Brzeziński, J. (1994). Rozważania o uniwersytecie. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 23–47). Poznań–Toruń: Wydawnictwo „Edytor".

Góralski, A. (1974). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.

Ślusarski, J. (2007). „Skrzywienia" rynkowe współczesnej edukacji. Uczelnie prywatne na podstawie opinii studentów. *Zeszyty Naukowe WSUPiZ. Pedagogika*, *7*, 145–154.

Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: PWN.

Zaborowski, Z. (1994). *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: „Profi".

Zaborowski, Z. (1998). *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia".

Zaborowski, Z. (2000). *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Zaborowski, Z. (2002). *Człowiek jego świat i życie. Próba integracji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Słowa kluczowe: samoświadomość, opinie studentów, przestrzeń wartości, idea uniwersytetu Jerzego Brzezińskiego

SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS AND THEIR OPINIONS ON PRESENT UNIVERSITY ON THE BASIS OF JERZY BRZEZINSKI IDEA OF THE UNIVERSITY

Summary

The author of the article, taking into consideration assumptions of the idea conception of J. Brzezinski University, examined students from two universities that had been chosen in a random way. On the basis of the research results that he shows, seen by the respondents, a picture of the universities that are placed in value space defined on the basis of the idea conception of J. Brzezinski University. The students' opinions are referred also to their self-consciousness's which, from his point of view, become the crucial factor differing their opinions in the range.

Keywords: self-consciousness, students' opinions, space of values, Jerzy Brzezinski idea of university

DOI: 10.18276/psw.2017.1–10

Monika Semik
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Od perkusji do orkiestry. Umiejętności studentów w zakresie stosowania instrumentów muzycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu i w klasach I–III

Wprowadzenie

We współczesnej edukacji muzycznej dużą uwagę zwraca się na potrzebę stosowania różnorodnych form ekspresji muzycznej. Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych, a w szczególny sposób form kształcenia studentów przygotowujących się do roli nauczyciela przedszkola i nauczyciela klas I–III szkoły podstawowej. W pracy nauczyciela istotna jest umiejętność wykorzystania w praktyce edukacyjnej śpiewu, gry na instrumentach szkolnych, ruchu przy muzyce, tworzenia muzyki oraz słuchania muzyki[1]. Równolegle realizowane są czynności nauczyciela, nazywane również czynnościami wychowania muzycznego, takie jak: kształcenie głosu, kształcenie słuchu, wprowadzanie notacji muzycznej oraz przekazywanie podstawowej wiedzy z zakresu teorii muzyki. Formy ekspresji muzycznej oraz czynności wychowania muzycznego powinny stanowić podstawę zajęć muzycznych dla każdego przyszłego nauczyciela muzyki. Jednak czy tak jest w rzeczywistości? Jakie umiejętności w zakresie stosowania instrumentów muzycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu i w klasach I–III reprezentują studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna?
„Muzyka ma wspólne korzenie z mową. Obie prawdopodobnie wyłoniły się z *prakrzyku*. Muzyka, tak jak mowa, jest formą naturalnej ekspresji" (Klimas-Kuchtowa, 2000, s. 311). Muzyka wywodzi się z mowy, jest również pojmowana jako forma komunikacji pozawerbalnej. Jako pierwsza wyłoniła się muzyka *a cappella*, jako śpiew jednogłosowy, następna była wielogłosowość i dopiero z niej wyłoniła się muzyka instrumentalna – jako akompaniament dublujący głosy wokalne. Przez wieki instrumenty muzyczne ewoluowały, tworzone były coraz to nowsze i ciekawsze w brzmieniu i wyglądzie źródła dźwięku. Obecnie wybór

1 Podział na pięć rodzajów aktywności muzycznej wprowadza krakowska koncepcja wychowania muzycznego autorstwa Z. Burowskiej, A. Wilka, B. Noworol, B. Karpały, J. Kurcza i A. Cebulaka.

instrumentów jest ogromny, co zawdzięczamy również istnieniu dziewiętnastowiecznych systemów wychowania muzycznego, m.in. systemowi Carla Orffa. Był on pomysłodawcą stworzenia instrumentarium dziecięcego, złożonego z instrumentów perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych. Do dziś korzysta się z nich w edukacji dzieci i młodzieży, tworząc oraz odtwarzając muzykę.

Naturalny rozwój muzyczny człowieka dostrzegany jest pomiędzy pierwszym a trzynastym rokiem życia i właśnie wtedy zachodzą w organizmie najważniejsze zmiany, m.in. dojrzewanie analizatora słuchowego i sprawności psychomotorycznej (Burowska, Głowacka, 2006, s. 13). Bardzo istotne są więc w tym czasie różnorodne działania muzyczne rodziców, a następnie nauczycieli, które mają na celu rozwinięcie zdolności muzycznych dziecka. Realizować można je poprzez wspólny śpiew, słuchanie muzyki różnych stylów, tworzenie do niej ostinat na instrumentach oraz prostych instrumentacji. Nie bez znaczenia pozostaje również swobodna i kierowana improwizacja ruchowa oraz na instrumentach. W późniejszym czasie znaczącym zadaniem nauczycieli edukacji muzycznej staje się umuzykalnianie studentów, uwrażliwianie ich na elementy muzyki oraz rozwijanie ich motywacji do muzyki. Głównym celem edukacji muzycznej jest bowiem przygotowanie odbiorców do aktywnego przeżywania muzyki, czyli percepcji. Warto w tym miejscu wyjaśnić różnicę pomiędzy muzykalnością a uzdolnieniem muzycznym. Maria Przychodzińska (1974) uważa, że „muzykalnością nazywa się zwykle zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki. Uzdolnienie zaś (tak jak i wybitny jego przejaw – talent) rozumiane jest szerzej – jako wspomniana zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki, połączona z jednej strony z predyspozycjami, np. do śpiewu, gry na fortepianie, skrzypcach czy innych instrumentach, z drugiej – z określonymi cechami charakteru niezbędnymi do uprawiania muzyki" (s. 36). Autorka za istotne cechy uważa m.in. wrażliwość, szczególną budowę aparatu głosowego, ręki, wysoką sprawność ruchową, ale również wysoko rozwiniętą pamięć, wyobraźnię i inteligencję (s. 37). W edukacji powszechnej, elementarnej mówimy więc raczej o rozwijaniu muzykalności niż o wybitnych uzdolnieniach, chociaż takie również się zdarzają.

O potrzebach i etapach rozwojowych człowieka w aspekcie muzycznym wypowiadają się Maria Manturzewska i Halina Kotarska (1990). Ich zdaniem w wieku przedszkolnym rozwija się pamięć i wyobraźnia muzyczna, spontaniczna ekspresja muzyczna, a także śpiew i zabawy muzyczne. Natomiast młodszy wiek szkolny staje się okresem zmiany orientacji z zabawowej na zadaniową, koncentracji na wynikach i osiągnięciach, intensywnego rozwoju podstawowych zdolności muzycznych i doskonalenia sprawności i umiejętności muzycznych. Dopiero w wieku dorastania kształtuje się świadomy stosunek do muzyki, preferencje i postawy muzyczne. Autorki zaznaczają również, że granice pomiędzy poszczególnymi etapami są płynne i często zachodzą na siebie, a także mogą być różne u poszczególnych osób (Manturzewska, Kotarska, 1990, s. 31–32).

Żywe reakcje na muzykę i fascynację światem dźwięków można zauważyć u dzieci już w drugim czy trzecim miesiącu życia. Interesują się dźwiękami instrumentów czy głosu, naśladują je, a także reagują radością lub niezadowoleniem na określoną barwę. To właśnie pierwsze lata życia mogą wpływać na przygotowanie dziecka do dalszego rozwoju zdolności

muzycznych. Jak pisze M. Przychodzińska (1974), „jest to jednak wiek, w którym dzieci nie są objęte planowym muzycznym wychowaniem. Wyjątek stanowią jednostki w szczególnie muzykalnych rodzinach, w których pragnie się wykorzystać każdy dzień życia dziecka dla jego muzycznego rozwoju" (s. 43–44). Na etapie edukacji przedszkolnej, jak twierdzą Z. Burowska i E. Głowacka (2006), rozpoczyna się „używanie dostępnych instrumentów jako źródła dźwięku" (s. 22). W późniejszym okresie formy aktywności muzycznej rozszerzają się – pomiędzy siódmym a dwunastym rokiem życia dziecko uczestniczy w śpiewie zbiorowym, świadomie realizuje formy taneczne, słucha wybranych utworów, a także uczy się gry na instrumentach oraz uczestniczy w koncertach.

Naukę gry na instrumentach szkolnych należy rozpoczynać od prezentacji wizualnej instrumentu, podania jego nazwy i zaliczenia do odpowiedniej grupy. Następną kwestią jest prezentacja sposobu gry na danym instrumencie przez nauczyciela. Należy również pamiętać o istnieniu wzorca kinetycznego – uczenie się poprzez naśladowanie prawidłowych schematów działania. Nie bez znaczenia pozostaje również nauczanie polisensoryczne (Waligóra, 2015, s. 128–130) – instrumenty mają bowiem ciekawe kolory oraz kształty, każdy ma inną barwę i brzmienie. W nauce gry uwzględnić należy więc naturalną ciekawość uczniów – powinni samodzielnie starać się wydobywać dźwięki na instrumentach, sprawdzać ich fakturę, a nawet próbować tworzyć własne instrumenty.

Gra na szkolnych instrumentach łączy się z improwizacją, której zasady wynikają z założeń systemu wychowania muzycznego Carla Orffa. Autor jednej z najważniejszych koncepcji edukacji muzycznej uważał swobodną improwizację instrumentalną za jeden z najważniejszych aspektów działań ucznia. Istotą całego systemu wychowania muzycznego była radość z tworzenia muzyki, satysfakcja uczniów, w mniejszym stopniu ważna była poprawność wykonania. Improwizacja daje dzieciom szerszą skalę środków, a także bogatsze możliwości wyrazu. Warunkiem pomyślnego prowadzenia improwizacji instrumentalnej jest to, aby gra na instrumentach nie stanowiła dla dzieci trudności technicznych. „Swobodna improwizacja instrumentalna jest więc ilustracją muzyczną programu pozamuzycznego, np. opowiadania wymyślonego przez dziecko lub podanego przez nauczyciela". Dziecko przekłada na język dźwięków np. nieskomplikowane zjawiska akustyczne: burzę, deszcz, wiatr, bieg pociągu, stuk maszyny, szum miasta i przebieg opowiadania. W miarę rozwoju wyobraźni przekłada również i takie zjawiska, których nie można scharakteryzować dźwiękami muzycznymi, powtarzając dość wiernie ich akustyczne lub ruchowe właściwości, a raczej poprzez nastrój, np. zima, wiosna, wesoła zabawa (Przychodzińska, 1969, s. 88–89).

Człowiek biorący aktywny udział w edukacji muzycznej, w każdym wieku interesuje się zarówno rytmem, jak i barwą oraz dźwiękiem instrumentów. Już małe dziecko ciekawi manipulacja przedmiotami, co wiąże się z chęcią posiadania różnorodnych instrumentów muzycznych oraz chęcią gry na nich. Instrumenty stosowane podczas procesu edukacyjnego muszą być łatwe w użyciu, a nauka gry nie powinna nieść ze sobą większych trudności. Dlatego właśnie do procesu edukacyjnego wybiera się przede wszystkim instrumenty perkusyjne: bębenek, tamburyn, kołatkę, grzechotkę, trójkąt, talerze oraz wiele innych przedmiotów. Instrumenty te mogą służyć studentom do akompaniowania przy śpiewie, ale

również do improwizacji, głównie rytmicznych. Nie należy też zapominać o dzwonkach, zwanych potocznie i nieprawidłowo cymbałkami. Jest to bowiem pierwszy instrument, na którym już małe dziecko może muzykować – grać proste melodie indywidualnie czy w zespole, a w późniejszym czasie także tworzyć akompaniament do piosenek, co sprawia mu ogromną radość i satysfakcję. Co ważne, gra na instrumentach perkusyjnych melodycznych rozwija muzykalność, a także poczucie wielogłosowości czy wrażliwości na barwę dźwięku. Instrumenty i muzykowanie na nich znacznie poszerza zakres muzycznych doświadczeń, ale również dostarcza specyficznej satysfakcji z kontaktu z muzycznym narzędziem (Przychodzińska, 1974, s. 105–110).

Joachim Hanslik twierdzi natomiast, że główny trzon instrumentarium dziecięcego powinny stanowić instrumenty o określonej wysokości dźwięku, a jego paletę brzmieniową uzupełniać instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku. Uważa również, że prawie wszystkie instrumenty dziecięce mają swoje pierwowzory w używanych od wieków instrumentach ludowych. Dla celów szkolnych część z nich zminiaturyzowano, a także zmieniono konstrukcyjnie, gdyż spełniać mają funkcję nie tylko instrumentów, ale również zabawek, szczególnie w procesie umuzykalniania dzieci. Budowa instrumentów szkolnych ściśle łączy się z założeniami metodycznymi wychowania muzycznego według koncepcji Carla Orffa (Hanslik, 1977, s. 5). Nie bez znaczenia pozostaje również przygotowanie w tym zakresie studentów – przyszłych nauczycieli, czego dowodzą przeprowadzone badania pedagogiczne.

Założenia metodologiczne badań

Celem przeprowadzonych badań pedagogicznych było poznanie umiejętności studentów w zakresie stosowania instrumentów muzycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu i w klasach I–III.

Główny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jakie umiejętności w zakresie stosowania instrumentów muzycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu i w klasach I–III reprezentują studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna?

Ze zdefiniowanego w ten sposób problemu głównego wyłoniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jaką technikę gry na instrumentach prezentują badani studenci?
2. Jaka jest znajomość nazw instrumentów muzycznych u badanych studentów?
3. Jakie trudności pojawiają się u studentów podczas nauki gry na instrumentach muzycznych?

Badaną grupę stanowili studenci drugiego roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna przed realizacją przez nich kursu gra na instrumentach muzycznych.

Badania dotyczące umiejętności studentów w zakresie stosowania instrumentów szkolnych podczas zajęć muzycznych przeprowadzone zostały w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie od października 2015 do stycznia 2016 roku techniką obserwacji

uczestniczącej oraz techniką analizy dokumentów – scenariuszy zajęć muzycznych – skonstruowanych przez studentów drugiego roku oraz karty kursu przedmiotu gra na instrumentach szkolnych. Zastosowano również stworzony na potrzeby badań sprawdzian znajomości instrumentów muzycznych.

Ogółem w badaniach wzięło udział 30 studentów. Badania dotyczyły techniki gry na instrumentach, prawidłowego nazewnictwa oraz trudności związanych z samym procesem nauki gry na instrumentach. Studenci przygotowali również scenariusze zajęć muzycznych, które analizowane były pod kątem ich zawartości w formy ekspresji muzycznej, a w szczególności użycia instrumentów muzycznych podczas zajęć z dziećmi.

Wyniki badań umiejętności studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w zakresie stosowania instrumentów muzycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu i w klasach I–III

Technika gry na instrumentach prezentowana przez badanych studentów

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie ma w swoich zasobach bogaty wybór instrumentów, m.in. perkusyjnych, takich jak bębenki, tamburyny, clavesy, trójkąty, kołatki, marakasy, janczary, talerze, pudełka akustyczne, bębny afrykańskie, bongosy i inne drobne instrumenty. Drugą grupę stanowią instrumenty melodyczne: dzwonki diatoniczne i chromatyczne, ksylofony oraz metalofony. Do grupy instrumentów szkolnych zaliczamy również flet prosty, na którym studenci doskonalą swoje umiejętności instrumentalne. Kolejnym znanym doskonale instrumentem jest flażolet. Podczas kursu gra na instrumentach muzycznych studenci nabywają także umiejętności gry na keyboardzie. Jest ona bowiem podstawą do prowadzenia zabaw muzycznych z dziećmi poprzez akompaniament do ruchu, realizację dźwiękową tekstów wierszy czy naukę piosenek.

Wyniki obserwacji studentów wskazują na wiele braków w kwestii techniki gry na instrumentach. Jednym z najbardziej rażących błędów badanych jest problem z poprawnym ustawieniem instrumentów w dłoniach. Dwudziestu spośród badanych studentów nie potrafi w prawidłowy sposób trzymać instrumentów perkusyjnych, np. marakasów, tamburyna czy bębenka. W związku z tym poprawne wydobycie z nich dźwięku jest niemożliwe. U połowy badanych studentów zauważalne są próby prawidłowego uchwycenia instrumentu, przekładanie go z ręki do ręki.

Studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w całym cyklu kształcenia muzycznego uczą się, a następnie doskonalą grę na flecie prostym. U dwudziestu pięciu badanych studentów zauważyć można niepoprawne wydobycie dźwięku, tzw. zadęcie, co związane jest z brakiem umiejętności prawidłowego oddychania dolno-przeponowo- żebrowego lub niewykorzystywaniem tego rodzaju oddechu podczas gry. Nie należy zapominać o tym, że flet prosty zaliczamy do grupy instrumentów dętych – aerofonów, a więc wydobycie dźwięku odbywa się poprzez słup powietrza, który zależny jest w dużym stopniu od prawidłowego

ułożenia ust i języka. Związane jest z tym często obecne w grze „dobieranie" oddechu po każdym dźwięku, pewnego rodzaju nieświadome dzielenie myśli muzycznej. W ich grze uwagę zwraca również mała umiejętność odczuwania relacji rytmicznej pomiędzy ćwierćnutą a ósemką, a także ćwierćnutą a półnutą.

Przeprowadzony sprawdzian umiejętności gry na instrumentach wskazuje na braki techniczne związane bezpośrednio z grą, mianowicie studenci nie potrafią dobrać odpowiednich pałek do określonych instrumentów. Tylko 4 z 30 badanych studentów wybiera odpowiednie pałki do gry na ksylofonie i metalofonie, pomimo stosowania tych instrumentów na większości zajęć muzycznych. Spośród 30 badanych 8 źle dobrało pałki zarówno do ksylofonu, jak i do metalofonu, natomiast pozostali studenci dobierali jedną pałkę poprawnie, po czym nie zmienili jej przy grze na następnym instrumencie.

Znajomość nazw instrumentów muzycznych u badanych studentów

Podczas pierwszych obserwowanych zajęć prezentowano studentom nazwy instrumentów. Należy zwrócić tutaj uwagę na to, że żaden z badanych studentów na pierwszych zajęciach nie znał nazw takich instrumentów, jak: triangiel, clavesy, pudełko akustyczne, kołatka czy janczary. Znaną nazwą profesjonalną instrumentu były natomiast marakasy.

Kolejna część badań dotyczyła prawidłowej terminologii. Wyniki badań wskazują na mylenie przez studentów nazw włoskich z odpowiednikami polskimi, uwagę zwraca również brak znajomości nazewnictwa tzw. profesjonalnego, nieświadome zmienianie prawidłowych nazw instrumentów. Zestawienie odpowiedzi studentów w zakresie nazewnictwa instrumentów zawiera tabela 1.

Tabela 1. Nazewnictwo instrumentów

	Prawidłowa nazwa instrumentu	Liczba dobrych odpowiedzi	Liczba złych odpowiedzi	Przykłady niepoprawnych nazw podawanych przez studentów
1.	Ksylofon	26	4	klawesy, dzwonki, klaweson
2.	Metalofon	25	5	klawesy, megalofon, dzwonki
3.	Bongosy	2	28	bębenki, bębny
4.	Bęben afrykański	20	10	bongos
5.	Flet prosty	30	0	
6.	Dzwonki	27	3	cymbałki
7.	Talerz	15	15	erkusja
8.	Clavesy	13	17	klaresy, klawesyn, ksylofon, pałeczki
9.	Bębenek	13	17	tamburyn, werbel
10.	Tamburyn	22	8	tamburyno
11.	Kołatka	3	27	astaniety, grzechotka
12.	Grzechotki/marakasy	28	2	
13.	Trójkąt	30	0	
14.	Janczary	9	21	dzwonki, grzechotka
15.	Pudełko akustyczne	7	23	pudełko rezonansowe, pudełko renesansowe

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Z tabeli 1 wynika, że najczęściej mylonymi nazwami instrumentów lub też instrumentami nieznanymi studentom były: bongosy, kołatka, pudełko akustyczne oraz janczary. Wszyscy badani studenci znają doskonale takie instrumenty, jak trójkąt i flet prosty, prawie wszyscy wymieniają poprawnie nazwy: ksylofon, metalofon, dzwonki, grzechotki.

Analiza scenariuszy zajęć studentów pod kątem zawartości w formy aktywności muzycznej, a w szczególności obecności gry na instrumentach podczas zajęć, dowodzi słabej znajomości instrumentów. Badani studenci najczęściej wymieniali instrumenty perkusyjne, takie jak: grzechotka, bębenek, trójkąt, tamburyn. Spośród 28 badanych scenariuszy tylko w 3 wymieniane są instrumenty melodyczne – dzwonki. W dwóch scenariuszach wymieniano pianino lub fortepian, natomiast w 6 scenariuszach użyty zostaje flet prosty. W żadnym z analizowanych scenariuszy nie pojawiają się kołatki, clavesy, pudełka akustyczne czy talerze. Warte nadmienienia jest to, że – analogiczne jak w przypadku obserwacji – studenci nie znają dokładnych nazw instrumentów i mylą je. Wyróżniona została nazwa tamburyno, zamiast prawidłowego polskiego odpowiednika – tamburyn. W jednym scenariuszu odnaleźć można również profesjonalną nazwę trójkąta – triangiel. Studenci zawarli w skonstruowanych scenariuszach również prawidłowe nazwy instrumentów – marakasy, w pozostałych funkcjonuje nazwa uproszczona, ale również poprawna – grzechotki. Jako instrument muzyczny traktowany jest również dzwoneczek, stosowany bardzo często jako sygnał muzyczny do rozpoczęcia zajęć.

Trudności przejawiane przez studentów podczas nauki gry na instrumentach muzycznych

U badanych studentów zauważyć można większą chęć gry na instrumentach zaliczanych do grupy niemelodycznych. Zaobserwować można także lęk przed grą na instrumentach bardziej skomplikowanych, a zarazem mało znanych studentom, jakimi są ksylofony i metalofony. Gra na tych instrumentach to nie tylko prawidłowe uderzenie, ale przede wszystkim poprawne trzymanie pałek w celu dobrego wydobycia dźwięku, co dostarcza studentom wielu trudności.

Uwagę zwracają także trudności z synchronizacją rytmiczną rąk przy tworzeniu ostinata melodycznego, np. na dzwonkach lub ksylofonie. Zaznaczyć należy, że studenci podejmują próby gry na wszystkich instrumentach, jednak z różnym skutkiem. Niepowodzenia nie zniechęcają ich, chętnie powtarzają ćwiczenia rytmiczne i melodyczne. Warto podkreślić, że badania objęły studentów II roku, czyli jeszcze przed kursem z gry na instrumentach szkolnych, który jest na trzecim roku studiów.

Badani studenci potrafią grać na flecie prostym nieskomplikowane piosenki dla dzieci, jednak niechętnie używają go samodzielnie podczas zajęć. W trakcie badań zaobserwowano u studentów lęk przed samodzielną grą, a także obawy o czystość i poprawność wykonania oraz strach przed ośmieszeniem w oczach dzieci.

Podczas prowadzenia badań uwagę zwrócono również na stosowanie przez studentów bum-bum rurek. Są to instrumenty nowe, które niedawno zostały wprowadzone na rynek muzyczny. Składają się z kompletu diatonicznego i chromatycznego kolorowych rurek, na których zagrać można większość piosenek dla dzieci. Mają one różną długość, uzależnioną

od wysokości wydawanego dźwięku – dłuższe rurki wydają niższe dźwięki, a krótsze grają wyżej. Bum-bum rurki mają bardzo prostą budowę i wygląd, jednak gra na nich sprawia studentom dużą trudność. Szczególnie ważna jest synchronizacja pomiędzy osobami grającymi określone dźwięki, a ponadto prawidłowe wydobycie dźwięku poprzez odpowiednie uderzenie. U uczestników badań pojawiają się trudności w rytmicznym graniu w określonym tempie i pulsie, ale również poprawnym wydobyciu dźwięku, czyli adekwatnym uderzeniu. Trzeba jednak przyznać, iż bum-bum rurki to instrumenty ciekawe, wyglądające atrakcyjnie, również studenci chętnie podejmują próby gry na nich. Można na nich grać melodie piosenek dziecięcych, ale także tworzyć ostinata melodyczne i akompaniamenty do śpiewu.

Podczas zajęć u wielu studentów pojawiły się trudności w wykonywaniu zadań rytmicznych na instrumentach, a także poprawnym intonowaniu wzorów melodycznych.

W analizowanych scenariuszach zauważalna jest tendencja do wymieniania w części informacyjnej wszystkich znanych form aktywności muzycznej, nie odnosi się to jednak do części programowo-metodycznej, pojawiają się więc trudności w przeniesieniu części teoretycznej na praktykę. Studenci jako jedną z aktywności wymieniają zbiorową grę na instrumentach szkolnych, jednak w przebiegu zajęć nie znajdują się ćwiczenia dotyczące tej formy ekspresji. Istotny jest również brak zastosowania metod twórczych, stosowanie jedynie ćwiczeń odtwórczych – powtarzania wzorów, grania pulsu do piosenki czy rytmicznego akompaniowania za nauczycielem. W scenariuszach nie pojawia się ani improwizacja swobodna, ani też kierowana, co jest przecież jednym z kluczowych założeń systemu wychowania muzycznego Carla Orffa.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania dały obraz umiejętności studentów w zakresie stosowania instrumentów muzycznych podczas zajęć z dziećmi. W analizowanych scenariuszach zajęć muzycznych dostrzec można dominację metod odtwórczych nad twórczymi, brak swobodnych działań muzycznych (twórczych), przeważające bierne słuchanie utworów, a więc niestosowanie metod aktywnego słuchania muzyki[2]. W trzech scenariuszach instrumenty muzyczne na zajęciach służą tylko i wyłącznie do działań nauczyciela, jednakże to właśnie dzieci powinny mieć jak największy i najczęstszy kontakt z różnorodnymi instrumentami i przedmiotami, na których można grać. Brak tej formy aktywności muzycznej w dzieciństwie lub jej niedobór prowadzi w późniejszym wieku do braku umiejętności prawidłowego grania na nawet bardzo prostych instrumentach, co owocuje lękiem przed stosowaniem ich w praktyce pedagogicznej.

Należy zwrócić uwagę, że braki w umiejętnościach muzycznych zauważone podczas zajęć mogą mieć, moim zdaniem, kilka przyczyn: brak aktywności muzycznej rodziców we wcze-

2 Propozycją aktywnego słuchania muzyki z dziećmi jest publikacja: R. Ławrowska, Z. Nowak (2014). *Muzyczne animacje, aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo DUX.

snych etapach rozwoju, niesprzyjające rozwojowi muzycznemu środowisko dziecka, brak instrumentów w domu rodzinnym, mała aktywność muzyczna wychowawców w przedszkolu lub też brak kwalifikacji i umiejętności u nauczycieli przedszkola i szkoły.

Brak umiejętności technicznych, a także poprawnego nazewnictwa oraz wynikające z tego trudności mogą mieć moim zdaniem podłoże w zbyt niskim poziomie zdolności muzycznych przyszłych nauczycieli, to zaś związane jest z brakiem sprawdzianu przydatności muzycznej dla kandydatów na studia. Obecnie został on zastąpiony wstępnym sprawdzianem zdolności i umiejętności muzycznych dla studentów chcących aplikować na specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z edukacją muzyczną.

Nauczanie muzyki oraz umuzykalnianie na każdym etapie edukacyjnym wymaga ogromnego zaangażowania nauczyciela, ale przede wszystkim umiejętności metodycznych na wysokim poziomie oraz dużej swobody w działaniach muzycznych. Wszelkie niedociągnięcia w edukacji muzycznej studentów mają swoje podłoże w błędnej edukacji muzycznej na wcześniejszych etapach, są to jednak braki możliwe do skorygowania, ale jedynie poprzez intensywną edukację muzyczną, np. na etapie studiów. Nauczyciel w każdej kwestii winien być wzorem dla ucznia – także w edukacji muzycznej. Powinien rozpoczynać od prawidłowej prezentacji instrumentów szkolnych, a następnie w taki sam sposób na nich grać.

Przeprowadzone badania dostarczyły również kilku refleksji. Jedna z nich dotyczy niewielkiej liczby godzin przeznaczonych na przedmiot gra na instrumentach muzycznych. Jest to jedynie 30 godzin w całym cyklu kształcenia muzycznego. Realizuje się ją również podczas zajęć z muzyki w edukacji dziecka, stymulowania aktywności muzycznej dziecka czy ekspresji ruchowej, jednak nie w tak dużym stopniu, jak podczas osobnego, przeznaczonego na to przedmiotu.

Pomimo ogromu różnorodnych zajęć edukacyjnych, ścisłego podążania za programem nauczania przyszli nauczyciele powinni pamiętać o stosowaniu pięciu form aktywności muzycznej i czynności wychowania muzycznego. Należy motywować uczniów, aby jak najczęściej wykorzystywali instrumenty szkolne podczas zajęć muzycznych, gdyż ta forma ekspresji uczy ich swobodnej improwizacji instrumentalnej poprzez wspólną zabawę, a także tworzenie ostinat oraz prostych akompaniamentów.

Bibliografia

Burowska, Z., Głowacka, E. (2006). *Psychodydaktyka muzyczna.* Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Krakowie.

Hanslik, J. (1977). *Instrumentarium szkolne – materiały pomocnicze do przedmiotu instrumenty szkolne.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Klimas-Kuchtowa, E. (2000). Znaczenie wczesnego rozwoju muzycznego dla przyszłej muzykalności. W: *Człowiek – muzyka – psychologia* (s. 41–51). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Warszawie.

Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków" Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.

Ławrowska, R., Nowak, Z. (2014). *Muzyczne animacje, aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci.* Warszawa: Wydawnictwo Dux.

Manturzewska, M., Kotarska, H. (1990). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Przychodzińska, M. (1969). *Muzyka i wychowanie.* Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Przychodzińska, M. (1974). *Dziecko i muzyka.* Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Sacher, W.A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Waligóra, M. (2015). Poznanie wielozmysłowe w muzycznej edukacji dzieci w przedszkolu. W: B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – sztuka – edukacja* (s. 124–135). Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, edukacja muzyczna, ekspresja, instrumenty muzyczne

FROM PERCUSSION TO ORCHESTRA. STUDENTS' SKILLS OF USING INSTRUMENTS WORKING WITH CHILDREN IN KINDERGARTEN AND CLASSES I TO III OF PRIMARY SCHOOL

Summary

In contemporary music education great attention is paid to the need for various forms of musical expression. This applies to all stages of education, and in a special way forms of education students preparing for the role of kindergarten teacher and a teacher of classes I to III of primary school. The teacher's work important it is to be used in educational practice singing, playing instruments, moving to the music, making music and listening to music. Parallel operations are carried teacher, also called music education activities, such as voice training, ear training, introduction of musical notation and to communicate a basic knowledge of music theory. The forms of musical expression and activities of music education should form the basis for music classes for each future teacher of music. The article describes the actual situation. He talks about whether students – future teachers are familiar with and properly use musical instruments during the classes.

Keywords: primary education, music education, expression, instruments

PRAKTYKI

DOI: 10.18276/psw.2017.1–11

Anna Kienig
Agnieszka Suplicka
Uniwersytet w Białymstoku

Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli

Wprowadzenie

Kształcenie nauczycieli jest od wielu lat w centrum uwagi zarówno władz oświatowych, jak i uczelni, które przygotowują nauczycieli do zawodu. Istotną rolę w tym dyskursie odgrywa określenie kompetencji współczesnego nauczyciela w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej (Dylak, 2004, s. 599; Kamińska, 2014, s. 55; Kwaśnica, 2003; Laska, 2007; Strykowski, 2005, s. 15–28). Ze względu na coraz bardziej skomplikowane i zróżnicowane konteksty pracy nauczycieli wymaga się od nich ciągłego aktualizowania i wzmacniania własnej wiedzy oraz zdobywania nowych umiejętności poprzez różne formy rozwoju zawodowego związane nie tylko z potrzebami uczniów – zapewnienia bardziej zindywidualizowanego nauczania i zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale także z potrzebami własnymi nauczycieli. Pomoc nauczycielowi podczas jego kształcenia w „odkrywaniu siebie, własnej niepowtarzalności, indywidualności" (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 406) jest bowiem najlepszym sposobem mobilizowania do szukania własnej drogi rozwoju.

System kształcenia zawodowego nauczycieli w Polsce nie przygotowuje (w opinii zarówno nauczycieli akademickich, nauczycieli w placówkach oświatowych, jak i studentów) w wystarczającym stopniu i zakresie przyszłych nauczycieli do realizacji rzeczywistych zadań, jakie przed nimi stoją. Według ekspertów zbyt wiele instytucji prowadzi „kształcenie nauczycieli w zbyt różnorodny i nie zawsze rzetelny sposób (…), w efekcie jest nadmierna liczba nie najlepiej wykształconych nauczycieli" (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 404). Studenci z kolei twierdzą, że studia nie są pomocne w wykonywaniu zawodu, gdyż obejmują zbyt mało zajęć praktycznych, przydatnych w późniejszej pracy (Chomczyńska-Rubacha, 2010, s. 7–16; Dudzikowa, 2006; Olejnik, 2006; Wiłkomirska, 2005). Badania prowadzone wśród studentów ostatnich lat kierunków nauczycielskich wskazują na niewystarczającą liczbę praktyk w placówkach oświatowych oraz ich złą organizację.

Konieczne jest więc zaplanowanie oraz organizacja i realizacja takiego procesu kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli, który umożliwiałoby wyposażenie ich nie tylko

w wiedzę teoretyczną z zakresu ich specjalizacji, ale również w umiejętności związane z jej praktycznym zastosowaniem zarówno w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych, jak i codziennej praktyki szkolnej. Istnieje potrzeba ściślejszego powiązania teorii nauczania z praktyką, tak aby nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie nie był pozbawiony umiejętności diagnozy i dogłębnej analizy problemów, w tym wychowawczych, z którymi z całą pewnością będzie mieć styczność. W artykule podjęto próbę wskazania propozycji takich rozwiązań praktycznych.

Praktyki pedagogiczne w uczelni wyższej – nowatorskie propozycje rozwiązań

Praktyki, traktowane jako integralna część procesu kształcenia studentów, stanowią pierwszy etap weryfikacji umiejętności i wiedzy przyszłych absolwentów oraz oceny ich predyspozycji związanych z uprawianiem tej profesji. W związku z tym student mający odbyć praktyki pedagogiczne w placówce oświatowej powinien być już wyposażony w specjalistyczną wiedzę, jak też umiejętności praktyczne zawiązane z jej wykorzystaniem, które wraz ze stażem pracy będą na bieżąco doskonalone oraz utrwalane.

Debata nad czasem trwania i charakterem praktyk nauczycielskich odbywa się od wielu lat i nie przynosi pozytywnych rezultatów. Nauczyciele podkreślają przy każdej okazji, że uczelnie niewłaściwie przygotowują studentów do zawodu nauczyciela, narzekają na zbyt małą liczbę godzin praktyk w trakcie studiów i na ich archaiczne programy, nieprzystające do wymagań bardzo szybko zmieniającej się sytuacji edukacyjnej. Uczelnie z kolei borykają się z brakiem odpowiednich finansowych zabezpieczeń i organizacją praktyk nauczycielskich w toku studiów. W dyskusji między uczelniami a placówkami oświatowymi często brakuje refleksji nad istotą praktyki zawodowej. Nauczyciele-opiekunowie praktyk oczekują od studentów-praktykantów rozwiniętych kompetencji zawodowych, ale koncentrują się z reguły na kompetencjach czysto technicznych, rozumianych bardzo wąsko jako metodyczno-realizacyjne. Zapominają o tym, że praktyka nie jest wyłącznie sprawdzianem dotychczasowej wiedzy i umiejętności zdobytych w toku kształcenia uniwersyteckiego, ale jest znakomitą i „bezpieczną" okazją do wypróbowywania własnych pomysłów edukacyjnych w konkretnych sytuacjach edukacyjnych i w przychylnej atmosferze przyzwolenia na próby i błędy.

Potrzebne są więc programy praktyk pedagogicznych, które będą uwzględniać zmieniające się konteksty pracy nauczycieli i potrzeby środowiska oświatowego, ale też umożliwią studentom wypróbowywanie własnych pomysłów edukacyjnych w konkretnych realnych sytuacjach. Próbę opracowania takich nowatorskich rozwiązań podjęto w projekcie „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem". Projekt ten realizowany był w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 200762013, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty", Działanie 3.3. „Poprawa jakości kształcenia", Poddziałanie 3.3.2. „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe") w okresie od 1 sierpnia 2010 do 30 września 2015 roku przez Uniwersytet w Białymstoku –

lidera projektu, a także miasto Białystok oraz COMBIDATA Poland Sp. z o.o. – partnerów w projekcie. Projekt był inicjatywą ponadregionalną – Uniwersytet w Białymstoku współpracował z Uniwersytetem Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Politechniką Białostocką oraz Uniwersytetem Rzeszowskim.

Głównym celem praktyk realizowanych w ramach projektu była zmiana jakościowa w prowadzeniu praktyk pedagogicznych poprzez opracowanie nowych innowacyjnych programów praktyk, a w konsekwencji przygotowanie nauczycieli, szkół i placówek oświatowych do prowadzenia praktyk na podstawie nowych programów. Cele szczegółowe obejmowały: dostosowanie kształcenia nauczycieli do aktualnych potrzeb w oświacie poprzez wdrożenie nowych jakościowo programów praktyk pedagogicznych dla różnych rodzajów studiów specjalności nauczycielskiej; poprawienie jakości realizacji praktyk przez szkoły, przedszkola i placówki oświatowe; zaktualizowanie kompetencji kadry szkolnej w zakresie wykorzystywania ICT, nowoczesnych metod edukacyjnych, rozwiązań wychowawczych i organizacyjnych w szkole; nabycie przez studentów umiejętności wychowawczych, nowoczesnych metod edukacyjnych (w tym ICT), dokumentowania, obserwacji zajęć, oceniania uczniów pracy własnej; zapoznanie studentów ze specyfiką różnych typów szkół i placówek.

W praktykach uczestniczyło 1279 nauczycieli (1163 kobiety i 116 mężczyzn) z 275 placówek (przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i placówek szkolno-wychowawczych) z Białegostoku, Krakowa i Rzeszowa oraz 3897 studentów (3394 kobiety i 503 mężczyzn) z Uniwersytetu w Białymstoku, Politechniki Białostockiej, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Praktyki realizowane w projekcie „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem" stanowiły istotne wsparcie zmian jakościowych w przygotowaniu studentów do pełnienia roli nauczyciela, co w konsekwencji niewątpliwie przełożyło się na wzrost jakości przyszłych kadr oświaty.

W ramach działań projektowych została nawiązana stała współpraca pomiędzy szkołami/placówkami a uczelniami, co skutkowało wysokim poziomem prowadzenia praktyk. Szkoły/placówki otrzymały wsparcie mentorskie pracowników dydaktyczno-naukowych Uniwersytetu w Białymstoku. Uczestnicy projektu mogli również wziąć udział w konferencjach, spotkaniach informacyjno-rekrutacyjnych oraz panelowych poświęconych analizie organizacji i realizacji praktyk, a także propozycji ich ulepszeń.

W ramach projektu został opracowany portal edukacyjny: www.praktyki.uwb.eduportal.pl, za pośrednictwem którego udostępniane były informacje dotyczące projektu, rekrutacji studentów i szkół, konferencji, aktualne informacje na temat realizacji projektu. Na portalu projektu została udostępniona Biblioteka Kompetencji, która stanowiła zestaw wzorcowych dokumentów związanych z organizacją pracy szkoły oraz poradnik dla studentów.

Szkoły i placówki uczestniczące w projekcie wyposażone zostały w nowoczesny sprzęt dydaktyczny (tablicę multimedialną, rzutnik, laptop i drukarkę), który po zakończeniu projektu pozostał na terenie placówki.

Na jakość organizacji praktyk miał wpływ wdrożony na UwB, w Urzędzie Miasta i szkołach System Informatycznej Obsługi Praktyk Studenckich (SIOPS), który zapewnił: zinte-

growaną ocenę, dokumentowanie i kontrolę realizacji praktyk; harmonogramowanie procesu realizacji praktyk; monitorowanie stanu realizacji praktyk przez studentów; umieszczanie w systemie i ocenę prac przygotowanych przez studentów; prowadzenie elektronicznego dziennika praktyk; korzystanie z wzorcowych dokumentów realizacji praktyk; zintegrowaną bazę uczestników procesu realizacji praktyk.

Opracowane zostały nowatorskie programy praktyk pedagogicznych dotyczące:
1) jednolitych studiów magisterskich w jednej specjalności;
2) studiów pierwszego stopnia w jednej specjalności nauczycielskiej;
3) studiów drugiego stopnia w jednej specjalności nauczycielskiej;
4) wyższych studiów zawodowych w dwóch specjalnościach nauczycielskich.

Nowe jakościowo programy praktyk realizowane w ramach projektu uwzględniały początkowo standardy rozporządzenia MENiS z dnia 7 września 2004 roku do każdego typu studiów nauczycielskich UwB. Limit godzin przeznaczony na realizację zadań przez studenta wynosił odpowiednio:
1) wyższe studia zawodowe w jednej specjalności – 150 godzin;
2) wyższe studia zawodowe w dwóch specjalnościach – 180 godzin;
3) jednolite studia magisterskie w jednej specjalności – 150 godzin;
4) uzupełniające studia magisterskie w jednej specjalności – 30 godzin.

W związku ze zmianą w systemie szkolnictwa wyższego, jaka dokonała się z wejściem w życie ustawy z dnia 18 marca 2011 roku, realizacją procesu bolońskiego oraz zmianą standardów, które wprowadzono w myśl rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, dokonano zmian w programach praktyk. W limicie godzin przeznaczonym na realizację zadań przez studenta wyodrębniono 30 godzin realizowanych w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologiczno-pedagogicznym.

Wdrożenie nowych jakościowo programów praktyk pedagogicznych przyczyniło się do poprawy jakości realizacji praktyk przez jednostki, w których się one odbywały, oraz podniesienie kwalifikacji kadry szkół/placówek oraz studentów i studentek w zakresie wykorzystania nowoczesnych rozwiązań wychowawczych, metodycznych i organizacyjnych. Umożliwiły ponadto nabycie przez nauczycielki i nauczycieli umiejętności w zakresie stosowania nowoczesnych metod edukacyjnych wykorzystujących zdobycze techniki, zwiększenie wykorzystania sprzętu informatycznego, audiowizualnego oraz multimediów w edukacji dzieci i młodzieży. Istotną korzyścią nowych jakościowo programów było rzeczywiste nabycie przez studentów i studentki umiejętności praktycznych, niezbędnych do pracy w nowoczesnej szkole.

Realizacja praktyk pedagogicznych

Do głównych celów praktyk realizowanych w ramach projektu należało: zapoznanie studentów z całokształtem pracy szkoły i innych placówek oświatowych; umożliwienie studentom konfrontacji zdobytej w trakcie studiów wiedzy z rzeczywistością empiryczną; rozwijanie

i wzmacnianie u studentów pozytywnej motywacji do pracy w szkole i innych placówkach; nabywanie i doskonalenie umiejętności i sprawności praktycznych niezbędnych do pełnienia roli pedagoga/nauczyciela.

Ponadto praktyki realizowane w ramach projektu obejmowały: zapoznanie studentów z działalnością szkoły i jej funkcjami: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą; przekazanie studentom zasad organizacji pracy szkoły; uświadomienie studentom społeczno-kulturalnej roli szkoły; praktyczne zapoznanie studentów z wszystkimi zadaniami realizowanymi przez nauczycieli; zastosowanie w ramach praktyk nowoczesnych metod w pracy z uczniami.

Do zadań realizowanych przez studenta w ramach praktyk należało:

1) samodzielne prowadzenie lekcji;
2) hospitacja lekcji prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna;
3) zapoznanie z organizacją pracy, dokumentacją szkoły i nauczyciela-wychowawcy, programem nauczania, podręcznikami szkolnymi, bazą dydaktyczną szkoły;
4) udział w różnych formach pracy szkoły i nauczyciela, zapoznanie się ze specyfiką pracy pedagoga szkolnego, angażowanie się w sprawy wychowawcze klasy;
5) przygotowanie konspektów zajęć do prowadzenia zajęć, środków dydaktycznych do prowadzonych zajęć;
6) sprawdzanie i ocena prac uczniów;
7) zapoznanie się z programem i regulaminem praktyki, ustalenie ze szkolnym opiekunem praktyk harmonogramu praktyki;
8) przygotowywanie i omawianie zajęć, które przewidziano programem praktyki ze szkolnym opiekunem praktyk;
9) przygotowywanie się ze szkolnym opiekunem praktyk do udziału w różnych formach pracy w zależności od specyfiki poziomu nauczania, typu placówki/szkoły/przedszkola;
10) przygotowanie się do zajęć z wykorzystaniem zestawu z tablicą interaktywną/ komputera/ innych pomocy dydaktycznych ze szkolnym opiekunem praktyk;
11) współpraca ze szkolnym opiekunem praktyk w zakresie: uzyskania wskazówek dotyczących prowadzonych zajęć, a w szczególności dotyczących tematu zajęć, treści poprzedzających zajęcia i po nich następujących, w zakresie materiału, który powinien być realizowany, celów, które powinny być zrealizowane, literatury, która powinna być wykorzystana w przygotowaniu się do prowadzenia zajęć, posiadanych przez placówkę pomocy dydaktycznych;
12) omówienie oceny zajęć w odniesieniu do opracowanego przez siebie konspektu lub scenariusza;
13) zapoznanie się z warsztatem pracy szkolnego opiekuna praktyk.

Praktyki pedagogiczne były organizowane w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, w których absolwent studiów uzyskał kwalifikacje do pracy.

Projekt zapewnił studentom i studentkom przede wszystkim praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela zgodnie z aktualnymi potrzebami i tendencjami w oświacie, a ponadto praktyczne nabycie umiejętności wychowawczych i metodycznych oraz prowadzenie zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem nowoczesnego sprzętu i metod edukacyjnych.

W trakcie odbywania praktyk student miał zagwarantowany dostęp do e-learningowych materiałów edukacyjnych prezentujących 6 standardów niezbędnych do praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela, możliwość korzystania z zestawu wzorcowych dokumentów związanych z organizacją pracy szkoły (m.in. plany pracy dydaktyczno-wychowawczej, arkusze ocen, protokoły rady pedagogicznej) oraz udział w praktykach ze wsparciem SIOPS.

Podczas odbywania praktyk student miał zagwarantowany dostęp do dokumentów regulujących pracę szkoły/placówki; stworzone warunki umożliwiające poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich, jak również zdobycie pożądanego doświadczenia pedagogicznego w zakresie zarówno organizacji pracy szkoły, jak i planowania, realizacji i oceniania wyników procesu kształcenia. Ponadto miał dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu, pomocy dydaktycznych.

Do standardów niezbędnych do praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela należały 24 szkolenia e-learningowe, które obejmowały: metodykę i dydaktykę prowadzenia zajęć w szkole; nowoczesne rozwiązania edukacyjne w pracy nauczyciela; organizacja pracy szkoły; ITC w pracy nauczyciela; wychowanie i sytuacje trudne w szkole; nowoczesne urządzenia i pomoce dydaktyczne w pracy nauczyciela.

Wsparcie merytoryczno-metodyczne nauczycieli

W przypadku kształcenia nauczycieli posiadanie rozległej wiedzy teoretycznej nie jest jedynym elementem warunkującym rzetelne i efektywne wykonywanie zawodu – jak już wspomniano wielokrotnie wcześniej, należy uzupełnić ją o umiejętności praktyczne, a także poddać weryfikacji w obecności doświadczonego nauczyciela. Znaczącą rolę w rozwoju, zdobywaniu wiedzy i praktycznych umiejętności studentów kierunków nauczycielskich odbywających praktyki w placówkach oświatowych odgrywają opiekunowie praktyk.

Funkcja opiekuna praktyk pedagogicznych jest bardzo ważną funkcją, często niedostrzeganą i niedocenianą w środowisku oświatowym. A to przecież od nauczycieli, którzy przyjmują na siebie obowiązki opiekuna praktyk, zależy w dużym stopniu możliwość sprawdzenia przez studentów w praktyce wiedzy i umiejętności nabywanych w czasie studiów (Walkiewicz, 2008, s. 133).

Kluczowe znaczenie dla efektywności praktyk pedagogicznych mają zatem opiekunowie praktyk powoływani nie tylko ze strony szkoły, ale również z uczelni. Odpowiednie przygotowanie zarówno samej praktyki (opracowanie szczegółowego programu merytorycznego, współpraca ze szkołami), jak i studentów do jej odbywania (niezbędna wiedza merytoryczna, umiejętności, motywacja i zaangażowanie) to połowa sukcesu, która leży w gestii opiekuna uczelnianego. Druga połowa to realizacja praktyki w szkole: umożliwienie studentom wykonanie zadań, dzielenie się doświadczeniami, udzielanie informacji zwrotnych, pomaganie nieograniczające samodzielności i inwencji adepta, tworzenie atmosfery sprzyjającej rzetelnemu wywiązaniu się z obowiązków, modelowanie odpowiednich postaw i zachowań – to zadania opiekuna z ramienia szkoły (Pankowska, 2011).

Praktyki realizowane w ramach projektu odbywały się pod opieką wydziałowego opiekuna praktyk, szkolnego opiekuna praktyk, metodyków przedmiotowych oraz mentorów.

Wydziałowi opiekunowie praktyk pedagogicznych wyznaczeni do organizacji, monitoringu i oceny przebiegu praktyki pedagogicznej w placówce, w której odbywała się praktyka pedagogiczna, opracowali harmonogram praktyk dla każdej grupy i każdego studenta/słuchacza w porozumieniu z nim. Ponadto opracowali instrukcję praktyki dla studentów/słuchaczy z uwzględnieniem specyfiki kierunku i dydaktyki szczegółowej. Na bieżąco kontrolowali stan realizacji praktyk przez każdego studenta, korzystając z SIOPS. Oprócz tego wydziałowi opiekunowie praktyk rozwiązywali sytuacje trudne w realizacji praktyki, stawiali nowe zadania merytoryczne oraz oceniali wykonaną przez studenta/słuchacza pracę. Po sprawdzeniu bieżącej dokumentacji studenta/słuchacza opiekunowie dokonywali ostatecznego zaliczenia praktyk.

Nadzór formalny i merytoryczny nad przebiegiem i organizacją praktyk w szkole/placówce sprawował wyznaczy szkolny opiekun praktyk. W ramach swoich zadań opiekun praktyk zapewniał warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów lekcji/scenariuszy zajęć na podstawie informacji i wskazówek przekazanych przez opiekuna praktyk oraz przeprowadzenie – pod opieką nauczyciela – lekcji/zajęć próbnych z wykorzystaniem tych konspektów/scenariuszy. Ponadto opiekun tworzył warunki do prowadzenia w ramach praktyk zajęć lekcyjnych z różnych przedmiotów z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a zwłaszcza treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na edukacyjnych portalach internetowych. We współpracy z opiekunem praktyk student miał możliwość dokonania analizy i oceny przeprowadzonych lekcji próbnych.

Metodyk przedmiotowy powołany był do udzielania wsparcia studentowi/słuchaczowi w przygotowaniu i realizacji praktyki pedagogicznej. W szczególności metodycy dokonywali monitoringu, nadzoru realizacji praktyk w przedszkolu, szkole i placówce pod kątem poprawności metodycznej. Poza tym sprawdzali podczas praktyk uczestnictwo studentów/słuchaczy w hospitowaniu lekcji/zajęć przygotowanych przez nauczyciela-opiekuna szkolnego oraz uczestnictwo w omawianiu obserwowanych lekcji/zajęć. Prowadzili także konsultacje w sprawie przygotowania przez studenta/słuchacza scenariusza zajęć/lekcji, udzielali wsparcia merytorycznego odnoszącego się do treści przygotowywanych lekcji/zajęć oraz metodycznego ich opracowania. Metodyk przedmiotowy utrzymywał bieżący kontakt z wydziałowym opiekunem praktyk pedagogicznych. Opiniował pracę studenta/słuchacza i konsultował z wydziałowym opiekunem praktyk oceny będące zaliczeniem praktyk pedagogicznych.

Mentor powołany był do udzielania wsparcia studentowi/słuchaczowi i szkolnemu opiekunowi praktyk. Mentoring realizowany był w trybie on-line na portalu projektu w terminach określonych w harmonogramie dyżurów. Wsparcie realizowane było z wykorzystaniem kont komunikacyjnych utworzonych na portalu projektu. Mentor zapewniał pomoc w rozwiązywaniu problemów związanych z metodyką prowadzenia zajęć zarówno na etapie projektowania konspektów lekcji/zajęć, jak i ich realizacji, w planowaniu wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych, konsultowaniu alternatywnych rozwiązań metodycz-

nych, w interpretacji zapisów podstawy programowej i programów kształcenia oraz w ocenie propozycji metodycznych dostępnych na edukacyjnym rynku wydawniczym. Ponadto, w razie potrzeby, wskazywał dodatkowe źródła wiedzy metodycznej.

Rozwijanie kompetencji praktycznych nauczycieli – opiekunów praktyk

Nowe wyzwania, jakie stoją współcześnie przed nauczycielami, to ciągłe aktualizowanie i wzmacnianie własnej wiedzy i umiejętności oraz zdobywanie nowych umiejętności poprzez różne formy rozwoju zawodowego, związane nie tylko z potrzebami uczniów zapewnienia im bardziej zindywidualizowanego nauczania i zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale także z potrzebami własnymi nauczycieli. Hasło rekonceptualizacji kształcenia nauczycieli dotyczy wszystkich interesariuszy zaangażowanych w ten proces: nie tylko studentów – kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ale także nauczycieli.

Jednym z elementów projektu były warsztaty merytoryczno-metodyczne skierowane do nauczycieli szkół i placówek oświatowych uczestniczących w projekcie jako opiekunowie praktyk. Problematyka warsztatów obejmowała wiele zagadnień kluczowych dla współczesnej edukacji, związanych z nowymi wyzwaniami, jakie niesie szybko zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna, rosnąca różnorodność społeczna i kulturowa, a także zmiany technologiczne o niespotykanej dotychczas skali. Celem warsztatów prowadzonych przez nauczycieli akademickich dla nauczycieli-opiekunów praktyk było zdobywanie przez nich nowych kompetencji, a także doskonalenie już opanowanych. Warsztaty prowadzone były w trzech edycjach.

W pierwszej edycji problematyka warsztatów skoncentrowana była wokół następujących tematów: motywacji w edukacji, kształcenia kompetencji społeczno-emocjonalnych, pracy badawczej ucznia, która sprzyja samodzielnemu konstruowaniu wiedzy oraz umiejętności autoprezentacji. W edycji drugiej warsztatów podjęte zostały kwestie związane ze specyfiką pracy nauczyciela z uczniem z niepowodzeniami edukacyjnymi, edukacją regionalną, kształtowaniem wartości oraz prawidłowym ustawieniem aparatu głosowego w praktyce mowy (impostacja). Tematyka edycji trzeciej warsztatów dotyczyła: superwizji w edukacji, indywidualizacji w pracy z uczniem, wykorzystania multimediów w kształceniu jako narzędzia stymulującego rozwój twórczy ucznia oraz historii wychowania w praktyce pedagogicznej.

Podsumowanie

Niewątpliwą zaletą projektu „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem" było objęcie nowatorskim programem praktyk dużej liczby studentów z różnych uczelni oraz zaangażowanie wielu nauczycieli-opiekunów praktyk ze strony

szkół/placówek i uczelni. Wieloletnie doświadczenia wyniesione z praktyk organizowanych w projekcie ze względu na swój uniwersalny charakter mogą być więc upowszechniane z powodzeniem w innych uczelniach.

Praktyki pedagogiczne realizowane w ramach projektu zapewniły studentom zastosowanie wiedzy teoretycznej zdobytej podczas studiów w praktyce szkolnej, a także pozwoliły wykazać się konkretnymi umiejętnościami praktycznymi, związanymi z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w realnym środowisku pracy pedagoga. W szczególności zaś umożliwiły: poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a zwłaszcza tych, w których absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie; nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć; nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania; nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów; nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

Dla nauczycieli udział w praktykach był doskonałą okazją do rozwoju zawodowego, poszerzania swojej wiedzy, doskonalenia umiejętności potrzebnych do podnoszenia profesjonalizmu nauczycielskiego. Biorąc pod uwagę rolę, jaką opiekunowie praktyk pedagogicznych odgrywają w kształtowaniu kompetencji praktycznych studentów (przyszłych nauczycieli) oraz brak rozwiązań systemowych związanych z pełnieniem tejże funkcji przez nauczycieli, warto podkreślić, że uczestnictwo w projekcie pozwoliło nauczycielom zdobyć nowe umiejętności z zakresu prowadzenia praktyk pedagogicznych, wymienić doświadczenia związane z pełnieniem funkcji opiekuna praktyk, podzielić się swoimi obawami oraz zapoznać się z szeregiem sprawdzonych rozwiązań w tym obszarze.

Warto podkreślić, że istotnym elementem praktyk realizowanych w projekcie było zaangażowanie doświadczonych nauczycieli i ekspertów z dziedziny edukacji. Wybór nauczycieli, którzy posiadali stopnień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego, nie był przypadkowy. To osoby, które posiadają nie tylko doświadczenie, ale także dysponujące umiejętnością przekazywania wiedzy innym. W trakcie szkoleń i warsztatów nauczyciele doskonalili swoje umiejętności współpracy z uczelnią. Rozwijali również swoje umiejętności w zakresie wspierania studenta w rozwoju zawodowym, jak i wprowadzania go w rolę przyszłego nauczyciela. Uczestnictwo w projekcie inspirowało nauczycieli do autorefleksji nad własną praktyką, uświadomiło im działanie elementów stymulujących i blokujących ich rozwój zawodowy oraz pozwoliło dostrzec w pełnieniu funkcji opiekuna szansę własnego rozwoju zawodowego.

Z analizy wieloletnich doświadczeń związanych z realizacją praktyk w ramach projektu „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem" wynika, że warto zabiegać o integrowanie działań instytucji oraz osób zaangażowanych w realizację praktyk pedagogicznych, aby zapewnić studentom jak najlepsze warunki odbywania praktyk. Należy też poszukiwać takich rozwiązań praktycznych, które pomagają przygotowywać nauczycieli do skutecznego działania w złożonych i zmieniających się warunkach.

Bibliografia

Chomczyńska-Rubacha, M. (2010). Ukryty program edukacji pedagogów i nauczycieli. *Kultura i Edukacja*, *2*, 17–31.

Dudzikowa, M. (2006). Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku. *Rocznik Pedagogiczny*, *29*, 26–45.

Dylak, S. (2004). Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III (s. 553–567). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kamińska, A. (2014). Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *1* (31), 53–68.

Kienig, A., Suplicka, A. (2015). *Uczenie się przez praktykę – nowe rozwiązania w kształceniu nauczycieli.* Białystok: Wydawnictwo Libra.

Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II (s. 291–323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Laska, E.I. (2007). *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Olejnik, P. (2006). Przygotowanie zawodowe nauczycieli w perspektywie współczesnych kontekstów edukacyjnych i społecznych. W: A. Kusztelak, A. Zduniak (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 94–108). Poznań: Wydawnictwo WSB.

Pankowska, D. (2011). *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych.* Zamość: Oficina Simondis.

Walkiewicz, B. (2008). Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole. W: K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia* (s. 130–139). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.

Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, praktyka pedagogiczna, innowacyjny program praktyk

NEW PERSPECTIVE OF PRACTICAL TEACHER TRAINING

Summary

This paper focuses on the model of teacher education in Poland. It examines some of the ideas about how teachers should be prepared in changing world and society. The paper also offers some frameworks for new ideas in teachers education, eg. competency-based teacher preparation. The key element of teacher education is practical training. The main aim of this paper is to present a new perspective of practical training in teacher preparation based on EU projects „USUS EST OPTIMUS MAGISTER – praktyka jest najlepszym nauczycielem". The project was implemented by the University of Bialystok in cooperation with Pedagogical University in Krakow, Rzeszow University and Bialystok Technical University, and developed innovative programs of practical training in preparation for the teaching profession.

Keywords: teacher education, pedagogical practical training, innovative practice programs

INFORMACJE I RECENZJE

DOI: 10.18276/psw.2017.1–12

Tomasz Juńczyk,
Kamila Piechowiak
American Systems sp. z o.o.

Nowe tendencje w rozwoju oprogramowania wspomagającego proces nauczania na podstawie projektu METATUTOR – innowacyjne oprogramowanie optymalizujące proces uczenia się na podstawie diagnozy metastrategii poznawczych użytkownika

Poszukiwanie skutecznych metod uczenia się stanowi poważne wyzwanie systemu edukacji. Co więcej, różnice indywidualne wynikające z cech temperamentnych czy stylów poznawczych utrudniają znalezienie jednego, równie efektywnego dla wszystkich, sposobu uczenia się. W sukurs przychodzą tutaj nowoczesne technologie. Ich siła tkwi przede wszystkim w możliwości sprawnego przetworzenia ogromnej liczby danych na temat osoby uczącej i w rezultacie prezentacji materiału zindywidualizowanego, w założeniu dostosowanego do zdiagnozowanego profilu użytkownika. Obecnie realizowanych jest wiele projektów zakładających zautomatyzowaną diagnozę ucznia. Celem niniejszego artykułu będzie prezentacja jednego z nich: METATUTOR – *innowacyjne oprogramowanie optymalizujące proces uczenia się na podstawie diagnozy metastrategii poznawczych użytkownika*.

Podstawę koncepcji systemu METATUTOR stanowią dwa fundamenty teoretyczne. Po pierwsze, uznana w psychologii poznawczej i dydaktyce teoria wielorakiej inteligencji Gardnera (1999), oparta na założeniu, że każdy człowiek posiada różne rodzaje inteligencji, rozwinięte w zindywidualizowanym stopniu, które tworzą swoisty profil. Wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach, a inteligencje można rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia. Po drugie, koncepcja dominujących stylów poznawczych (Matczak, 2000, s. 761–782). Styl poznawczy dotyczy relatywnie stałego sposobu organizacji czynności poznawczych, poprzez którą spontanicznie równoważy ona: swoją indywidualność, uwarunkowaną typem temperamentu i profilem doświadczenia osobistego, z obiektywnymi wymaganiami otoczenia – sytuacji lub zadania (Nosal, 2000, s. 469–480). Jest to zatem pewien określony, zindywidualizowany sposób postępowania w sytuacji, gdy jednostka rozwiązuje zadanie poznawcze. W projekcie podjęto próbę automatycznego zdiagnozowania dominujących stylów poznawczych na trzech wymiarach: refleksyjność – impulsywność (zgodnie z koncepcją Jeromy Kagana), zależność – niezależność od pola (zgodnie z kon-

cepcją Hermana Witkina) oraz abstrakcyjność – konkretność (według Kurta Goldsteina i Martina Scheera). Każdy z tych wymiarów niesie ze sobą odrębne wskazówki co do treści nauczania, szybkości i stosowanych metod.

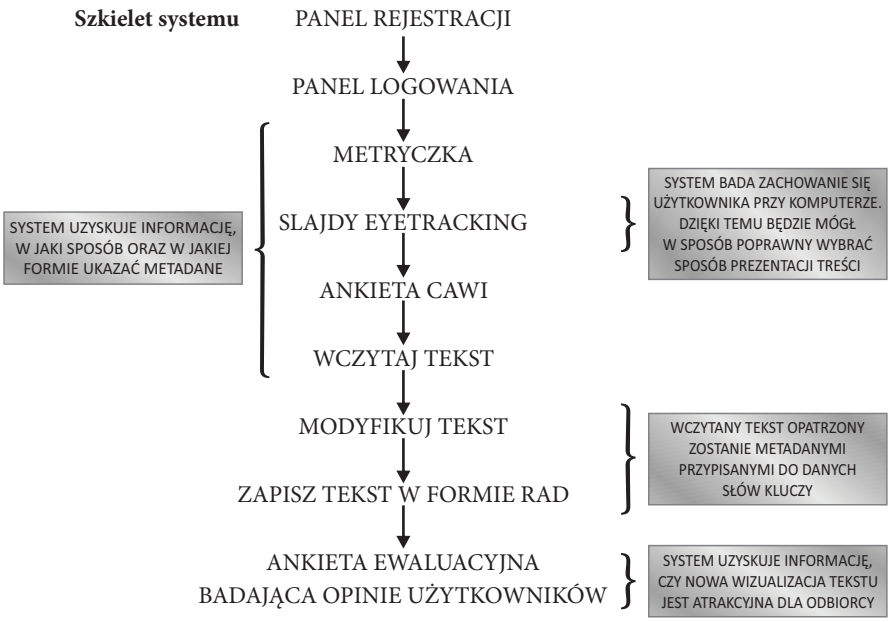
Powyższe teorie/koncepcje definiują czynniki determinujące indywidualne style uczenia się użytkowników, które były podstawą określenia zbioru zmiennych zbieranych i analizowanych przez projektowany system. Dogłębna analiza istniejącego stanu wiedzy na temat diagnozowania metastrategii poznawczych pozwoliła wnioskodawcy zaprojektować koncepcję innowacyjnego oprogramowania. Zadaniem tego oprogramowania jest rozpoznanie indywidualnego stylu uczenia się użytkownika i optymalizacja materiałów edukacyjnych w celu ułatwienia przyswajania informacji w nich zawartych.

Celem prac badawczych w projekcie było dostosowanie edukacyjnych materiałów elektronicznych do specyficznych potrzeb danego czytelnika po wcześniejszym rozpoznaniu jego indywidualnego stylu uczenia się. W założeniu przetworzona i podana w ten sposób treść przez system jest przez użytkownika lepiej przyswajalna. Diagnoza preferowanego sposobu uczenia się wymaga zgromadzenia obszernej liczby danych przy minimalnym zaangażowaniu w ten proces użytkownika.

W pierwszej fazie projektu na próbie 500 osób przeprowadzono złożone badania z użyciem baterii testów psychologicznych w celu pozyskania wiedzy nt. typowych dla uczestników stylów poznawczych i typów inteligencji. Drugim etapem testowania, na grupie tych samych 500 użytkowników, było pozyskanie danych o zachowaniu się użytkownika przed komputerem podczas zapoznawania się z elektronicznymi materiałami. Badanie przeprowadzone zostało za pośrednictwem oprogramowania gromadzącego dane z wykorzystaniem narzędzi: *eyetracking, clicktracking, mousetracking*. Celem I fazy badania było sprawdzenie, czy istnieją korelacje pomiędzy preferowanym stylem uczenia się a zmiennymi o charakterze socjodemograficznym oraz zachowaniem użytkownika przy komputerze. Pozyskane wyniki badań pozwoliły na opracowanie danych wejściowych do algorytmu diagnostycznego, opracowanego w ramach systemu METATUTOR.

Użytkownik, logując się do systemu, wprowadza podstawowe dane o sobie (wiek, płeć, wykształcenie) oraz wypełnia krótką ankietę. System, na podstawie opracowanego algorytmu decyduje, w jaki sposób zaprezentować użytkownikowi określony materiał. Materiał edukacyjny może być wgrany przez samego użytkownika w postaci m.in. pliku Word czy pdf. System automatycznie odczytuje plik i wzbogaca go dodatkowymi materiałami, np. grafiką, dźwiękiem, zadaniem manualnym, zgodnie z przeprowadzoną diagnozą. System opiera się na założeniu, że wyświetlenie materiału edukacyjnego w sposób zgodny z preferencjami poznawczymi użytkownika poprawia jego zrozumienie i zapamiętanie. Obecnie w systemie znajduje się 78 tys. metadanych, pozwalających na wzbogacenie wyświetlanego materiału. Efektem końcowym jest przedstawianie pierwotnych materiałów edukacyjnych w formie e-booka lub pliku e-learningu, odpowiadającego indywidualnemu stylowi uczenia się użytkownika systemu.

Poniżej został zamieszczony szkielet systemu, który przedstawia kolejne procesy zachodzące w systemie od momentu rejestracji.



Dzięki zamieszczonemu w systemie panelowi ewaluacyjnemu możliwe jest uzyskanie bieżących informacji dotyczących zadowolenia użytkowników z aplikacji. W przeprowadzonych ankietach do tej pory wzięło udział 557 kobiet, 607 mężczyzn oraz 10 osób, które nie zadeklarowały swojej płci, czyli łącznie 1174 osoby. Osoby objęte badaniem zamieszkują zarówno obszary miast powyżej 100 tys. mieszkańców (64%), jak i obszary wiejskie (9%). Użytkownicy ocenili poszczególne elementy, posługując się 6-stopniową skalą, gdzie ocena 1 oznacza niedostateczną, a 6 – celującą.

Przejrzystość rejestracji 20% ankietowanych oceniło na poziomie 6, 44% na poziomie 5, a 30% wystawiło 4. Proces zbierania danych o użytkowniku 47% badanych oceniło na 5, 33% na 4 i 12% na oceną 6. Na pytanie dotyczące przejrzystości wypełnianej metryczki odpowiedziało 1039 osób i zaledwie 69 osób oceniło ją poniżej oceny 4, a średnia ocen wynosi 4,8. Stworzony edytor wprowadzania treści, jego intuicyjność oraz przejrzystość 48% badanych oceniło na 5. Biblioteka metadanych do tej aplikacji uzyskała średnią ocenę 4,5. Ogólną przejrzystość i intuicyjność oprogramowania 54% ankietowanych oceniło na 5 lub 6, pozostałe 45% na ocenę 4. Na pytanie podsumowujące dotyczące stopnia, w jakim aplikacja spełnia ich oczekiwania, 99% badanych zaznaczyło odpowiedź 4 lub wyżej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że aplikacja spotkała się z aprobatą większości jej użytkowników. Jest to narzędzie prototypowe, wskazujące przyszłe kierunki rozwoju technologii informatycznych w służbie edukacji. Twórcy oprogramowania stoją na stanowisku, że żadna technologia nie jest w stanie zastąpić „żywego", aktywnego procesu nauczania z udziałem zaangażowanego nauczyciela. Jednakże nowoczesne rozwiązania mogą ten proces wspomagać, chociażby dzięki ułatwianiu przyswajania wiedzy pamięciowej czy dostosowaniu pewnych partii materiału do indywidualnych stylów poznawczych ucznia.

Projekt realizowany był w ramach programu INNOTECH, ścieżki programowej Hi-Tech, współfinansowanej z Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka (oś priorytetowa 1. Badania i rozwój nowoczesnych technologii, Działanie 1.5. Projekty systemowe Narodowego Centrum Badań i Rozwoju).

Realizatorem projektu jest firma American Systems sp. z o.o. Oprogramowanie w wersji demonstracyjnej dostępne jest pod adresem: https://metatutor.pl/#/

Bibliografia

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Matczak, A. (2000). Style poznawcze. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II (s. 761–782). Gdańsk: GWP.

Nosal, C.S. (2000). Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia. *Przegląd Psychologiczny*, *4* (43), 469–480.

DOI: 10.18276/psw.2017.1–13

Teresa Joanna Andrzejewska
Akademia Sztuki w Szczecinie

Recenzja książki: Anna Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Białystok 2016, ss. 433

Wydanie recenzowanej książki Anny Krajewskiej poprzedzone było publikacjami takich artykułów autorki, jak *Przedmiot i treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie jego uczestników* (2014a), *Teoria współdziałania w uczeniu się – podstawowe założenia, wyniki badań i możliwości zastosowania w praktyce* (2014b), czy też *Współdziałanie dydaktyczne osób w preparacji procesu kształcenia w ocenie nauczycieli i studentów oraz jego uwarunkowania* (2014c). Książka scala zatem zainteresowania i dorobek autorki wokół współdziałania dydaktycznego podmiotów procesu kształcenia i związanej z nim jakości kształcenia. Spoiwem łączącym te dwa składniki są podmioty procesu dydaktycznego w uczelni, czyli nauczyciele i studenci. Współdziałanie nauczycieli ze studentami i jakość kształcenia zostały w książce bardzo szczegółowo zaprezentowane w szesnastu rozdziałach.

Pierwszy rozdział A. Krajewska poświęca opisowi kontekstów funkcjonowania szkolnictwa wyższego (filozoficzny, społeczno-ekonomiczny, edukacyjny). Wartością tej części monografii jest wskazanie przemian w filozofii, teorii, a także w praktyce edukacyjnej, będących wyrazem potrzeb i oczekiwań społeczeństwa wobec edukacji. Istotną część tego rozdziału stanowi wskazanie źródeł przemian w podmiotowych elementach systemu kształcenia. Autorka przytoczyła koncepcje i teorie odnoszące się m.in. do współdziałania nauczycieli i studentów czy też współzależności tych podmiotów procesu kształcenia. Uważam, że cennym postępowaniem w tej części książki jest wyodrębnienie wniosków po każdorazowym omówieniu dominujących teorii i przedstawienie wskazań dotyczących podmiotów procesu kształcenia, a mających znaczenie dla podejmowanego współdziałania, jak i dla podnoszenia jakości działań dydaktycznych. Wnioski i propozycje zmian we współdziałaniu dydaktycznym, wynikające z analizy wyników badań, autorka zawarła w części empirycznej.

Dwie części książki, teoretyczna i empiryczna, uzupełniają się, tworząc spójną całość. W części teoretycznej A. Krajewska wskazała nie tylko społeczny kontekst zmian mający wpływ na szkolnictwo wyższe, ale także wprowadziła w sposób przekonujący własne usta-

lenia terminologiczne oraz przyjęte założenia dotyczące kluczowych elementów przeprowadzonego procesu badawczego, a niezbędne dla rozumienia przez czytelników wywodu teoretyczno-badawczego. Autorka określiła, jakie przyjmuje rozumienie działania (s. 94) i współdziałania dydaktycznego (s. 114, 131), a także jakości kształcenia (s. 82–83). Wskazała także obszernie strukturę i rodzaje wyróżnionych elementów w różnych dyscyplinach nauki, np. w filozofii, socjologii. Poprzedzając ustalenia terminologiczne, w czytelny sposób zaprezentowała bardzo szeroki przegląd literatury dotyczącej omawianych zagadnień.

Moim zdaniem bardzo interesujące jest – i warte byłoby osobnego, szerszego opracowania – odniesienie się przez autorkę do koncepcji kapitału ludzkiego i kapitału społecznego, do koncepcji doskonałości w rozwoju talentu, jak też koncepcji „nowej odpowiedzialności". Warto podkreślić, że w każdej z tych koncepcji ważny jest cel, jakim jest „wzrost osobowy". W przypadku kapitału istotne jest „pomnażanie", czyli nieustający rozwój poprzez dostęp do kapitałów drugiego człowieka, dzięki podjęciu relacji np. nauczyciel–student, z uwzględnieniem wzajemnego współdziałania (Dudzikowa i in., 2011). Talenty tworzą możliwość „przyspieszonego rozwoju" (Dąbrowski, 1979, s. 71–72) osobowego dzięki uzdolnieniom i swobodnemu korzystaniu z posiadanych umiejętności. Warto wspomnieć też, że spotkanie m.in. z „(…) ludźmi może pomóc każdemu (…) odnaleźć swoje powołanie" (Gardner, 2002, s. 56).

Myślę, że duże zainteresowanie może wzbudzić zastosowana przez A. Krajewską metoda modelowania, dzięki której autorka przedstawiła fazy dydaktycznego współdziałania nauczycieli ze studentami w procesie kształcenia: fazę preparacji, fazę realizacji, jak też fazę kontroli i oceny (s. 16). Zaproponowany model systemu współdziałania dydaktycznego ukazuje złożoność tego systemu, ale także cykliczność faz w procesie kształcenia. Istotne wydaje się to, że przed każdym kolejnym cyklem istnieje możliwość ewaluacji i wprowadzania zmian w systemie współdziałania nauczycieli ze studentami.

Jak stwierdziła autorka, ważna jest taka realizacja procesu kształcenia, aby w każdej z faz uczestniczyli jednocześnie nauczyciele i studenci, a studenci czuli się współodpowiedzialni za realizację celów każdej z faz. A. Krajewska wskazała, że działania nauczycieli i studentów są świadome, jak też współzależne poprzez wspólne lub zgodne cele (s. 16). Dodałabym, że są także częścią podejmowanej przez nich relacji, której celem jest m.in. dążenie do rozwoju i samorozwoju uczestników relacji. W procesie dążenia do rozwoju i samorozwoju znaczenie ma, z jednej strony, towarzyszenie studentowi na drodze jego poszukiwań (Olbrycht, 1987, s. 79), a z drugiej strony, wykorzystanie doświadczenia podążania wspólną drogą do poszerzania własnej świadomości pedagogicznej przez nauczyciela (Andrzejewska, 2016).

W dobie łatwej wymiany informacji na odległość (np. poprzez Internet) nadal wskazuje się na wagę relacji bezpośredniej i – co się z tym wiąże – bezpośredniego współdziałania. Współdziałanie jest jednym z istotnych elementów relacji nauczyciel–student, mimo że wskazuje się na możliwość wzajemnego negatywnego oddziaływania – obosieczność pozycji mistrza. Podkreślić jednak należy, że istotna i przeważająca jest także możliwość pozytywnego oddziaływania, ponieważ ludzie potrzebują nauczycieli, mistrzów, opiekunów i przewodników życia.

Trzeba tu podkreślić, że dogłębne rozpoznawanie elementów relacji, takich jak np. współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów, jest potrzebne, a nawet konieczne, dlatego dużą wagę mają zastosowane przez A. Krajewską badania diagnostyczne i wyjaśniające. Stosowane są w nich takie narzędzia i metody badawcze, jak np. obserwacja, wywiad lub ankieta czy analiza dokumentów, np. kart okresowych osiągnięć studenta. Ich skuteczność wzmacnia interdyscyplinarne spojrzenie poprzez pryzmat nie tylko pedagoga, ale także np. filozofa, co zastosowała autorka recenzowanej książki.

W jedenastu rozdziałach (V–XV) zaprezentowany został bardzo obszerny materiał empiryczny. A. Krajewska wykorzystała tutaj opracowany przez siebie model współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia. Model ten zawiera, poza fazami procesu kształcenia, również inne parametry warunkujące jakość kształcenia (cele, przedmioty, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki wewnętrzne i zewnętrzne, rezultaty), a także, jak przyjęła autorka, cechy współdziałających podmiotów, takie jak odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność, poczucie podmiotowości studentów.

Moim zdaniem model ten można rozszerzyć o aktywność, samodzielność i podmiotowość nauczycieli, zwłaszcza że wśród zmiennych pośredniczących w grupie cech nauczycieli autorka wymienia staż pracy nauczyciela. Staż pracy nauczyciela jest także wskazany w jednej z hipotez, w której wieloletnie doświadczenie nauczyciela jest przykładem elementu różnicującego ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego. Spowodowane jest to tym, że nauczyciel z krótszym stażem pracy może wykazywać mniejszą efektywność we współdziałaniu ze studentem niż nauczyciel z długim stażem pracy, może być także mniej samodzielny, np. przez mniejsze poczucie własnej podmiotowości w działaniu dydaktycznym.

W książce zostało podkreślone, że jakość kształcenia jest uwarunkowana zaawansowaniem współdziałania nauczycieli ze studentami. Współdziałanie owych podmiotów procesu kształcenia nie jest jednak wyizolowane ze świata zewnętrznego i nie jest zamknięte tylko w jednej jednostce dydaktycznej – w przeprowadzonych zajęciach wykładowych czy ćwiczeniowych. W tym miejscu warto wspomnieć o jednej z funkcji szkolnictwa wyższego: promocyjno-środowiskowej. Pokazuje ona, że poza współdziałaniem nauczycieli i studentów podczas zajęć ważne jest także ich współdziałanie ze środowiskiem społecznym (m.in. zawodowym). Owo współdziałanie daje szansę na zdobycie przez studentów nowych doświadczeń poprzez prezentację zdobytych umiejętności, a nauczycielom na zdobycie nowych doświadczeń i nieskostnienie w rutynowych działaniach (Jankowski, 2012, s. 9–11).

Podsumowując, pragnę podkreślić, że istotnym wkładem autorki jest m.in. zaprezentowanie wyników badań zarówno według kryteriów ilościowych, jak i jakościowych. Warto wskazać jednak, że niektórzy badacze uznają i preferują łączenie podejścia ilościowego z jakościowym. Ta część badaczy, podobnie jak autorka książki, uważa, że łączenie metod daje szerszy ogląd zjawiska (Andrzejewska, 2016). Inni jednak wolą podział na podejście ilościowe i podejście jakościowe. Osobiście preferuję podporządkowanie całego procesu badawczego podejściu jakościowemu, które daje większą swobodę badaczowi, ponieważ „proces badawczy rozpoczyna się wprawdzie postawieniem problemów, te jednak w przebiegu pro-

cesu badań stale podlegają modyfikacji i rozszerzeniom" (Krűger, 2007, s. 159–161). Szczególnie interesująca zatem jest dla mnie możliwość zapoznania się z przedstawionymi przez autorkę wynikami analizy jakościowej.

A. Krajewska ukazała działania oraz konteksty współdziałania nauczycieli i studentów mających znaczenie dla podnoszenia jakości kształcenia. Autorka we wnioskach wskazała, że „studenci niżej niż nauczyciele ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w prawie wszystkich elementach systemu w fazach procesu kształcenia" (s. 191). Można zatem zauważyć, że nauczyciele, poznając opinię studentów, mogą bardziej krytycznie spojrzeć na dotychczasową współpracę i podjąć głębszą refleksję nad swoimi działaniami jako nauczyciela w relacji ze studentem.

Nauczyciele i studenci mogą postrzegać i oceniać współdziałanie jako źródło możliwości w procesie wzajemnego rozwoju. W procesie tym istotne znaczenie ma świadomość istnienia barier i umiejętność ich pokonywania (Andrzejewska, 2016) w przebiegu relacji nauczyciel–student. A. Krajewska w wynikach swoich badań przedstawiła opinie obydwu podmiotów owej relacji dotyczące korzyści nauczycieli i studentów, wynikające ze współdziałania w fazach procesu kształcenia, takie jak „wyższy poziom wzajemnego zaangażowania, lepsza komunikacja, wyższy poziom zadowolenia, większa satysfakcja i korzyści dla obu stron" (s. 338). Wśród uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne autorka wymienia m.in. cechy osobowości. W moich badaniach cechy osobowości nauczycieli i studentów również wskazywane były jako sprzyjające lub utrudniające wzajemną relację.

Wartość poznawcza wyników badań przeprowadzonych przez A. Krajewską jest wysoka. Warto zatem zapoznać się z wynikami badań oraz wnioskami, które wskazuje jako istotne dla praktyki we wzajemnym współdziałaniu, a dodam, że i we wzajemnej relacji nauczyciel–student. Autorka nie ograniczyła swoich wskazań tylko do nauczycieli i studentów, ale przejrzyście zaprezentowała również ważne implikacje zarówno dla władz uczelni prowadzących kształcenie na kierunku pedagogika, jak i implikacje dla komisji zajmujących się jakością kształcenia.

Badania swoje autorka oparła na bogatej analizie literatury dotyczącej zarówno podstaw teoretycznych, jak i warsztatu badawczego. Przypuszczam, że wyjątkowo ciekawe i nowatorskie wyniki tych badań są efektem m.in. tej dogłębnej analizy. Wyniki badań są także doskonałym źródłem inspiracji dla kolejnych badaczy. Praca stanowi spójną całość teoretyczno-badawczą. W książce wskazana została złożoność systemu współdziałania nauczycieli i studentów w procesie kształcenia (s. 165), a także konstatacja, że przebieg współdziałania – a dodam, że i przebieg relacji – nauczycieli i studentów uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Jednym z najważniejszych są sami uczestnicy owego współdziałania, jak i relacji, ponieważ ich działania, ich odpowiedzialność, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości wpływa na pozostałe elementy współdziałania i relacji, takie jak np. ustalenie celu współdziałania, wybór metod pracy czy środków.

Książka dzięki interdyscyplinarnemu podejściu do podejmowanych zagadnień wnosi wiele nowych ustaleń i stanowi istotne uzupełnienie literatury poświęconej współdzia-

łaniu nauczycieli i studentów. Zastosowanie natomiast podejścia ilościowo-jakościowego zaspokaja oczekiwania zwolenników zarówno łączenia metod, jak i zwolenników metod ilościowych, ale też, jak w moim przypadku, zwolenników stosowania metod jakościowych. W ujęciu wskazanym przez autorkę badania ilościowe i badania jakościowe są komplementarne. Warto podkreślić na zakończenie, że nie tylko wyniki badań A. Krajewskiej przedstawione w książce, ale także bardzo bogaty przegląd literatury, którą przytacza autorka, może być źródłem wiedzy dla innych badaczy zajmujących się zagadnieniami dotyczącymi szkolnictwa wyższego.

Podsumowując, pragnę przytoczyć słowa Andrzeja Góralskiego (2014) dotyczące m.in. znaczenia odkrywania i poszukiwania kontekstów współdziałania „(…) pożyteczna sugestia: Polacy, mistrzowie dokonań indywidualnych, gruntujcie i rozwijajcie umiejętności współpracy poznawczej i realizacyjnej, pogłębiajcie wiedzę o sposobach współdziałania – sprawnego, innowacyjnego i zgodnego z wymogami współczesności" (s. 331). To właśnie o współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli ze studentami zgodnym z wymogami współczesności napisała A. Krajewska na podstawie literatury, a także badań własnych.

Bibliografia

Andrzejewska, T.J. (2016). *Relacja mistrz–uczeń w edukacji akademickiej*. Szczecin [praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym Anny Murawskiej].

Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 91–105). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Dudzikowa M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E. (red.). (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski. Poznań. Media Rodzina.

Góralski, A. (2014). *Ścieżki twórczości, próby, dokonania, syntezy*, t. II. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Jankowski, W.B. (2012). Wprowadzenie. W: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia, Diagnozy, problemy, wnioski modelowe* (s. 7–18). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.

Krajewska, A. (2014a). Przedmiot i treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie jego uczestników. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia* (s. 363–374). Kalisz–Konin: UAM Poznań, PWSZ Konin.

Krajewska, A. (2014b). Teoria współdziałania w uczeniu się – podstawowe założenia, wyniki badań i możliwości zastosowania w praktyce. W: M. Kowalczuk-Walędziak, A. Korzeniecka-Bondar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej – możliwości, wyzwania, inspiracje* (s. 60–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Krajewska, A. (2014c). Współdziałanie dydaktyczne osób w preparacji procesu kształcenia w ocenie nauczycieli i studentów oraz jego uwarunkowania. W: A. Karpińska W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze* (s. 108–121). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Krajewska, A. (2016). *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*. Białystok: Trans Humana.

Krüger, H.H. (2007). *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Olbrycht, K. (1987). *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.