

UNIwersytet Szczeciński  
Wydział Humanistyczny  
Instytut Pedagogiki

# Pedagogika Szkoły Wyższej

2/2017 (22)

SZCZECIN 2017

### **Rada Naukowa**

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

### **Redakcja**

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

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

### **Redaktor tomu**

Małgorzata Wałejko

### **Korekta**

Katarzyna Maziarz

### **Skład komputerowy**

Michał Dykas

### **Projekt okładki**

Paweł Kozioł

### **Adres redakcji**

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17  
tel. 91 444 3747  
e-mail: [psw@wnus.pl](mailto:psw@wnus.pl)  
[www.wnus.edu.pl/psw](http://www.wnus.edu.pl/psw)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną

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

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński 2017

**ISSN 2083-4381**

**WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO**

---

Wydanie I. Ark. wyd. 10,5. Ark. druk. 10,5. Format 170/240. Nakład 58 egz.

## Spis treści

### IN MEMORIAM

|                                                                             |   |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|
| Profesor Kazimierz Wenta – nauczyciel, naukowiec, mentor i przyjaciel ..... | 7 |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|

### STUDIA I ROZPRAWY

ANNA SAJDAK-BURSKA

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa? ... | 13 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|

### POLEMIKI, ROZPRAWY, OPINIE

JACEK MOROZ

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Uniwersytet – między ideą nauki a neoliberalną ideologią ..... | 27 |
|----------------------------------------------------------------|----|

ANNA MURAWSKA

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Kariera akademicka – człowiek w drodze do siebie i do sensu ..... | 37 |
|-------------------------------------------------------------------|----|

WIOLETA BRYNIEWICZ

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Misja i współczesne role szkoły wyższej. Perspektywa socjologiczna..... | 47 |
|-------------------------------------------------------------------------|----|

MONIKA PAWŁOWSKA

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Epoka przemian i budowy nowej cywilizacji jako kontekst myślenia<br>o edukacji akademickiej ..... | 57 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| <i>Universum</i> szkoły wyższej <i>versus</i> rynek pracy ..... | 67 |
|-----------------------------------------------------------------|----|

BARBARA KROMOLICKA

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem<br>dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego? ..... | 77 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

MAŁGORZATA WAŁEJKO

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Palcem na smartfonie, czyli o prześlizgiwaniu się po relacjach ..... | 91 |
|----------------------------------------------------------------------|----|

ILONA KOŚĆ

Między obojętnością a zaangażowaniem. Źródła dylematów decyzji  
wyborczych studentów ..... 99

ANGELIKA FELSKA

Uniwersytet ludowy. Relikt czy szkoła przyszłości? ..... 111

ANNA MAŃKOWSKA

Językowa rzeczywistość edukacyjna w wielokulturowych Chinach.  
Jedność czy różnorodność? ..... 121

### DONIESIENIA Z BADAŃ

MAŁGORZATA ANNA KUĆKO

Warunki konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej przez  
osoby studiujące pedagogikę – raport z badań ..... 133

TERESA JOANNA ANDRZEJEWSKA

Cechy nauczyciela akademickiego z perspektywy studentów  
artystycznej szkoły wyższej ..... 153

### SPRAWOZDANIA I ZAPOWIEDZI

ANGELIKA FELSKA

Sprawozdanie z I Polsko-Niemieckiego Seminarium Naukowego  
„Uniwersytety Ludowe – pomiędzy teorią a praktyką”  
(6– 7 października 2017, Szczecin) ..... 163

ANNA MURAWSKA

Zaproszenie do udziału w Międzynarodowej Konferencji Naukowej  
„Uniwersytet i szkoła wyższa wobec kryzysów autonomii”  
(14–15 września 2018, Uniwersytet Szczeciński) ..... 167

## Contents

### IN MEMORIAM

|                                                                                    |   |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|
| The Late Professor Kazimierz Wenta – a teacher, scientist, mentor and friend ..... | 7 |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|

### STUDIES AND DISCOURSES

ANNA SAJDAK-BURSKA

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Humanistic paradigm in academic didactics – utopia, necessity, opportunity? ..... | 13 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|

### POLEMICS, DISCUSSIONS, OPINIONS

JACEK MOROZ

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| University – between the idea of science and neoliberal ideology ..... | 27 |
|------------------------------------------------------------------------|----|

ANNA MURAWSKA

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| The academic career – a person on their way to themselves and to a sense ..... | 37 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|

WIOLETA BRYNIEWICZ

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mission and contemporary roles of a university. The sociological perspective ..... | 47 |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|

MONIKA PAWŁOWSKA

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Age of transformation and construction of new civilization<br>as a context for thinking about academic education ..... | 57 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Universum of the college versus labour market ..... | 67 |
|-----------------------------------------------------|----|

BARBARA KROMOLICKA

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| “The Constitution for Science – Enactment 2.0” as a chance or a threat<br>for the development of science and higher education? ..... | 77 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

MAŁGORZATA WAŁEJKO

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| With a finger on the smartphone. On glancing over relationships ..... | 91 |
|-----------------------------------------------------------------------|----|

ILONA KOŚĆ

Between indifference and involvement. The sources of students' electoral decisions ..... 99

ANGELIKA FELSKA

Folk high schools. Relic or school of the future? ..... 111

ANNA MAŃKOWSKA

Language educational practices of multicultural China. Unity or plurality?.....121

## REPORTS ON RESEARCH

MAŁGORZATA ANNA KUĆKO

Conditions of constructing the knowledge of themselves by students of pedagogy –  
the research report .....133

TERESA JOANNA ANDRZEJEWSKA

Features of an academic teacher according to students of the artistic university .....153

## INFORMATION AND ANNOUNCEMENTS

ANGELIKA FELSKA

Report on the 1st Polish-German Scientific Seminar „Folk High Schools –  
between theory and practice” (6–7.10.2017, Szczecin) ..... 163

ANNA MURAWSKA

Invitation to the International Scientific Conference „Crises of autonomy  
in universities and higher education” (14–15.09.2018, The University of Szczecin)..... 167



### Profesor Kazimierz Wenta – nauczyciel, naukowiec, mentor i przyjaciel

Dzielenie się chwilami życia w przypadku ludzi znaczących trwa nawet wówczas, gdy nie ma ich już pośród nas. Pozostają wypowiedziane myśli, zapisane słowa, uwiecznione obrazy – ważne i wartościowe. Niektóre były, już minęły. Zapomnieliśmy o nich. Ale inne są i trwają, tak jakby zostały wypowiedziane wczoraj, mają wartość ponadczasową. To o tych wartościach jest niniejszy tekst. Napisaliśmy go z ogromną odpowiedzialnością, a jednocześnie z nieukrywaną satysfakcją, gdyż postać **Szanownego Pana Profesora dr. hab. Kazimierza Bernarda Wenty** (ur. 16.11.1937 w Swarzędzu – zm. 12.03.2017 w Szczecinie) zasługuje na szczególne uznanie.

Mieliśmy ogromne szczęście i zarazem przywilej spotkać na swojej drodze życiowej i naukowej Profesora Kazimierza B. Wentę – nauczyciela nauczycieli. To od niego nauczyliśmy się wytrwałości, cierpliwości, podejmowania trudnych do realizacji zadań. Wystarczyło słowo, gest, czasami tylko spojrzenie – bywało łagodne, czasami wymagające, aby rozpoznać na nowo to, co wydawało się proste, oczywiste, i odkryć to, co zapomniane. Był gotowy nieść pomoc każdemu i o każdym czasie – zawsze obecny. W naszej pamięci pozostanie „Jego takt, wysoka klasa badacza, obecność na wielu międzynarodowych i krajowych prestiżowych spotkaniach naukowych, umiejętności menedżerskie, organizacyjne oraz komunikacyjne. (...) pozostanie życzliwość i ujmujący uśmiech, którymi zjednywał sobie wokół wielu Przyjaciół” (Juszczuk, 2007, s. 67). Potrafił „być płomieniem strzelającym tezami i konkluzjami w górę. Świecił, przyciągał, ogrzewał, rozjaśniał i opalał rozumem i mową. Miał wyjątkowy dar słuchania rozmówców. Ulatywały z Niego iskry dowcipu, mądrości, serca, zrozumienia i dobra” (Denek, 2007, s. 44). Oboje, podobnie jak i wiele innych osób, z którymi wspominamy Profesora, wdzięczni jesteśmy losowi za ten dobry czas, jaki mogliśmy współdzielić z serdecznym i mądrym człowiekiem – naszym mentorem.

Przepełnieni szacunkiem do dorobku Profesora prezentujemy przede wszystkim Jego postać. Koncentrujemy się na cechach osobowości, chcąc pokazać, jakim był człowiekiem w rolach nauczyciela, naukowca, a także przyjaciela. W pamięci wracamy do otwartości, bezpośredniości, pasji, żaru i energii, z jakimi Profesor wypowiadał się w sprawach edukacji i nauk podczas niezliczonych spotkań ze studentami, doktorantami, badaczami, naukowcami, a także zwykłymi ludźmi.

Prowadzone z Nim rozmowy o istotnych kwestiach, ważnych społecznie i przede wszystkim dotyczących systemu edukacyjnego w Polsce, dylematów odnotowywanych w tej dziedzinie – przywołane rozważaniami Profesora Jerzego Niemca – stanowią podstawę głębokiego przekonania, że osobowość Profesora Kazimierza Wenty była

(...) pod wieloma względami znacząca i wspaniale ukształtowana, będąca doskonałym przykładem profesjonalisty, poważanego w naszym kraju, a także za granicą. (...) Oszczędny w rozmowie, a w perswazjach sam prezentujący i też wymagający od innych uporządkowanych i konkretnych faktów oraz w gotowości do ewentualnego przyswojenia poglądów innych osób, albo ustalenia wspólnego uogólnienia dla podjętego problemu. (...) Zawsze z energią i wymaganiami oraz ogromną konsekwencją i rygorami realizował wyznaczone cele i naukowe zadania, pokonując „po drodze” wszystkie niesprzyjające okoliczności. (Niemiec, 2007, s. 53–54)

Droga do nauki i dydaktyki Profesora Kazimierza B. Wenty była długa i urozmaicona przez doświadczenia w oświacie, edukacji szkolnej i akademickiej. Ukończenie w 1959 roku Liceum Pedagogicznego w Poznaniu poprzedziła trzyletnia nauka w Liceum Ogólnokształcącym TPD w Poznaniu, Oficerskiej Szkole Łączności w Zegrzu koło Warszawy i praca zawodowa w przedsiębiorstwie telekomunikacyjnym w stolicy Wielkopolski. Aktywność nauczycielską rozpoczął w szkole, w miejscu urodzenia (1959–1962). Kontynuował ją na stanowisku nauczyciela i kierownika szkoły w Starym Przylepie koło Pyrzyc (1962–1963) oraz pracownika powiatowego oświaty politycznej w tym mieście (1963–1969). Po ukończeniu studiów podyplomowych z zakresu nauk politycznych w Warszawie (1968–1969) i podjęciu pracy w Szczecinie, m.in. jako wykładowca nauk politycznych w tutejszej Wyższej Szkole Rolniczej (1969–1971), rozpoczął trwający do bieżącego roku akademicki rozdział swojej kariery zawodowej – od 1971 roku w roli pedagoga Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, a potem ciągle w tej samej, przekształcającej się uczelni. Zmieniał się tylko jej status i nazwa: Wyższa Szkoła Nauczycielska – Filia UAM w Poznaniu (do 1974 r.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Szczecinie (do 1985 r.) i Uniwersytet Szczeciński. W latach 2009–2014 pełnił zaszczytną funkcję rektora Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. Ostatnie lata poświęcił pracy w Politechnice Koszalińskiej. „W środowisku akademickim był filarem jako profesor tytułarny, z dużym dorobkiem publikacyjnym. Wspierał rozwój młodych naukowców, promując 14 doktorów w dyscyplinie pedagogika” (Śliwowski, 2017).

Profesor Kazimierz B. Wenta sukcesywnie zdobywał kolejne stopnie naukowe. Doktorat nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał 15 czerwca 1975 roku na Wydziale Filozoficzno-Historycznym w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Sto-

pień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika otrzymał 16 grudnia 1994 roku w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na podstawie m.in. 3 rozpraw: *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich* (1988), *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Zarys procesu nabywania kompetencji naukowo-dydaktycznych* (1992) i *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów w pedagogice* (1994). Tytuł profesora w dziedzinie nauk humanistycznych otrzymał w roku 2004.

Profesor Kazimierz B. Wenta podjął się trudnego zadania ukazania roli samouctwa w dobie powszechnego wykorzystania komputerów w przyswajaniu wiedzy i umiejętności. Zdaniem prof. Stanisława Palki analizy i rozważania zawarte w pracy *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich* (2002)

(...) mieszczą się w obszarze kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych, i związane są z nurtem nowoczesnego kształcenia i doskonalenia. (...) Aktualność podejmowanych rozważań potwierdza to, że wciąż brakuje w polskiej literaturze pedagogicznej analiz wszechstronnie ujmujących to zagadnienie, z uwzględnieniem aspektów pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, informatycznych oraz w nawiązaniu nie tylko do treści literatury przedmiotu, lecz także badań empirycznych. (Wenta, 2002, s. 4)

Problem samouctwa porządkuje wiele poglądów i stanowisk, będących ważnym wkładem dla stworzenia teoretycznych podstaw kształcenia dorosłych, a prowadzone badania nad samouctwem wśród nauczycieli pozwoliły ukazać rozległość i wielokontekstowość tego zjawiska wśród ludzi dorosłych (Siemieniecki, 2007, s. 59). Cykliczne konferencje organizowane przez Profesora Kazimierza B. Wentę stały się platformą porozumienia dla teoretyków i praktyków w korzystaniu z nowoczesnych technologii informacyjnych w obszarach wiedzy, umiejętności informatycznych i kształcenia.

W przekonaniu wielu znaczących dla Profesora osób – co znalazło odzwierciedlenie w wydanej w 2007 roku, z okazji Jego 70 urodzin, Księdze Jubileuszowej – Profesorowi Kazimierzowi Wencie można przypisać wiele znakomitych cech: „ekspert w pedagogice, kreator struktur akademickiego szkolnictwa, znawca dróg rozwoju zawodowego, doskonały interpretator w teorii oraz realizator w praktyce tendencji edukacyjnych, mający na stałej uwadze wykłady, konwersatoria, seminaria prowadzone dla studentów, a także dla uczestników akademickich spotkań w kraju, i za granicą (...) erudyta w szeregu obszarach wiedzy oraz dokładny i «pedanteryczny» we wszystkich przejawach codziennego bycia, dotyczących naukowej działalności i tych na pozór drobnych, codziennych. Europejczyk w całym tego słowa znaczeniu jako naukowiec i równorzędny partner w refleksji i dialogu”. (Niemiec, 2007, s. 54)

Profesor Kazimierz B. Wenta to wybitna postać z jeszcze jednego, ważnego dla nauki powodu. Ostatnie lata swojego życia poświęcił na studiowanie literatury dotyczącej teorii chaosu. W roku 2011 ukazała się Jego książka pt. *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*. „W procesie wieloletniej dyskusji, przede wszystkim samego ze sobą, w oparciu o poddane

analizie intencjonalnie dobrane teksty o pedagogice w ujęciu różnych autorów, dochodzi się na ogół do interpretowanych przy zastosowaniu teorii chaosu jako tzw. merytorycznej matrycy takich przemyśleń i opracowań, których rezultatem jest zbiór merytorycznych tez i licznych pytań otwartych, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi” (Wenta, 2011, s. 211).

Chcąc zaprezentować postać Profesora Kazimierza B. Wenty, potrzebne jest szerokie wielopoziomowe i wielowymiarowe patrzenie na Jego rozwój i dokonania. Dlatego podchodząc refleksyjnie do tego, co do tej pory zostało przywołane, nasuwa się stwierdzenie, że dla szczegółowego omówienia poruszonych wątków mogłaby powstać oddzielna praca lub też oddzielne studium czy opracowanie. W tym miejscu wspominamy nieliczne, ale bardzo wartościowe cechy osobowości człowieka o wielkim sercu dla spraw nauki, edukacji, a nade wszystko dla drugiego człowieka. Będziemy jeszcze nieraz wracać wspomnieniami do wspólnie spędzonych chwil, gdyż Profesor pozostaje wciąż w naszej pamięci.

Tworzył nasze życie i był jego częścią.

Elżbieta Perzycka  
Uniwersytet Szczeciński  
Włodzimierz Olszewski  
Uczelnia Jana Wyżykowskiego

## Bibliografia

- Denek, K. (2007). Lata twórczej aktywności. W: E. Perzycka, A. Stachura (red.), *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym* (s. 43–52). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Szczecinie – ZAPOL.
- Juszczak, S. (2007). Rola mediów elektronicznych w edukacji ustawicznej społeczeństwa wiedzy. W: E. Perzycka, A. Stachura (red.), *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym* (s. 67–80). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Szczecinie – ZAPOL.
- Niemiec, J. (2007). Profesjonalizm akademickich powinności. W: E. Perzycka, A. Stachura (red.), *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym* (s. 53–57). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Szczecinie – ZAPOL.
- Siemieniecki, B. (2007). Koncepcje samouctwa Kazimierza Wenty a technologia informacyjna. W: E. Perzycka, A. Stachura (red.), *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym* (s. 59–65). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Szczecinie – ZAPOL.
- Śliwerski, B. (2017). *Zmarł pedagog – prof. Kazimierz Bernard Wenta*. Pobrano z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/03/zmar-pedagog-prof-kazimierz-bernard.html>.
- Wenta, K. (1992). *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Zarys procesu nabywania kompetencji naukowo-dydaktycznych*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wenta, K. (1988). *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Wenta, K. (1994). *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów w pedagogice*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wenta, K. (2002). *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wenta, K. (2001). *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.



**Anna Sajdak-Burska**

Uniwersytet Jagielloński

## **Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?**

### **Wprowadzenie**

Czy w czasach napięć spowodowanych stosowaniem twardej logiki rynkowej konkurencji pomiędzy uniwersytetami, parametryzacji wynoszącej na piedestał badania naukowe i mierzeniem jakości kształcenia „obiektywnymi” wskaźnikami doskonałości naukowej kadry tudzież umiędzynarodowieniem programów studiów jest jeszcze miejsce na wpisanie w misję akademickiego kształcenia indywidualnego wsparcia rozwoju człowieka i jego potencjału? To pytanie tylko z pozoru wydaje się retoryczne, mające jedynie na celu wskrzeszenie tęsknoty za wizją akademii, która skutecznie przeciwstawiłaby się dyskursowi rynkowemu, a zwróciła ku wartościom głęboko humanistycznym. Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej rozumiem jako jeden z głównych nurtów myślenia o kształceniu na poziomie wyższym, który implikuje określone modele i wzorce dla praktyki edukacyjnej. Przyjmuję kategorię paradygmatu z całą świadomością jej dyskusyjności w świecie nauk humanistycznych i społecznych. Uważam, że w pedagogice, w tym i w dydaktyce akademickiej – przy zastrzeżeniach, że pedagogika nie jest nauką paradygmatyczną w klasycznym rozumieniu T.S. Kuhna (1962; 2001), lecz wieloparadygmatyczną, a zatem umożliwiającą jednocześnie funkcjonowanie wielu teorii, wzorów badań i typów myślenia – można dokonywać prób kreślenia map paradygmatycznych i opisywania konkretnych paradygmatów. Paradygmat humanistyczny, jako związany z jednej strony z tymi nurtami i kierunkami w pedagogice, które podkreślają duchowość i dziejowość człowieka, jego uwolnienie od determinizmu, z drugiej zaś budujący swe założenia na osiągnięciach psychologii humanistycznej, którą znamy z prac C. Rogersa (1991; 2002) czy A. Masłowa (1986; 2006), został opisany jako jeden ze współwystępujących (obok behawiorystycznego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego) paradygmatów dydaktycznych w obszarze teorii i praktyki kształcenia na poziomie wyższym (Sajdak, 2013, s. 344–387). W artykule przyglądam się temu podejściu, rozważając jego utopijność i możliwości realnego zastosowania. Wiele argumentów przemawia za tezą, że jest to paradygmat trudny do stosowania w dydaktyce akademickiej, wymagający od nauczycieli specyficznego

przygotowania i gotowości do postawy wspierającej drugiego człowieka nie tylko z pozycji eksperta w danej dziedzinie wiedzy. Trudność polega też na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta i jego możliwości poznawcze. Obraz nieprzydatności paradygmatu humanistycznego budują także, niestety pojawiające się dość często sądy deprecjonujące wszelakie „miękkie” i „romantyczne” wizje edukacji. Tytułowa triada: „utopia, konieczność, szansa” stanowi nić przewodnią artykułu. Tezę, którą postaram się udowodnić, jest uznanie paradygmatu humanistycznego nie tylko za konieczny z uwagi na zróżnicowanie ścieżek nauczania-uczenia się studentów, prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwości szerszego wykorzystywania metody czy też formy tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia studentów oraz indywidualnego wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w pełnieniu przez nich roli dydaktycznej.

### Utopia, czyli o wymaganiach roli

Paradygmat humanistyczny, jak żaden inny, jest niemal powszechnie krytykowany nie tylko przez zwolenników twardych, tradycyjnych podejść do edukacji, ale także przez osoby, które o procesach kształcenia myślą w kategoriach wyzwania, wysiłku, zadania, aktywności czy też konstruowania wiedzy. Wydaje się, że podejście to ma niemal tyle samo zwolenników co przeciwników. Jak zauważa jednak D. Klus-Stańska, „dość paradoksalnie stał się on [paradygmat humanistyczny] najbardziej popularny, z jednej strony w edukacji przedszkolnej, a z drugiej, w określonych zakresach pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej, wyrażającej się wówczas w quasi-psychologicznych inspiracjach warsztatowych” (Klus-Stańska, 2009, s. 68). Zdaniem autorki dość łatwo zidentyfikować jego retorykę, która nacechowana jest kategoriami „bezwarunkowej akceptacji”, „samorealizacji”, „potencjału rozwojowego”, „autentyczności kontaktów”. Podejściu humanistycznemu zarzuca się jego zbyt romantyczne, a nawet sentymentalne podejście do dziecka, brak realizmu czy pseudonaukowość. Moim zdaniem rację z pewnością mają ci, którzy źródeł mocno ograniczonego zastosowania paradygmatu humanistycznego upatrują w niezwykle wysokich wymaganiach stawianych nauczycielowi, który powinien zawiesić swoją pozycję wykładowcy czy też aktywnego trenera, a przyjąć rolę facylitatora procesu uczenia się. By móc zrozumieć te wysokie wymagania, warto sięgnąć do źródeł teoretycznych paradygmatu, w tym przede wszystkim psychologii humanistycznej A. Masłowa (1986; 2006) oraz C. Rogersa (1991; 2002).

Podejście humanistyczne opiera się na antropologii stawiającej w centrum aktywnego człowieka dążącego do samorealizacji. W tej perspektywie edukacja nie może być oparta na działaniu wymuszającym reaktywne zachowania studenta, lecz na stwarzaniu edukacyjnych warunków dla rozwijania przez niego swego potencjału. Celem kształcenia jest umożliwienie mu poznania swoich możliwości oraz nawiązanie głębokich, opartych na

bezwarunkowej akceptacji kontaktów interpersonalnych umożliwiających doświadczanie siebie w relacji z drugim człowiekiem, a także – albo przede wszystkim – pogłębienie rozumienia siebie. Wszystkie działania edukacyjne winny zmierzać ku temu, co A. Maslow nazwał samorealizacją, rozumianą jako „pełne wykorzystanie talentów, zdolności, możliwości itp.” (2006, s. 150), całego własnego potencjału. Rozwój człowieka, jego urzeczywistnianie własnego potencjału, uczenie się, zachodzi w sposób pełny i wolny, jeśli spełnione są trzy zasadnicze warunki zanurzonej w środowisku relacji z nauczycielem. Te trzy filary stanowią jednocześnie konstytucję postawy facylitacyjnej nauczyciela. Należą do nich (Sajdak, 2013, s. 355–360):

- emocjonalne ciepło i *bezwarunkowa akceptacja* osoby uczącej się – ucznia, wychowanka, studenta – szacunek wobec osoby takiej, jaka ona jest;
- wrażliwe, *empatyczne zrozumienie*, czyli „wczuwanie się” w percepcję świata doświadczanego przez drugą osobę;
- osobista spójność i *autentyczność osoby* wspierającej, nauczyciela-facylitatora.

To trzy niezwykle trudne do spełnienia warunki. Zdaniem C. Rogersa nie jest łatwo osiągnąć zwłaszcza tę postawę wewnętrznej spójności, gdyż „autentyczność wymaga dogłębnej znajomości wewnętrznego strumienia przeżyć i doświadczeń, strumienia złożonego i nieprzerwanego” (Rogers, 1991, s. 20). Autentyczność osoby warunkowana jest zatem umiejętnością wglądu w swój fenomenologiczny świat budujący Ja. W relacji edukacyjnej ważne jest, by nauczyciel ukazywał się wspieranej osobie jako człowiek, który nie wypiera się własnych stanów emocjonalnych, uczuć, nie chowa się za „maską profesjonalisty” zostawiającego świat wewnętrznych przeżyć za drzwiami. Nauczyciel jest bowiem osobą, a nie „sterylną tubą do przesyłania wiedzy z jednego pokolenia do drugiego” (Danilewska, 2001, s. 147). Jeszcze trudniejszym warunkiem postawy facylitacyjnej zdaje się umiejętność empatycznego wczuwania się w percepcję świata doświadczanego przez drugą osobę. Empatia nie ma nic wspólnego z „powierzchnowym”, emocjonalnym współbrzmieniem czy współodczuwaniem. Oznacza raczej wysiłek intelektualny – otwarcie się na fenomenologicznie przeżywany i doświadczany świat drugiego człowieka. Zdaniem C. Rogersa empatyczne zrozumienie jest raczej procesem niż stanem, w którym osoba wspierająca (nauczyciel) staje się „zaufanym współtowarzyszem wędrówek po świecie. Wskazując klientowi możliwości znaczeń zawartych w strumieniu jego doświadczeń, pomaga skoncentrować się na nich, pełniej przeżywać znaczenia i zagłębiać się jeszcze dalej w ich przeżywanie” (Rogers, 1991, s. 9). Wyraźnie należy podkreślić, że empatyczne rozumienie nie jest rozumieniem oceniającym. Jest czymś w rodzaju bycia „doradcą fenomenologicznym”. Jak dojść do gotowości przyjęcia postawy facylitacyjnej? Odpowiedź brzmi: tylko na drodze osobistego rozwoju. Kształtowanie postawy facylitacyjnej nauczyciela akademickiego wymaga realizacji warsztatów prowadzonych w formule tzw. grup spotkaniowych (*encounter group*). Głównym zadaniem spotkań jest zdobycie przez nauczyciela podstawowego zasobu doświadczeń interpersonalnych, nawiązanie głębokich, osobowych kontaktów, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania sprzyjającej „otwo-

rzeniu się” na własne uczucia oraz ujawnieniu autentycznych poglądów i reakcji. Jak pisze M. Kościelniak, grupy spotkaniowe są swoistym „laboratorium relacji interpersonalnych” (Kościelniak, 2004, s. 32). Nauczyciel, który sam przeszedł/przechodzi proces odkrywania samego siebie i siebie w relacjach z innymi, ma szansę stać się gotowym do zaakceptowania drugiego, np. studenta, takim jakim on jest, do obdarzenia go wolnością i zaufaniem. C. Rogers w pracy *Question I Would Ask Myself if I Were a Teacher*, opublikowanej w „Education”, zaproponował serię pytań, która może być pomocna w przyjrzeniu się sobie (1974, s. 2, za: Grochulska 1994, s. 19–20):

1. Czy potrafię zdobyć się na wejście w wewnętrzny świat rosnącej, poznającej jednostki? Czy potrafię, nie stając się sędzią i krytykiem, wejść, zobaczyć i docenić ten świat?
2. Czy potrafię pozwolić sobie na całkowitą szczerość z tymi młodymi ludźmi i podjąć ryzyko otwartych, ekspresyjnych, wzajemnych stosunków, w których obie strony mogą się czegoś nauczyć? Czy odważę się być sobą w intensywnych, grupowych stosunkach z tą młodzieżą?
3. Czy potrafię odkryć zainteresowanie każdej jednostki i pozwolić jej lub jemu podążać za tymi zainteresowaniami, niezależnie od tego, dokąd mogą one prowadzić?
4. Czy potrafię pomóc młodym osobom w zachowaniu jednej z najcenniejszych właściwości – ich szerokiej, upartej, pobudzającej ciekawości sobą i otaczającym światem?
5. Czy potrafię być twórczy w ułatwianiu im poznania ludzi, doświadczeń, książek i innego rodzaju źródeł, które pobudzają ich ciekawość i ożywiają zainteresowania?
6. Czy potrafię zaakceptować i ożywić dziwne, niejasne, niedoskonałe myśli i dzikie impulsy oraz wyrażenia, które zapowiadają twórcze uczenie się i działalność twórczą? Czy potrafię zaakceptować czasami odmienne i niezwykle osobowości, które mogą produkować twórcze myśli?
7. Czy potrafię pomóc młodym uczniom, by stali się jedną zintegrowaną całością – z uczuciami przenikającymi ich idee i ideami przenikającymi ich uczucia oraz ekspresją obejmującą całą osobę?
8. Zdaniem C. Rogersa udzielenie (jakimś cudem) odpowiedzi twierdzących na większość z tych pytań świadczy o gotowości do wejścia w rolę facylitatora.

Natarczywie pojawia się pytanie: czy to możliwe, by nauczyciel akademicki stał się takim właśnie „doradcą fenomenologicznym” studenta, by był gotów przyjąć postawę facylitacyjną i wejść ze studentem w specyficzną relację edukacyjną? Jeśli konsekwentnie będziemy iść ścieżką wyznaczoną przez C. Rogersa, to odpowiedź może być twierdząca. Wszak sam autor przez wiele lat był profesorem akademickim i właśnie w okresie pełnienia roli nauczyciela powstały najważniejsze jego prace dotyczące podejścia skoncentrowanego na osobie. Jako wykładowca na uniwersytecie udowydniał swoją pracę, że można tworzyć takie warunki do uczenia się, by studenci nabierali wiary we własne możliwości. Wielość praktyk edukacyjnych konstytuowanych w perspektywie humanistycznej potwierdza tezę, że „romantyczna” wizja edukacji wcale nie musi być mrzonką i nie musi oznaczać edukacyjnej utopii.

## Konieczność

Zawieszając na moment rozważania na temat wymagań podejścia humanistycznego oraz wątpliwości co do możliwości jego praktykowania w edukacji akademickiej, przyjrzyjmy się sposobowi konstruowania i osiągania efektów kształcenia. Wraz z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, a następnie Polskiej Ramy Kwalifikacji, zmieniliśmy opis celów akademickiego kształcenia, które od tamtej pory opisujemy językiem efektów kształcenia, układając je w trzy kategorie: wiedzy, umiejętności (mentalnych i/lub praktycznych) oraz kompetencji społecznych. Jako akademicy znakomicie radzimy sobie z opisem efektów kształcenia ujmowanych w postaci wiedzy i umiejętności. Z lepszym lub gorszym rezultatem, ale z powodzeniem potrafimy także wykorzystywać wiele metod kształcenia, które prowadzą studenta do zdobycia określonej przez nas wiedzy oraz ukształtowania danych umiejętności. Problemy i wątpliwości pojawiają się najczęściej przy opisie, a zwłaszcza przy wskazaniu drogi realizacji i weryfikacji efektów kształcenia odnoszących się do kompetencji społecznych. I w tym obszarze – w kształtowaniu kompetencji społecznych – upatruję możliwości zastosowania paradygmatu humanistycznego. Właściwie chciałabym przedstawić jego niezbędność, choć niewątpliwie i niszowość zastosowania. Są bowiem takie obszary – można je nazwać niszowymi – które wymagają właśnie podejścia humanistycznego. Należą do nich z pewnością zajęcia, których celem jest kształtowanie „miękkich” kompetencji społecznych, w tym interpersonalnych i komunikacyjnych (a takie często znalazły swoje miejsce w programach studiów tworzonych zgodnie z wymaganiami KRK i PRK w katalogu efektów kształcenia w kategorii „kompetencje społeczne”). Zajęcia w postaci treningów interpersonalnych, warsztatów komunikacji interpersonalnej itp., prowadzone zwykle przez osoby o specjalistycznym psychologicznym i pedagogicznym przygotowaniu, z założenia służyć mają pogłębieniu przez studentów wiedzy o sobie samym, rozwojowi kompetencji w zakresie umiejętności porozumiewania się z drugim człowiekiem oraz postępowi w zakresie ogólnie pojętego rozwoju osobowego. Takich efektów natomiast nie można w żaden sposób „wymusić” przy użyciu strategii behawioralnego sterowania. Wspieranie kompetencji ukierunkowanych na rozwój własny, na stałe uczenie się, na podnoszenie swych kompetencji osobowych i profesjonalnych, a także kompetencji ukierunkowanych na uznanie wartości, w tym przede wszystkim wartości odpowiedzialności i działań etycznych w pracy zawodowej, może być z powodzeniem realizowane za pomocą narzędzi humanistycznych, zwłaszcza w postaci pracy indywidualnej i grupowej ze studentami.

Z pełnym przekonaniem stawiam tezę, że w kształceniu akademickim należy wykorzystywać wszystkie ścieżki kształcenia, oparte na różnych wzorach uczenia się. Ich wybór każdorazowo powinien być dyktowany świadomym namysłem nad założonymi efektami kształcenia i rozpoznaniem mocnych i słabych stron poszczególnych podejść. Nie ma jednego dominującego lub też uniwersalnego podejścia, nie ma też złotego środka. Każdy paradygmat – behawiorystyczny, konstruktywistyczny, humanistyczny – znakomicie może nadawać się do jednych efektów kształcenia, a być totalnie bezużytecznym w realizacji

innych. Istnieje bowiem ścisła zależność pomiędzy tym, co chcemy, a tym, co możemy dydaktycznie osiągnąć przy użyciu danego podejścia, modelu czy też metod legitymizowanych przez określony paradygmat dydaktyczny. Zależność pomiędzy efektami kształcenia a możliwymi drogami do nich prowadzącymi, czyli strategiami kształcenia, przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Strategie kształcenia a efekty kształcenia

Źródło: Opracowanie własne.

Typologia strategii kształcenia przyjęta została pośrednio za B.D. Gołębnik (2007, s. 172–173), która głównym kryterium doboru uczyniła rozpoznane we współczesnej psychologii następujące wzory uczenia się: uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych, uzyskiwanych informacji zwrotnych (strategie behawiorystyczne związane z paradygmatem behawiorystycznym), uczenie się polegające na aktywnym przyswajaniu, przetwarzaniu i produkowaniu informacji (strategie przetwarzania informacji, związane z paradygmatem konstruktywistycznym), uczenie się oparte na wzorach społecznego uczenia się (strategie społeczne, związane z paradygmatem konstruktywistycznym w odmianie społecznej) oraz uczenie się całościowe, osobowościowe (strategie humanistyczne związane z paradygmatem humanistycznym). Propozycja B.D. Gołębnik bezpośrednio nawiązuje do prac B. Joyce’a, E. Calhoun oraz D. Hopkinsa (1999), którzy wskazali cztery grupy modeli nauczania: modele przetwarzania informacji, modele społeczne, modele behawioralne i modele rozwoju osobowości. Autorka rezygnuje jednak z używania kategorii „model” jako wywodzącej się z behawioralnego, tradycyjnego myślenia o edukacji. Uważam, że, nie wdając się w niepotrzebne spory co do definiowania kategorii – model, strategia, metoda czy technika kształcenia – można z powodzeniem

przyjąć kategorię „strategia” jako najszerszą, obejmującą całe zespoły zaplanowanych czynności nauczyciela oraz osoby uczącej się. W tym też względzie chciałabym wskazać zasadność i konieczność wykorzystywania wszystkich strategii kształcenia wpisujących się w różne paradygmaty dydaktyki akademickiej, prowadzących do różnych, a pożądanych przez nas efektów. Proces studiowania, niezależnie od kierunku kształcenia, zawsze opiera się na zdobywaniu przez studenta wiedzy ze wskazanego obszaru oraz kształtowaniu wielu umiejętności kognitywnych. W tym celu proponujemy studentom udział w wykładach, ćwiczeniach, konwersatoriach, lektoriach, laboratoriach, warsztatach i innego typu klasycznych formach zajęć. Spór o kształt procesu kształcenia może toczyć się wokół pytania: Czy kształcenie ma mieć bardziej charakter transmisyjny, w postaci podawania studentowi gotowej do przyswojenia wiedzy, czy też studiowanie ma być dla osoby uczącej się swego rodzaju „siłownią umysłową”? Może, ale nie musi. Wszak niższe poziomy taksonomiczne efektów kształcenia wskazują dokładnie, jaką wiedzę student ma przyswoić, nauczyć się niemal „na pamięć”. W każdym obszarze kształcenia możemy wskazać całe pokłady wiedzy w miarę pewnej, kanonicznej, której opanowanie stanowi podstawę dalszego studiowania i możliwego stawiania pytań o prawomocność tej wiedzy. Często opanowanie tej podstawowej wiedzy jest wręcz warunkiem dalszego studiowania. I wtedy transmisyjne oraz selekcyjne działania wywiedzione z paradygmatu behawiorystycznego mogą być przydatne. Aby jednak osiągnąć efekty kształcenia, które stanowią określone umiejętności kognitywne, musimy sięgnąć po inne metody – metody samodzielnego konstruowania wiedzy, metody aktywne, ukonstruowane przez paradygmat konstruktywistyczny. Wiele kierunków kształcenia zakłada ponadto nabycie przez studentów określonych umiejętności praktycznych, w tym algorytmicznych. Idealnym rozwiązaniem jest wówczas stosowanie metod kształcenia opartych na uczeniu się przez symulację, w laboratorium, przez praktykę i w miejscu praktyk. I w tym przypadku pomocny jest paradygmat behawiorystyczny w nowoczesnym wydaniu. U podstaw konstruowania wywiedzionych z niego strategii kształcenia leży założenie, że człowiek stanowi samokorygujący się system komunikowania. Dzięki otrzymywanym w trakcie wykonywania danego zadania informacjom zwrotnym dotyczącym zgodności z prezentowanym uprzednio wzorem danej czynności może korygować swoje zachowania aż do stanu uznawanego standardu. Zatem nawet tak krytykowane podejście tradycyjne, oparte na behawioralnym sterowaniu, ma moim zdaniem głęboki sens, pod warunkiem, że popatrzymy na całość różnych ścieżek nauczania-uczenia się oraz zrezygnujemy z pierwotnego, skinnerowskiego rozumienia behawioryzmu.

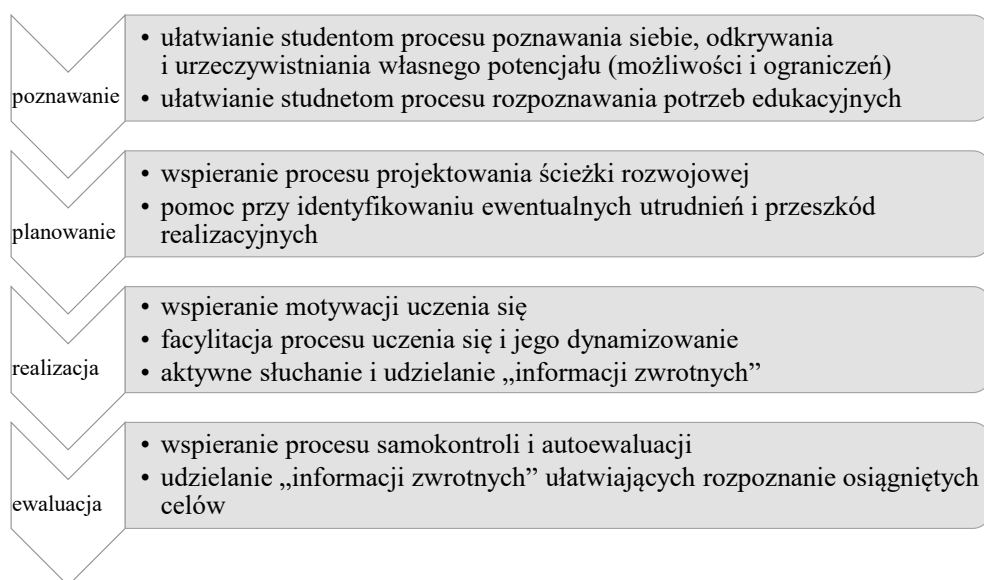
Ponieważ proces studiowania ma doprowadzić studenta nie tylko do osiągnięcia założonych efektów opisanych w postaci wiedzy i umiejętności, ale także ma wspierać rozwój kompetencji społecznych, warto przyjrzeć się sposobom ich osiągania. Analizując zapisy w programach kształcenia, można wyróżnić co najmniej dwie kategorie kompetencji społecznych, które odnoszą się do sfery interpersonalnej oraz intrapersonalnej. Do tej pierwszej zaliczyłabym wskazania odnoszące się do umiejętności związanych z komunikacją

interpersonalną („student posiada umiejętność dyskusowania, uczestniczenia w debacie, prezentowania wyników, wiedzy, opinii, stanowisk, posiada gotowość do dzielenia się doświadczeniami”) oraz do umiejętności pracy w grupie i z grupą („student potrafi pracować indywidualnie i w zespole, planować pracę własną i zespołową, posiada gotowość do współdziałania”). Jak osiągnąć tak zaplanowane efekty kształcenia? Na przykład poprzez korzystanie ze ścieżek podpowiadanych przez strategie społeczne w postaci warsztatów pracy w grupie, Team Based Learning, dramy, modeli badania wartości, debaty oksfordzkiej, dyskusji sokratejskiej i innych metod, ukierunkowanych na wykorzystywanie społecznych wzorów uczenia się, a wypracowanych w obszarze paradygmatu konstruktywistyczno-społecznego (społeczno-kulturowego). Drugi rodzaj formułowania efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych odnosi się do kompetencji intrapersonalnych i znajduje wyraz w opisach ukierunkowanych na rozwój własny, stałe uczenie się, podnoszenie kompetencji profesjonalnych („student potrafi planować własne uczenie się, rozwój zawodowy, posiada gotowość do przejścia odpowiedzialności za własne przygotowanie zawodowe, posiada nastawienie na rozwój zawodowy i stałe podnoszenie swych kwalifikacji”). Jak osiągnąć tak sformułowane efekty kształcenia? Moim zdaniem na drodze stosowania strategii wspierających rozwój osobowy osoby uczącej się i jej nastawienie na rozwój zawodowy, czyli strategii uprawomocnionych przez paradygmat humanistyczny. Tu pomocny jest moim zdaniem tutoring akademicki w różnych odmianach i wymiarach.

### **Szanse, czyli słów parę o tutoringu akademickim oraz o wsparciu nauczyciela akademickiego**

Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej może mieć bardzo konkretne i trudne do zastąpienia zastosowanie. Edukacja spersonalizowana na poziomie wyższym polega przede wszystkim na objęciu przez nauczyciela naukową opieką indywidualnie kreowanej ścieżki rozwojowej (edukacyjnej) studenta lub małej, kilkusobowej grupy studentów. Oczywiście możemy rozważać konstytutywną dla akademickiego kształcenia relację mistrz–uczeń, coraz częściej jednak sięgamy do wzorców wypracowanych m.in. na Uniwersytecie w Oksfordzie (Hejwosz, 2010, s. 209–2012), czyli do tutoringu akademickiego. Zadaniem nauczyciela akademickiego, który wchodzi w rolę tutora, jest opieka nad jednym studentem lub małą grupą, z którą pozostaje w stałym kontakcie i z którą odbywa regularne spotkania (tutorale) poświęcone omówieniu postępów w procesie studiowania. Tutora i studenta łączy specyficzna relacja. D. Hejwosz w swej pracy o uniwersytetach podkreśla, że „tutor jest partnerem, uczestnikiem dyskusji, nie jest osobą dominującą, narzucającą swoje przekonania i interpretacje” (Hejwosz, 2010, s. 210). Student ma prawo pracować we własnym tempie, ma prawo do błędów, ma również prawo do zatrzymania się w rozwoju, a nawet regresu. To bowiem on sam jest odpowiedzialny za proces samodzielnego studiowania, który dokumentuje szeregiem prac, najczęściej krytycznych esejów. Zadaniem na-

uczyciela akademickiego-tutora jest przede wszystkim wsparcie studenta, polegające na udzielaniu pomocy w diagnozowaniu jego potrzeb, pomocy w zaplanowaniu poszczególnych zadań, wreszcie wsparcie w ich realizacji. Tutor nie stawia studentowi zadań wynikających z realizacji określonego programu kształcenia, ale uważnie wsłuchując się w jego potrzeby poznawcze, otwiera horyzonty pracy naukowej i naukowego dociekania prawdy. Jest osobą wspierającą, ale też profesjonalistą, który udzielając precyzyjnych informacji zwrotnych i odpowiadając na zainteresowanie i zaangażowanie samego studenta, wprowadza jego osobę w świat nauki, stawia ważne pytania, niedyrektywnie ukierunkowuje ścieżkę rozwoju naukowego. Kształcenie w tej formie zmierza przede wszystkim do tego, by student doświadczył wolności i odpowiedzialności za siebie i swój rozwój. Dlatego kluczowe dla roli nauczyciela są znaczenia słów „wspomaganie”, „ułatwianie”, „udzielanie pomocy”, „wspieranie” itp., co znajduje odzwierciedlenie w zadaniach stawianych tutorowi na poszczególnych etapach procesu kształcenia, które obrazuje schemat 2.



Schemat 2. Zadania nauczyciela akademickiego-tutora

Źródło: Opracowanie własne. Schemat wykorzystano także w pracy Sajdak, 2013, s. 370.

Za sprawą różnych podmiotów zaangażowanych w rozwój idei tutoringingu programy tutoringingu akademickiego cieszą się w polskich uniwersytetach coraz większą popularnością. Właściwe jest używanie liczby mnogiej „programy tutoringingu”, gdyż jak podkreśla B. Karpińska-Musiał (2016a, s. 66), nawiązując do doświadczeń profesora J. Axera w prowadzeniu Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim, nie ma jednego czy jednolitego modelu tutoringingu, a wszelkie próby

systematyzowania, formalizowania i strukturyzowania pozbawiłyby tutoring cechy najważniejszej, związanej z jego naturą i istotą, czyli właśnie spersonalizowania. Osobiście upatruję w tutoringu akademickim ogromnej szansy na satysfakcjonującą pracę ze studentami, pozwalającą z jednej strony wylawiać talenty, z drugiej zaś tworzyć przestrzeń możliwości dla ukazania i rozwoju potencjału danej osoby. Doświadczenia osób, które prowadziły badania nad tutoringiem akademickim (Karpieńska-Musiał, 2016a; 2016b; 2016c), są na tyle obiecujące, że stanowią mocny argument w walce o finansowanie edukacji spersonalizowanej w naszych uniwersytetach. Dostarczają zatem także argumentów, że zastosowanie paradygmatu humanistycznego w dydaktyce akademickiej wcale nie musi być utopijne i z góry skazane na porażkę.

Drugim niezwykle ważnym obszarem możliwości implementacji podejścia humanistycznego w przestrzeń uniwersyteckiego kształcenia jest obszar wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w ich roli dydaktycznej. Wiele uczelni, dostrzegając palący problem (nie)przygotowania doktorantów oraz młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych do prowadzenia zajęć ze studentami, konstruuje ofertę kursów i warsztatów umożliwiających podnoszenie kompetencji dydaktycznych, która zwykle przybiera postać mniej lub bardziej ustrukturyzowanych szkoleń. To systemowe wsparcie koncentruje się zwykle na:

- kursach ogólnych z zakresu dydaktyki szkoły wyższej;
- kursach modułowych, poszerzających i pogłębiających wybrany obszar wiedzy i umiejętności (np. z komunikacji interpersonalnej, metod aktywnych, możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii);
- warsztatach, prelekcjach, odczytach, dyskusjach, które organizowane są okazjonalnie przy różnego rodzaju spotkaniach mających na celu podniesienie jakości kształcenia.

Te wszystkie formy i inne niewymienione tu działania należą do znakomitych inicjatyw, których obecność jest nie do przecenienia z uwagi na potrzeby samych nauczycieli akademickich. Warto jednak podkreślić, że zwykle są one nastawione na tzw. młodą kadrę, czyli doktorantów i osoby rozpoczynające pracę na uczelni. Co jednak możemy zaoferować tym, którzy będąc już wieloletnimi pracownikami, doświadczają porażek w pracy dydaktycznej? Co możemy zaoferować tym, którzy chcą więcej niż tylko podstawy, którzy chcą się rozwijać i sięgać po innowacje dydaktyczne? Co wreszcie z tymi nauczycielami, którzy prowadzą zajęcia ze studentami na bardzo przyzwoitym poziomie, ale powoli ich zapał wygasa i potrzebowaliby po prostu inspiracji i zmiany perspektywy? To właśnie z myślą o nich można sięgnąć po formy indywidualnego wsparcia, które mają już swoje ugruntowanie w systemach rozwoju nauczycieli akademickich w Europie. Możemy odwołać się np. do doświadczeń Centrum Dydaktyki Szkoły Wyższej Uniwersytetów Badenu-Wirtembergii (Hochschuldidaktik Zentrum Universitäten Baden-Württemberg), które swym działaniem obejmuje uniwersytety we Freiburgu, Heidelbergu, Hohenheim, Karlsruhe, Konstanz, Mannheim, Stuttgart, Tübingen oraz Ulm, a które oprócz kursów obowiązkowych oraz do wyboru oferuje nauczycielowi stałe wsparcie, np. w postaci coachingu ukierunkowanego na rozwój w wybranym obszarze oraz budowanie dydaktycznego portfolio. Form

wsparcia jest wiele, w tym miejscu chciałabym jedynie zaakcentować wybrane, których katalog i omówienie działań przedstawia poniższa tabela 1.

**Tabela 1.** Formy indywidualnego wsparcia rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich

| Forma indywidualnego wsparcia                      | Działania                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hospitacje ukierunkowane na pracę z doświadczeniem | <p>Hospitacje zajęć zwykle traktowane są jako narzędzie używane do oceny pracownika. Hospitacja ukierunkowana na pracę z doświadczeniem ma zupełnie inne zadania. Nie jest nastawiona na udzielenie informacji zwrotnych o zgodności stosowanych procedur dydaktycznych z przyjętym „poprawnym” modelem lub o popełnionych przez nauczyciela błędach, lecz ich celem jest:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– poszerzanie samoświadomości osoby hospitowanej i jej funkcjonowania w relacji ze studentami;</li> <li>– ukazanie osobie hospitowanej nowej perspektywy patrzenia na doświadczenie, które jest jej udziałem;</li> <li>– pomoc nauczycielowi w rozpoznawaniu jego mocnych stron;</li> <li>– budowanie na ich podstawie sposobów radzenia sobie z trudnościami;</li> <li>– zaakceptowanie u siebie tego, czego zmienić nie można.</li> </ul> <p>Katalog pytań, które mogą być pomocne w takiej hospitacji, różni się znacząco od standardowych arkuszy hospitacyjnych (Sajdak, 2013, s. 383–384).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Co-teaching                                        | <p>Co-teaching polega na prowadzeniu zajęć przez dwie współpracujące ze sobą osoby. Może przybrać także postać otoczenia młodego nauczyciela indywidualną opieką przez bardziej doświadczonego kolegę. Dwóch nauczycieli akademickich współpracujących ze sobą w procesie conceptualizacji programu zajęć oraz ich czynnym prowadzeniu ma szansę przedyskutować wiele ważnych z dydaktycznego punktu widzenia pytań, wspólnie zastanowić się nad zaistniałymi w realizacji trudnościami, ich sensem i źródłem oraz wypracować rozwiązania alternatywne. Co-teaching jest wzajemnym doradztwem, poddawaniem refleksyjnej dyskusji tego, co się wydarzyło na zajęciach. W praktyce akademickiej może znaleźć zastosowanie także w takich zajęciach, które wymagają interdyscyplinarnego podejścia do tematyki i poruszanych problemów. Znaczenie co-teachingu dla rozwoju obu nauczycieli, którzy mają szansę uczyć się od siebie nawzajem, ale też współtworzyć zajęcia i oglądać je z różnych perspektyw, jest nie do przecenienia.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Coaching                                           | <p>Coaching jest specyficzną formą indywidualnego wsparcia udzielanego nauczycielowi akademickiemu w jego rozwoju zawodowym. Coaching może być prowadzony jedynie przez osoby do tego specjalnie przygotowane. Polega głównie na pracy z zasobami człowieka. Rozumiany jako wspieranie drugiego człowieka w rozwoju jego potencjału znajduje w nim samym źródło doświadczeń oraz wszelkich zasobów potrzebnych do realizacji zaplanowanej zmiany. Coach pomaga nauczycielowi jedynie w identyfikacji tych zasobów, w określeniu potrzeb i ustalaniu kierunku projektowanej zmiany. Zadając odpowiednie pytania, wspiera osobę w samodzielnym porządkowaniu przez nią doświadczeń (także tych trudnych), w ich interpretacji i możliwych zastosowaniach. Rolą coacha jest ułatwianie wspieranej osobie samodzielnego definiowania przez nią elementów kluczowych dla rozwiązania, pomaganie w samodzielnym odkrywaniu drogi prowadzącej do realizacji zaplanowanego celu, a następnie we wzmacnianiu jej w podążaniu wytyczoną ścieżką.</p> <p>Nie jest natomiast rolą coacha praca z przeszłością człowieka i obszarami osobowościowymi. W tym sensie w pracy z nauczycielem akademickim nie sięga do doświadczeń źródłowych, ale koncentruje się na pomocy w opracowaniu planu osiągnięcia wyznaczonych przez samego nauczyciela celów.</p> |

| Forma indywidualnego wsparcia   | Działania                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Superwizja i grupy superwizyjne | <p>Superwizja lub korzystanie z grup superwizyjnych z pewnością jest jedną z najbardziej zaawansowanych i wymagających specyficznego przygotowania form udzielania wsparcia nauczycielom akademickim. Bezsprzecznie została przeniesiona w świat różnego typu szkoleń z psychoterapii i stanowi pewnego rodzaju ustrukturyzowaną dyskusję nad doświadczeniem. Polega ona na cyklicznych spotkaniach z tzw. superwizorem, podczas których przepracowywane zostają konkretne doświadczenia zawodowe, pojawiające się trudności, nowe pomysły. Jej podstawą jest wymiana doświadczeń, wspólne uczenie się, słuchanie siebie nawzajem, wspólne szukanie źródeł trudności i wspólne poszukiwanie rozwiązań. To właśnie szukanie źródeł trudności tak wyraźnie odróżnia superwizję od coachingu. Dlatego też superwizorowi stawia się najwyższe wymagania. Powinien być bardziej doświadczony od osoby wspieranej, kongruentny, pełen otwartości, zaufania i empatycznego rozumienia. Krótko mówiąc, powinien prezentować opisywaną wcześniej postawę facylitacyjną. Szczególnym rodzajem superwizji jest grupa superwizyjna, czy też superwizja grupowa, podczas której uczestnicy mają szansę na szerszą wymianę doświadczeń i uzyskanie informacji zwrotnych od większej liczby osób.</p> <p>Superwizja jeszcze nie stała się popularna w naszych uniwersytetach. Jest za to bardzo częstą formą ciągłego przepracowywania doświadczeń, wykorzystywaną głównie przez psychologów i psychoterapeutów. Doświadczenia niemieckie pokazują jednak, że zarówno coaching, jak i superwizja są stałymi elementami systemu wspierania rozwoju kadry dydaktycznej.</p> |

Źródło: Opracowanie własne.

To tylko wybrane przykłady możliwości zastosowania rozwiązań praktycznych ukonstytuowanych w paradygmacie humanistycznym. Wszędzie tam, gdzie odchodzimy od myślenia o edukacji masowej, a skłaniamy się w kierunku edukacji spersonalizowanej, sięgamy po narzędzia wypracowane przez psychologów i pedagogów o nastawieniu humanistycznym. Tu zmieniają się formuły, zasady, wymagania, jak również język opisu. Wszak „oferowanie pomocy”, „oferowanie wsparcia” jest czymś zupełnie innym niż „obowiązek zdobycia certyfikatu”. Wspieranie musi mieć zatem charakter indywidualny, dopasowany do potrzeb danego nauczyciela akademickiego. Pomoc nie jest ukazywaniem pożądanego wzorca, lecz raczej zwrotem ku życiowemu i zawodowemu doświadczeniu osoby wspieranej, traktowanemu jako ważne, potencjalne źródło jej uczenia się.

## Zakończenie

Przyjęcie w dydaktyce akademickiej paradygmatu humanistycznego jest zdecydowanie trudne i wymaga od nauczyciela akademickiego dojrzałości i pokory. Wymaga też specyficznych zasobów osobowych, które mogą uczynić go zdolnym do przyjęcia postawy facylitacyjnej. Pozbawia nauczyciela instrumentów pozwalających mu działać „efektywnie” i „skutecznie”. Właściwie zaryzykuję stwierdzenie, że pozbawia go także pewności siebie

w rozumieniu utraty na stałe zdefiniowanych algorytmów działania. A czy coś w zamian daje? Może tylko – jak pisze D. Klus-Stańska – szerszy horyzont pytań (2010, s. 133), a może i coś więcej. Przywoływane już wcześniej badania B. Karpińskiej-Musiał podpowiadają, że daje w pracy ze studentami zaskoczenie, radość, ogromną satysfakcję i rozwój.

## Bibliografia

- Danilewska, J. (2001). Romantyczna utopia wolności w edukacji szkolnej. W: J. Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej* (s. 15–24). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gołębniak, B.D. (2007). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2* (s. 158–205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochulska, J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków: Staromiejska Oficyna Wydawnicza.
- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Impuls.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karpińska-Musiał, B. (2016a). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Karpińska-Musiał, B. (red.). (2016b). *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Karpińska-Musiał, B. (red.). (2016c). *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Klus-Stańska, D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Maslow, A.H. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers, C. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus-Press.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia w świecie*. Poznań: Rebis.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.

**Słowa kluczowe:** paradygmat humanistyczny, facylitacja, kompetencje społeczne, tutoring akademicki

#### Streszczenie

Tytułowa triada: „utopia, konieczność, szansa” stanowi nie przewodnią tekstu. W artykule przyglądam się podejściu humanistycznemu, rozważając i uznając w pewnym zakresie jego utopijność. Wiele argumentów przemawia za tezą, że jest to paradygmat w dydaktyce akademickiej trudny do stosowania, wymagający od nauczycieli specyficznego przygotowania i gotowości do postawy wspierającej drugiego człowieka nie tylko z pozycji eksperta w danej dziedzinie wiedzy. Trudność polega też na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta i jego możliwości poznawcze. Tezą, którą staram się udowodnić, jest uznanie paradygmatu humanistycznego nie tylko za konieczny z uwagi na zróżnicowanie ścieżek nauczania-uczenia się studentów prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwości szerszego wykorzystywania metody tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia studentów oraz indywidualnego, coachingowego wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w pełnieniu przez nich roli dydaktycznej.

#### HUMANISTIC PARADIGM IN ACADEMIC DIDACTICS – UTOPIA, NECESSITY, OPPORTUNITY?

##### Summary

The text revolves around the triad mentioned in the title, namely utopia, necessity and opportunity. The paper provides an overview of a humanistic approach, including consideration and, to some extent, acceptance of its utopian nature. Numerous arguments support the thesis that this particular paradigm is difficult to apply in academic didactics, requires specific teachers' preparations and their willingness to undertake the role of facilitator towards other people, not only as experts in their respective areas of expertise. Another difficulty is that it requires to shift emphasis from mass education to individual, student-oriented approach that takes students cognitive capabilities into account. Attempt will be made herein to prove that acknowledgement of humanistic paradigm is not only necessary due to diversified teaching-learning paths followed by students in order to obtain various educational outcomes, but also provides an opportunity of more extensive use of academic tutoring in the area of students' teaching as well as individual, coaching-based support for the development of academic teachers in terms of didactic functions they fulfill.

**Keywords:** humanistic paradigm, facilitation, social competence, academic tutoring

*Translated by Anna Fitak*

**Jacek Moroz**

Uniwersytet Szczeciński

## Uniwersytet – między ideą nauki a neoliberalną ideologią

Odbierając doktorat *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego, Kazimierz Twardowski w przemówieniu *O dostojęństwie Uniwersytetu* stwierdził: „Uniwersytet winien trwać nie-wzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje swym światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczynił, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej” (Twardowski, 1992).

Dostojęństwo uniwersytetu, zdaniem Twardowskiego, nie wynika jedynie z jego wielowiekowej tradycji i płynącego stąd prestiżu, lecz z samej jego idei, według której

zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym jak pod względem metodycznym. Ciąży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. (Twardowski, 1992)

Dziś sytuacja radykalnie się zmieniła, uniwersytet atakowany jest z różnych stron jako instytucja niepotrafiąca sprostać wymaganiom swoich czasów. Kryzys uniwersytetu wciąż się pogłębia, a wszelkie „działania naprawcze” do końca pozbawiają go walorów instytucji, której racją bytu jest szczególnie misja społeczna. Podobnie jak Twardowski uznaje uprzywilejowany status poznania naukowego<sup>1</sup> (w przeciwieństwie do podejścia często prezentowanego w ramach nurtu postmodernistycznego), a wraz z nim szczególną rolę społeczną i misję uniwersytetu, niemniej jednocześnie nie twierdzą, że posiadają one „jakiś” uniwersalny czy wręcz metafizyczny status, że wykraczają poza możliwe doświadczenie świata (w najszerszym tych słów rozumieniu). Zjawisko poznania naukowego jest raczej procesem, który wyłania się i instytucjonalizuje w określonej przestrzeni kulturowej (Zybertowicz, 1995, s. 209–230). Oznacza to, że wiedza jest produktem społecznym,

1 Względem wszystkich innych sposobów poznania (zdroworozsądkowego, mistycznego, intuicyjnego, zmysłowego itd.).

który można odczytywać w kategoriach ideologicznych. W tym właśnie kontekście problem z wyznaczeniem aksjologicznej pozycji uniwersytetu zdecydowanie wykracza poza naukowy i instytucjonalny sposób jego rozumienia. Dyskusje toczone wokół idei uniwersytetu to swego rodzaju konflikt wartości, a szerzej – normatywny spór o rzeczywistość, w której mamy żyć. Z tego powodu ważne jest, by każdy student rozumiał istotę nauki, a także samej pracy naukowej, co jak sądzę, jest warunkiem koniecznym (acz być może niewystarczającym) dla istnienia takiego uniwersytetu, o jakim pisał Kazimierz Twardowski. Temu stwierdzeniu nadaję charakter postulatu, stanowiącego swego rodzaju bazę dla celu niniejszego artykułu, który sprowadza się do skromnej próby wskazania na zależność między sposobem kształcenia w uniwersytetach a możliwością ich przetrwania w tradycyjnej postaci. W kontekście podejmowanego problemu zasadne wydaje się pytanie o wizję uniwersytetu: czy ma to być instytucja, w której ucieleśnia się ideał nauki, czy raczej korporacja realizująca ideologię neoliberalną.

### Uniwersytet umasowiony

Wydaje się, że ratunkiem dla uniwersytetów jest powrót do elitarności, albowiem masowość edukacji siłą rzeczy wymusza obniżanie jej poziomu, będącego dla przeciwników tradycyjnej koncepcji uniwersytetu koronnym dowodem na to, że uniwersytet od przeciętnej jakości zawodowej szkoły wyższej różni się jedynie nazwą.

Uniwersytet, niegdyś bardzo prestiżowa instytucja o charakterze naukowo-dydaktycznym, dziś postrzegany jest często jako jedno z miejsc, w którym zdobywa się wykształcenie i zawód. Statystyczny student jest przekonany, że w murach uczelni pracują wyspecjalizowani nauczyciele, których zasadniczym celem powinno być przekazywanie wiedzy odznaczającej się wysoką stosowalnością w warunkach rynkowych. Problem w tym, że sami studenci nie do końca są świadomi istoty własnych oczekiwań wobec edukacji wyższej. Domagają się od uniwersytetu konkretnej wiedzy prowadzącej do specjalistycznych, praktycznych umiejętności<sup>2</sup>, pracę czysto intelektualną traktując, w najlepszym razie, jako zło konieczne. Obserwator niezaangażowany bezpośrednio w proces kształcenia akademickiego mógłby apodyktycznie wyrażane wymagania studentów opacznie utożsamić z ich kompetencją i znanstwem. Wydawać by się bowiem mogło, że ich oczekiwania są przemyślane i celowe, wiedzą, jakie wymagania można i należy stawiać uczelni. Niemniej studenckie wyobrażenia o edukacji uniwersyteckiej oparte są jedynie na mętnych przypuszczeniach odnoszących się do możliwości aplikacyjnych zdobywanej wiedzy. Innymi słowy, studenci oczekują dużo zajęć praktycznych i minimum teorii, jednak nie do końca potrafią wyjaśnić, dlaczego taki system miałby być dla nich korzystny. Nie rozumieją również relacji zachodzących pomiędzy tzw. teorią a praktyką. Między innymi z tego powodu

---

2 Nie dotyczy to oczywiście wszystkich studiujących.

doznają zawodu w chwili zetknięcia się z rynkiem pracy, okazuje się bowiem, że akademickie doświadczenia nie przyniosły spodziewanego rezultatu (nienależnie od stopnia praktyczności prowadzonych na uczelni zajęć).

Zjawisko „upraktyczniania wiedzy” stanowi znaczny problem dla uczelni o charakterze uniwersyteckim, gdyż nie specjalizuje się ona, na razie, w kształceniu „rynkowo użytecznych profesjonalistów”. Postulat użyteczności, szczególnie gdy ta rozumiana jest nazbyt powierzchownie, zapewne okaże się dla uniwersytetu zabójczy (wiele tradycyjnych dyscyplin nauki nie sprostą takiemu żądaniu). Nie ma zatem wątpliwości, że z tego rodzaju oczekiwaniami uniwersytet, w jego dotychczasowym kształcie, może sobie nie poradzić. Mimo że to właśnie studenci często stanowią „grupę niezadowolonych” z obecnego kształtu nauczania akademickiego, to jednak brak zaufania do wiedzy naukowej i kryzys kształcenia uniwersyteckiego w Polsce nie jest wynikiem jakiejś nadzwyczajnej i niezrozumiałej zmiany społecznego sposobu myślenia o *universitas*. Obecny stan rzeczy i stowarzyszona z nim świadomość społeczna w znacznej mierze wynikają z rozstrzygnięć politycznych, na których kształt z kolei wpływają mechanizmy gospodarcze. Prowadzona polityka oświatowa działa na zasadzie rezonansu, próbując odpowiadać na zapotrzebowanie rynku, mając jednocześnie opinię społeczną wzrostem gospodarczym i powiększającą się liczbą miejsc pracy, będących rzekomo efektem udanego mariażu szkolnictwa wyższego (w tym uniwersytetu) z biznesem.

Polityka i ekonomia nie należą do sprzymierzeńców uniwersytetu, niemniej na taki stan rzeczy, jako pracownicy akademicki, bezpośredniego wpływu nie mamy. Inaczej sprawy się mają, gdy weźmiemy pod uwagę potencjalną sprawczość samych studentów, którzy dziś, przychodząc na uniwersytet zakażeni neoliberalnym wirusem propagandy sukcesu ekonomicznego, „jutro” mogliby wychodzić z niego odmienieni, tj. krytyczni i kreatywni, intelektualnie otwarci na światopoglądową odmienną, rozumiejący rolę humanistyki dla rozwoju społeczeństw, a przy tym odporni na niskiej jakości polityczno-ekonomiczną propagandę dobrobytu. Podstawą funkcjonowania uniwersytetów są ich pracownicy i studenci; jeśli ich mentalność ulegnie zmianie, to jest wysoce prawdopodobne, że uniwersytet zyska (lub odzyska) jakość, której nie zapewnią mu żadne, z definicji upolitycznione, reformy szkolnictwa wyższego. Biorąc to pod uwagę, wydaje się, że potrzebne są zmiany, których wyznacznikiem nie będzie dominująca partia polityczna, trendy ekonomiczne czy tzw. ruchy popkulturowe.

### Przyszłość uniwersytetu?

Sposób myślenia o uniwersytecie nie rodzi się w próżni, jest wytworem kompleksowego stylu myślenia o rzeczywistości edukacyjnej. Instytucji uniwersytetu nie można więc postrzegać jako bytu wyalienowanego, wymykającego się wszelkim społecznym kategoryzacji, a zarazem tworzącego specyficzną przestrzeń działalności intelektualnej, wolnej od

ograniczających ją wpływów zewnętrznych. Jednakże zbyt mocno osadzony w strukturze społecznej uniwersytet „narażony” jest na jej negatywne oddziaływania. Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, „zmianom ładu społecznego towarzyszą zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który obecnie z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy” (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 11).

Dominuje dziś przekonanie, że uniwersytet, podobnie jak każda inna instytucja publiczna, „musi być po coś”, a więc musi służyć czemuś konkretnemu, czemuś, co jest policzalne i powinno być wyrażone w „uniwersalnym”, najlepiej ekonomicznym, języku. Zważywszy jednak na jego historię i misję, nie jest i nie będzie to możliwe. Każda próba wpisania uniwersytetu w struktury społeczeństwa rynkowego prawdopodobnie będzie prowadziła do jego radykalnego przekształcenia, a to oznacza utratę pierwotnego charakteru<sup>3</sup> i w konsekwencji całkowite unicestwienie.

Coraz dotkliwiej odczuwana presja rynku, który domaga się od uniwersytetu dostosowania do sprzecznych z jego ideałami oczekiwań, przyczynia się do pogłębiania sytuacji kryzysowej. Odzwierciedleniem powyższej tendencji jest między innymi język, jakim coraz częściej mówi się i pisze o uniwersytecie. Takie terminy jak „usługi edukacyjne”, „produkcja wiedzy”, „kapitał intelektualny”, „klient”, „zarządzanie wiedzą” sytuują uniwersytet bliżej takich określeń jak „fabryka wiedzy”, czy „supermarket” aniżeli takich, jak instytucja „powołana do zdobywania i przekazywania prawdy naukowej”. Przeobrażenia te, a także wiele innych, coraz znacznie wystrzegają problem tożsamości uniwersytetu, która wydaje się być współcześnie niezwykle krucha i niepewna. (Zakowicz, 2012, s. 70)

Działania wszystkich polskich rządów po 1989 roku „udowodniły”, że idea uniwersytetu Humboldta dawno już straciła swą ważność. Niemniej sytuacja na „akademickim rynku” jest bardzo dynamiczna, być może w przyszłości odwróceniu ulegnie redukcyjna względem uniwersytetu tendencja. Patricia J. Gumpert (2000, s. 68), opisując amerykański system szkolnictwa wyższego, wskazuje na relatywnie szybkie (bo dziejące się na przestrzeni kilkudziesięciu lat) przeobrażenia, jakie dokonały się tam w odniesieniu do wiedzy akademickiej. Zmiana polegała na przejściu od myślenia o idei szkolnictwa wyższego jako instytucji społecznej do szkolnictwa wyższego jako branży przemysłowej. Tego typu przemiany, obserwowane również w Polsce, mają na celu zainicjowanie „naturalnego i płynnego” przejścia na poziomie formy funkcjonowania uniwersytetu. Dokonuje się to poprzez wdrożenie trzech mechanizmów:

1. Akademickiego menedżeryzmu – polega on na zmianie sposobu kierowania uczelnią. Profesorów/intelektualistów zastępują menedżerowie odpowiedzialni za tzw. zwiększanie efektywności (polegające na monitorowaniu oczekiwań otoczenia i reagowaniu na nie). Pracownicy naukowcy oceniani są poprzez pryzmat ich wydajności, a wszelkie

---

3 Nawiązuję nie tylko do idei uniwersytetu typu humboldtowskiego, lecz mam tu na myśli także bogate tradycje zachodniej kultury, sięgające starożytności, gdzie prócz znakomitej filozoficznej Akademii Platńskiej powstał i funkcjonował Licejon Arystotelesa (335 p.n.e.), pierwszy w dziejach ośrodek naukowo-badawczy.

bodźce i sankcje służą za główny mechanizm motywujący (co w znanej nam rzeczywistości akademickiej ma już miejsce).

2. Akademickiego konsumeryzmu – obowiązuje zasada racjonalności ekonomicznej, wiedza przyjmuje postać towaru, który można sprzedać. Uniwersytet staje się typowym przedsiębiorstwem, w którym zawiera się transakcje biznesowe. Nie ma więc tu miejsca na budowanie wspólnoty opartej na wartościach intelektualnych i kulturowych.
3. Akademickiej re-stratyfikacji – zmiana funkcjonowania uniwersytetów wymusza zmianę w ich strukturze. Dawna „hierarchia akademicka” ustępuje nowemu porządkowi, opartemu na stosowaniu ekonomicznego kryterium oceniania oferty akademickiej i osób ją reprezentujących. Walutą przetargową wiedzy jest jej wartość użytkowa i rynkowa. (Gumport, 2000, s. 76–81; Melosik, 2012, s. 28–30)

Wejście w życie tych mechanizmów spowoduje całkowity zanik szczególnych, bo wysoce abstrakcyjnych i „nieproduktywnych” wartości, jakie niesie ze sobą tradycyjna działalność uniwersytecka. Obecne dziś tendencje w kulturze i polityce zwiastują powolny koniec kształcenia uniwersyteckiego (przynajmniej w ich klasycznej postaci). Jednakże można też żywić nadzieję, że jest to jeden z niegroźnych epizodów na drodze „ewolucji” uniwersytetu, który w przyszłości odzyska swoją pierwotną postać. Jak zauważa Melosik:

W przeszłości oskarżano często uniwersytety (i profesorów) o swoisty „separatyzm” – tworzenie różnorodnych „barier” utrudniających integrację z „resztą społeczeństwa”. Uniwersytet zdawał się być „wieżą z kości słoniowej”, majestatycznym symbolem Prawdy i Wiedzy (a często i moralności), znajdującym się poza (ponad?) społeczeństwem. Wstęp do tej krainy Mędrców i Ekspertów, niezależnej i rządzącej się własnymi prawami, był dla „zwykłych śmiertelników” niemal niemożliwy (aby się w niej znaleźć, musieli przejść przez trudne inicjacje i wielokrotnie potwierdzać swoje predyspozycje intelektualne i osobowościowe).

Współcześnie sytuacja zmieniła się radykalnie. Uniwersytet staje się jedynie jedną z wielu instytucji społecznych, a jego działania postrzegane są w kategoriach dostarczania „usług” i „produktów”. (Melosik, 2012, s. 21)

Pomimo usilnych prób urynkowienia uniwersytetu wciąż nie wyjaśniło się, kto ostatecznie ma stać się głównym interesariuszem tej instytucji. Wydaje się, że kadra naukowo-dydaktyczna (przynajmniej ta, która reprezentuje nauki humanistyczne i społeczne) w dużej części opowiada się za modelem uniwersytetu humboldtowskiego, w którym gości się działalność naukową z misją kształcenia. Państwo odgórnie próbuje narzucić koncepcję uniwersytetu przedsiębiorczego lub model uniwersytetu trzeciej generacji (Wissemma, 2005; Andrzejczak, 2015) jako prowadzącego działania mające na celu komercjalizację badań i technologii (poza realizowanymi badaniami i kształceniem). Studenci, czując się klientami instytucji edukacyjnej – być może nie do końca świadomie – forsują model newmanowski, w dużej mierze nastawiony na kształcenie i interesy samych studentów. Wiele wskazuje na to, że to właśnie oni w naszym kraju zostaną głównymi interesariuszami uniwersytetu (będąc zapewne głosem potencjalnych pracodawców). Zdaniem Kwieka:

W Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu – zwłaszcza studentów i pracodawców (...) – w następnej dekadzie będzie radykalnie rosła. W warunkach masowości szkolnictwa wyższego uniwersytety będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na nowe potrzeby studentów, pracodawców oraz regionów, w których są ulokowane. (Kwiek, 2011, s. 84)

Rynku pracy nie zmienimy, ponadto nie jest wiadome, w jakim kierunku będzie się on w przyszłości rozwijał. Jeśli zaś student miałby zostać interesariuszem uniwersytetu, co możemy i powinniśmy wykorzystać, to w dobrze pojętym interesie tej instytucji jest, aby potrafił się on wykazać wysoką świadomością roli edukacji w kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Do tego potrzebna jest szczególna wrażliwość intelektualna, nieosiągalna dla osoby pozbawionej wyobraźni i zdolności myślenia abstrakcyjnego.

### Kulturowy kontekst nauki

Jeśli chcemy więc bronić idei uniwersytetu typu humboldtowskiego, musimy robić wszystko, by stał się on miejscem elitarnym. Nie chodzi jednak o elitarność pojętą ekonomicznie czy politycznie, chodzi jedynie (a być może aż) o maksymalne wykorzystanie intelektualnego potencjału studenta. Z tej perspektywy ważne jest, aby:

1. student rozumiał wagę wiedzy abstrakcyjnej (w odróżnieniu od myślenia w kategoriach praktyczno-zdroworozsądkowych) dla zaawansowanych procesów umysłowych;
2. uniwersytet nieustannie przekonywał studenta, że w interesie obu stron jest, by stał się on miejscem uprawiania rzetelnej nauki.

Oznacza to, że uniwersytet powinien być miejscem scalania, nie zaś rozdzielania tego, co nauką jest, od tego, co zazwyczaj nazywamy kształceniem. Uprawianie nauki jest jednocześnie zdobywaniem wykształcenia i odwrotnie. Student wspierający uniwersytet to student pojmujący jego ideę, która zdecydowanie wymyka się prostemu, praktyczno-aplikacyjnemu rozumowaniu.

Koncepcja uniwersytetu zawsze ufundowana jest na pewnej aksjologii, ta zaś, będąc kontekstowo wrażliwą, podatna jest na wpływy kulturowe. Świadomość mechanizmów kulturowego formowania się podstawowych pojęć epistemicznych wydaje się stanowić istotny składnik rozumienia społecznej roli nauki. Do takich pojęć jak „prawda” czy „wiedza” wciąż podchodzi się naiwnie, bezrefleksyjnie i niemal machinalnie przypisując im klasyczne rozumienie (Moroz, 2015). Lekceważący stosunek do filozofii powoduje, że przedstawiciele nauk niefilozoficznych nie znają nawet historycznych już dyskusji toczonych wokół zasadności tradycyjnie pojmowanych koncepcji prawdy, wiedzy i nauki. Zbyt często umyka to, że

pragmatyzm i postmodernizm przyczyniły się do istotnej zmiany w pojmowaniu tych pojęć, zmienił się również sposób ich użycia. Oba nurty odmówiły prawdzie „zdolności” wyróżniania sądów, pozostających w specjalnym stosunku do rzeczywistości; tym samym prawdziwość, jako cecha sądów,

została pozbawiona całkowicie swej „magicznej roli”. Postmodernizm niekiedy określał ją jako „nad-użycie rozumu”, pragmatyzm zaś sprowadził do pozycji narzędzia pozwalającego na uchwycenie użyteczności niektórych zdań naszego języka. (Moroz, 2013, s. 10)

Z twierdzeniem tym można się oczywiście nie zgadzać, niemniej już sama świadomość istnienia różnych (a więc odmiennych od klasycznej) narracji w dyskusji nad statusem wiedzy naukowej może przyczynić się do zmiany postrzegania paradygmatu badawczego.

Wiele przemawia za przyjęciem retoryki pragmatycznej (najlepiej w jej uwspółcześionym, neopragmatycznym wydaniu), w perspektywie której uprawianie nauki stanowi próbę konstruowania naszej rzeczywistości. Tym samym należałoby odrzucić pogląd, że

wiedza ze swej natury jest czymś zasadniczo od świata różnym. Wiedza podmiotu i jej przedmiot to odmienne ontologicznie rodzaje bytu. Poznanie jest procesem rozgrywającym się pomiędzy podmiotem a przedmiotem jako dwoma rodzajami bytów. Źródła prawomocności wiedzy lokalizowane są poza podmiotem i poza społeczeństwem. Można mówić o swoistej „przewadze” przedmiotu nad podmiotem: przedmiot jest, a podmiot błędząc próbuje go odszukać. (Zybertowicz, 1995, s. 73)

Dualizm język–świat, opis–przedmiot, byt–świadomość wydaje się nie do utrzymania w zaproponowanej tu perspektywie (Mitterer, 1996), tym samym nauki nie można już utożsamiać z poszukiwaniem jedynego i uniwersalnego opisu „tego, co istnieje”. Rzecz w tym, że nie wiemy, co istnieje, świat właśnie tym nas zaskakuje, że „korespondują” z nim różne teorie. Być może więc nie ma żadnej struktury do odkrycia, a my próbujemy nadać kształt czemuś, co ze swej natury jest amorficzne. Zgoda na taką wizję rzeczywistości prowokuje zasadne pytanie: Co zatem decyduje o naszych „naukowych wyborach”? Można zaryzykować stwierdzenie, że są to przesłanki estetyczno-kulturowe. Oczywiście takie rozumienie nauki wprowadza kłopotliwą kategorię relatywizacji nauki, niemniej po Flecku i Kuhnzie nie powinno to już dziwić, acz dla dobra samej nauki musi wywoływać polemiki. Wydaje się, że wciąż jeszcze studentom wpaja się pozytywistyczną wizję nauki, w której wiedza i prawda, niczym pochodnie rozświetlające drogę, prowadzić mają do ostatecznej wersji rzeczywistości. Niektórzy wskazują wręcz, że zmiany paradygmatyczne w samej nauce przyczyniły się do degradacji jej statusu, a tym samym obniżenia pozycji społecznej uniwersytetu (Bloom, 2012). Obrona nauki przed niszczącymi ją wewnętrznymi wpływami przypomina nieco narrację, która miała miejsce w nowożytności, gdy uznano, że uzdrowienie filozofii naturalnej (targanej, za sprawą dziedzictwa „kultury scholastycznej”, licznymi sporami przechodzącymi wręcz w awanturnictwo) można osiągnąć poprzez stosowanie usystematyzowanej metody, odpowiednich reguł rozumowania, jak również dzięki empirycznej kontroli.

Spodziewano się, że stosowanie właściwej metody automatycznie uchroni przed zawodnością zmysłów, niedostatkami „pomyślunku”, odmiennymi podejściami teoretycznymi i sprzecznymi interesami społecznymi. Kiedy wszyscy postępować będą w taki sam sposób i akceptować ten sam korpus wiedzy, w filozofii naturalnej zaprowadzony zostanie wreszcie porządek. (Shapin, 2000, s. 110)

Wydawać by się mogło, że współczesnemu czytelnikowi ta historyczna już retoryka będzie całkowicie obca. Wiele przemawia za tym, że tak jednak nie jest i mimo czasowej i świadomościowej przepaści wciąż pokłada się zaufanie w pozytywistycznym obrazie świata.

\* \* \*

Co z tego wszystkiego wynika dla samego uniwersytetu? Nauka polega na tworzeniu (nie: odkrywaniu) nowych teorii, „posiadających” moc zmieniania światów społecznych. Jednak tradycyjna wizja nauki to tradycjonalizm w teorii kształcenia, powiązany zazwyczaj z konserwatywnym sposobem doboru i prezentacji literatury naukowej. „Podręcznikowe wykłady” wprowadzające do tematyki przedmiotu kanon lektur z zakresu wiedzy przedmiotowej, duża ilość materiału do (najczęściej mechanicznego) zapamiętania<sup>4</sup> to doskonała recepta na studenta niepotrafiącego myśleć krytycznie, dyskutować i rozwiązywać problemów. Student nie wie, czym jest nauka, bo nie miał z nią styczności przez trzy, a nawet pięć lat studiów. Nie miał również zapewne zbyt wielu okazji, aby przemyśleć i przedyskutować nowo poznane teorie, które w ostatecznym rozrachunku mogły jedynie służyć jako skuteczny element w grze o zaliczenie przedmiotu kursowego. Takie ujęcie kształcenia uniwersyteckiego w istocie nie różni się od nauczania szkolnego, stanowiąc jego naturalną kontynuację. Studenci, nie widząc różnicy między obiema instytucjami, nie są w stanie pojąć wyjątkowości uniwersytetu, a przez to sensu obrony jego wartości. Pobieżność kształcenia akademickiego powoduje, że nie rozumieją też skomplikowanych relacji „przecinających” świat akademicki i społeczny.

Czy istnieje szansa na zmianę? Wydaje się, że tak, jednak tę można sprowokować odpowiednim podejściem do intelektualnego rozwoju jednostki, co powinno mieć przełożenie na sposób postrzegania przez nią rzeczywistości. Niemniej rozwoju intelektualnego nie można traktować jako wyizolowanego układu konkretnych umiejętności, jest to stan świadomości wypracowany w procesie uczenia się i uprawiania nauki. Do tego jednak potrzeba uniwersytetu niezależnego i naukowego, w ścisłym tego słowa znaczeniu, jak również uniwersytetu kulturotwórczego, będącego całkowicie odpornym na destrukcyjne wpływy kultury popularnej.

---

4 Podręcznik akademicki jest znakomitym przykładem funkcjonowania w przestrzeni uczelnianej tzw. wiedzy akademickiej. Wykorzystywany w celach dydaktyczno-informacyjnych nie przyczynia się w stopniu zasadniczym do rozwoju kompetencji intelektualnych studentów, będąc jedynie zbiorem szczątkowych i wybiórczych informacji, zebranych według określonego klucza. Wiedza, którą zdobywają studenci uczelni wyższych, w tym uniwersytetu, sprowadza się zbyt często do pamięciowego opanowywania fragmentów podręczników. Student, bazując na takim źródle, właściwie nie zdobywa podstawowych kompetencji intelektualnych koniecznych dla rozwoju kompetencji naukowych.

## Bibliografia

- Andrzejczak, A. (2015). Uniwersytet przedsiębiorczy i odpowiedzialny społecznie. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 4 (38), 117–130.
- Bloom, A. (2012). *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-a.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Wprowadzenie. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 10–26). Warszawa: Impuls.
- Gumpert, P.J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, 67–91.
- Kwiek, M. (2011). Co to znaczy atrakcyjny uniwersytet? Różne konsekwencje transformacji instytucjonalnych dla różnych interesariuszy. W: C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 73–109). Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Melosik, Z. (2012). Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty [University and Commercialization. Reconstruction of the Western Debate]. *Kultura – społeczeństwo – edukacja*, 1, 21–33.
- Mitterer, J. (1996). *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Moroz, J. (2015). Czy prawda powinna stanowić istotną wartość dla naukowców? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 59–69.
- Moroz, J. (2013). Jaka koncepcja wiedzy jest „potrzebna” pedagogice? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (228), 6–20.
- Shapin, S. (2000). *Rewolucja naukowa*, tłum. S. Amsterdamski, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Twardowski, K. (1992). O dostojeństwie Uniwersytetu. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. (s. 461–471). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wissema, J.G. (2005). *Technostarterzy – dlaczego i jak*. Warszawa: PARP.
- Zakowicz, I. (2012). Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch? *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 62–74.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

**Słowa kluczowe:** idea uniwersytetu, nauka, neoliberalizm, uniwersytet a komercjalizacja

### Streszczenie

Czym dziś jest uniwersytet i czym powinien stać się jutro? Oto pytanie, na które nie jest łatwo odpowiedzieć. Dyskusje toczone wokół idei uniwersytetu to swego rodzaju konflikt wartości, a szerzej, normatywny spór o rzeczywistość, w której mamy żyć. Wydaje się, że to właśnie model Humboldtowski stanowi kwintesencję istoty uniwersytetu, łącząc działalność naukową z misją kształcenia. Z tego powodu ważne jest, by zarówno student, jak i pracownik uniwersytetu pojmował istotę nauki, a także „styl” samej pracy naukowej. W niniejszym artykule podejmuję próbę wskazania istnienia zależności między sposobem kształcenia w uniwersytetach a możliwością przetrwania tej instytucji w jej tradycyjnej postaci.

## UNIVERSITY – BETWEEN THE IDEA OF SCIENCE AND NEOLIBERAL IDEOLOGY

### Summary

What is the University today and what should it become tomorrow? This is a question which is not easy to answer. Discussions about the idea of University are a kind of conflict of values, and, more broadly, a normative dispute on reality in which we live. The Humboldt's Model seems to be the quintessence of the idea of university as combining scientific activity and the mission of education. For this reason it is important that both, the student and the University's employee, understand the essence of science, as well as the "style" of the scientific work itself. In this article I attempt to indicate a relationship between the way of teaching in Universities and the possibility of survival of this institution in its traditional form.

**Keywords:** the idea of university, science, neoliberalism, university and commercialization

**Anna Murawska**

Uniwersytet Szczeciński

## Kariera akademicka – człowiek w drodze do siebie i do sensu

### Wprowadzenie

Złożoność i heterogeniczność świata, jego nieprzejrzystość, a także współzależność i powikłowanie zachodzących w nim zjawisk należą do powszechnie dostrzeganych i artykułowanych cech współczesności. Ponadto pojawiające się tendencje są sprzeczne ze sobą. Równocześnie zachodzą przeciwstawne względem siebie zjawiska, nawet w obszarze tych samych struktur. Z jednej strony, na przykład, promowane jest zaufanie jako jeden z podstawowych składników kapitału społecznego, z drugiej zaś – mamy do czynienia z eskalacją kontroli i związanej z nią sprawozdawczości, również w uniwersytecie. Sprzeczności te, a także zmienność i niestabilność wpisane są w proces rozwoju kariery, w tym też kariery akademickiej.

W gorących debatach dotyczących reformy nauki i szkolnictwa wyższego istotne miejsce zajmują rozwój kadry naukowej i ścieżki kariery akademickiej. Tej tematyce została poświęcona jedna z konferencji programowych Narodowego Kongresu Nauki. Uczestnikom konferencji „Ścieżki kariery akademickiej i rozwój młodej kadry naukowej” (26–27.01.2017, Katowice) przedstawiono diagnozę dotyczącą kadry wyższych uczelni. Diagnozę raczej ponurą. Zwrócono uwagę na obniżającą się jakość prac awansowych, późny wiek uzyskiwania samodzielności naukowej, jednorodność modelu kariery i związane z tym ograniczone możliwości kształtowania indywidualnych karier stosownie do potrzeb podmiotowych i potrzeb instytucji naukowych. Zaakcentowano również zjawiska dyskryminacji, głównie ze względu na wiek i płeć. Podczas konferencji postawiono również szereg pytań: Co to jest kariera naukowa? Na czym ma polegać? Jakie powinny być kryteria awansu kadry akademickiej? Są to pytania otwarte i takie, na które nie ma jednej, raz i na zawsze ustalonej odpowiedzi. Bez względu na to, jakie rozstrzygnięcia prawno-organizacyjne zostaną przyjęte w nowej ustawie o szkolnictwie wyższym oraz o stopniach i tytułach naukowych, to po pierwsze, nie rozwiążą one wszystkich problemów związanych z karierą akademicką, po drugie, nie zwolnią nas z refleksji nad karierą i jej drogami. W niniejszym

tekście chcę odnieść się do kwestii ogólnych związanych z karierą, kwestii mających charakter egzystencjalny. Wyakcentuję subiektywną perspektywę kariery, która wciąż wydaje się marginalizowana w dyskursie naukowym.

### Czym jest kariera?

W pokomplikowanym i heterogenicznym świecie zróżnicowane jest już samo rozumienie kariery. Można mówić o przynajmniej kilku sposobach jej spostrzegania. Najwyższym wydaje się rozumienie kariery jako procesu zdobywania coraz wyższych pozycji zawodowych. Nawiązuje ono bezpośrednio do francuskiego źródłosłowu. Francuskie *carriere* oznacza bowiem drogę, tor wyścigowy, bieg. Takie podejście do kariery, odnoszące się do stanowisk i statusów będących punktami orientacyjnymi w ocenie sposobu poruszania się człowieka w przestrzeni zawodowej, wydaje się dziś niewystarczające, gdyż uwzględnia jedynie obiektywny wymiar kariery, pomijając – nie mniej ważny – wymiar subiektywny. Przecież ten sam układ pozycji i stanowisk może być dla jednego człowieka satysfakcjonujący, a dla innego rozczarowujący, jeśli zostanie odniesiony do subiektywnych aspiracji, planów i oczekiwań.

Biorąc tę podmiotową perspektywę pod uwagę, coraz częściej traktuje się karierę w kategoriach opisowych jako ogólnie rozumiane życie zawodowe i przebieg pracy, a nawet rozszerza się to pojęcie na ogół wyborów i działań człowieka, tych zawodowych i pozazawodowych, związanych z nauką, pracą, a także z rodziną. Obok aspektu obiektywnego (stanowiska, statusy) uwzględnia się jej aspekt subiektywny. Oprócz wymiaru wertykalnego wymiar horyzontalny. Obszerne przeglądu sposobów definiowania kariery, jej teorii i wzorów dokonała Agnieszka Cybal-Michalska (2014). Tutaj chcę zwrócić uwagę na te ujęcia kariery, które odnoszą się do jej aspektu subiektywnego i wymiaru horyzontalnego.

Donald Super podkreśla osobocentryczność kariery. W jego ujęciu można o niej mówić tylko wówczas, gdy podmiot dąży do jej rozwoju, a rozwój ten wpisany jest we wzorec samorozwoju. Kariera jest szansą na urzeczywistnienie koncepcji siebie. Satysfakcja z niej możliwa jest tylko wówczas, gdy człowiek realizuje swoje zainteresowania, możliwości i wartości (1976, s. 4).

Herbert Shepard traktował karierę jako narzędzie samorealizacji. Daniel Levinson – jako istotny komponent indywidualnej struktury życia. John Holland zaś – jako powołanie nadające kierunek jednostkowemu życiu (za: Arthur i in., 1989, s. 10).

Reasumując, można powiedzieć, że kariera jest definiowania personalnie, posiada elementy obiektywne i subiektywne. Definicje skoncentrowane są wokół doświadczeń związanych z zatrudnieniem, nie ograniczają się wyłącznie do pracy i nie obejmują jedynie promocji i awansów zawodowych (Bańka, 2007, s. 15). Należy tu również nadmienić, że wymiary obiektywne i subiektywne kariery nie muszą się wykluczać. W przywołanych tu stanowi-

skach podkreśla się, że osobisty rozwój i satysfakcja są realizacją podmiotowych oczekiwań, ale także służą interesom grup, organizacji, instytucji, makro- i mikrospołeczności.

### Wymiary kariery – wymiary życia

Kariera jest pojęciem złożonym i wielowymiarowym. Augustyn Bańka wskazał cztery jej zasadnicze cechy: wielowymiarowość (multidymensjonalność), wielokierunkowość, plastyczność (elastyczność) i kontekstualizm. Biorąc pod uwagę pierwszą cechę i poszukując dymensji, na których rozwój kariery jest rozpięty, użyteczne wydaje się odniesienie do zorientowanych na przyszłość programów działań Marka Kuźnika (2003, s. 427–450). Programy te ujawniają poziom świadomości podmiotowych intencji, celów, strategii. Pozwalają na wytworzenie wizji przyszłości zgodnej z podzielanymi ideałami i ocenami moralnymi. Stanowią subiektywną reprezentację ustrukturalizowanego ciągu zamierzonych czynności oraz ich założeń i wytycznych mających je realizować. Dzięki nim człowiek może wpływać na bieg zdarzeń, aktywnie zmieniać samego siebie i otaczającą rzeczywistość. Potrafi oprzeć się próbom uczynienia ze swego życia igraszki mód, tendencji i koniunktur.

Marek Kuźnik w celu wyłonienia dymensji przyjął trzy kryteria: podmiotowe, przedmiotowe i relacyjne. Wyodrębnił sześć dymensji. W kryterium podmiotowym: intencjonalność (aktywne, świadome kreowanie rzeczywistości) i reaktywność (zдание się na przypadek, reagowanie na bodźce zewnętrzne). W kryterium przedmiotowym: racjonalność (nastawienie na cel, tworzenie strategii) i intuicyjność (odrzućcie prawidłości logiczno-formalnych na rzecz przeczucia, przeświadczeń). W kryterium relacyjnym: indywidualistyczność (nastawienie na potrzeby jednostki w teraźniejszości i przyszłości) i prospołeczność (nastawienie na interes ponadjednostkowy i wymagania charakterystyczne dla kultury danego środowiska społecznego) (s. 431–437).

Optymalny kształt działalności człowieka wymaga dynamicznej równowagi pomiędzy wszystkimi dymensjami, która jest wciąż na nowo ustanawiana.

### Wymiary życia i kariery w kontekście karier akademickich

Ramy prawno-organizacyjne realizowania karier akademickich utrudniają swobodne balansowanie pomiędzy wskazanymi biegunami, osiąganie dynamicznej równowagi, a tym samym budowanie zindywidualizowanego projektu kariery. Wymuszają wyraźne przesunięcie środka ciężkości w kierunku jednego z biegunów.

W dymensji intencjonalność-reaktywność zewnętrzne wobec podmiotu oczekiwania sprzyjają dominacji reaktywności. Jest ona wymuszona tzw. kwantofrenią, związaną ze stosowaniem ilościowych, policzalnych miar osiągnięć naukowych i działaniami naukow-

ców zmierzającymi do wypełnienia biurokratycznych wymagań, do tego identycznych dla zupełnie różnych dziedzin nauki (Sztompka, 2007, s. 10), co czyni humanistykę zakładnikiem nauk ścisłych. Utrwalana jest przy tym iluzja merytorycznej i obiektywnej oceny pracy naukowej.

W dymensji racjonalność-intuicyjność działania zorganizowane, logiczne, nastawione na realizację odległych celów wypierane są przez działania intuicyjne, czyli podejmowane pod wpływem doraźnych okoliczności i emocji, bez systematycznego rozpoznania wszystkich przesłanek. Jest to wymuszone przez zmienność i nieprzewidywalność kryteriów ocen pracy naukowej.

Wreszcie w dymensji indywidualistyczność-prospołeczność coraz częściej mamy do czynienia z uwiązaniem prospołeczności związanej ze wspólnotą wartości. Zastępowana jest ona indywidualnymi interesami rozpisanymi na partytury stosunkowo niedużych utworów muzycznych (Preludium, Fuga, Sonata, Tango), przeznaczonych do wykonywania indywidualnie lub przez mniejsze zespoły. Tak zwana choroba grantowa czy „grantoza” sprawia, że uczelnia przestaje być wspólnotą osób dążących do poznania świata, a staje się grupą ludzi rywalizujących ze sobą i z podobnymi instytucjami (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 16–25; Pieniądz, 2015, s. 205–206; Kwiek, 2008, s. 199). Uniwersytet upodabnia się do korporacji produkującej wiedzę i absolwentów, staje się przedsiębiorstwem akademickim.

Ponadto wpisane w prospołeczność zaufanie, które opiera się na podzielanych wspólnie wartościach, zastępowane jest rozwijającą się w zdumiewającym tempie kulturą audytu, eliminującą bezpardonowo z przestrzeni społecznej aksjonormatywne podstawy kontroli społecznej oraz więzi i relacje (Power, 1994). A przecież już i bez niej były one wątle. Naturę audytu, w tym jej janusowe oblicze, celnie oddali Russel Craig, Joel Amernic i Dennis Tourish. Kulturę audytu na uniwersytetach określili, używając słowa *perverse*, co może oznaczać: przekorny, przewrotny, uparty, ale też perwersyjny, czyli w istotny sposób naruszający normy, szokujący (Craig i in., 2014, s. 1–24).

### Indywidualne kariery w uniwersytecie. Bezalternatywność?

Prawno-organizacyjne rozstrzygnięcia dotyczące kariery akademickiej prowadzą do rozbicia zorientowanego na przyszłość planu działań człowieka. Działania te nabierają charakteru reaktywnego, intuicyjnego, indywidualistycznego. W konsekwencji miast samorefleksyjnego konstruowania kariery układanie planu życia dokonuje się poza podmiotem. Dyskutuje się o strategiach publikacyjnych i grantowych, zamiast rozważać to, co warto poznawać i jak tworzyć oryginalne, ryzykowne, pełne rozmachu projekty badawcze.

Wskazane wcześniej ściśle powiązania spraw osobistych i instytucjonalnych sprawiają, że realizacja indywidualnych karier nie pozostaje bez wpływu na uniwersytet i jego misję. Jacques Derrida określił misję uniwersytetu jako bycie „najwyższym miejscem krytycznego oporu wobec wszelkich sił dogmatycznego czy niesprawiedliwego zawłaszczania”

(2002, s. 204). Aktualne ramy realizacji kariery w uniwersytecie czynią to *mission impossible*. Zawłaszczani zostają bowiem ci, którzy misję winni realizować. Naukowcy zaczynają być raczej na służbie władzy niż w służbie uniwersyteckiej misji<sup>1</sup>. A przecież dotykam tu tylko jednego obszaru funkcjonowania uniwersytetu – karier akademickich. Bycie na służbie rozciąga się również na inne obszary, szczególnie wyraźnie na obszar kształcenia. Myślę tu choćby o regulacjach w ramach Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, a obecnie – Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Warto podkreślić, że niejednokrotnie przyjmowane rozwiązania formalne są pokazywane jako konieczne, niezbędne, zbawienne, a w konsekwencji bezalternatywne, wyłączone z możliwości decydowania przez realizujące je podmioty oraz bez szans na podejmowanie działań odmiennych niż wskazane, zalecane. Sytuacja taka uruchamia zagrożenie depersonalizacją podmiotów współtworzących uniwersytet, odarciem z właściwości (jak u Roberta Musila). W konsekwencji prowadzi do narzucania człowiekowi właściwości czy „obdarowywania” nimi przez innych. A przecież człowiek nie może żyć twórczo, aktywnie, sensownie właściwościami, które nie są jego. Pojawia się więc tęsknota za własną tożsamością, szczególnością, osobistym sensem życia i pracy. Pojawia się, jeśli nie została już zupełnie zagłuszona. Zamiast tęsknić, proponuję wyruszyć w drogę poszukiwania sensu i siebie.

### W drodze do sensu. Z inspiracji Władysława Stróżewskiego

Archetyp bycia w drodze nie jest związany z jakąś jedną kulturą, ma charakter powszechny, stwierdzany w odległych od siebie w czasie i podlegających historycznie odmiennym wpływom kulturach. Propozycja wyruszenia w drogę wpisuje się nie tyle w nową, ile rewitalizującą się tendencję odchodzenia od realizowania kariery jako procesu warunkowanego zewnątrz (organizationally-based career) ku karierze warunkowanej wewnątrz, budowanej zgodnie z podmiotowymi celami i aspiracjami oraz realizowanej dla ich osiągnięcia (self-based career) (Hall, Mirvis, 1995, s. 269–289). Przyjmuję przy tym, że realizowanie kariery według tego drugiego modelu nie musi uniemożliwiać realizacji zewnętrznych, instytucjonalnych wymagań. Badania Halla i Mirvisa pokazały, że realizacja *self-based career* przynosi wzrost zaangażowania w pracę, a także satysfakcję z niej.

Warto też zauważyć, że kariera realizowana jako subiektywna konstrukcja podmiotu nie jest elitarnym przywilejem, ale wyrazem tożsamości i dorosłości człowieka. Powinna być traktowana jako forma narracji, która pomaga znaleźć sens w ciągu doświadczeń

---

<sup>1</sup> Bycie na służbie rozumiem jako wykonywanie zadań zleconych przez innych, podyktowane koniecznością zarabiania na utrzymanie. Bycie w służbie natomiast jest dla mnie pełną oddania i zaangażowania pracą na rzecz realizowania wartości, przy czym może być ona równocześnie zarabianiem na utrzymanie.

związanych z pełnieniem roli zawodowej, która to narracja rozwija się wraz z kolejnymi interpretacjami i rekonstrukcjami świata i własnej tożsamości (Gold, Fraser 2004, s. 580).

Nie sposób nie zauważyć, że podejście odwołujące się do poczucia sensu i budowania siebie nie jest oczywiste. Jest raczej problematyczne. Problematyczność związana jest choćby z zasadą punktowego nagradzania dorobku i prowadzeniem „gry parametrycznej”, jak również z granowym systemem finansowania nauki i jego konsekwencjami w postaci poszukiwania tematów, które są preferowane w finansowaniu i które można zrealizować i rozliczyć w czasie przewidzianym przez harmonogram grantu. Problematyczny jest też sam człowiek. W ubiegłym wieku Max Scheler pisał, że:

poczucie własnej problematyczności człowieka osiągnęło współcześnie maksimum (...). Człowiek przyznał się do tego, że ścisłej wiedzy o tym, czym jest, ma mniej niż kiedykolwiek. I dalej: W historii trwającej około 10 tysięcy lat jesteśmy pierwszą epoką, w której człowiek całkowicie i bez reszty stał się problematyczny, w której już nie wie, czym jest, a zarazem też wie, że tego nie wie. (1987, s. 45–46)

Nie ma powodu, aby sądzić, że od tego czasu coś się zmieniło. Można nawet powiedzieć bez większego ryzyka popełnienia błędu, że dzisiejsza problematyczność wykracza poza to, o czym pisał Scheler. Stąd moja propozycja radzenia sobie ze sprzecznościami i napięciami wpisanymi w karierę akademicką w postaci koncentracji na poszukiwaniu sensu i samego siebie. Niech ją uzasadnią choćby słowa Romana Ingardena. Dla mnie, za każdym razem, gdy je czytam, są elektryzujące.

[Człowiek] wynajduje zajęcia, którymi „wypełnia” czas i całą uwagę swą koncentruje na robocie, bez której mógłby się obejść. By nie czuć się osamotniony i obcy na świecie, stwarza sobie fikcję obowiązku wobec czegoś, czego właściwie nie ma, co jest nieważne, ale co sam wytworzył i czemu – nie przyznając się do tego – nadaje pozór doniosłości istnienia. Odłogiem pozostawia samego siebie, by służyć czemuś innemu. Zamiast być przez pozostanie przy sobie, przez uchwycenie siebie w każdym bólu i każdej radości, i w każdym wysiłku i zwycięstwie, zatracą się bezpowrotnie. Nie wie, jak wiele traci. Myśli, że buduje świat dookoła siebie i siebie w tym świecie, a tymczasem tłumi tylko własny lęk przed grożącą mu pustką. I przez to tym bardziej już dziś pustką się staje. I gdy pewnego dnia okoliczności, w których się znalazł, domagają się odeń rozstrzygnięcia nie wedle gotowych wzorów, zewnętrznych przepisów lub norm, lecz wedle własnego poznania, wyrosłego z własnego wysiłku woli, wówczas wraca nagle do siebie i czuje się jak dziecko – niedołążne i głupie. Pustkę znajduje tam, gdzie spodziewał się zastać siebie (...). (1998, s. 61)

Koncentracja na podmiotowym sensie pracy może nas uchronić przed losem opisanym przez Ingardena.

Drogę budowania sensu poprzez przechodzenie przez sześć płaszczyzn pokazał Władysław Stróżewski (1994, s. 423–437). Warto wziąć tę propozycję pod uwagę, myśląc o sensie pracy naukowej i o budowaniu kariery akademickiej. Pierwsza płaszczyzna wskazana przez filozofa, najbardziej elementarna, wstępna, to płaszczyzna semantyczna. Wymaga ona, aby „zbiór «określników» nazwy był izomorficzny w stosunku do cech przedmiotu będącego jej desygnatem” (Stróżewski, 1994, s. 427). W pracy naukowej ten elementarny sens

może się obiektywizować tekstami pisanymi z troską o precyzję języka i o to, by oddawał on stan rzeczy, do którego się odnoszą.

Kolejna płaszczyzna sensu to płaszczyzna noetyczna. Czynnikiem konstytuującym sens jest tam myśl. Poruszanie się po tej płaszczyźnie wymaga, aby w praca naukowa była świadomym, racjonalnym, nakierowanym na cel działaniem. Sądzę, że powrót do idei prawdy, ostatnio nonszalancko dekonstruowanej i niefrasobliwie deprecjonowanej może rozpalać wyobraźnię i stanowić o głębokim sensie pracy naukowej (Murawska, 2010, s. 75–84). Dewaluowanie jej, traktowanie wiedzy jako wytworu, produktu, prowadzi do kłopotów z nadaniem pracy intelektualnej większego znaczenia i głębszego sensu (Furedi, 2008, s. 12–16).

Dalej Stróżewski wskazuje na płaszczyznę ontologiczną. Tu sens odnosi się do rzeczywistości. Jest konstytuowanym, określonym punktem widzenia, myślowym projektem, z jakim do rzeczywistości podchodzimy. W pracy naukowej wymaga uświadomienia, przyjęcia i uwewnętrznienia określonej perspektywy ontologicznej. Bez niej sens będzie się gubił w chaosie różnych porządków i ładów.

Następna płaszczyzna została przez Stróżewskiego określona jako ontyczna. Sens ontyczny nie jest współkonstytuowany przez ludzką świadomość. Nie zależy od człowieka, ale jest przez niego odkrywany. W nauce wymaga to uświadomienia sobie i przyjęcia założeń metafizycznych co do świata oraz pokory w zakresie własnych poszukiwań badawczych.

Sens aksjologiczny ulokowany jest w świecie wartości. Wymaga traktowania działalności naukowej jako aksjologicznej, odnoszącej się do dobra i zła (bez względu na trudności związane z ich definiowalnością). Wartości bowiem sprawiają, że życie jest warte życia (*life worth living*). Obiecują, że wraz z ich realizacją rzeczywistość zostanie aksjologicznie usensowiona. Ważne zatem jest, aby świadomość aksjologiczna badacza nie była znieczulona, tylko wówczas bowiem praca i życie będą nasycane wartościami.

Ostatnia płaszczyzna sensu to sens metafizyczny, stanowiący dla Stróżewskiego „granicę sensu” (1994, s. 435). Ten sens nie jest konstytuowany ani odkrywany. Jest postulowany. Oparty jest na nadziei, że jest trafny i możliwy do spełnienia. Można go odnieść do Tischnerowskiej nadziei na prawdę, o której filozof pisał:

Myśleć to ni mniej, ni więcej tylko żyć nadzieją prawdy. Słowo „prawda” określa cel myślenia. Słowo „nadzieja” określa to, że pełnej prawdy nie ma, że nie ma pełnego obrazu tego, czym rozum jest i co potrafi, że wciąż istniejemy pośrodku otwierających się tajemnic. Ten, kto żyje nadzieją na prawdę, na pełną prawdę, łatwo potrafi oczyścić rozum z iluzji, nie pozbywając się przy tym rozumu. (1994, s. 474)

Nadzieja na prawdę w istotny sposób może pobudzać aktywność poznawczą. Jeśli bowiem ludzie oczekują, że jest coś ważnego do odkrycia, wówczas skłonni są do intensywnej pracy. Można więc powiedzieć, że prawda jest napędem poznania i naukowego dyskursu, chroniąc równocześnie przed roszczeniami poznawczymi i arbitralnością sądów oraz uwalniając pokorę intelektualną i naruszając intelektualne przyzwyczajenia (Murawska, 2010, s. 83).

Jak sądzę, podążanie w pracy naukowej drogą sensu pozwoli w sposób satysfakcjonujący realizować karierę akademicką, a równocześnie ochroni nas przed rolą „pracowników korporacji Uniwersytet sp. z o. o.” (Marody, 2014, s. 32).

## Bibliografia

- Arthur, M.B., Hall, D.T., Lawrence, B.S. (1989). Generating new direction in career theory: the case for transdisciplinary approach. W: M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Handbook of Career Theory* (s. 7–25). New York: Cambridge University Press.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Craig, R., Amernic, J., Tourish, D. (2014). Perverse Audit Culture and Accountability of the Modern Public University. *Financial Accountability & Management*, 1, 1–24.
- Cybal-Michalska, A. (2014). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Po pierwsze rentowność? Odzyskiwanie edukacji uniwersyteckiej. *Więź*, 1, 16–24.
- Derrida, J. (2002). *Without Alibi*. Stanford: Stanford University Press.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gold, M., Fraser, J. (2004). Managing self-management: successful transition to portfolio careers. *Work, Employment and Society*, 16 (4), 579–597.
- Hall, D.T., Mirvis, P.H. (1995). The new career contract: developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 3, 269–289.
- Ingarden, R. (1998). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kuźnik, M. (2003). Tworzenie zorientowanych na przyszłość programów działań jako szansa przezwyciężenia kryzysu normatywnego wczesnej dorosłości. W: R. Derbis (red.), *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka w sytuacji przełomu* (s. 427–450). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Kwiek, M. (2008). Fenomen publicznych uniwersytetów przedsiębiorczych. W: A. Grzegorzczak, J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu* (s. 181–204). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Marody, M. (2014). O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu. *Nauka*, 2, 27–32.
- Murawska, A. (2010). Prawda w uniwersytecie. Między koniecznością a niemożnością. W: A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy* (s. 75–84). Szczecin: Wydawnictwo volumina.pl.
- Pieniędzy, A. (2015). Dylematy humanistów: czy nowy model kariery naukowej? W: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* (s. 205–210). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- Scheler, M. (1987). *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. A. Węgrzecki, S. Czernik. Warszawa: PWN.
- Stróżewski, W. (1994). *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Super, D. (1976). *Career Education and the Meaning of Work*. Washington: Department of Health Education and Welfare.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia – fundament kultury akademickiej. *Nauka*, 3, 7–13.
- Tischner, J. (1994). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.

**Słowa kluczowe:** kariera, kariera akademicka, sens pracy

#### Streszczenie

W artykule autorka ukazuje sposoby rozumienia kariery, a zwłaszcza koncentruje się na karierze akademickiej. Zwraca uwagę na wpisane w nią napięcia i sprzeczności. Akcentuje potrzebę podmiotowego konstruowania kariery, co nie jest elitarnym przywilejem, ale wyrazem tożsamości i dorosłości człowieka. Proponuje takie budowanie kariery, które jest równocześnie realizowaniem podmiotowego sensu pracy akademickiej. Pomocna może być w tym koncepcja sześciu płaszczyzn sensu Władysława Stróżewskiego.

#### THE ACADEMIC CAREER – A PERSON ON THEIR WAY TO THEMSELF AND TO A SENSE

#### Summary

In the article the different meanings of the term career are presented. On that background the academic career is analyzed. The author underlines tensions and contradictions that are inseparably connected with academic career. She also emphasizes the need of subjective way of career building, which is not an elite privilege but the expression of human identity and maturity. The career as a way of realization of subjective sense of academic work is suggested. It is referring to the Władysław Stróżewski idea of six levels of sense.

**Keywords:** career, academic career, sense of work



**Wioleta Bryniewicz**

Uniwersytet Szczeciński

## Misja<sup>1</sup> i współczesne role<sup>2</sup> szkoły wyższej. Perspektywa socjologiczna

### Wprowadzenie

Nauka i edukacja wspierają rozwój społeczeństwa, wskazują możliwości efektywnego wykorzystania zasobów intelektualnych. Kształcenie studentów, prowadzenie badań, rozwijanie i upowszechnianie kultury, współdziałanie w szerzeniu wiedzy o zasięgu lokalnym i ogólnospołecznym – to podstawowe role uczelni wyższych. Wyzwaniem współczesnego nauczania akademickiego jest reagowanie na szybko zmieniającą się rzeczywistość. Z perspektywy wielu dokonanych już zmian (gospodarczych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych, politycznych) trudno nie zauważyć większej świadomości znaczenia edukacji. Edukacji nie tylko jako usługi, ale głównie jako dobra publicznego stwarzającego możliwości modernizacji państwa. „Płynna” rzeczywistość społeczna, tempo jej zmian wymagają takiej wiedzy, dzięki której można racjonalnie tę rzeczywistość zdiagnozować i opisać, zrozumieć jej mechanizmy i procesy. Szczególnie jest ona niezbędna w rozumieniu i zarządzaniu coraz to bardziej złożonymi relacjami społecznymi. Debaty nad powinnościami i rolą uniwersytetu w obecnych realiach skupiają się wokół powiązań nauki z gospodarką i rynkiem pracy. Bez względu na ich słuszność warto zauważyć, że walorem użytkowym zdobytej wiedzy na uniwersytecie jest nabycie kompetencji społecznych, bez których ta zależność (nauka – gospodarka) nie mogłaby się realizować. Kształtowanie krytycznego i kreatywnego myślenia, rozbudzanie ciekawości poznawczej otwierają możliwości rozumienia zmian społecznych i podążania za nimi. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na

---

1 „Misję” określam jako posłannictwo, ważne i odpowiedzialne zadanie do spełnienia, przesłanie szczególnie istotne w określonym czasie.

2 W socjologii istnieją co najmniej trzy orientacje teoretyczne, w ramach których rozpatrywane jest pojęcie roli. Niemniej jednak są one zgodne, że istnieje powiązanie roli z pozycją lub statusem społecznym. Pojęciem roli w tak rozumianej zależności posługuję się w niniejszym artykule.

pytania o to, na ile „misyjność” szkoły wyższej jest zbieżna z oczekiwaniami młodzieży akademickiej? Komu i po co potrzebna jest nauka? Jakimi motywami kieruje się współczesna młodzież, wybierając studia?

### Źródło inspiracji – poglądy Allana Blooma

Trudno nie zgodzić się z tym, że w obecnych czasach idea Akademii Platońskiej nie ma racji bytu. Również trudno dziś przejść obojętnie wobec kontrowersyjnych wywodów A. Blooma, autora eseju *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, wydanego w roku 1987, będącego krytyką ówczesnej kultury amerykańskiej (Bloom, 2012). Choć konserwatywny punkt widzenia może budzić początkowo kontrowersje, to jednak w wielu wywodach autora dostrzec można analogię do dylematów współczesnego szkolnictwa wyższego w Polsce. A. Bloom – amerykański filozof polityczny, którego światopogląd kształtowała filozofia przedsokratejska oraz Sokrates, Platon, Machiavelli, Rousseau, Nietzsche, Heidegger – dokonał opisu życia umysłowego studentów uczelni amerykańskich. Z perspektywy trzydziestu lat pracy ze studentami, wnikliwych obserwacji i doświadczeń opisał proces upadku uniwersytetów. Uznał, że wciągnięte w wir problemów społecznych straciły na znaczeniu. Szukał odpowiedzi na pytanie, dlaczego trudno przekazać następnym pokoleniom takie wartości, jak: godność, prawda naukowa, piękno, odkrywczość czy praca nad sobą. Kwestionował opinię o tendencji młodych ludzi do podważania i odrzucania zastanych wzorców, odrzucał również przyczyny tkwiące w samej naturze młodości. Refleksję nad upadkiem znaczenia uniwersytetów toczył wokół kryzysów politycznego i społecznego, które w istocie stanowiły kryzys intelektualny. „Nie potrzeba dowodzić, jak ważna jest edukacja. Należy jednak zauważyć, że dla narodów współczesnych, które w większym stopniu niż dawne opierają się na rozumie, kryzys uniwersytetu, siedliska rozumu, jest bodaj najpoważniejszym kryzysem, któremu muszą stawić czoło” (Bloom, 2012, s. 26).

Dodatkowo, jak zauważył A. Bloom, brak wizji człowieka wykształconego, rywalizacja między uniwersytetami czy też wydziałami powoduje, że uczelnia rozpada się na wiele „wojujących ze sobą mniejszości”.

Nauczyciel, szczególnie mający zapewnić swym studentom edukację liberalną, musi stale mieć przed oczyma wzorzec skończonej istoty ludzkiej, a w pamięci naturę studentów jako konkretnych jednostek, musi poddawać ów wzorzec nieustannej weryfikacji, oceniać zdolność studentów do jego osiągnięcia. Sens powołania nauczycielskiego polega na tym, by znać pragnienia swych uczniów i wiedzieć, co może je zaspokoić. Trzeba je wytropić i wydobyć na wierzch. Wykształcenie, które nie odpowiada rzeczywistym potrzebom, jest tylko schlebianiem próżności nauczyciela. Charakter każdego pokolenia najlepiej przejawia się w jego stosunku do „wiecznych pytań” ludzkości. Stosunek ten z kolei można poznać, stwierdzając, co się danemu pokoleniu podoba, co je bawi, a zwłaszcza – co je gniewa (...). (Bloom, 2012, s. 21)

Kultura indywidualizmu i szeroko pojęty konsumpcjonizm zrodziły wolność indywidu-  
alną, a społeczeństwo stało się społeczeństwem rządzonym przez opinię publiczną. Tym  
samym uniwersytet, zamiast być enklawą myśli intelektualnej, został wciągnięty w wir  
problemów społecznych. W rezultacie – jak stwierdził profesor – ludzie „wewnątrz” uni-  
wersytetu coraz mniej różnili się od ludzi „z zewnątrz”. Zgubna tendencja społeczeństw  
do zerwania z tradycją: upadek rodziny, odejście od autorytetów, umasowienie kultury  
w sposób analogiczny ukazują rozkład edukacji.

Przyczyna rozkładu tradycyjnej roli rodziny jako przekaziciela tradycji jest identyczna z przyczyną roz-  
kładu edukacji liberalnej: nikt nie wierzy, że w starych księgach zawarta jest, lub choćby mogła być  
zawarta, prawda. Książki stały się zatem „kulturą”, a więc czymś nudnym. (...) Dziś tradycja ginie w za-  
lewie informacji. Umiera z chwilą, gdy zostaje rozpoznana jako tradycja: wygłasza się już tylko na jej  
część gołosłowne pochwały w próżnej nadziei wzbudzenia dla niej szacunku dzieci. (Bloom, 2012, s. 69)

Uniwersytety stały się soczewką problemów społecznych. Jak sugerował profesor – bo-  
lączką edukacji jest otwarcie się na wszelkie style życia, wszelkie ideologie, a taka otwar-  
tość rodzi konformizm, co stwarza niebezpieczeństwo zaniku autorytetów intelektual-  
nych i zaniku tradycji. Studenci szukają łatwych, ogólnodostępnych rozwiązań, bez zbyt-  
niego angażowania umysłu, nie potrafią odróżnić mądrości od propagandy, podniosłości  
od intelektualnej tandety. Tak więc umysł studenta zamknięty jest w fałszywej otwartości.

To stopniowe umilknięcie dawnych głosów politycznych i religijnych w duszach młodzieży tłumaczy  
różnicę pomiędzy studentami z początków mojej kariery akademickiej a tymi, których uczę obecnie.  
Wskutek utraty książek ich myślenie stało się ciasne i płaskie. Ciasne, ponieważ brakuje im tego, co  
najpotrzebniejsze: prawdziwej podstawy do niezadowolenia z teraźniejszości i świadomości, że ist-  
nieją alternatywy. Są bardziej zadowoleni z tego, co jest, i boją się myśleć o jakiegokolwiek odmianie.  
Tęsknota za sięganiem w nieznane osłabła. Zniknęły wzorce tego, co godne podziwu i pogardy. Płaskie,  
ponieważ bez interpretacji świata, bez poezji i aktywności wyobraźni ich dusze są jak zwierciadła: nie  
natury, lecz tego, co znajduje się dokoła. Subtelność oka, dusza, która pomaga mu dostrzegać delika-  
tne różnice pomiędzy ludźmi, pomiędzy ich czynami i motywacjami, a która stanowi o prawdziwym  
smaku, jest niemożliwa bez pomocy literatury najwyższego lotu.

Zacieśnił się zatem obszar, na którym może rozkwiatać prawdziwe nauczanie (...).

Dzisiaj znacznie trudniej jest powiązać klasyczne księgi z doświadczeniem studentów lub odczu-  
wanymi przez nich potrzebami. (Bloom, 2012, s. 73)

W spektrum problemów współczesnych uniwersytetów mieści się także tendencja  
„upraktyczniania” i ich „umasowienie” (Bloom, 2012, s. 17).

Kryzys nauki i nauczania, kryzys w sferze obyczajowej, w postawach młodzieży, zerwa-  
nie więzi z przeszłością, a w zamian społeczne przyzwolenie na promowanie wolności (od  
jakichkolwiek ograniczeń) bezwzględnie przeniosły się na nasz grunt. Analizy A. Blooma,  
być może niewystarczające, ale znaczące, wskazują istotę deprecjonowania wiedzy (szcze-  
gólnie humanistycznej). Mogą one z całą pewnością stanowić inspirację do refleksji nad  
misją i rolą uniwersytetów w naszym społeczeństwie.

## Polskie realia – polskie studiowanie

Powyższe refleksje nasuwają kolejny aspekt, a mianowicie pytanie o motyw i jakość studiowania. Dla przykładu (Hipsz, CBOS, 2013):

- ponad trzy czwarte respondentów (78%) uważa, że kształcenie na wyższych uczelniach w Polsce jest masowe (*odpowiedź na pytanie: dla kogo*);
- o tym, że każdy może studiować, częściej przekonani są ci, którzy sami posiadają dyplom szkoły wyższej (93%) (*odpowiedź na pytanie: dla kogo*);
- na poziomie ogólnospołecznym z opinią, że jakość kształcenia na wyższych uczelniach obniża się, zgadza się co drugi ankietowany (47%), prawie co czwarty (24%) nie ma takich odczuć, a prawie co trzeci (29%) nie potrafi zająć jednoznacznego stanowiska w tej sprawie (*odpowiedź na pytanie: z jakim skutkiem*);
- złe oceny poziomu kształcenia są częstsze wśród badanych lepiej wykształconych (wyraża je 74% respondentów z wyższym wykształceniem), absolwentów uczelni publicznych (77% wobec 59% absolwentów uczelni niepublicznych) i wśród osób, które ukończyły studia w trybie stacjonarnym (80% wobec 66% absolwentów studiów niestacjonarnych: wieczorowych, zaocznych lub eksternistycznych). Sprzyja im także życie w większej miejscowości oraz uzyskiwanie wyższych dochodów *per capita* (*odpowiedź na pytanie: z jakim skutkiem*);
- jako powód, dla którego młodzi ludzie rozpoczynają naukę na wyższej uczelni, dwie trzecie badanych (63%) podaje aspiracje zawodowe i sytuację na rynku pracy (*odpowiedź na pytanie: po co*);
- jedna czwarta badanych (24%) sądzi, że studentami powodują pobudki poznawcze i ambicjonalne, takie jak chęć zdobycia wiedzy, podniesienia kwalifikacji i poszerzenia horyzontów (16%), zaspokojenia własnych aspiracji (6%) oraz rozwijania zainteresowań, talentu (5%) (*odpowiedź na pytanie: po co*);
- nieco mniej osób uważa, że młodym chodzi o pieniądze, odpowiednio wysoki poziom życia (19%), albo ogólnie o zapewnienie sobie lepszej przyszłości (17%) (*odpowiedź na pytanie: po co*);
- zdaniem niektórych studiowanie bywa ucieczką przed dorosłością (7%) (*odpowiedź na pytanie: po co*);
- studiowanie jest sposobem na podwyższenie statusu społecznego (5%) oraz przejawem konformizmu – podatności na panującą modę (4%) lub uległości wobec rodziców, bezrefleksyjnego realizowania ich planów i marzeń (3%) (*odpowiedź na pytanie: po co*).

Badania sondażowe wśród studentów kierunków o profilu humanistycznym, którzy rozpoczęli studia w roku akademickim 2015/2016<sup>3</sup>, potwierdziły przypuszczenie o częstej przypadkowości wyboru kierunku studiów. Z wypowiedzi wynikało również, że wiedza

3 Wywiady ukierunkowane przeprowadzono ze studentami Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego w maju 2016 r. Próbę badawczą stanowili studenci drugiego i trzeciego roku studiów I stopnia takich kierunków, jak: socjologia, politologia i europeistyka, pedagogika, historia (w badaniu brało udział łącznie 156 studentów).

dla studentów straciła znaczenie (według nich wiedza to informacje dostępne w Internecie), wiedzę i umiejętności praktyczne można nabyć i rozwinąć poprzez pracę (i tym m.in. studenci tłumaczą swój podzielony status pomiędzy studentem a osobą pracującą). Jest oczywiste, że motywby studiowania (powody, przyczyny), wybór kierunku wpływają na stopień zaangażowania w proces zdobywania wiedzy. Idealną sytuacją byłaby taka, w której motywby pokrywałyby się z zainteresowaniami. Badania nie potwierdzają takiej zbieżności.

### **Uczelnia wyższa a oczekiwane efekty społeczne**

Kolejną kwestią związaną z poruszaną w artykule problematyką jest określenie efektów społecznych wynikających z podnoszenia poziomu wykształcenia. Jak działania uczelni wpływają na poprawę jakości życia społeczeństwa i społeczności lokalnych? Komu uczelnia służy i w jakim otoczeniu funkcjonuje? Jaką rolę pełni uczelnia dla swojego środowiska społecznego? Jednym z niepodważalnych efektów jest podniesienie świadomości tych, którzy poddają się procesowi nauczania, studiowania. Być może są to przyszli liderzy społeczni. Procesy globalizacji powodują coraz większe wymagania otoczenia społecznego względem podmiotów życia publicznego oraz społeczno-gospodarczego, w tym także uczelni wyższych. Już tu ujawnia się rola uczelni jako instytucji biorącej udział w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy. Jest to rola społecznej odpowiedzialności uczelni<sup>4</sup>. Jednocześnie rodzą się pytania: Czy i jak uzyskać symbiozę pomiędzy uczelnią a otoczeniem? Jakie działania w tym kierunku winna podejmować uczelnia, a jakie otoczenie? W świecie biznesu zapewne padłaby odpowiedź, że należy spełniać oczekiwania zróżnicowanego zbioru udziałowców. Dla instytucji nauki i wiedzy nie jest to jednak tak oczywiste. Rzecz jasna, ewolucja uczelni jest niezbędna, co ma miejsce – oprócz tradycyjnego akademickiego kształcenia uniwersytety podejmują kształcenie ustawiczne, zwiększają grono adresatów ofert edukacyjnych. Warto zatem w tym miejscu odwołać się do wiedzy z zakresu nauk o zarządzaniu i wspomnieć o teorii interesariuszy. U jej podstaw leży przekonanie, że:

aby osiągnąć sukces w biznesie, należy liczyć się z interesariuszami zewnętrznymi, ale nie tylko tradycyjnie pojętymi (klienci, dostawcy), ale również nierynkowymi, a więc mediami, władzami lokalnymi, agencjami rządowymi itp. Formuła liczenia się z interesariuszami czy uwzględniania ich w podejmowaniu decyzji biznesowych zakłada ich wcześniejszą analizę czy obserwację, niekiedy prowadzenie jakiejś formy dialogu i wreszcie liczenie się z oczekiwaniami albo możliwymi działaniami. (Reed i in., 2009, s. 1933–1949)

4 „Rola” – nie jest to pojęcie tożsame z pojęciem funkcji. Krótko rzecz ujmując. „rola” oznacza to, co robimy jako jednostki w społeczeństwie (role rodzinne, role zawodowe itd.), rolę odgrywamy, rola niesie ważny kontekst znaczeniowy. Rola można odgrywać przypadkowo, przy okazji realizacji innych zadań, pełnienia innej funkcji. „Funkcja” – określa to, co jednostki, grupy społeczne czy instytucje pełnią, sprawują; określa celowość zgodną z założeniami, planem, projektem.

Interesariuszami są grupy, instytucje, organizacje mające interes lub roszczenia do firmy. Interesariuszami wewnętrznymi uczelni wyższej są studenci I, II stopnia studiów, słuchacze studiów podyplomowych oraz studiów doktoranckich, kadra naukowo-dydaktyczna oraz pracownicy administracyjni. Interesariuszami zewnętrznymi są: kandydaci na studia (maturzyści), także absolwenci uczelni. Nie tylko niż demograficzny, konkurencja na rynku edukacyjnym stanowią dziś olbrzymie wyzwanie w pozyskiwaniu studentów. W dużej mierze zmianie uległy potrzeby i preferencje samych interesariuszy. Przytaczając już postawione pytanie o to, czy i jak uzyskać związek pomiędzy uczelnią a otoczeniem, jakie działania w tym kierunku winna podejmować uczelnia, a jakie otoczenie, nie da się nie zauważyć zaangażowania uczelni w proces spełniania oczekiwań interesariuszy (np. festiwale nauki). Lecz bez wsparcia otoczenia społecznego, instytucji, samorządów osamotnione działania uczelni wydają się niewystarczające. Szczególną rolę – w dobie Internetu – spełniają media. Przykład stanowi ubiegłoroczny nabór na studia: radio lokalne co godzinę informowało, jakie kierunki na jakiej uczelni nie są oblegane („mało popularne”), jakie być może wygasną, jakie są „mało modne”. Media w „gorącym” czasie dla uczelni pełniły rolę złego policjanta. Nie było informacji pozytywnych dotyczących uczelni. Kolportowane w społeczny krwioobieg informacje być może zniechęcają niezdecydowanych. Sporadyczna obecność problematyki edukacji wyższego szczebla w mediach, zwłaszcza lokalnych, peryferyjne traktowanie uczelni wyrzuca poza świadomość społeczną istnienie i dostrzeganie takiej instytucji jak szkoła wyższa. Nie pomaga w budowaniu wizerunku uczelni, co jest jednym z wielu warunków sukcesu na rynku usług edukacyjnych. Komunikacja uczelnia – media (zwłaszcza radio lokalne) powinna być procesem nieustannym, a nie jedynie jednokierunkowym (kiedy to radio „zaprasza” nas, wykładowców, do wieczornych audycji). Stosowny czas emisji oraz odpowiednie do oczekiwań interesariuszy informacje (okres przed maturą, czas oczekiwania na wyniki matur i ponowny proces wyboru uczelni, kierunku) mogą sprzyjać budowaniu pozycji uczelni w społeczeństwie. Oprócz funkcji komunikacyjnej radio lokalne mogłoby realizować w ten sposób funkcję integracyjną oraz koordynacyjną (tworzyłoby pewien obraz, wizerunek uczelni). Tymczasem z badań wiemy, że głównym źródłem pozyskiwania informacji na temat uczelni (gdzie się „łatwo” studiuje, gdzie nie ma dużo nauki itp.) był i jest Internet, a w nim szczególnie rolę odgrywają tzw. fora szeptane. Środowiska internetowe stanowią istotny kanał przekazu wizerunku uczelni.

Niewystarczający dialog mass mediów ze szkołą wyższą nie sprzyja budowaniu pozycji uczelni w świadomości społeczeństwa lokalnego. Jednostronny (zazwyczaj negatywny) przekaz medialny na temat studiów, sensu studiowania, przyszłości po studiach wpływa na wybory nie zawsze dojrzałych absolwentów szkół średnich<sup>5</sup>. Społeczna odpowiedzial-

5 Przykład medialny: portal Onet w artykule zatytułowanym *Jaka kariera czeka absolwentów studiów w Polsce?* informuje, że absolwenci, którzy mają trudności ze znalezieniem zatrudnienia, reprezentują najczęściej takie kierunki studiów, jak ekonomia, socjologia i zarządzanie (badanie SWR na zlecenie Coders Lab, Foto: Shutterstock, Onet Biznes, 30.06.2016).

ność uczelni oznacza relacje pomiędzy nią a instytucjami i społecznością. Uczelnie tę rolę spełniają, ale można odnieść wrażenie, że w osamotnieniu. Choć trudno nazwać to rolą – do roli potrzebnych jest co najmniej dwóch partnerów. Na tym tle ponownie pojawia się pytanie: Komu uczelnia służy i w jakim otoczeniu egzystuje? Uczelnie czynią starania w poszukiwaniu równowagi między oczekiwaniami i potrzebami odbiorców swych usług edukacyjnych, lecz bez znacznego wsparcia. W odpowiedzi na pytanie, komu potrzebna jest szkoła wyższa, można odnieść się do trzech wymiarów: w wymiarze globalnym – do rozwoju społeczeństwa, jego postępu intelektualnego oraz tworzenia tożsamości społeczności lokalnej; w wymiarze lokalnym – do wzrostu kapitału ludzkiego (środowiska akademickie); w wymiarze indywidualnym – do wzrostu aspiracji, wiedzy, potrzeb jednostki.

Zarządzanie transferem wiedzy, działalność naukowo-badawcza czynią uczelnię nieodłącznym elementem systemu społecznego, służą na rzecz społeczeństwa opartego na wiedzy. Dziś uczelnie poddane są silnej presji, by udowodnić swą przydatność na obecnym rynku ofert edukacyjnych. Presja ta nie zwalnia z dochowania i przestrzegania wartości ponadczasowych i w tym wyraża się misyjność szkoły wyższej. Dyscyplina intelektualna, reżim badawczy nie powinny poddawać się trudnym czasom.

Warto zauważyć, że w dyskursie społecznym mało miejsca poświęca się roli uczelni i jej wpływowi na kształtowanie społeczności lokalnej. Nie żyjemy również w czasach, w których słowo „uniwersytet” wypowiada się z pewnym namaszczeniem. A osiągnięcie roli studenta nie jest dziś trudne (drugie nabory, absolwenci z poprawianą maturą). Podmiot działań edukacyjnych szkoły wyższej (studenci) jest trudny, a diagnoza jego potrzeb intelektualnych często koliduje z ideą uczelni wyższej. Dziś etos inteligenta wyraźnie osłabł, dawniej systemy moralne służyły za drogowskaz w osiąganiu celu, obecnie stały się przeszkodą. Dodatkowo tendencja do określania uniwersytetów fabrykami bezrobotnych, przemoc kulturowa – to tylko niektóre czynniki deprecjonujące naukę. Elitotwórcza rola szkół wyższych w zderzeniu z polityką państwa (choćby „algorytm finansowania szkolnictwa wyższego”) znacznie osłabia. Mimo tak „niegościnniej” teraźniejszości dla szkolnictwa wyższego nie można wątpić w jego misyjność: badania, nauczanie, służbę publiczną. Te trzy elementy misji uniwersytetu, wypracowane i podtrzymywane od stuleci, stanowią jego istotę.

## Podsumowanie

Na koniec warto wspomnieć o koncepcji Long Life Learning<sup>6</sup>. Jak stwierdził Jerome S. Bruner, dowodząc konieczności tworzenia nowej wiedzy o edukacji, adekwatnej do aktualnych wyzwań cywilizacyjnych „[...] edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego” (Bruner, 2006, s. 31). To relacja kultura – edukacja w dzisiejszych czasach

---

6 Szerzej na temat koncepcji *Life Long Learning* pisze Mieczysław Malewski (2016).

jest szczególnie istotna. Rozpatrując bowiem proces uczenia się z punktu widzenia osoby uczącej się (a nie instytucji i osób zajmujących się kształceniem), współczesny człowiek zmuszony jest do ciągłego uczenia się. W dobie rozwoju gospodarki opartej na wiedzy niezbędne jest uczenie się kreatywności, wykształcanie postaw twórczych. Odpowiednio wypracowany model edukacji (prokreatywny i proinnowacyjny) oraz możliwości korzystania z niego są niezbędne, by funkcjonować w rzeczywistości społecznej. O ile w poprzednich dekadach nauczaliśmy młodzież, by „weszła w świat” (zastany, przewidywalny), dziś edukujemy tak, by ukazać niestabilność tego świata i przygotować do uczestnictwa w nim. Dzisiejszy uniwersytet to już nie tylko studenci będący młodymi ludźmi, to także studenci – ludzie dorośli, posiadający doświadczenie zawodowe i swą biografię.

Istnieją wartości ponadczasowe, o których pisał Kazimierz Twardowski w eseju *O dostojności Uniwersytetu*. W sposób niezmiernie trafny, choć metaforyczny, przekazał myśl, którą pozostawił pokoleniom, a która może stanowić swoiste pojęcie misji uniwersytetu: „(...) Uniwersytet powinien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje swym światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczyniła, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej” (Twardowski, 1933, s. 10).

Kultywowanie etosu akademickiego, prowadzenie badań naukowych, upowszechnianie wiedzy i kultury, rozwój nauki i edukacji, dynamiczna obecność uniwersytetu w życiu publicznym, kształcenie (przekaz wiedzy, wyposażanie w umiejętności kreatywnego i samodzielnego myślenia, kształcenie postaw ustawicznego samorozwoju) – to przywilej szkół wyższych i wyzwania dla nich bez względu na warunki, w jakich funkcjonują. W tych wyzwaniach zawarta jest ich rola i misja.

## Bibliografia

- Bloom, A. (2012). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Hipsz, N. (2013). *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem?* CBOS, BS/92/2013.
- Malewski, M. (2016). Kulturowe konteksty koncepcji lifelong learning. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19, 4 (76), 45–56.
- Onet Biznes (2016). *Jaka kariera czeka absolwentów studiów w Polsce?* Badanie SWR na zlecenie Coders Lab Foto: Shutterstock. Pobrano z: <http://biznes.onet.pl/praca/jaka-kariera-czeka-absolwentow-studiow-w-polsce/k2ndq7> (30.06.2016).
- Reed, M.S., Graves, A., Dandy, N., Posthumus, H., Hubacek, K., Moriss, J., Prell, K., Quinn, C.H., Stringer, L.C. (2009). Who's in and why? A typology of stakeholder analysis methods for natural resource management. *Journal of Environmental Management*, 90, 1933–1949.
- Twardowski, K. (1933). *O dostojności Uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa.

**Słowa kluczowe:** misja, edukacja, motywy studiowania, efekty społeczne

#### Streszczenie

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna wywołuje konflikty wartości na uniwersytetach i wobec nich. Stają one wobec dylematu: Co jest dziś ich misją? Jak mają spełniać swoją rolę, by zachować wartości uniwersyteckie? W artykule wskazano na te elementy rzeczywistości społecznej, które – zdaniem autorki artykułu – w sposób istotny warunkują spełnianie ich roli i misyjności.

#### MISSION AND CONTEMPORARY ROLES OF A UNIVERSITY. THE SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

#### Summary

The changing social reality evokes conflicts of values in and towards universities. They face a dilemma: what is their mission today? How to fulfill your role to maintain university values? This article points to those elements of social reality which – according to the author of the article – significantly determine the fulfillment of their role and mission.

**Keywords:** mission, education, study motifs, social effects



**Monika Pawłowska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie

## **Epoka przemian i budowy nowej cywilizacji jako kontekst myślenia o edukacji akademickiej**

### **Wprowadzenie**

Problematyka wizji szkoły jest popularnym obszarem naukowej eksploracji wśród przedstawicieli szeroko rozumianej edukacji. Jest to też ważny obszar badań dla uczelni wyższych z uwagi na rosnący problem niżu demograficznego i trudności rekrutacyjnych. Formułowane są założenia dotyczące przyszłego kształtu społeczeństwa, ludzkości, globalnego świata i miejsca edukacji w tym systemie. Znajomość mechanizmów regulujących zachowania ludzi w kontekście nauki i pracy ma bezpośredni związek z rozwojem społeczno-ekonomicznym społeczeństwa. Obraz ten może kształtować obserwacja trendów i rzetelna analiza koncepcji świata przedstawiana przez znane i uznane autorytety ze świata szeroko rozumianej nauki. Czy wizje przyszłości Tofflera, Fukuyamy, Huntingtona, Bauman, Druckera znalazły potwierdzenie w zastanej rzeczywistości? Czy ich koncepcje dotyczące przyszłości są realnymi scenariuszami i gdzie jest w nich miejsce dla współczesnej edukacji akademickiej? Na te i podobne pytania stara się odpowiedzieć niniejszy artykuł.

### **Ideologia globalizacji**

Zmianom cywilizacyjnym zawdzięczamy „globalizację”. Termin ten, choć jest na ustach wszystkich, wciąż budzi lęk i niezrozumienie. Słowo to zmieniło się w slogan, za pomocą którego próbuje się tłumaczyć wszystkie zagadki z teraźniejszości i przyszłości społeczno-gospodarczej. Globalizacja to przede wszystkim synonim nowoczesnych czasów, w których praca została zrównana z prawem korzyści. Ideologia globalizacji zdołała połączyć dwie sprzeczne idee – uniwersalizacji, czyli koniecznej standaryzacji, oraz nienaruszalnego prawa do indywidualności i odmienności. Z praktycznego punktu widzenia, powtarzając za Zygmuntem Baumanem, globalizacja to magiczny trik. Bo tylko magia może pomóc w tym, aby proklamowany światowy ład bez granic zniósł i jednocześnie za-

chował państwowe, narodowe, etniczne, religijne, rasowe, geograficzne granice i bariery. „W zglobalizowanym świecie lokalność jest oznaką społecznego upośledzenia i degradacji (...). Immanentną częścią procesu globalizacji jest postępująca segregacja przestrzenna, separacja oraz wykluczenie” (Bauman, 2000, s. 7). Człowiek lokalny to człowiek tkwiący w małym świecie i podporządkowany władzy ludzi globalnych. Natomiast człowiek globalny to ten, który nadaje ton i ustala reguły gry (s. 1–7). Przykładem instytucjonalnym takiego myślenia mogą być podejmowane w systemie oświaty próby marginalizacji mniejszych ośrodków akademickich, jak państwowe wyższe szkoły zawodowe: zarzuty o patologie etyczne, nieefektywność finansową, propozycje przekształcenia PWSZ-etów w wydziały zamiejscowe uczelni akademickich (Pawłowski, Graszewicz, 2014). Tymczasem jak twierdzi F. Mayor: „klasyczne systemy i formy edukacji nie nadążają za realiami ekonomicznymi i społecznymi” (2001, s. 378). Współczesny system szkolnictwa wyższego powinien cechować się różnorodnością form kształcenia i programów, otwartością na otoczenie społeczne i gospodarcze oraz mobilnością studentów.

Zygmunt Bauman w książce *Globalizacja*, powołując się na słowa Johna Kavanagha z Waszyngtońskiego Instytutu Badań Politycznych, wnioskował, że globalizacja stworzyła ludziom bardzo bogatym jeszcze więcej możliwości. Technika, niestety, nie ma wpływu na życie biedniejszych regionów i ludzi. Globalizacja jest w rzeczywistości paradoksem: przynosząc wielkie korzyści nielicznym, wyklucza lub marginalizuje dwie trzecie ludności tego świata (Mayor, 2001, s. 86). Kapitalizm globalny nie ma litości dla narodowych gospodarek. Czy w takiej sytuacji Polska jest w stanie prowadzić suwerenną politykę gospodarczą, kulturową, edukacyjną, czy też musimy upodobnić się do naszych zachodnich sąsiadów? Trudność w tym, że żadne z tych państw też nie stanowi monolitu – polityka społeczna, jaką prowadzą, w wielu przypadkach nie zadowala ich obywateli, czego najbardziej spektakularnym przykładem jest brexit, czyli proces opuszczania przez Wielką Brytanię struktur Unii Europejskiej. Odbывают się ogólnonarodowe dyskusje, czy państwo powinno być bardziej „opiekuńcze”, czy też ingerencja w sprawy publiczne powinna zostać ograniczona do koniecznego minimum.

Sięgam pamięcią do słów Ryszarda Kapuścińskiego w wywiadzie udzielonym „Gazecie Wyborczej” we wrześniu 2001 roku, gdzie podjął próbę wyjaśnienia czytelnikom ówczesnego świata. Według niego globalizacja funkcjonuje na trzech poziomach. Pierwszy to ten oficjalny, czyli swobodny przepływ kapitału, dostęp do wolnego rynku, komunikacja, ponadnarodowe firmy i korporacje, masowa kultura i konsumpcja. Drugi, bardzo silny, negatywny, to globalizacja życia przestępczego: mafii, narkotyków, masowego handlu bronią i ludźmi, pranie brudnych pieniędzy, oszustwa podatkowe i finansowe. Powstają prywatne armie, które można wynająć do prowadzenia wojen w Trzecim Świecie. Globalizacja przestępcza korzysta ze swobody i środków komunikacji elektronicznej, trudno ją kontrolować z uwagi na słabość instytucji kontroli państwowej. Trzeci poziom globalizacji obejmuje formy życia społecznego. To międzynarodowe organizacje, ruchy społeczne, sekty religijne. To oznacza, że w starych strukturach, takich jak państwo, Kościół, naród,

ludzie nie znajdują już możliwości zaspokajania swoich potrzeb. Państwo, tak ważne na początku XX wieku, sto lat później traci swoje znaczenie. Zdecydowanie ważniejsza staje się wspólnota. Ludzie organizują się według własnych potrzeb i zainteresowań. Stracił na znaczeniu patriotyzm narodowy na rzecz lokalnego czy wspólnotowego. Już prawie 20 lat temu Kapuściński twierdził, że państwo jako organizacja stoi na rozdrożu. Demokratyzacja, która miała rozwiązać wiele problemów, doprowadziła do rozpadu państw wielonarodowych. Według Kapuścińskiego hasła demokracji zawsze prowadzą do separacji i odłączenia. Konieczne jest przekonanie, że współczesny patriotyzm idzie w parze z przeświadczeniem, że każda ojczyzna jest częścią wielkiej ojczyzny światowej (Kapuściński, 2001).

Coraz liczniejsze kontakty między narodami, turystyka, wymiana handlowa, media elektroniczne, łatwość komunikowania się i podróżowania, tzw. kurczenie się świata spowodują coraz większą akceptację cywilizacji i edukacji uniwersalnej na świecie, która ma przygotować młodych ludzi do elastycznej adaptacji do zmieniającego się rynku pracy. Problem w tym, że w psychologii społecznej istnieje „teoria odrębności”, zgodnie z którą ludzie określają się na podstawie tego, co w danej chwili odróżnia ich od innych. W miarę ciągłego rozwoju środków łączności i handlu oraz postępującej globalizacji ludzie coraz większą uwagę zaczynają przywiązywać do swojej tożsamości cywilizacyjnej. Powstaje pytanie: Jak „być w sieci” – w globalnym świecie – ale jednocześnie „nie dać się pożreć przez pajaka”, zachować własną tożsamość, poczucie indywidualności?

### **Polityka oświatowa i rozwój współczesnej edukacji**

Witold Kołodziejczyk uważa, że w naszej rzeczywistości i przy obecnej polityce oświatowej o wizji szkoły decyduje przypadek i ambicje polityczne pojedynczego polityka. Towarzyszy temu pycha bycia wielkim reformatorem systemu, dlatego też efekty działań stają się nieprzewidywalne. Autor ten twierdzi, że polska szkoła nie ma misji ani celu. Nie wiemy, kogo chcemy wychowywać, nie mamy wskaźników skuteczności, nie wiemy, jaki jest wpływ szkoły na życie i sukces zawodowy jej absolwentów (2011).

Współcześnie w Polsce obserwujemy ogromne zmiany spowodowane rozwojem cywilizacji technicznej i informatycznej, restrukturyzacją gospodarki oraz transformacją systemową. W skali globalnej, regionalnej i lokalnej doświadczamy przemian, które kształtują nowy typ społeczeństwa, opartego na wiedzy i informacji. W takim społeczeństwie inwestowanie w edukację staje się głównym czynnikiem wzrostu gospodarczego i postępu społecznego. Mając na uwadze to, że przełom cywilizacyjny, jakiego doświadczamy, spowodowany jest rosnącą rolą nauki i edukacji, można postawić tezę, że podstawowym zasobem epoki postindustrialnej, epoki społeczeństwa uczącego się jest wiedza, w istotnym stopniu określająca jakość kapitału społecznego (Stolarczyk-Ambrozik, 2003).

Sensem istnienia społeczeństwa i państwa jest zaspokajanie swoich wzajemnych potrzeb. Każde państwo musi dążyć do regulowania sfery bezpieczeństwa i dobrobytu, a każ-

da zbiorowość istnieje, ponieważ jej członkowie mają z tego konkretne korzyści. Państwo określa, co, ile i komu się należy. Problem w tym, że bez względu na to, jak dużo państwo będzie oferowało pieniędzy na naukę, zawsze to będzie za mało. Stąd powstają idee centrów naukowych, koncentracja funduszy europejskich, promowanie innowacyjności na uczelniach wyższych. Rządy wszystkich państw debatuja, jak dzielić i rządzić. Na wynik ma wpływ nie tylko sytuacja finansowa państwa, ale też ideologia, jaką kieruje się opcja rządząca. Według Luhmanna im bardziej demokratyczne społeczeństwo, tym większy ma wpływ na funkcjonowanie administracji. Decyzje dotyczące podziału środków, jakimi dysponuje administracja publiczna, są wynikiem długotrwałych negocjacji oraz wpływu różnej kategorii lobbystów.

Śledzimy stale zmiany dotychczasowego systemu myślenia, wartości i mentalności. Naturalne staje się przeświadczenie, że czynnikiem sukcesu jest umiejętność przyswajania informacji oraz wyciągania samodzielnych wniosków. Codzienna praca polega na obróbce informacji i budowaniu wiedzy. Życie w świecie globalnym wymusza wykorzystywanie wiedzy, czerpanie z różnych kultur i współdziałanie na styku krajów i kontynentów (Kołodziejczyk, 2011).

Witold Gadomski w 2002 roku pisał, że za 20–30 lat będziemy już dawno w gronie państw wspólnoty europejskiej. Będzie nas około 50 mln, ale z tego blisko 30% Polaków urodzi się poza granicami Polski. Nasilą się problemy imigracyjne. Cechować nas będzie wielokulturowość, będziemy wyznawać różne religie. Staniemy w obliczu kryzysu emerytalnego, którego jedynym rozwiązaniem będą prywatne fundusze emerytalne. Czekają nas wspólna waluta, niższe podatki, mniejsza biurokracja i zmniejszone transfery socjalne. Biorąc pod uwagę, że autor mówił o perspektywie 20–30 lat, na najbliższe dziesięciolecie wyznaczył dla Polski dwa najważniejsze cele: podniesienie poziomu edukacji i kwalifikacji Polaków na wszystkich szczeblach kształcenia oraz podniesienie sprawności polskiego państwa (Gadomski, 2002). Obecnie Polska jest na jednym z ostatnich miejsc pod względem innowacyjności w Europie, a polskie uczelnie wyższe daleko w klasyfikacji szanghajskiego rankingu szkół wyższych na świecie. Bez względu na to, co myślimy o różnych rankingach i kryteriach, jakimi się kierują, niezmiennie pozostaje to, że plasujemy się na tzw. szarym końcu.

### Kryzys cywilizacji Zachodu

Zachłyśnięcie się demokracją i wolnością przeminęło; ma to swoje przyczyny zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Kapitalizm nie oznacza bezpieczeństwa i bogactwa. Codziennością jest niepokój o pracę, bliższą i dalszą przyszłość własną oraz najbliższych. Cytując klasyka Alvina Tofflera: „nowa cywilizacja niesie ze sobą nowy styl życia rodzinnego, zmiany w pracy, w miłości, nową gospodarkę, nowe konflikty polityczne, a przede wszystkim – zupełnie odmienną świadomość” (Toffler, 1995, s. 17).

Tofflerowska trzecia fala nie przyszła jak tsunami, miała charakter łagodnego przypływu, który stopniowo wytwórczość zastąpił informatyką. Wczorajszy robotnik założył koszulę i przekroczył próg biura czy firmy komputerowej. Równocześnie społeczeństwa zachodnie doznały wzrostu przedsiębiorczości, osłabienia więzi rodzinnych, spadł przyrost naturalny, zmalała liczba zawieranych małżeństw przy jednoczesnym wzroście liczby rozwodów. Nastąpił głęboki kryzys zaufania do instytucji państwowych. Wszystkie te zmiany Francis Fukuyama, profesor ekonomii, z uwagi na ich dramatyczny przebieg określił jako „wielki wstrząs wartości społecznych, moralnych” (2000, s. 13–15). Podkreślał jednak, że porządek społeczny poddany niszczącym wstrząsom przejawia naturalną skłonność do ponownej odbudowy, i miejmy nadzieję, iż z taką sytuacją mamy obecnie do czynienia. Obecny świat w dużej mierze polega na nieformalnych normach. Nowoczesne społeczeństwo technologiczne nie poradzi sobie bez nich i ma istotne powody, aby je tworzyć (s. 35). Fukuyama w 1999 roku wyraził pogląd, że jesteśmy świadkami końca historii. Upadek komunizmu w państwach Europy Środkowej i Związku Radzieckim spowodował zwiększenie optymizmu obywateli. Na arenie walki pozostał wolny rynek i demokracja. Zdaniem Fukuyamy nic lepszego nie mogło spotkać ludzkość, choć przyznał, że liberalne demokracje i wolny rynek najlepiej się sprawdzają w społeczeństwach wyznających wartości chrześcijańskie. Poglądy Fukuyamy można uznać za typowe dla liberałów, zapatrzonych w „amerykański sen”.

W latach 90. XX wieku Samuel Huntington, amerykański politolog, w pracy *Zderzenie cywilizacji* zwracał uwagę, że kultura i tożsamość kulturowa – będąca tożsamością cywilizacji – kształtują wzorce spójności, dezintegracji i konfliktu na świecie (2000, s. 15). Współczesny świat zmienia się w pole rywalizacji między ośmioma głównymi cywilizacjami. Cywilizacja zachodnia dominowała i starała się podporządkować sobie inne cywilizacje. Presji Zachodu oparła się tylko cywilizacja rosyjska, japońska i etiopska. Cywilizacja chrześcijańska nie zdobyła świata dzięki wyższości ideałów czy wartości religijnych, lecz dzięki wynalazkom ułatwiającym prowadzenie wojny i przewadze w stosowaniu zorganizowanej przemocy. Wiek XX przyniósł zmianę stosunków międzynarodowych z fazy jednokierunkowego naporu do wielokierunkowej interakcji. Każda cywilizacja uważa siebie za najważniejszą, a cywilizacja Zachodu wręcz za uniwersalną, zakłada kulturowe jednoczenie się ludzkości i coraz powszechniejszą akceptację wartości, przekonań, orientacji, zwyczajów i instytucji przez narody całego świata. Ujmując prościej, cywilizacja uniwersalna to przyjęcie założenia, że istnieją elementarne wartości wspólne dla wszystkich społeczeństw. Założenie to może odnosić się do wiary w pewne przekonania, doktryny i wartości charakterystyczne dla określonej grupy ludzi; specyficznej grupy wyznawców zasad wolnorynkowych, tzw. ludzi z Davos. Charakteryzuje ich wysoki poziom wykształcenia i status społeczny, niezależność finansowa. Sprawują kontrolę nad wszystkimi instytucjami międzynarodowymi, zarządzają zasobami gospodarczymi, militarnymi. Cywilizacja Zachodu skupia wokół siebie ludzi najczęściej z tego samego kręgu religijnego i językowego, a ponadto zastąpiła łacinę językiem angielskim, chcąc uczynić z niego język

ogólnoświatowy. Nie ma jednak wątpliwości, że inne cywilizacje będą dążyć do wzrostu znaczenia ich języków macierzystych. Przykładem tego jest język chiński i jego odmiany – liczba osób posługujących się tym językiem rośnie i niedługo przewyższy łączną liczbę ludzi władających wszystkimi językami zachodnimi (Huntington, 2000, s. 15). Potwierdza to stale zwiększająca się liczba zagranicznych studentów na wyższych uczelniach w USA. Dane w liczbach bezwzględnych z 2014 roku pokazują, że liderem są Chiny, skąd pochodzi 25% wszystkich zagranicznych studentów, którym USA przyznało wizy umożliwiające naukę. Kolejne są Indie – 15% i Korea Południowa – 10% (Czerny, 2014).

Jak trafnie przewidział Huntington, pod koniec XX wieku na całym świecie odczuliśmy powszechne odrodzenie się religii oraz wzmacnianie różnic między religiami. Dane na temat wyznawców poszczególnych religii i ateistów są bardzo fragmentaryczne. Po upadku komunizmu i zmianach w Chinach jeszcze trudniej jest ustalić procentowy udział mieszkańców naszego globu w poszczególnych religiach, nie mówiąc już o ludziach określanych w statystykach jako ateści. Różne są drogi rozpowszechniania wyznawców poszczególnych religii. Prawdopodobnie jest taka, że największe znaczenie na wzrost liczby wyznawców ma przyrost naturalny wśród wyznawców danej religii. Przykładem może tu być islam. Zdaniem Huntingtona religia jest główną siłą, być może jedyną, która motywuje i mobilizuje ludzi. Byłoby oznaką najwyższej arogancji wyobrażać sobie, że z upadkiem komunizmu Zachód raz na zawsze wygrał świat dla siebie i że muzułmanie, Chińczycy, Hindusi i inni ochoczo przyjmą zachodni liberalizm, nie mając alternatywy.

Nie spełniły się proroctwa elit intelektualnych pierwszej połowy XX wieku o obumieraniu religii. Nowe społeczeństwa miały być tolerancyjne, pragmatyczne, postępowe i świeckie. Eliot ostrzegał: jeśli nie będziecie mieli Boga, trzeba wam będzie oddawać hołd Hitlerowi lub Stalinowi. W Europie mówi się o ponownej ewangelizacji kontynentu oraz o islamizowaniu nowoczesności. Desekularyzacja świata należy do najważniejszych faktów społecznych końca XX wieku (Huntington, 2001). Religia pozwala człowiekowi zrozumieć otaczający go świat, daje poczucie tożsamości i ukierunkowuje go w życiu. Voltaire powiedział: „gdyby Boga nie było, należałoby Go wymyślić” (1769). Grupy religijne zaspokajają społeczne potrzeby zaniedbywane przez państwo biurokracji, takie jak opieka medyczna, szpitale, przedszkola, szkoły, opieka nad osobami starszymi, szybka pomoc w sytuacjach kryzysowych. Załamanie się społeczeństwa obywatelskiego stworzyło próżnię, w którą wkroczyły ugrupowania religijne, często o fundamentalnych zasadach.

Sytuacja, jaka miała miejsce na przełomie wieków, skłania do twierdzenia, że Fukuyama, pisząc o końcu historii i ogólnoświatowym liberalizmie, był w błędzie. Bauman, powołując się na Paula Virilio, w 1998 roku głosił, że z pewnością nastał „koniec geografii” – odległość geograficzna nie ma znaczenia, w istocie odległość stała się konstruktem społecznym, a jej długość zmienia się w zależności od prędkości, z jaką można ją pokonać (2000, s. 18).

Zachłyśnięcie się liberalizmem doprowadziło do rozwoju nowej filozofii życia – konsumeryzmu. Środki przekazu nie mają już informować i edukować, ale bawić. Jak pisał

wybitny amerykański myśliciel Neil Postman: „cały nasz świat stał się wielkim centrum zabawy” (Kapuściński, 2001). A ponieważ konsumpcja i rozrywka wymagają dobrego nastroju, ten dobry humor zapewniły nam media, odsuwając w cień prawdziwe problemy tego świata: nędzę, głód, choroby i wojny. Uśpiło to nasze czujność i sumienia, zapomnieliśmy, że podział świata na tych, którzy się bawią, i na tych, którzy głodują, coraz bardziej się pogłębia. To grupa zmarginalizowana, pełna goryczy i frustracji. Pogłębiające się rozwarstwienie występujące między narodami i wewnątrz krajów bogatych powinno budzić ogromny niepokój.

### Wizja społeczeństwa przyszłości

Jednym z zadań nauk pedagogicznych jest projektowanie nowych rozwiązań, wzbogacających teorię i praktykę edukacyjną w celu doskonalenia systemu oświatowego (Przyborowska, 2013, s. 70). Wraz z rozszerzaniem się cywilizacji zachodniej w XVIII wieku rozpoczął się na szeroką skalę proces modernizacji świata. Podobne wzorce edukacji, pracy, zdrowia i kultury powodują, że kultura Zachodu staje się kulturą świata. Z drugiej strony jednak jest to cywilizacja schyłkowa, której udział w światowej potędze politycznej, gospodarczej i militarnej zmniejsza się w porównaniu z innymi cywilizacjami. Świat zachodni coraz bardziej zamyka się wokół swoich własnych problemów, takich jak: spadek wzrostu gospodarczego, coraz mniejszy przyrost naturalny, starzenie się społeczeństwa, zwiększanie się obszarów ubóstwa przy jednoczesnym wzroście bezrobocia i braku młodych ludzi do pracy, masowe wędrowki uchodźców, deficyt budżetowy, zanik etosu pracy. Te i wiele innych nierozwiązanych kwestii społecznych powoduje, że Zachód wyraźnie zwalnia tempo rozwoju. Paradoxem jest to, że demokratyzacja życia innych cywilizacji może doprowadzić do upadku zachodniej cywilizacji. Wkraczamy w okres, w którym cywilizacje będą wzajemnie na siebie oddziaływać i rywalizować ze sobą. Podstawowym problemem Europejczyków jest brak pracowników przy jednoczesnym zwiększaniu się obszaru marginalizacji części społeczeństwa na rynku pracy i konsumpcji. Czy marginalizacja jest skutkiem ubóstwa, czy odwrotnie? Jedno można stwierdzić na pewno: ludzie wyłączeni z rynku pracy ubożeją, a ubóstwo poprzez ograniczenie możliwości edukacyjnych prowadzi do zmniejszenia szans na rynku pracy.

Bauman już blisko dwie dekady temu zapowiadał „obumieranie państw narodowych” i nastanie poczucia niepewności. Powołując się na książkę Kennetha Jowitta *Nowy nieporządek świata*, przypominał, że przez całą epokę nowoczesną przyzwyczailiśmy się do koncepcji, że porządek oznacza, iż „jest coś pod kontrolą”. I, o ironio, tej kontroli wspartej na solidnych podstawach lub będącej zwykłym złudzeniem brakuje nam najbardziej. Sedno sprawy leży jednak w tym, że dzisiaj nikt nie jest pod kontrolą. Co więcej, nie wiadomo specjalnie, jak w dzisiejszych czasach miałoby wyglądać „bycie pod kontrolą”, bo nie ma jednego celu, na który nakierowane byłyby zgodnie działania całego świata (Jowitt, 2000, s. 69–71).

Peter Drucker, profesor nauk społecznych i zarządzania, w artykule zamieszczonym przez tygodnik „Forum” w 2001 roku prognozował pojawienie się w niedalekiej przyszłości społeczeństwa ludzi starych, przy jednoczesnym zmniejszaniu się liczebności młodego pokolenia. Ostrzegał, że jeśli ta sytuacja nie ulegnie zmianie, to zachowanie obecnego (z 2001 r.) systemu emerytalnego będzie niemożliwe. Zakładał, że za ok. 25 lat ludzie będą musieli pracować do siedemdziesiątki albo i dłużej. To z kolei spowoduje większe zapotrzebowanie na szeroko rozumiane usługi medyczne, przesunięcie wieku emerytalnego, zmiany w kodeksie pracy. Niestety, nie rozwiąże to problemu braku pracowników – jedynym rozwiązaniem stanie się imigracja, która będzie niosła ze sobą kolejne problemy natury kulturowej i mentalnościowej. Spadek populacji ludzi młodych zmieni strukturę wewnętrznego rynku pracy. Produkcja będzie kierowana do dwóch segmentów rynku: stale powiększającej się grupy ludzi po pięćdziesiątce oraz zmniejszającej się grupy ludzi młodych. Biorąc pod uwagę, że przewidywania profesora Druckera sprawdzają się już od kilku dobrych lat w naszej rzeczywistości, warto zwrócić uwagę na obszar wiedzy i kapitału społecznego, który proponuje rozwijać autor (2001).

### Zakończenie

Gadomski, powołując się na Druckera, podkreślał, że wiedza zawsze pozostanie własnością człowieka – nie można jej odziedziczyć ani zapisać w spadku. Koszt produktów wiedzy – zdrowia i edukacji – będzie rósł w zawrotnym tempie. Czasy wielkich fabryk i hut minęły bezpowrotnie. Będziemy świadkami gwałtownego kurczenia się sektora rolniczego – już teraz, choć produkcja rolna jest coraz większa, jej procentowy udział w PKB krajów rozwiniętych jest marginalny. Będzie to powodować duże napięcia społeczne i polityczne we wszystkich krajach, także w Polsce (Gadomski, 2002). Amerykański politolog i ekonomista Jeremy Rifkin w 2001 roku stawiał na kapitał społeczny jako na najważniejszy zasób XXI wieku i namawiał polską młodzież do szukania swojego miejsca np. w trzecim sektorze usług. Wymieniał Kościoły, organizacje społeczne, instytucje samopomocowe, kulturalne, samorządowe, sąsiedzkie, edukacyjne, mniejszościowe i podobne, ponieważ wierzył w siłę wspólnotowości. Zwracał uwagę, że w trzecim sektorze maszyna nie zastąpi człowieka i w tym obszarze możemy mówić o rozwoju relacji międzyludzkich i potrzebie budowy lokalnych ojczyzn (2001).

Przyszłe społeczeństwo jest i będzie społeczeństwem wiedzy, która stanie się kluczowym surowcem, a wykwalifikowani pracownicy będą dominującą grupą na rynku pracy. Wyniki prowadzonych przeze mnie badań w ramach projektu badawczego „Uwarunkowania decyzji edukacyjnych młodzieży”, realizowanego wśród studentów PWSZ w Koszalinie rozpoczynających studia w latach 2014–2017, wskazują, że młodzież akademicka w coraz mniejszym stopniu uznaje uczenie się jako inwestycję w rozwój swoich kompetencji. Wiedza utożsamiana jest z informacją dostępną w sieci. Studenci akcentują potrzebę ograni-

czenia godzin dydaktycznych. Uważają, że wiedza potrzebna do zaliczenia przedmiotów i w przyszłej pracy zawodowej jest powszechnie dostępna w Internecie. Coraz częściej wśród studentów przeważa opinia o wyższości nabywania doświadczenia zawodowego nad zdobywaniem wiedzy. Brak jest świadomości, że takie doświadczenie zdobywa się na poziomie szkoły średniej, a nie studiów (Pawłowska, 2017, s. 186). Dlatego warto promować holistyczne podejście do systemu edukacji, artykułujące potrzebę rozwijania kreatywności, umiejętności współpracy, kształcenia ustawicznego, z dostępną ofertą uzupełniania wiedzy lub nawet zmiany zawodu, poprawę elastyczności kształtowania programów studiów i ich umiędzynarodowienie. Dobra polityka edukacyjna powinna kontynuować idee kształcenia ustawicznego. Przyszłość edukacji należy do rozwiązań hybrydowych, czyli skomponowanych w odpowiedniej proporcji metodach tradycyjnych z nowoczesnymi, jak e-learning. Tylko społeczeństwo rozwijające swoje horyzonty myślowe będzie w stanie poradzić sobie z dylematami i problemami współczesnego globalnego świata.

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Czerny, I. (2014). *Rekordowa liczba zagranicznych studentów w USA, ale nie z Polski*. Pobrano z: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,401747,rekordowa-liczba-zagranicznych-studentow-w-usa-ale-nie-z-polski.html> (10.09.2016).
- Drucker, P. (2001). Za dwadzieścia parę lat... *Forum*, 52, 11–15.
- Voltaire (1976). *Epître à l'auteur du nouveau livre des trois imposteurs*. Pobrano z: <https://pl.wikiquote.org/wiki/Voltaire> (17.09.2017).
- Fukuyama, F. (2000). *Wielki Wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Politeja.
- Gadomski, G. (2002). Koniec świata robotników. *Gazeta Wyborcza*, 5–6 stycznia.
- Huntington, S. P. (2001). Wojna cywilizacji. *Rzeczpospolita*, 15–16 września.
- Huntington, S. P. (2000). *Zderzenie cywilizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Muza 2000.
- Kapuściński, R. (2001). Innego świata nie będzie. *Rzeczpospolita*, 29–30 grudnia.
- Kapuściński, R. (2001). Nasz kruchy świat. *Gazeta Wyborcza*, 29–30 listopada.
- Kołodziejczyk, W. (2011). *W poszukiwaniu wizji przyszłej szkoły*. Pobrano z: <http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/kolodziejczyk.pdf> (18.09.2017).
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Pawłowska, M. (2017). Innowacyjność w kontekstach teorii racjonalnego wyboru. W: C. Plewka (red.), *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji*. Koszalin: Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej.
- Pawłowski, A., Graszewicz, M. (2014). Zlikwidować lub przekształcić. Analiza sytuacji państwowych szkół zawodowych. *Forum Akademickie*, 6. Pobrano z: <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2014/06/zlikwidowac-lub-przekształcić/> (16.09.2015).
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Rifkin, J. (2001). Globalny fajrant. *Gazeta Wyborcza*, 29–30 grudnia.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2003). Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy. Pobrano z: e-mentor, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/12,2/2003> (13.03.2011).
- Toffler, A i H. (1995). *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

**Słowa kluczowe:** globalizacja, kryzys cywilizacji Zachodu, wizja społeczeństwa i edukacji przyszłości

#### Streszczenie

Problematyka wizji szkoły i edukacji jest popularnym obszarem naukowej eksploracji. Formułowane są założenia na temat przyszłego kształtu społeczeństwa, ludzkości, globalnego świata i miejsca edukacji w tym systemie. Znajomość mechanizmów regulujących zachowania ludzi w kontekście nauki i pracy ma bezpośredni związek z rozwojem społeczno-ekonomicznym społeczeństwa. Autorka mechanizm ten opisuje, wykorzystując deskrypcję trendów i analizę koncepcji świata przedstawiane blisko dwie dekady temu przez znane i uznane autorytety ze świata szeroko rozumianej nauki. Czy wizje przyszłości Tofflera, Fukuyamy, Huntingtona, Baumana, Druckera znalazły potwierdzenie w zastanej rzeczywistości? Czy ich koncepcje dotyczące przyszłości są realnymi scenariuszami i gdzie w nich jest miejsce dla współczesnej edukacji akademickiej? Na te i podobne pytania stara się odpowiedzieć ten artykuł.

#### AGE OF TRANSFORMATION AND CONSTRUCTION OF NEW CIVILIZATION AS A CONTEXT FOR THINKING ABOUT ACADEMIC EDUCATION

#### Summary

The issue of school vision and education is a popular area of scientific exploration. The assumptions about the future shape of society, humanity, the global world and the place of education in this system are formulated. Knowledge of the mechanisms that regulate the behavior of people in the context of learning and working has a direct bearing on the socio-economic development of society. The author describes this mechanism using the descriptive trends and analysis of world concepts presented nearly two decades ago by well-known and respected authorities from the world of widely understood science. Have visions of the future of Toffler, Fukuyama, Huntington, Bauman, Drucker confirmed in the reality? Are their concepts for the future real scenarios and where are they in place for modern academic education? For these and similar questions try to answer this article.

**Keywords:** globalization, crisis of western civilization, vision of society and education of the future

**Arkadiusz Żukiewicz**

Uniwersytet Opolski

## *Universum szkoły wyższej versus rynek pracy*

### Wprowadzenie

Włączając się w dyskurs akademicki poświęcony określonym zagadnieniom, warto przedstawić perspektywę, z której sprawy są rozpatrywane. Szczególnie istotne zdaje się to w przypadku prezentacji stanowisk, które będą stanowić jeden z głosów w opracowaniu zbiorowym. Taka sytuacja zachodzi w niniejszym wypadku, gdyż tekst ten będzie opublikowany w czasopiśmie, które umożliwia nie tylko wymianę poglądów, ale stanowi swoiste medium naukowej refleksji o szkole wyższej. W „Pedagogice Szkoły Wyższej” wybrzmiewają głosy reprezentantów różnych dziedzin i dyscyplin nauki, którzy sprawy kształcenia, wychowania, nauczania itp. wpisują w obszar dociekań badawczych, teorii twórczych bądź dydaktycznych. Różnorodność kontekstów rozpatrywanych zjawisk i procesów sprawia, że nie zawsze naukowa proveniencja jest czytelna dla odbiorców publikowanych tekstów. Stąd mimo istniejącego ryzyka uznania tej części wypowiedzi za zbędną, podkreślam autorską afiliację subdyscyplinarną. Łączy się ona z praktycznością nauki fundowanej na teoretycznych filarach polskiej pedagogiki społecznej tworzonej przez Helenę Radlińską od 1908 roku (Kamiński, 1980, s. 20 i n.). W opracowanym pod koniec życia skrypcie przeznaczonym dla studentów pedagogiki społecznej Uniwersytetu Łódzkiego zatytułowanym *Egzamin z pedagogiki społecznej* autorka przypomniała, że:

Najczęstszym błędem studiujących nauki praktyczne jest nierozróżnianie teorii i praktyki. Pochodzi to zapewne stąd, że obserwacja zjawisk, ulegających przemianom pod wpływem działalności leczniczej, wychowawczej, społecznej, rolniczej itp., i doświadczenie życiowe odgrywają w tych naukach szczególnie wielką rolę. Nie można jednak utożsamiać działalności jako takiej z usystematyzowanym, metodycznym wysuwaniem wniosków z jej wyników. (Radlińska, 1961, s. 360)

Dalej cytowana autorka dokonała charakterystyki pedagogiki społecznej, prezentując jej punkt widzenia. Wyjaśniała ona:

Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego

życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przejęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału”. (Radlińska, 1961, s. 361)

Charakteryzując pedagogikę społeczną jako naukę praktyczną, Helena Radlińska podkreślała także równoległość, a zarazem równowagę, jaka występuje w tej subdyscyplinie między teorią i praktyką. Oba źródła stanowią bowiem siłę napędową w rozwoju aktywności badawczej, teoriiotwórczej i metodycznej pedagogów społecznych. Są niejako wzajemnie dopełniającym się związkiem dwubiegunowym. Teoria służy praktyce, a praktyka inspiruje do dalszych (ilościowych) i głębszych (jakościowych) poszukiwań na gruncie teoretycznym.

Poza wyjaśnieniem perspektywy dyscyplinarnej, z której prowadzone będzie zamierzone rozważanie, warto wskazać w tym miejscu jego założenia metodologiczne. Ułatwi to recepcję, a także może eliminować potencjalne napięcia poznawcze po stronie odbiorców. Intencją tego przedsięwzięcia jest włączenie się w dyskurs poświęcony zagadnieniom związanym z łączeniem różnorodnych funkcji uczelni wyższej. W szczególności sprawa dotyczy akademickiej ścieżki kształcenia społeczno-humanistycznego uzupełnianej przygotowaniem do pełnienia ról zawodowych w „murach uniwersyteckich”. Dla wielu jest to próba łączenia symbolicznej wody z ogniem. Niemniej zasadne jest stawianie trudnych, acz ważkich pytań o sens i możliwości integrowania dwu odrębnych funkcji na poziomie jednego typu uczelni. Zdaje się to szczególnie istotne, że w tradycyjnym podejściu rolą uniwersytetu jest ogólny rozwój człowieka, wzmacnianie jego aspiracji i świadomości podmiotowej, tworzenie przestrzeni dialogu i wymiany poglądów (Twardowski, 2011; Znaniecki, 1984, s. 74 i n.; Giddens, 2010, s. 523). Z tego mogą wynikać mniej lub bardziej użyteczne rozwiązania służące codzienności życia ludzkiego. W tym kontekście społeczno-pedagogiczny punkt widzenia jest dobrym odniesieniem dla zarysowanego zamysłu, gdyż idea łączenia teorii z praktyką jest równie trudna do urzeczywistnienia, jak idea kształcenia ogólnego z edukacją orientowaną na przygotowanie zawodowe.

Do realizacji merytorycznego zadania wykorzystane zostanie narzędzie analizy czynnikowej, które może być stosowane w podobnych zamierzeniach analitycznych. Istotą tego narzędzia są odpowiednio dobrane czynniki, które umożliwiają analizę wybranego wycinka rzeczywistości. Analiza czynnikowa jest oparta na ontologicznym założeniu istnienia bytów poznawanych (analizowanych). Arystotelesowska koncepcja bytu, którego istotę dookreśla racja celu, racja istnienia oraz racja przyczyny, stanowi tu uniwersalną matrycę wykorzystywaną w toku analizy. Byty, z jakimi mamy do czynienia w niniejszym rozważaniu, określa się mianem bytów relacyjnych i zarazem realnych. Istnieją one poprzez relacje z innymi bytami, których desygnaty umożliwiają prowadzenie czynnikowej analizy wybranego wycinka rzeczywistości. W szczególności wybrane zostały tu czynniki, które pozwalają określić relacje *universum* i rynku pracy osadzone w sferze integrowania

ról przypisanych uczelni wyższej<sup>1</sup>. Schemat stosowanego poniżej narzędzia analizy może być z powodzeniem spożytkowany w toku dyskursu akademickiego opartego na analizach czynnikowych dotyczących szerokiej gamy zjawisk i procesów społecznych zachodzących w przestrzeniach życia społecznego, zawodowego, rodzinnego, edukacyjnego, sąsiedzkiego, politycznego itp.

### Dostojeństwo uniwersytetu – *universum* i rynek pracy

Przywołując kategorię *universum* w kontekście idei, jaka konstytuuje instytucję zwaną powszechnie mianem uniwersytetu, warto przypomnieć słowa wygłoszone podczas uroczystości nadania godności doktora filozofii h.c. profesorowi Kazimierzowi Twardowskiemu z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie przez Senat Akademicki Uniwersytetu Poznańskiego w dniu 21 maja 1930 roku. Jeden z grona najznakomitszych polskich profesorów, twórca słynnej szkoły lwowsko-warszawskiej (Woleński, 1985, s. 35 i n.), wspominał przy tej okazji:

Ilekoć wymawiam wyraz „Uniwersytet”, czynię to – przyznaję – z pewnem namaszczeniem. Minęło wprawdzie już sporo lat, odkąd po raz pierwszy zetknąłem się z tą instytucją; przez prawie pół wieku mogłem się z nią oswoić zrazu jako student, następnie jako nauczyciel; mimo to po dziś dzień odczuwam tak żywo wielkie dostojeństwo Uniwersytetu, jak wtedy, gdy z dumą w sercu stałem się obywatelem akademickim. Dostojeństwo to płynie nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni, noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei Uniwersytetu, która się z biegiem czasu ustaliła i która wyznacza mu funkcję, jaką on ma pełnić w życiu zbiorowym współczesnej ludzkości i rozlicznych jej odłamów narodowych. Według tej idei zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak pod względem metodycznym. Ciąży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. W tem właśnie uwydatnia się charakter obiektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych. (Twardowski, 2011, p. 3)<sup>2</sup>

1 Można tu odnieść się do wskazanych przez Jerzego Brzezińskiego wymiarów organizujących przestrzeń uniwersyteckich wartości (Brzeziński, 1994, s. 23–47), czy też funkcji uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej (Jaskot, 2006, s. 398–412). Tu jednak przedkładam pewną autorską propozycję, która jednak nie jest zupełnie nowa, a wyrosła na gruncie tradycji myślenia o uniwersytecie.

2 W cytacie zastosowano oryginalną pisownię, co może sprawiać wrażenie błędów językowych, jednakże oryginalny zapis został tu zachowany celowo w zgodzie z zasadą nienaruszalności fragmentów cytowanych.

Przywołany fragment wystąpienia prof. Kazimierza Twardowskiego, mimo że dla niektórych Czytelników może być postrzegany jako zbyt rozbudowany<sup>3</sup>, został zamieszczony celowo. Obrazuje on nie tylko sposób postrzegania roli uniwersytetu i jego podstawowej funkcji. Autor przemówienia akcentuje dwa zasadnicze wymiary powinności tego typu instytucji. Eksponując metodyczną twórczość podejmowaną w uniwersytetach, stawia ją na równi z twórczością merytoryczną. Zdaje się, że przy tej okazji podkreśla on użytkową funkcję i służebną rolę uczelni wyższej. Można dalej wnioskować, że poszukiwanie prawdy i jej upowszechnianie służy nie tylko naukowcom, ale i społeczeństwu, które jest swoistym konsumentem efektów naukowej pracy. Łączność ta jest zbieżna z podejściem do zagadnień ról uczelni wyższej wyrażonym w praktyczności polskiej pedagogiki społecznej. Jest ona wszak nauką, która w swym ontologicznym założeniu ma przysparzać pożytki w codziennym życiu. Zakłada bowiem, że dorobek teoretyczny jest tworzony na potrzeby rozwoju i przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego (Radlińska, 1935, s. 19 i n.).

Zestawiając kategorię *universum* (mocno związaną z tradycją uniwersyteckiego kształcenia elit) z kategorią *rynek pracy* (która w istotny sposób wytycza nowe kierunki myślenia o roli szkoły wyższej w egalitarnym kształceniu budowanym na ideach pragmatyzmu i utylitaryzmu), można wyznaczyć zestaw czynników, które będą stanowiły oś zamierzonej analizy. *Universum* na potrzeby tego rozważania rozumiem jako całość, powszechność, ogólność oraz elastyczność uczestnictwa w uniwersyteckim życiu i twórczości akademickiej. Można przyjąć, że w tak rozumianym pojęciu wyraża się alternatywa dla tego, co ogranicza, zawęża czy wręcz usztywnia perspektywę postrzegania świata ludzkiego i spraw związanych z życiem człowieka w złożonej rzeczywistości jego relacji ze środowiskiem. Uniwersytet jako typ instytucji jest zatem miejscem, w którym *universum* determinuje cele, zadania i role, kierując akademicką działalność na poszukiwanie prawdy o świecie i człowieku. Odbywa się to niezależnie od ograniczeń wyznaczanych administracyjnymi czy formalnymi barierami. W ramach owego *universum* można wskazać czynniki, które obrazują istotę rozpatrywanych tu zagadnień. Będą one odpowiednio zestawiane z kategorią *rynek pracy*, w świetle której prowadzona jest analiza.

Pierwszym z nich będzie **perspektywa humanistyczna**, orientująca procesy poznania i twórczości uniwersyteckiej na człowieka postrzeganego jako podmiot rozwoju. Łącząc podejście humanistyczne z kategorią *praca* (*rynek pracy*), można przyjąć, że ta ostatnia będzie środkiem wyrazu i twórczości spożytkowującej potencjał sił witalnych człowieka w przebudowywaniu rzeczywistości życia codziennego. Efektem finalnym będzie nie tyle dobro komercyjne przysparzające ekonomiczne profity, ile przede wszystkim dobro

3 Ograniczony dostęp do treści cytowanego fragmentu oraz przekonanie autorskie o słuszności całościowych prezentacji wybranych wypowiedzi stanowią podstawę wzbogacenia rozważań o przywołaną wypowiedź. Może to budzić wątpliwości po stronie „interpretatywistów”. Jednakże w przyjętym tu podejściu faktograficzna prezentacja źródeł myśli o dostojęństwie uniwersytetu uzasadnia obraną drogę. Jest ona odmienna od interpretatywnej, ale równoprawna w twórczości naukowej. Uzasadnia ją dążenie do wiernej prezentacji poglądów wybranych autorów i oddanie Czytelnikowi narzędzia użytecznego w samodzielnej recepcji przywoływanych stanowisk.

wspólne, współtworzone w imię ideału rozwoju społecznego, dokonującego się poprzez rozwój indywidualnych osób. Humanistyczna perspektywa będzie swoistym drogowskazem ogniskującym wysiłki działaczy na wspomaganiu człowieka, jego podmiotowości, szacunku dla osoby ludzkiej, godności osobistej każdego człowieka, niezależnie od pozycji materialnej, rasy, wyznania, narodowości, poziomu wykształcenia czy zinterioryzowanych poglądów politycznych. Można inaczej powiedzieć, że humanizacja kształcenia akademickiego będzie fundamentem dla prospołecznego spożytkowania umiejętności działania praktycznego – zawodowego.

Kolejnym czynnikiem warunkowanym *universum* analizowanej instytucji może być **idea współdziałania społecznego**. Orientuje ona wysiłek człowieka i grup ludzkich na tworzenie lub odbudowę więzi społecznych uzdalniających do podejmowania wspólnych działań służących osiągnięciu celów zapewniających rozwój w wymiarze indywidualnym oraz zbiorowym. Łącząc ten czynnik z kategorią rynku pracy, można wskazać na idee oraz odpowiadające temu teorie reintegracji społecznej oraz zawodowej, które służą w praktyce przezwyciężaniu zjawisk i procesów destytucji społecznej. Stanowią tym samym istotny czynnik w przeciwdziałaniu marginalizacji i wykluczeniu społecznemu zarówno osób, jak i rodzin, grup społecznych, a także całych społeczności, które z różnorodnych powodów podlegają tym niekorzystnym procesom.

Ze współdziałaniem koresponduje ściśle **idea partnerstwa**, która orientuje działalność akademicką na relacje podmiotowe. Dobry przykład doświadczany na poziomie uniwersytetu może z dużym prawdopodobieństwem służyć transmisji wzorca partnerskiego w dalszych etapach kooperacji absolwentów studiów wyższych. Wiąże się to także z odpowiedzialnością, która jest przypisana każdej formie władzy. Stąd partnerstwo, rozpatrywane jako czynnik wzmacniający postawy na rynku pracy, łączy się ściśle z kreowaniem postaw rzetelności, solidności, odpowiedzialności, a przede wszystkim lojalności wobec partnerów współdziałania. W odniesieniu do kategorii władzy, która występuje w relacjach zespołowych (choćby w kontekście funkcji koordynatora czy opiekuna grupy partnerskiej), warto wiązać ją ze służbą. Postrzeganie funkcji kierowniczej jako zobowiązania do służby posiadanymi kompetencjami, doświadczeniem, umiejętnościami czy wiedzą wyzwała dodatni efekt w postaci minimalizacji ryzyka nadużyć z tytułu tzw. dominującej pozycji. Chodzi o te sytuacje, w których „kierownik” podejmuje decyzje, opierając się na preferencjach osobistych, z pominięciem kryteriów merytorycznych. Innym typem są sytuacje, w których ten sam „kierownik”, przekraczając granice formalnej władzy, bezpodstawnie wymusza działania (zaniechania) osób mu podległych. W obu wypadkach ważne wydaje się, aby uniwersyteckie wzorce transmitowały pozytywne doświadczenia

z relacji „mistrz – uczeń”, „promotor – seminarzysta”, „egzaminator – student” itp.<sup>4</sup>. Władza wynikająca z przypisanej funkcji nie może być okazją do kompensacji deficytów osobowych kierownika czy egzaminatora. Nie może ona służyć autokonfirmacji dokonującej się kosztem podwładnych – pracowników czy studentów. Tak sprawowana władza będzie zaprzeczeniem idei partnerstwa i współdziałania w zespołach zarówno uniwersyteckich, jak i pracowniczych, administracyjnych, politycznych itp.

**Holizm** jest kolejnym z czynników powiązanych z *universum*. Oznacza w praktyce orientację na całościowe postrzeganie spraw ludzkich, zjawisk i procesów, które warunkują codzienne życie człowieka w jednostkowym i zbiorowym wymiarze. Holistyczna perspektywa prowadzi do poszukiwania prawdy, która nie podlega atomizacji. Przyczynia się do dostrzegania złożoności świata i chroni przed nieuzasadnionym wyciąganiem wniosków na podstawie wiedzy fragmentarycznej. W kontekście rynku pracy holizm ułatwia widzenie spraw w perspektywie cyklu działania, od konceptualizacji po produkt finalny. Włącza się tu także komponent, który dla wielu współczesnych „rzemieślników” znika z pola widzenia – satysfakcja z dobrze wykonanej roboty dającej zadowolenie zarówno wykonawcy, jak i odbiorcy, konsumentowi. Przykładem może być front robót budowlanych bądź remontowych, gdzie pracują różne formacje specjalizujące się w wąskich dziedzinach usług. Brak wiedzy o całości przedsięwzięcia i idąca za tym ignorancja względem detali sprawia niejednokrotnie, że konieczne są liczne poprawki itp. Termin zakończenia inwestycji wydłuża się, a jej koszty rosną z powodu braku zdolności do holistycznego spojrzenia na działania własne w połączeniu z pracą podejmowaną przez inne ekipy. Przykładów tego typu można dostarczać więcej, przenosząc się także na podwórka współczesnych uczelni wyższych. Wskazać tu można m.in. nieuzasadnione merytorycznie powielanie treści programowych w ramach odrębnych kursów czy brak współpracy dydaktycznej w realizacji programów studiów.

**Prospołeczność** oraz **orientacja na przyszłość** to kolejne czynniki, które zamykają prezentowane narzędzie analizy. Koncentracja uwagi na społecznych efektach aktywności uniwersyteckiej mieści się w idei pełnienia ról społecznych i zarazem prospołecznych przez uczonych oraz instytucje, w których funkcjonują oni na co dzień (Znaniecki, 1984, s. 538 i n.). W kontekście rynku pracy można rozpatrywać ten czynnik jako formę inicjującą sytuacje sprzyjające socjalizacji zawodowej, adaptacji do warunków współdziałania zbiorowego, a także inkulturacji. W szerszym odniesieniu jest to czynnik wyzwalający jednostki i grupy ludzkie do konstruktywnych zachowań i działań podejmowanych

4 Przywołane sytuacje, a szczególnie ich przeniesienie na grunt akademicki, mogą budzić emocjonalne reakcje po stronie tych, którzy wpisują się w negatywne wzorce „kierownika”. Niemniej pomijanie tego typu patologii w dyskursie nie podniesie kultury środowiska akademickiego. Można wręcz przypuszczać, że swoista „zmowa milczenia” będzie utrzymywała negatywne zjawiska występujące zarówno w rzeczywistości gospodarczej, politycznej, kulturalnej, jak i naukowej. Teksty poruszające zagadnienia tego typu można cenzurować, wykorzystując narzędzia cenzury (cenzura jako nadużycie osoby, której powierza się szaszczytną i odpowiedzialną rolę recenzenta), ale problem wciąż pozostanie nierozwiązany.

w środowiskach rodzinnych, sąsiedzkich, w społecznościach lokalnych, a także w obrębie całych społeczeństw. Orientacja na przyszłość jest z kolei czynnikiem, który warunkuje z jednej strony szacunek dla przeszłości i osiągnięć minionych generacji. Z drugiej zaś – jest alternatywą dla przyjmowanej niejednokrotnie perspektywy „tu i teraz”. Ahistoryczność skrywana w ideach post: -moderny, -nowoczesności, -humanizmu i innych mających sprawiać wrażenie „bycia ponad”, zdaje się skrywać rewolucyjną perspektywę prowadzącą do odrzucenia dorobku poprzedników. Nowe ma być lepsze, dojrzsalsze, korzystniejsze, aktualne itp. Niejednokrotnie można się jednak przekonać, że zmianie ulega zaledwie język, będący formą wyrazu, treść zaś powiela prawdy opisywane w materiałach źródłowych przenoszonych do „lamusa przeszłości”. By nie poprzestać na ogólnym wskazaniu trendów, warto przywołać choćby teorie pracy zorientowanej na rozwiązania, które w obszarze pracy socjalnej są wciąż postrzegane jako nowatorskie czy wręcz nowoczesne. Wystarczy jednak zainteresować się teorią pracy społecznej, by dostrzec, że już na poziomie ontologicznym zarysowuje się jej cel: rozwiązanie, które prowadzi nie tylko do niwelowania deficytów socjalno-bytowych, ale przede wszystkim do rozwoju w terażniejszości oraz przyszłości. Teorie pracy społecznej powstawały w Polsce i na świecie już na przełomie wieków XIX i XX. Konieczna jest jednak znajomość historii, by dotrzeć do ich źródeł. Bez tej znajomości trudno będzie przekonać się, że w epoce PRL polska nauka (szczególnie po 1950 r.) zaniechała rozwoju teorii pracy społecznej. W ramach budowy nowej teorii (lepszego i bardziej przystającego do warunków państwa socjalistycznego) rozwinięto koncepcję pracy socjalnej (Żukiewicz, 2009, s. 108 i n.). Przykład ten można rozbudować, wskazując kolejne konsekwencje dla terażniejszości. Zestawiając transmitowane na grunt polski zagraniczne koncepcje i teorie *social work* (*Socialarbeit*), z łatwością odkrywa się, że mimo „nowoczesnej” nazwy – praca socjalna – do złudzenia przypominają one rodzime osiągnięcia nauki sprzed dziesiętków lat.

Orientacja na przyszłość jest zatem czynnikiem, który może strzec uniwersytet przed wykorzenianiem i utratą tożsamości. Może być zarazem narzędziem umożliwiającym ciągłość generacyjną przebiegającą wzdłuż i w poprzek pokoleń historycznych, które tworzą kolejne grupy uczonych. Zachowanie w pamięci dorobku poprzedników prowadzi nie tylko do unikania sytuacji „wyważania otwartych drzwi”, ale jest czynnikiem stymulującym rozwój oparty na dorobku minionych pokoleń badaczy, teoretyków i praktyków. Szacunek dla przeszłości koresponduje ze społeczno-pedagogiczną ideą pracy w terażniejszości dla przyszłości. Chodzi tu w szczególności o podnoszenie kultury życia codziennego w imię ideału sprawiedliwości społecznej, podmiotowości każdego człowieka, prawdy, dobra, piękna i innych wartości, które służą wzmacnianiu pozycji człowieka w procesach dynamicznych zmian cywilizacyjnych oraz technologicznych XXI wieku.

## Ku dalszej analizie

Próba konkluzji wynikającej z przedstawionej analizy nie może zamykać tak ważnej i złożonej kwestii, która pozostaje w ścisłym związku z poszukiwaniem modeli szkolnictwa wyższego łączącego różnorodne, niekiedy trudne do pogodzenia, funkcje. Przykład *universum* i rynku pracy jest jednym z potencjalnych pól analizy, która może przybliżyć do odpowiedzi na kluczowe pytania o kierunki rozwoju uniwersytetów w XXI wieku. Chodzi tu bowiem nie tylko o ustrój uczelni wyższych czy zasady ich finansowania, ale przede wszystkim o kluczowe zagadnienia związane ze wspomaganiem rozwoju młodego pokolenia ludzi, których wiedza, umiejętności, a także kompetencje i postawy będą służyły rozwojowi społecznemu, gospodarczemu, kulturalnemu, rodzinnemu itp. Procesy globalizacji, integracji, jak również lokalizacji i atomizacji społecznej są zjawiskami, dla których poszukuje się uzasadnień i wyjaśnień. Zrozumienie tych zjawisk oraz procesów może w znacznym stopniu podwyższać poziom kultury życia codziennego jednostek i zbiorowości ludzkich. Stąd warto rozpatrywać sprawy funkcji uniwersytetów z różnych perspektyw. Przydatne jest przy tym stosowanie narzędzi, które uporządkują pola analiz i będą ułatwiały eksplorację z różnych punktów widzenia. Czynnikiowa analiza jest jednym z możliwych przykładów w podejściu do rozpatrywania kluczowych zagadnień, a przedstawione tu narzędzie może podlegać modyfikacji, uzupełnianiu i weryfikacji zależnie od wybranego przedmiotu zainteresowania oraz merytorycznych właściwości zamierzonej analizy.

## Bibliografia

- Brzeziński, J. (1994). Rozważania o uniwersytecie. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 23–47). Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Giddens, A. (2010). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaskot, K. (2006). Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 398–413). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1961). Egzamin z pedagogiki społecznej. W: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna* (s. 359–395). Wrocław: Ossolineum.
- Twardowski, K. (2011). *O dostojęństwie uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Woleński, J. (1985). *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Warszawa: PWN.
- Znanecki, F. (1984). *Spoleczne role uczonych*. Warszawa: PWN.
- Żukiewicz, A. (2009). *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet, universum, rynek pracy, pedagogika społeczna, analiza czynnikowa

#### Streszczenie

Dyskurs akademicki dotyczący spraw łączenia odmiennych ról uniwersytetów prowadzi do dialogu, w którym akcentowane są różnorodne poglądy. Przykład *universum* uczelni wyższej w zestawieniu z potrzebami rynku pracy to jeden z licznych obszarów dialogu. W artykule zastosowano narzędzie analizy czynnikowej, które może być pomocne w dociekaniu akademickim. Z jego pomocą można dokonywać zestawień odpowiednich funkcji, wykazując ich zbieżności w odniesieniu do konkretnych czynników określających specyfikę uniwersytetu jako typu uczelni wyższej. Rozważania są prowadzone z perspektywy pedagogiki społecznej, która jest nauką łączącą teorię z praktyką.

#### UNIVERSUM OF THE COLLEGE VERSUS LABOUR MARKET

#### Summary

The academic discourse on the merge of the different roles of universities leads to a dialogue in which diverse views are emphasized. The example of the college's universum considered in comparison with needs of the labour market is one of numerous areas of the dialogue. The article uses a factorial analysis tool. It can be helpful in scientific explorations. With its help it is possible to combine the appropriate functions of the university. You can also present their consistency with reference to specific factors which determine the specificity of the university as the type of Colleges. The reflections are carried out from the perspective of social pedagogy, which is a science combining theory with practice.

**Keywords:** university, universum, labor market, social pedagogy, factor analysis



**Barbara Kromolicka**

Uniwersytet Szczeciński

## „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego?

*Politycy chcą, by nauka skupiała się na pilnych potrzebach, ale większość wynalazków, które wpłynęły na jakość życia, pochodzi z abstrakcyjnych badań motywowanych ciekawością.*

Leon Ledermann<sup>1</sup>

### Wprowadzenie

Gdy piszę ten artykuł, w środowiskach akademickich trwa niezwykle ożywiona dyskusja nad planem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego całościowego zreformowania szkolnictwa wyższego w sferze nauki, kształcenia i organizacji. W dyskusji tej, opartej najczęściej na doniesieniach medialnych lub/i analizie opublikowanego na stronie MNiSW projektu Ustawy 2.0, czy też uczestnictwie bardziej zainteresowanych pracowników w organizowanych lokalnie spotkaniach na temat reformy, ścierają się stanowiska tych, którzy są zwolennikami gruntownej zmiany, oraz tych, którzy choć nie do końca są zadowoleni z obecnego stanu szkolnictwa wyższego, to jednak obawiają się zmiany i tzw. nowych porządków.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego za punkt wyjścia uzasadniający konieczność reformy szkolnictwa wyższego przyjęło diagnozę opracowaną przez powołanych przez siebie ekspertów zewnętrznych. Diagnoza dotycząca oceny poziomu osiągnięć polskich naukowców w obszarze badań była mierzona liczbą publikacji w najbardziej cenionych periodykach, liczbą uzyskiwanych prestiżowych nagród naukowych czy też wielkością środków pozyskiwanych w europejskich konkursach grantowych. Szczegółowe informacje na ten temat przedstawiono w raporcie *Peer Review of Poland's Higher Education and Science System: Horizon 2020 Policy Support Facility*, przygotowanym w ramach instrumentu *Policy Support Facility* przez zespół pod kierunkiem Georga Winklera. Dane w nim zawarte wskazują, że zapóźnienie naszego kraju w obszarze rozwoju systemu nauki i szkolnic-

<sup>1</sup> Fizyk, laureat Nagrody Nobla w 1988 r. w dziedzinie fizyki za odkrycie neutrina minowego.

twa wyższego, porównując miejsca uczelni polskich w rankingach międzynarodowych, pogłębia się w ostatnich dwóch dekadach. Świadczą o tym, zdaniem ekspertów, sukcesywne, względne spadki w rankingach międzynarodowych i indeksach scjentometrycznych, takich jak: Academic Ranking of World Universities (ARWU) – Shanghai Ranking Consultancy, World's Best Universities Ranking – US News & World: The World University Ranking i Times Higher Education, Leiden Ranking – Leiden University, Assessment of University-Based Research – European Commission, CHE University Ranking – Centre for Higher Education Development/die Zeit, Performance Rankings of Scientific Papers for World Universities – Taiwan Higher Education Accreditation and Evaluation Council, U-Map – CHEPS, European Multidimensional University Ranking System (U-Multi-rank), Ranking Webometrics. Podobnie niekorzystnie, zdaniem ekspertów, przedstawia się obraz nauki polskiej w odniesieniu do realizowanych grantów European Research Council (ERC), gdzie uzyskano zaledwie 25 polskich projektów na 7595 przyznanych (aby być w średniej europejskiej powinniśmy mieć minimum 190 grantów). Granty realizowane były jedynie w Uniwersytecie Warszawskim – 12, po jednym w Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, a ponadto siedem realizowanych było w Polskiej Akademii Nauk i trzy w Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej. Do tego wykazano brak znaczących w świecie nauki publikacji, w liczącym się „Nature”, „Science” czy prestiżowym „Cell”, gdzie ostatni artykuł z Polski ukazał się w 1990 roku. Ten miazdzący obraz nauki polskiej eksperci dopełnili wskaźnikiem bardzo małej mobilności polskich naukowców.

Tak więc przygotowany projekt „Konstytucja dla Nauki” (zwany dalej „Ustawą 2.0”) zdaniem MNiSW stanowi ambitną próbę zmiany ładu akademickiego w Polsce, która powinna prowadzić do nadrobienia zaległości wobec krajów posiadających najlepiej rozwinięte systemy nauki i szkolnictwa wyższego, takich jak zwłaszcza Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, ale również Niemcy, Francja, Włochy i kraje skandynawskie.

Dotychczasowe istotne próby reformy szkolnictwa wyższego w Polsce<sup>2</sup> nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. W wyniku nieprzemyślanych i raczej bardziej biurokratycznych reform, niezmiennających nic w rzeczywistości kultury organizacyjnej szkolnictwa wyższego oraz jakości uprawianej nauki i kształcenia, doszło do zmarnotrawienia zarówno entuzjazmu, jak i kapitału ludzkiego.

„Nowa Ustawa 2.0 – jak podkreśla w licznych wywiadach minister Jarosław Gowin – ma zastąpić cztery obecnie obowiązujące ustawy: prawo o szkolnictwie wyższym, ustawę o zasadach finansowania nauki, o stopniach i tytule naukowym, a także ustawę o kredytach i pożyczkach studenckich. O połowę ma się też zmniejszyć liczba obowiązujących rozporządzeń” (wPolityce.pl, 2018). I choć ta deklaracja odnosi się głównie do zmiany zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce i brzmi optymistycznie, to już samą zapo-

2 Reforma ministrów Barbary Kudryckiej (2008–2010) czy nowelizowane zapisy prawa o szkolnictwie wyższym pod rządami Leny Kolarskiej-Bobińskiej (m.in. zamiar zlikwidowania kierunku filozofia).

wiedź kolejnej „głębokiej” (!) reformy przyjęto jednak w środowisku akademickim z mieszanym nastawieniem. W miarę napływających informacji o projekcie i toczącej się wokół niego dyskusji coraz częściej stawiane jest pytanie o to, czy reforma ta stanowi rzeczywście szansę na zmianę, która sprzyjać będzie rozwojowi nauki i kształcenia w szkolnictwie wyższym, czy też przeciwnie: niesie ze sobą zagrożenia zniszczenia dotychczasowego dorobku i tradycji akademickiej w Polsce.

### **Etapy przygotowania reformy szkolnictwa wyższego pod nazwą „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0”**

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego prace nad reformą szkolnictwa wyższego rozpoczęło od wyłonienia w konkursach zespołów, które przygotowały trzy koncepcje założeń do ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” zwanej Ustawą 2.0. Były to: zespół Uniwersytetu im. A. Mickiewicza kierowany przez prof. Marka Kwieka, zespół Uniwersytetu SWPS pod kierownictwem prof. Huberta Izdebskiego oraz Instytutu Allerhanda kierowany przez prof. Arkadiusza Radwana. Przedstawione przez zespoły koncepcje oczywiście znacząco się różniły w podejściu do tego, jak głębokie zmiany winny nastąpić, by „uzdrowić stan nauki i kształcenia” na poziomie akademickim w Polsce – od w miarę łagodnego postulatu etapowo wprowadzanych zmian w różnych warstwach funkcjonowania uczelni wedle koncepcji zespołu prof. Izdebskiego, po najbardziej radykalne działania przedłożone przez zespół prof. Radwana.

Nie wchodząc w szczegóły wypracowanych przez zespoły kierunków reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (raczej dobrze znane w środowisku akademickim), ogólnie wskazać można, że zdaniem E. Potulickiej „wszystkie koncepcje założeń do Ustawy 2.0 są w większym lub mniejszym stopniu kalką amerykańskiej reformy uniwersytetów, wprowadzonej i przeprowadzonej przede wszystkim przez George’a W. Busha” (Potulicka, 2017, s. 29).

Wypracowane trzy koncepcje reformy otwierały kolejny etap prac nad Ustawą 2.0, jaki stanowiły dyskusje tematyczne organizowane przez MNiSW w różnych ośrodkach akademickich w całej Polsce. Ogółem zorganizowano aż jedenaście takich problemowych spotkań, na których wyjaśniano poszczególne kwestie reformy oraz zbierano uwagi od ich uczestników. Formuła licznych spotkań i dyskusji, wsłuchiwanie się w głosy różnych środowisk zainteresowanych zmianami w systemie nauki i kształcenia wyższego miała na celu wypracować przekonanie, że za ostateczny kształt reformy będą odpowiadać same środowiska akademickie, niezadowolone z istniejącego stanu rzeczy, a zatem reforma nie jest, jak to bywało dotychczas, narzucana przez sprawujących władzę.

Podsumowaniem długich prac nad Ustawą 2.0 był Narodowy Kongres Nauki, który obradował w Krakowie w dniach 19–20 września 2017 roku. Podczas dwóch dni obrad, znakomicie zorganizowanych, uczestnicy, w imponującej liczbie ponad 2500 osób, mieli okazję wysłuchać wielu wystąpień w sesji plenarnej oraz dyskusji panelowej, podczas których

zaproszeni goście prezentowali swój punkt widzenia na temat znaczenia, kierunku oraz zamierzonego efektu reformy szkolnictwa wyższego.

Wyróżnione poniżej tytuły poszczególnych sesji panelowych tylko z pierwszego dnia obrad kongresu obrazują problematykę podejmowanej dyskusji:

- **Panel 1:** Partycypacja środowiska akademickiego w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego i nauki;
- **Panel 2:** Granice odpowiedzialności państwa w kształceniu akademickim i rozwoju nauki – panel Narodowej Rady Rozwoju działającej przy Prezydencie RP<sup>3</sup>, która włączyła się w dyskusję na projektem „Konstytucji dla Nauki” – Ustawy 2.0;
- **Panel 3:** Rola studentów i doktorantów w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego;
- **Wystąpienie:** dr Nina Arnhold „Higher Education for the 21st Century – Global Challenges, Opportunities for Poland”;
- **Panel 4:** Ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce w oczach młodych naukowców;
- **Panel 5:** Współpraca nauki z gospodarką;
- **Panel 6:** Reforma szkolnictwa wyższego i nauki a zrównoważony rozwój Polski.

Od zakończenia kongresu do grudnia 2017 roku MNiSW ponownie oczekiwało na uwagi dotyczące zaprezentowanego kształtu Ustawy 2.0 ze strony wszystkich podmiotów zainteresowanych reformą szkolnictwa wyższego. W sumie, jak podaje minister nauki, konsultacje trwały niemal 2 lata, a do ministerstwa wpłynęło aż 3300 (wPolityce.pl, 2018) opracowań, głównie uwag na temat poszczególnych zapisów projektu Ustawy 2.0. Swoje opinie na temat projektu ustawy wraz z rekomendacjami nadesłali m.in.: „Obywatele Nauki”, Komitet Nauk Socjologicznych i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, Krajowa Sekcja Nauki NSZZ Solidarność, a ponadto wiele innych podmiotów zaniepokojonych planowaną reformą. Wreszcie w ostatnim tygodniu lutego 2018 roku 150 naukowców skierowało list do ministra J. Gowina, apelując o modyfikację poszczególnych zapisów Ustawy 2.0.

Ostateczny, jak podkreślił minister nauki J. Gowin, kształt „Konstytucji dla Nauki – Ustawy 2.0” zaprezentowano 21 stycznia 2018 roku, zamykając tym samym okres konsultacji społecznych.

Resort nauki, pod naporem krytyki, zakłada jednak etapowe wprowadzanie poszczególnych rozwiązań. Początek obowiązywania nowej Ustawy 2.0 planuje się na 1 października 2018 roku. Jeśli tak się stanie, będzie to pierwsza od ponad 12 lat całociowa reforma szkolnictwa wyższego w Polsce.

---

3 Misją Narodowej Rady Rozwoju powołanej jako „forum konsultacyjno-doradcze Prezydenta RP” jest „prowadzenie debaty strategicznej oraz formułowanie celów rozwojowych kraju i metod ich osiągnięcia w perspektywie przyszłości Polski”.

## Przedmiot i cele reformy w odczuciu środowiska akademickiego

Opracowana w MNiSW propozycja nowej ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”, tzw. Ustawy 2.0, jest bardzo obszernym dokumentem, przedstawiającym założenia i kierunek oczekiwanej zmiany w sferze nauki i kształcenia w szkolnictwie wyższym. Zawiera wiele cennych, nowych rozwiązań prawnych, mających na celu przede wszystkim podniesienie poziomu realizowanych w Polsce badań naukowych, zwiększenie ich aplikacyjności i oddziaływania na innowacyjność polskiej gospodarki. W Ustawie 2.0 mamy jasne określenie misji systemu szkolnictwa wyższego i nauki. O ile to, że składa się na nią prowadzenie kształcenia oraz działalności naukowej, jest dość oczywiste i ten rodzaj misji funkcjonował w dotychczasowym modelu funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce, o tyle poszerzenie jej także o obowiązek tworzenia gospodarki opartej na innowacjach jest rzeczą nową i na tym etapie naszego rozwoju gospodarczego i szerzej, cywilizacyjnego, wydaje się absolutnie konieczną. Jedną z konsekwencji rozszerzenia misji szkolnictwa wyższego i nauki o udział w tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach określa m.in. rozdział 6 Ustawy 2.0, poświęcony komercjalizacji wyników badań naukowych, prac rozwojowych oraz *know-how*. W rozdziale tym znajdujemy regulacje prawne poświęcone ww. zagadnieniom, będące w znacznej mierze powieleniem lub lekko zmodyfikowaną adaptacją podobnych rozwiązań w krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych. Proponowane rozwiązanie nie byłoby złe, gdyby także polska gospodarka funkcjonowała na poziomie rozwoju technologicznego gospodarek krajów zachodnich. Aby proponowane rozwiązania w zakresie komercjalizacji i transferu technologii były skuteczne, wymagają odpowiedniego poziomu zaawansowania otoczenia biznesowego i naukowego, z jakim mamy do czynienia w krajach, gdzie funkcjonują one na podobnych zasadach. W Polsce dopiero odnotowujemy pierwsze przesłanki współpracy nauki i biznesu.

Cele reformy w świetle zapowiedzi MNiSW mają zmierzać do:

- odbiurokratyzowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki;
- zwiększenia wewnętrznej autonomii uczelni w sprawach organizacyjnych;
- istotnego podniesienia jakości badań naukowych;
- zintensyfikowania odpowiedzialnego rozwoju zawodowego pracowników nauki;
- odejścia od tzw. punktozy publikacji naukowych;
- wzmocnienia międzynarodowej pozycji polskiej nauki;
- zagwarantowania wysokiej jakości kształcenia na wszystkich poziomach, w tym studiów doktoranckich i kształcenia zawodowego;
- poszerzenia pola powiązania nauczania oraz badań naukowych z ich zastosowaniami praktycznymi.

Zdaniem MNiSW realizacja wymienionych celów powinna być osiągnięta poprzez poszerzenie autonomii uczelni, wprowadzenie ostrzejszych niż dotychczas reguł oceny doskonałości naukowej zarówno kadry akademickiej, jak i jej wytworów naukowych oraz wprowadzenie zmian w profilach i poziomach kształcenia. I choć zasadniczy kierunek wydaje się wychodzić naprzeciw potrzebom środowiska akademickiego, wskazując na

tworzenie szans rozwoju w sferze nauki i kształcenia, to już wgłębienie się w szczegółowe zapisy wprowadzanych rozwiązań Ustawy 2.0 odsłania szereg pułapek (rozwiązań i nie-domówień), które mogą diametralnie zmienić dotychczasową pozycję uczelni. Dotyczy to szczególnie tzw. Młodych Uniwersytetów, zwanych w Ustawie 2.0 „regionalnymi”, liczących z reguły niespełna 30 lat działalności, z niewielkim jeszcze dorobkiem kadrowym, naukowym i organizacyjnym, lecz posiadających ambicje rozwoju oraz stałego umacniania swojej pozycji i znaczenia w sferze nauki i edukacji całościowej obywateli.

Nie podejmując się omówienia wszystkich dostrzegalnych „pułapek” w tak obszernym materiale, jakim jest „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0”, przedstawię jedynie kilka, które – w mojej ocenie – są najistotniejsze, a także budzące w prowadzonych dyskusjach najwięcej emocji.

Po pierwsze: kwestia strategicznego kierunku zmiany w projektowanej Ustawie 2.0. Całościowa jej analiza zarysowuje wizję uczelni menedżerskiej, która zdaniem jej autorów ma odpowiadać na potrzeby współczesnego rynku. W tej rynkowo-konkurencyjnej wizji modelu szkolnictwa wyższego zanika koncepcja uniwersytetu jako ważnego elementu życia społecznego i kulturowego, rozumianego jako dobro wspólne, a co więcej – dobro (zgodnie z zapisem w Konstytucji RP) powszechnie dostępne. Ten zasadniczy kierunek projektowanych zmian określić można terminem *menedżeryzacja wyższych uczelni*. Poszukiwanie skutecznych możliwości mobilizacji zasobów krajowego systemu nauki, podniesienia wydajności i konkurencyjności tych zasobów, orientacja na rozwiązania innowacyjne – charakteryzujące podejście autorów reformy – zasługują na uznanie. Jednak procesowi menedżeryzacji uczelni należy postawić pewne granice. Uczelnia wyższa to nie przedsiębiorstwo, którego celem jest maksymalizacja wymiernych ekonomicznie korzyści właścicieli. Uczelnia, a zwłaszcza uczelnia publiczna, to ze swej istoty podmiot *not-for-profit*. Dlatego próby uczynienia z uczelni przedsiębiorstw produkcyjnych czy traktowanie szkół wyższych jako quasi-przedsiębiorstw jest podejściem szkodliwym. Wizja uczelni, w której na samym dole funkcjonują sprawne, zintegrowane zespoły katedr i zakładów, usytuowane w społecznej próżni menedżersko zarządzanego przedsiębiorstwa produkcji naukowej to wizja utopijna. Spójność społeczna uczelni zawsze wymagała bowiem uruchomienia mechanizmów więziotwórczych, tworzenia realnych wspólnot akademickich i naukowych. Konsekwencją postrzegania uczelni jako przedsiębiorstwa są plany wprowadzenia nowego podmiotu władzy uczelnianej, Rady Uczelni, oraz ustanowienie „silnej” pozycji rektora. Takie rozwiązania w Ustawie 2.0 budzi ogromny niepokój środowiska akademickiego, które zgłasza zastrzeżenia, sugerując, że brak precyzyjnych zapisów dotyczących zadań i odpowiedzialności Rady Uczelni wobec społeczności akademickiej zagraża autonomii uczelni i będzie przede wszystkim znaczącym obciążeniem finansowym dla budżetu uczelni (członkowie Rady mają być wynagradzani), a mechanizm jej powoływania może być wręcz korupcyjny.

Także zapowiadana w Ustawie 2.0 „wszechwładza” rektora wynika zapewne z założenia, że uniwersytet powinien przypominać instytucję biznesową, w której rządzi jednoosobo-

wy menedżer. Zapomina się w tej sytuacji, że uczelnia to zbiór, często zindywidualizowanych, wybitnych jednostek, którymi nie można instrumentalnie sterować. Na wyższych uczelniach wydziały i ich wybieralne władze budują wspólnoty, zdolne do zaspokajania potrzeb pracowników w kontekście wspólnoty akademickiej i dobrze pojmowanej wolności i demokracji życia społecznego. Na wyższych uczelniach autonomiczne wydziały i ich wybieralne władze stanowią tzw. bezpieczniki demokracji (w nowej ustawie przewiduje się ich likwidację). Pojawia się więc realne niebezpieczeństwo, że rektorzy, którzy decydować będą o stanowiskach kierowniczych w uczelni, będą „uprawiać prywatę”. To oni decydować będą o majątku uczelni, o zatrudnianiu i zwalnianiu pracowników, być może będą szykanować swoich przeciwników (choćby najbardziej utytułowanych; przykłady mobbingowania pracowników dostrzegamy już teraz, choć rektor jeszcze nie posiada władzy absolutnej w uczelni<sup>4</sup>). Ustanowienie w takiej pozycji władzy rektora to posunięcie sprzeczne z polską i środkowoeuropejską tradycją akademicką.

Słabością wzmocnienia centrum decyzyjnego w osobie rektora, przynajmniej w wymiarze krótko- bądź średniookresowym, będzie proponowany w Ustawie 2.0 „uniwersalizm” senatu, który może być nadmiernie obciążonym ciałem kolegialnym; szczególnie gdy przejmie, co jest bardzo dyskusyjne, uprawnienia do nadawania stopni naukowych z poziomu poszczególnych likwidowanych wydziałów. Przyznanie senatowi tej kompetencji nie ma merytorycznego uzasadnienia, rodzi natomiast sytuację, gdy o nadaniu stopnia naukowego decydować będą miały osoby reprezentujące różne dziedziny i dyscypliny nauki. Taki senat nie zawsze będzie zdolny – głosami swoich przedstawicieli – do wydawania obiektywnych i racjonalnych stanowisk, zgodnych z odmiennym podejściem do tych samych zagadnień naukowych, ale często zupełnie inaczej rozpatrywanych w różnych dziedzinach i dyscyplinach wiedzy.

Po drugie, projekt Ustawy 2.0 wprowadza duży wzrost znaczenia ewaluacji działalności naukowej, od oceny której zależeć będzie posiadanie uprawnień do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego, czyli ogólny status uczelni, a także poziom jej finansowania. Uprawnienia te, w projekcie Ustawy 2.0, zarezerwowane są wyłącznie dla uczelni, które w zakresie dyscyplin uzyskały kategorię A+ lub A. Po pierwsze, jest to warunek bardziej wygórowany od tego, który wystarcza do uprawnień doktorskich (B+). Po drugie – co wydaje się ważniejsze – jest to warunek zakładający jakąś symetryczność czy transfer między poziomem badań naukowych a zdolnością uczelni do wysokiej jakości kształcenia w przypadku posiadanego statusu uczelni naukowo-badawczej.

Dodatkowo ewaluacja dokonywana będzie w określonej dziedzinie nauki na poziomie całej uczelni, a nie wyodrębnionych jej części. Ten dodatkowy warunek sprawia, że uczelnie nie będą mogły wyodrębnić jednostek (centrów doskonałości), które mogłyby zachować

---

4 Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej wskazuje, że w zamian za wsparcie Ustawy 2.0 przez Konferencję Rektorów Polskich znalazły się tam zapisy umocnienia władzy rektora. KKHP nazywa to wprost „nieciekawym dealiem między rektorami a Gowinem, który spacyfikuje politycznie uczelnie” (Tomala, 2017).

wać uprawnienia do nadawania stopni i zagwarantowałyby uczelni status uczelni naukowo-badawczej. Te zasadnicze zmiany bardzo mocno naruszają stabilność funkcjonowania uczelni, gdyż pozycja uczelni w całości zależy od wyników ewaluacji. Tymczasem analiza zaskakujących dla wielu akademickich środowisk wyników ostatniej parametryzacji jednostek naukowych wskazuje, że podjęty wysiłek ocenianych jednostek, ukierunkowany na rozwój naukowy, potwierdzony zdobyciem przez nie uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego i tytułów naukowych, z powodu niejasnych kryteriów oceny nie tylko nie wpłynął na poprawę ich oceny parametrycznej w stosunku do poprzedniej, lecz wręcz przeciwnie: jednostki te spadły w hierarchii. Istnieje zatem uzasadniona obawa, że przy kolejnej ocenie wiele dotychczasowych uniwersytetów straci uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego i tytułów naukowych oraz prawa do doktoryzowania, a zatem i prawa do używania nazwy „uniwersytet”, stając się uczelniami akademickimi (w większości zawodowymi), co w efekcie doprowadzi do zaniku wielu dyscyplin naukowych.

Zapisy Ustawy 2.0 wskazują, że dla uczelni przestaje mieć znaczenie struktura kadry, tzn. posiadanie stopni naukowych. Znosi się bowiem wymóg posiadania minimów kadrowych na poszczególnych kierunkach studiów, wymóg posiadania habilitacji (może być i nie musi), wreszcie zdecydowanie marginalizuje znaczenie zatrudniania samodzielnych pracowników nauki, szczególnie profesorów tytularnych. Otrzymujemy więc komunikat, że już nie są ważne: tworzenie szkół naukowych, praca w relacji mistrz – uczeń, promocje doktorskie, recenzje w postępowaniach o awanse naukowe, recenzje wydawnicze itd. Jedynym wyznacznikiem „przydatności” kadry profesorskiej mają być granty naukowe i publikacje, najlepiej w wysoko punktowanych zagranicznych czasopismach. Podstawowym zaś stopniem naukowym w szkolnictwie wyższym ma być stopień doktora nauk.

Uzasadniony niepokój budzi także brak upowszechnienia kryteriów ewaluacji naukowej. Nadal, pomimo zapowiedzianego już okresu oceny parametrycznej jednostek na lata 2017–2020 (a jest już rok 2018!) nie znajdujemy odpowiedzi na żadne z kluczowych pytań: co będzie przedmiotem ewaluacji i jak (wedle jakich kryteriów) będzie dokonywana, nie wiemy, co i jak będzie oceniane. Mamy do czynienia z sytuacją całkowitego zamętu, a przecież od ewaluacji naukowej zależy ma, jak podkreśliłam na wstępie, potencjalny byt uczelni.

Po trzecie, jednym z wyróżnianych celów reformy ma być odejście od tzw. punktozy. Tymczasem przewidywanym podstawowym sposobem oceny działalności pracowników naukowych nadal mają być punktowane publikacje, co więcej, system ten ma mierzyć wartość opracowania naukowego przez rangę periodyku/wydawnictwa, które je opublikowało. MNiSW zapowiedziało likwidację tzw. Listy B czasopism naukowych, przyjmując, że publikacje w czasopismach z tej listy nie tylko nie służą umiędzynarodowieniu nauki, lecz wręcz przyczyniają się do gromadzenia niepotrzebnej wiedzy, „makulatury naukowej”. Przeciwno takiemu stanowisku i likwidacji Listy B czasopism naukowych jako jeden z pierwszych zaprotestował Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Pedagodzy reprezentu-

jący nauki humanistyczno-społeczne, nie kwestionując zasadności umieszczania pism polskich w bazach międzynarodowych, stanowczo sprzeciwili się temu, aby były to jedyne bazy indeksujące czasopisma liczące się do dorobku naukowego uczonych i tym samym do ewaluacji jednostek naukowych, w których są zatrudnieni. Stanowisko to poparli argumentami, w których domagają się utrzymania listy polskich czasopism, jednak z urealnioną w zależności od ich poziomu punktacją. Zwrócono uwagę na następujące zagrożenia<sup>5</sup>:

1. Historyczne doświadczenia polskie, ale i innych krajów europejskich, wskazują na to, że oparcie dorobku naukowego na kontekście narodowym stanowi bardzo często kluczowy warunek trwałości osiągnięć naukowych, a częstokroć również warunek przetrwania narodu. Z całą mocą stoimy na stanowisku, że tworzenie wspólnoty naukowej zogniskowanej wokół badań krajowych jest tak samo ważne, jak ich umiędzynarodowienie. Równowaga ta jest tak samo istotna w przypadku badań podstawowych, jak i wdrożeń. Oczekujemy zachowania dotychczasowej równowagi w strategii upowszechniania wyników badań, respektującej zarówno pole krajowe, jak i międzynarodowe.
2. Likwidacja Listy B może skutkować zamknięciem szans na utrzymanie statusu naukowego dyscyplin, dla których badania zjawisk lokalnych, narodowych, specyficznych regionalnie i kulturowo są zasadnicze.
3. Uznajemy za mylne oczekiwanie ustawodawcy, że publikowanie w języku obcym jest bardziej wartościowe (wyżej punktowane) niż w języku ojczystym. Zwracamy uwagę na możliwe konsekwencje płynące z takiego podejścia, przede wszystkim zanik tradycji językowej, jak również wykluczenie różnych grup odbiorców z przekazu naukowego. Odbiorcami, o czym chyba się zapomina, są przecież także pracownicy szeroko rozumianej edukacji, którzy w procesie doskonalenia zawodowego nie powinni być ograniczani jedynie do źródeł zawierających wiedzę popularnonaukową czy potoczną.
4. W ostatnich latach polskie czasopisma naukowe wykonały znaczący wysiłek na rzecz umiędzynarodowienia, zachowując jednocześnie równowagę w publikowaniu tekstów autorów polskich i zagranicznych, a także w języku publikacji. Wysiłek ten, wykonany dzięki wsparciu stowarzyszeń naukowych i uczelni wyższych zaangażował zasoby ludzkie i ekonomiczne, skutkując podniesieniem rangi i widoczności polskich czasopism. Wiele z nich dzięki tej strategii i wsparciu uczelni wyróżnia się na tle międzynarodowym pełną dostępnością w otwartych zasobach (open access), udostępniając bezpłatnie swoją zawartość. Nadmienić należy, że w przypadku większości czasopism umieszczonych w bazach zagranicznych za dostęp do nich trzeba będzie zapłacić, co naszym zadaniem wyklucza wiele mniej zasobnych środowisk czytelniczych.

---

5 Stanowisko KNP PAN w sprawie projektu Ustawy 2.0 skierowane do Ministra NiSW J. Gowina dnia 4.12.2017 r. Interpelacja Posłów na Sejm RP pana Pawła Papke i Piotra Ciesielskiego nr 17081 w sprawie marginalizacji polskich czasopism naukowych. Warszawa, dn. 24.11.2017. Stanowiska wspierające stanowisko pedagogów przedłożone przez Komitet Nauk o Kulturze, Komitet Nauk o Sztuce, Komitet Nauk o Literaturze, Komitet Nauk Językoznawstwa, Komitet Słowianoznawstwa, Komitet Nauk o Kulturze Antycznej.

5. W 2015 roku w ramach Polskiej Bibliografii Naukowej została utworzona Polska Baza Cytowań POL-Index (pomyślana jako część Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym POL-on), mająca na celu ustalenie Polskiego Współczynnika Wpływu (PWW), pozwalającego na ustalenie częstości cytowań poszczególnych artykułów publikowanych w polskich czasopismach naukowych. Z przykrością stwierdzamy, że projekt ten – mimo poniesionych wcześniej nakładów finansowych oraz ogromnego wysiłku wykonanego w 2015 roku przez redakcje polskich czasopism naukowych – nie jest kontynuowany. Zdaniem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polska Baza Cytowań mogłaby z powodzeniem posłużyć do ustalenia siły wpływu poszczególnych czasopism w wymiarze krajowym, podobnie jak bazy międzynarodowe ustalają ten parametr w wymiarze ponadnarodowym. Rozwiązanie takie pozwoliłoby zachować równowagę pomiędzy tymi dwoma wymiarami.

6. Działania zmierzające do umiędzynarodowienia dorobku polskich badaczy są właściwe, jednak jednoczesna propozycja likwidacji obowiązującej Listy B czasopism naukowych jest nie do zaakceptowania. W świetle nieoficjalnych informacji punktująca czasopisma Komisja Ewaluacji Nauki wszystkie polskie czasopisma, które nie osiągnęły owych magicznych 16 punktów, ma (zgodnie z ustawą) umieścić na jednej liście i przydzielić im równą liczbę punktów, tworząc swoistą „poczekalnię”. Zatem ustawowe obniżenie rangi polskich czasopism z Listy B (które spełniają przecież wymóg umiędzynarodowienia) skutkować będzie postępującą deprecjacją badań krajowych (wpisujących się w społeczną odpowiedzialność uczelni wyższej w regionie, w kraju) bez kompensujących ten fakt korzyści. Marginalizacja polskich czasopism naukowych godzi w dobry obyczaj akademicki, sprowadza naukę do roli służebnej wobec indeksacji w zagranicznych bazach danych. Przeczy to zasadzie wolności i bezinteresowności badań naukowych oraz nadrzędnej roli służebnej wobec społeczeństwa, wpisanej w ideę misji uniwersytetu.

Nie ulega wątpliwości, że proponowane zapisy Ustawy 2.0 marginalizujące znaczenie polskich periodyków naukowych przyczynią się do likwidacji wielu pism naukowych, zwłaszcza tych podejmujących problemy regionalne, które dzisiaj są często wydawane dzięki pasjonatom nauki, towarzystwom naukowym, samorządom lokalnym. Ponadto, jak zauważa prof. Potulicka, „duża część publikacji po prostu jest przeznaczona do polskiego odbiorcy. Dotyczy bowiem problematyki interesującej przede wszystkim Polaków i z tego względu jest publikowana w języku narodowym, w czasopismach krajowych” (Potulicka, 2017, s. 48). Ministerstwo zdaje się zapominać, że dla nauk humanistycznych i społecznych, mających tak duże znaczenie dla tożsamości narodowej i umacniania ważnych społecznie wartości, niezbędne jest tworzenie dorobku naukowego w języku polskim, zorientowanego nie tylko globalnie, ale też lokalnie i regionalnie. Przyjęcie do oceny parametrycznej dyscyplin naukowych oraz oceny pracowników naukowych wyłącznie tekstów z bazy Web of Science lub Scopus będzie nie tylko zagrożeniem dla rozwoju polskiej humanistyki i nauk społecznych, ale też swoistą cenzurą kierunku rozwoju tych obszarów naukowych, a w konsekwencji prowadzić będzie do zubożenia polskiej tożsamości naukowej.

System punktowy, o ile w ogóle ma funkcjonować, powinien uwzględniać specyfikę poszczególnych gałęzi nauk (nauki ścisłe, społeczne, humanistyczne). A takim nie jest i nadal nie będzie w przypadku wdrożenia reformy w obecnym kształcie. Brak jednoznacznego modelu uniwersalnej parametryzacji zapewne związany jest z tym, że uczelnia pełni w systemie społecznym wiele istotnych funkcji, które niezwykle trudno zobiektywizować i zamknąć w ramy oceniające. Faktem jest jednak, że w Ustawie 2.0 nie podjęto takiego wysiłku, co więcej, nadal dominuje jedynie ocena naukowa, a zupełnie pominięto ocenę jakości kształcenia, czyli pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich.

Po czwarte, Ustawa 2.0 zmienia politykę finansową uczelni wyższych. Zgodnie z przyjętym celem strategicznym uczelnie mają być podmiotami bardzo powiązanymi z gospodarką. Zmianie będą musiały więc ulec profile kształcenia, wychodząc naprzeciw powiązaniu kształcenia z gospodarką. Nie kwestionując zasadności poszukiwania takiego związku, pojawia się problem zrozumienia znaczenia kształcenia ogólnie humanistycznego.

Ministerstwo przewiduje także wprowadzenie jednego strumienia finansowania. Uczelnia publiczna będzie otrzymywać **jedną, złożoną z kilku, dotację na utrzymanie potencjału badawczego i dydaktycznego**. Dotacja ta będzie miała charakter dotacji podmiotowej, będzie mogła zostać przeznaczona na działalność bieżącą. Znika więc strumień „znaczenia środków”. Niewykorzystane w bieżącym roku środki z dotacji badawczo-dydaktycznej będą przechodziły na fundusz zasadniczy uczelni w nieokreślonym czasie. Środki te uczelnie będą mogły przeznaczyć m.in. na cele pozanaukowe, np. sfinansowanie inwestycji czy remonty. Co więcej, wszystkie środki mają być zarządzane centralnie przez rektora. To rozwiązanie, moim zdaniem, doprowadzi do ograniczenia i tak już skromnych funduszy przeznaczanych na badania naukowe, a już na pewno ograniczy możliwości ich zdobycia przez pracowników naukowych na cele uczestnictwa w konferencjach naukowych, seminariach (już teraz często uważanych przez władze uczelni za „turystykę naukową”).

Po piąte, istotnym zagrożeniem, jakie mogą pociągnąć za sobą proponowane rozwiązania Ustawy 2.0, jest bardzo szybka i gwałtowna marginalizacja wielu mniejszych ośrodków naukowych oraz jednostek prowadzących badania i kształcenie w obszarze nauk humanistycznych oraz społecznych. Jak potocznie się mówi, proponowany jest powrót do koncepcji uczelni flagowych (termin zaczerpnięty z koncepcji reformy Minister Barbary Kudryckiej z l. 2008–2010), tyle tylko, że w jeszcze gorszym rozwiązaniu. W Ustawie 2.0 uczelnie flagowe (kilka w Polsce) nazwane będą „Uczelniami badawczymi”. Zamyśl takiego rozdziału/rozdzielenia<sup>6</sup> pomiędzy uczelniami zakłada wyłanianie Centrów Doskonałości Naukowej oraz Centrum Doskonałości Dydaktycznej.

Wielu przedstawicieli środowiska naukowego uznaje takie rozwiązanie za najważniejszą słabość ocenianego projektu. Podstawą takiego podejścia jest zauważalny brak fak-

6 Ustawa przewiduje rozróżnienie: uniwersytet i uczelnie akademickie naukowo-badawcze i zawodowe. Prawo do posługiwania się określoną nazwą gwarantuje ocena parametryczna jednostki wskazująca na uzyskane kategorie naukowe.

tycznego uwzględnienia specyfiki poszczególnych obszarów nauki oraz relatywnie słabe wsparcie, na jakie liczyć mogą – w procesie dostosowywania do proponowanych wymagań – jednostki o mniejszym potencjale naukowym. Dlatego też istotnym zagrożeniem, jakie mogą pociągnąć ze sobą proponowane rozwiązania, będzie według prognoz bardzo szybka i gwałtowna marginalizacja wielu mniejszych, a przede wszystkim znacząco młodszych ośrodków naukowych. Efekt ten dotknie szczególnie jednostki, które ukierunkowane są na badania i kształcenie w obszarze nauk humanistycznych oraz społecznych.

Uniwersytety, dotychczas działające poza wielkimi aglomeracjami, jak Kraków, Warszawa, Wrocław czy Poznań, najczęściej określane jako regionalne, wydaje się, że – zdaniem ministerstwa – powinny skupić się głównie na kształceniu zawodowym. A przecież te uniwersytety wypełniają szczególną misję. Stanowią bowiem zaplecze intelektualne dla formowania relacji niezbędnych do tego, aby regiony stanowiły zaplecze dla intensywnego rozwoju państwa. Tak jest w wielu krajach, jak Niemcy czy USA, gdzie stanowią one gwarancję rozwoju i kultywowania specyficznych tradycji regionalnych, co na etapie społeczeństwa wiedzy jest wartością autoteliczną. W społeczeństwie wiedzy niezbędne jest, aby regiony podejmowały działania ważne dla wszechstronnego rozwoju, co bez centrów akademickich nie jest możliwe. A zatem to państwo musi być szczególnie aktywnym podmiotem wspierającym rozwój uczelni w różnych regionach kraju. Projekt ustawy zakłada wprawdzie uruchomienie konkursów (dwóch konkursów) na inicjatywy doskonałości dydaktycznej, lecz to nie zabezpieczy stabilizacji działalności określonych uczelni. Raczej należy spodziewać się tego, że następować będzie stopniowy odpływ zdolnej kadry naukowej i studentów do innych ośrodków akademickich.

## Zakończenie

Za wcześniej jeszcze, by przesądzać, jak potoczą się losy planowanej reformy i w jakim ostatecznie kształcie (czy w ogóle) zostanie wprowadzona w życie. Teraz bowiem wchodzimy w etap, na którym o losach Ustawy 2.0 rozstrzygać będą politycy, tj. posłowie i senatorowie RP. To w komisjach sejmowych i na sesjach plenarnych będzie toczyła się, miejmy nadzieję merytoryczna, dyskusja oceniająca konsekwencje wprowadzenia reformy szkolnictwa wyższego w Polsce pod nazwą „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0”. Ostateczną decyzję podejmie Prezydent RP.

Istnieje oczywiście ryzyko zupełnego zakwestionowania reformy, co może oznaczać dalsze utrwalanie *status quo*. Potrzebne są więc dalsze prace analityczne ukierunkowane na znalezienie złotego środka łączącego „orientację przedsiębiorczą” z „orientacją społeczną”, tak aby uczelnie otrzymały narzędzia do rozwoju i motywatory do działania. Należy podkreślić, że środowisko akademickie dostrzega konieczność zmiany, ale takiej, która będzie sprzyjać nie tylko podniesieniu jakości nauki i procesu edukacji, lecz także w znacznej mierze przyczyni się do przywrócenia permanentnie traconego etosu akademickiego.

Praca naukowa, badawcza, edukacja akademicka wymaga spokojnych, ustabilizowanych warunków, poczucia bezpieczeństwa, transparentności decyzji, motywujących i wspierających rozwiązań itd. Teraz, niestety – w mojej ocenie – kadra uczelni ma poczucie uprzedmiotowienia, pracy w chaosie, przepracowania zadaniami administracyjnymi, które nie mają związku z ich rozwojem naukowym. Brak refleksyjności władz MNiSW dążących do przeprowadzenia głębokiej reformy, a zatem i przedstawiana wizja rzeczywistej „dobrej zmiany” nie nastroja optymistycznie. Pozostaje żywić nadzieję, że projekt Ustawy 2.0 zostanie jednak dopracowany, uwzględniając różnorodność dziedzin nauki wpisanych w polską tradycję. „Nadzieja jest formą myślenia tworzącą solidarność, otwierającą możliwość solidarnego działania. Bez niej jesteśmy skazani na klęskę jednostkowego i państwowego egoizmu. Nadziei nie da się podtrzymać; to ona podtrzymuje nas” (Sławek, 2017, s. 23).

## Bibliografia

- Interpelacja Posłów na Sejm RP pana Pawła Papke i Piotra Ciesielskiego nr 17081 w sprawie marginalizacji polskich czasopism naukowych. Warszawa dn. 24.11.2017.
- Potulicka, E. (2017). Konkurencja o środki finansowe i prestiż „receptą” na doskonałość polskiej nauki i szkolnictwa wyższego? *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 25–56.
- Sławek, T. (2017). Edukacja jako tworzenie i podtrzymywanie kultury nadziei. *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 9–24.
- Tomala, L. (2017). *Komitet humanistów: projekt reformy uczelni zawiera elementy katastrofalne*. Pobrano z: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C460196%2Ckomitet-humanistow-pr-ojekt-reform-uczelni-zawiera-elementy-katastrofalne.html> (9.02.2018).
- Zespół wPolityce.pl (2018). *Jarosław Gowin zaprezentował nową wersję projektu zmiany w szkolnictwie wyższym. To ustawa inna niż wszystkie*. Pobrano z: <https://wpolityce.pl/polityka/377711-jaroslaw-gowin-zaprezentowal-nowa-wersje-projektu-zmian-w-szkolnictwie-wyzszym-to-ustawa-inna-niz-wszystkie-sprawdz-szczegoly> (15.02.2018).

**Słowa kluczowe:** reforma szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ustawa 2.0, uniwersytet

## Streszczenie

Autorka artykułu opisuje i ocenia zmiany planowane w polskim szkolnictwie wyższym w ramach reformy aktualnie wprowadzanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Począwszy od przedstawienia diagnozy poziomu osiągnięć polskich naukowców, leżącej u podstaw sformułowania Ustawy 2.0, poprzez opis etapów przygotowania reformy, wypunktowanie walorów jej założeń i wreszcie wskazanie na stwarzane przez nią zagrożenia, dokonuje wielołątkowej analizy planowanych przeobrażeń. Tekst stanowi próbę wyrażenia nie tylko osobistego poglądu autorki, lecz także nastrojów panujących w środowiskach akademickich w przededniu przemian.

## **“THE CONSTITUTION FOR SCIENCE – ENACTMENT 2.0” AS A CHANCE OR A THREAT FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION?**

### **Summary**

The author of the article is describing and evaluating changes which are planned in the Polish higher education system as a part of the reform currently being implemented by the Ministry of Science and Higher Education. Beginning with introducing the diagnosis of Polish scientists' achievements, which had posed a foundation for formula of the Enactment 2.0, by describing of all the stages of its preparation, listing its advantages and, last but not least, indicating possible dangers – the author undertakes an insightful analysis of the planned reform. The text is an attempt of expressing not only personal author's attitude towards the problem, but also the mood throughout the academic communities of Poland on the eve of the transformation.

**Keywords:** reform of higher education, the Ministry of Science and Higher Education, Enactment 2.0, university

*Translated by Małgorzata Wałęjko*

**Małgorzata Wałęjko**

Uniwersytet Szczeciński

## Palcem na smartfonie, czyli o prześlizgiwaniu się po relacjach<sup>1</sup>

„Niektórzy studenci nic nie czytają”.

Nieprawda.

Wszyscy czytają Facebooka.

Warto być świadomym zmian, którym – w znacznej mierze pod wpływem kultury masowej i postępu technologii – ulega charakter typowych międzyludzkich odniesień. Czy stawiam tezę, że Facebook i inne *social media* zagrażają jakości relacji z innymi? Że wykładowcy akademicki powinni uświadamiać żaków o interpersonalnych konsekwencjach nadmiernego użytkowania mediów społecznościowych, stawiając opór niektórym „znakom czasu”? Tak, z pełną odpowiedzialnością.

### Zakrzywiona czasoprzestrzeń

Wspomniane zmiany należy zobaczyć w kontekście współczesnego pojmowania czasu i przestrzeni, które uległy implozji. Czas biologiczny, płynący linearnie, organizujący bieg życia człowieka układem następujących po sobie wydarzeń życiowych został zdominowany przez tyranię chwili i wszechobecnego pośpiechu. Przeżywanie „teraz” jest zagrożone nachodzącą „nazbyt szybko” kolejną chwilą, co sprawia, że żyjemy „wpatrzeni w punkt wysunięty o kilka sekund w przyszłość”. Czas już nie przypomina drogi, ale swoistą karuzelę epizodów; tak człowiek usiłuje uchylić się od przemijania. Świadomość nieuchronności zmian, starzenia się i śmierci może powodować dyskomfort, ale daje także źródło oparcia. Próba oszukania czasu może więc wzmacniać poczucie osamotnienia; gdy prędkość czasu powoduje „tryumf błyskawiczności nad czasem jako głębią”, trudno czerpać pewność z rzeczywistości. Złudzenie dotyczące możliwości oszukania przeznaczenia potęguje osamotnienie i wewnętrzne napięcie, które towarzyszy wyparciu (Król,

<sup>1</sup> Obszerna część niniejszego tekstu ukazała się pierwotnie w monografii mojego autorstwa pt. *Osobno i razem. Personalistyczne wychowanie do samotności i wspólnoty*, wydanej w 2016 r. w Szczecinie, nakładem Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego (które wydało zgodę na wykorzystanie fragmentu).

2006, s. 191–192). Tyrania błyskawiczności utrudnia również budowanie głębokich relacji. Obok dezintegracji pojęcia czasu współcześnie doświadczamy także kompresji pojęcia przestrzeni. Jak pisze George Ritzer w *Magicznym świecie konsumpcji* (2001, s. 243, za: Król, 2006, s. 193), nastąpił zanik granic unifikujący dotąd osobne przestrzenie, a przywołując Anthony'ego Giddensa dodaje, że rozwój nowych technologii spowodował taką możliwość komunikacji, że pojęcie miejsca „staje się coraz bardziej fantasmagoryczne”. Fakt ten mógłby być szansą dla niwelowania poczucia osamotnienia – i niejednokrotnie bywa. Jednak kontakt międzyludzki, choć ułatwiony, stał się równocześnie przygodny i powierzchowny (Król, 2006, s. 193).

### Liczba znajomych na Facebooku

Osamotnieniu bez wątpienia sprzyja to, że stosunek do międzyludzkich relacji bywa bardziej ekstensywny niż intensywny. Mamy tendencję do poszerzania obszaru relacji, liczby znajomych, co odbywa się kosztem zarówno głębokości tych kontaktów, jak i pewnej potrzebnej wybiórczości. Ponoszone koszty osobiste są wówczas mniejsze – przy (złudnym) poczuciu utrzymywania dobrych relacji z innymi. Przejawem tej tendencji jest szafowanie słowem „przyjaźń” oraz pospieszne przechodzenie na „ty”, stwarzające sztuczne poczucie więzi. Moda na mówienie sobie po imieniu pozbawiła relacje ich naturalnego zróżnicowania na mniej bliskie i intymne. Wygasła funkcja sygnałowa związana z używaniem imienia, kiedy nazywanie kogoś imieniem oznaczało znajomość istoty osoby i głęboką zażyłość (Gałdowa, 2000, s. 245–246). Dziś uśmiejemy się, słuchając lirycznych tekstów piosenek Jeremiego Przybory i Jerzego Wasowskiego czy tych śpiewanych przez Marka Grechutę, gdy dialogi zakochanych cechowała formuła „pan – pani”, która pozostając w mocy dłużej niż współcześnie, nadawała damsko-męskim relacjom nie tylko dystygowaną elegancję, lecz także specyficzny czar wzajemnego szacunku i aurę tajemniczości.

O pytaniu kogoś o imię jako dotykaniu istoty osoby pięknie pisze Arkadiusz Więcko. Opowiadając o swoim spotkaniu z umysłowo niepełnosprawną dziewczynką, które pozwoliło mu odkryć naturalną wrażliwość osób upośledzonych na godność osoby i wartości pierwsze – tak czystą i bezpretensjonalną, że uczyć się jej mogą osoby pełnosprawne intelektualnie – relacjonuje, jak został przez nią dostrzeżony w tłumie i zapytany właśnie o imię: „Jak masz na imię? Czemu się z nami nie bawisz?”.

Te dwa pytania Dorotki (...) chodzą mi stale po głowie przez dwadzieścia parę lat od tamtego spotkania. Pytanie o imię to pytanie o moją istotę, niepowtarzalność. To zwrócenie uwagi na moją osobę ze względu na nią samą, bez kontekstów: Kim jesteś? (bo może mi się na coś ta znajomość przyda?). (...) Moimi profesorami w szkole towarzyszenia drugiemu w przyjaźni byli słabi – osoby z niepełnosprawnością intelektualną. (Wałęjko, 2009, s. 71)

Dorotka pytała o imię inaczej niż biznesowi kontrahenci lub przygodnie rozmawiający na czacie, którzy już nigdy się nie spotkają; instynktownie pytała o osobę, gotowa poświęcić jej całą swoją uwagę i serce.

Manifestem stosunku współczesnych do interpersonalnych relacji są portale społecznościowe z bijącym rekordy popularności i pożeranego czasu użytkowników Facebookiem. Liczba znajomych i lajków może zastępować przyjaźnie (widać tu tendencję ilościową w miejsce jakościowej), udostępnianie zdjęć i mniej lub bardziej oryginalnych i wyrafinowanych treści (popularność memów i demotywatorów sprawia, że raczej mniej) bywa alternatywą dla spotkań twarzą w twarz, nie dorównując im wszakże afiliacją, niepowtarzalnością i intymnością.

### **Sprzedać „Ja” za lajk**

Facebook sprzyja mentalnemu ekshibicjonizmowi: zadośćuczyniając chęci informowania setek znajomych o swoim nastroju, o tym, co się jadło na śniadanie, logowania się w odwiedzanych miejscach, człowiek rozsprzedaje wszem i wobec swoją intymność i wewnętrzną samotność. Prywatność dobrze sprzedaje się także w innych mediach. To doprawdy wstrząsające, że w programie telewizyjnym ludzie obnażają przed tysiącami widzów intymność rodzącego się uczucia między kobietą a mężczyzną, wydają na widok kamer pierwsze spojrzenia w oczy, szeroko opowiadają, że „coś z tego będzie, bo ona ucieka przede mną wzrokiem, chyba ją onieśmielałam”, przed kamerami wykonują pierwsze czułe gesty. Coś, co dotąd skrywały w ukryciu spisywane zeszyty, skrętnie przewiązane sznurkiem i zakopane na dnie szuflady, a po latach odnajdywane z czcią właściwą świętym relikwiom, ulega komercjalizacji i banalizacji. Samo uczucie, coś tak ważnego i cennego, jak relacja, bliskość, poddane zostaje telewizyjnej grze, pomniejszone do statusu zabawy, pozbawione powagi i oderwane od meritum egzystencji<sup>2</sup>.

Liczne relacje wirtualne są zarazem powierzchowne i narkotyzujące. Wielu młodych ludzi za pośrednictwem telefonu śledzi portale dzień i noc. Coraz trudniej im przebywać z samym sobą bez sprawdzenia, co w ostatnim kwadransie opublikowali znajomi. Brak przestrzeni dla kreacji siebie samego może upośledzać osobisty rozwój – na uzależniającą popularności mediów społecznościowych cierpi wszakże osobowa niepowtarzalność i twórczość, gdy *gros* otrzymanych komunikatów udostępnia się dalej. Jakby powiedział Erich Fromm, człowiek sam siebie czyni popularnym produktem. Czyni to z potrzeby akceptacji i uznania, więzi, których Facebook mu zaoferować nie może, jedynie lajk lub hejt. Ta forma zaspokajania potrzeby odnajdywania się w grupie zagraża zanikiem relacji budowanych na podstawie wspólnego czasu, spotkań i rozmów.

2 Przykładem może być program TVP „Rolnik Szuka Żony”.

## Zbyt długie pół minuty

Ponieważ przyjaźń, miłość czy życzliwość, o ile mają prawdziwie (a nie tylko wirtualnie) zaistnieć, zakładają uwagę jako szczególne skupienie się na drugim człowieku, które pozwala widzieć, co robi, usłyszeć, co mówi, odczuwać, co odczuwa. Relacje wirtualne, *social media*, w których awatary zastępują twarze, a nicki imiona, nie uczą nas uwagi, lecz prześlizgiwania się po relacjach – jak palcem po ekranach dotykowych. Uwaga to bycie „tu i teraz”, które zdaniem Pascala jest nader rzadką umiejętnością, gdyż zwykle myśl skupia się na tym, co było lub za chwilę będzie. Bycie przytomnym wobec drugiej osoby wiąże się z zaniechaniem pośpiechu (Gałdowa, 2000, s. 245–246). To gotowość wsłuchania się w „smutku w telefonie długie pół minuty”<sup>3</sup>. „Pośpiech dnia codziennego, nie zawsze wynikający z obiektywnej konieczności, lecz bardzo często z nieprawidłowego systemu wartości, lęku i postawy konsumpcyjnej, pozbawia ludzi czasu potrzebnego do tworzenia się rzeczywiście głębokich więzi” (Gałdowa, 2000, s. 246).

Wydaje się, że dominujący, a narzucony przez Internet styl komunikacji upośledza zdolność zwykłej rozmowy. Spotkania towarzyskie, gdy wszyscy wpatrują się w swoje smartfony, symbolicznie potwierdzają tę tendencję. Jednak przyczyną nie jest tu tylko technologia, lecz zwykły brak gotowości wsłuchania w drugiego człowieka. Nasze rozmowy ze znajomymi, nawet z rodziną, często są nieautentyczne i konwencjonalne. Nawet wijąc się w egzystencjalnym bólu, pragnąc komukolwiek się wyzalić, na pytanie: „co słyszać” odpowiadamy: „a dobrze, dziękuję”, ponieważ prawdopodobnie pytający nie chce przyjąć na siebie ciężaru naszych trosk, ponieważ pyta grzecznościowo, gdyż tak jest przyjęte. Za bardzo się spieszy i nie chce, nie umie nas słuchać – i usłyszeć. Trafnie oddaje to scena z filmu *Dzień świra* (2002) w reżyserii Marka Koterskiego. Główny bohater, szukając odpoczynku od codzienności, wyjeżdża nad morze. Na plaży codzienność jednak go dosięga – spotyka sąsiada. Zapis ich rozmowy jest przejmujący. Znosi się na kurtuazyjną wymianę uprzejmości, lecz gdy sąsiad z powodu szumu fal nie jest w stanie usłyszeć słów, główny bohater na pytanie „Co słyszać?” odpowiada – co uderzające dla widza – rezygnując z formuł konwencjonalnych, w sposób szczery i osobisty.

- Witam sąsiada, nareszcie słońca trochę...
- Przepraszam?
- Słońce zaświeciło!
- Co słyszać?

---

3 Fraza z wiersza ks. Jana Twardowskiego pt. *Nie ma czasu*, zawartego w tomie *Wiersze* (1996, s. 164).

- (...) Nie udało mi się życie, zmarnowałem. Uciekłem od pierwszej jedynej miłości, potem ożeniłem się bez miłości. Jedyna istota, którą kocham, mój syn, wychowywał się w piekle mojego małżeństwa. (...) Praca, która była moim powołaniem, okazała się udręką za grosze. Zabija mnie samotność, którą sam sobie zgotowałem, nikt i nic mnie już nie czeka (...).
- Nie słyszę w ogóle, słuch mam dobry, ale tylko szum słyszę...<sup>4</sup>

### Samotny tłum przy kasie

Za ów „szum” uniemożliwiający nam słyszeć siebie nawzajem odpowiada w dużej mierze kultura konsumencka, wyrosła paradoksalnie na strachu przed byciem samemu; popadamy w kult ujednoliceń, dołączamy do innych, kierując się mechanizmem naśladownictwa. Spotykamy się na niedzielnych promocjach w hipermarketach, połykając fast-foody, w hałasie i chaosie; nie jak kiedyś – przy cichym stole z białym obrusem i rosół, gdzie toczyły się prawdziwe, niespieszne rozmowy. Ten zgubny dla osoby – z natury unikatowej – proceder posługuje się pędem ku konsumpcji. To zaiste niezwykle paradoks: chcemy robić to samo co inni, niejako obok nich, ale to nas do siebie nie zbliża, dając jedynie substytut wspólnoty. W mentalności konsumenckiej relacje z rzeczami wydają się zastępować relacje z osobami: i tak, chcąc uciec od osamotnienia w „zakupy”, zostajemy sami z zakupionym towarem, który nie uleczy poczucia osamotnienia (Król, 2006, s. 197–198). W rozmowie Keitha Testera z Zygmuntem Baumanem, zapisanej na kartach książki *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, pada stwierdzenie, że kultura konsumencka, choć przecież stadna, uczy bycia samemu jako wyizolowanemu ze wspólnoty – przekonując, że lekarstwo na wszelkie ludzkie kłopoty „leży na sklepowej półce i tylko trzeba umieć je znaleźć. Obietnica ta pociąga za sobą trzy skutki, jeden bardziej zgubny od drugiego: 1. Zniechęca do szukania wyjść z kłopotów poprzez dyskusje i negocjacje. 2. Skłania do wniosku, że radzenie sobie z życiowymi problemami jest zajęciem, które najlepiej uprawiać w pojedynkę, tak jak nabywanie dóbr konsumpcyjnych. 3. Polega na usuwaniu objawów zamiast leczenia choroby” (Bauman, Tester, 2003, s. 145, za: Król, 2006, s. 198).

4 *Dzień świra* (2002). Scen. i reż. M. Koterski. Studio Filmowe Zebra.

## Niech ktoś zatrzyma wreszcie świat

Mentalność konsumenta i jej wpływ na relacje opisał Antoine de Saint-Exupéry w *Małym Księciu*.

Poznaje się tylko to, co się oswoi – powiedział Lis. – Ludzie nie mają teraz czasu, żeby poznawać. Kupują rzeczy gotowe w sklepach. Ponieważ nie ma sklepów, gdzie by sprzedawano przyjaciół, ludzie nie mają przyjaciół. Jeśli chcesz mieć przyjaciela, oswój mnie.

– A jak to się robi? – zapytał Mały Książę.

– Trzeba do tego dużo cierpliwości – odpowiedział Lis. – (...) Wszystko wymaga obrzędów. (...) To to, co wyodrębnia jeden dzień od wszystkich innych dni, jedną godzinę od innych godzin. (Saint-Exupéry, 1961, za: Gałdowa, 2000, s. 247)

To jest możliwe – zatrzymać implozję czasoprzestrzeni, odsłonić studentom piękno jednego dnia i jednej godziny, innej od innych; pokazać cenność tego, co przychodzi z czasem, trudem i bez pośpiechu. Wykładowca, nauczyciel, mistrz nie może być handlarzem szybko nabywanych kompetencji, w biegu certyfikowanych dyplomów. Nie ma być kuglarzem, który łaknie lajków słuchaczy, robiąc multimedialne show. Ma pozwolić się oswoić i pozwolić oswajając wspólnie odkrywane idee. To wykładowca ma zatrzymać ten pęd, ma studenta obudzić, zaskoczyć, że w uniwersytecie nie sprzedaje się idei. Że uniwersytet jest dla ludzi, którzy mają czas poznawać, co wymaga cierpliwości i obrzędów, a skutkuje relacjami, wejściem w głąb i zachwytem.

Wydaje się, że jest to nowa i nagła misja uniwersytetu.

## Bibliografia

- Gałdowa, A. (2000). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Król, J. (2006). Kultura masowa jako katalizator poczucia samotności. W: P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne* (s. 189–199). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Twardowski, J. (1996). *Wiersze*. Białystok: Wydawnictwo Rhema.
- Wałejko, M. (2009). Silny potrzebuje słabego. *Więź*, 7, 63–74.
- Wałejko, M. (2016). *Osobno i razem. Personalistyczne wychowanie do samotności i wspólnoty*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

**Słowa kluczowe:** relacje interpersonalne, media społecznościowe, postrzeganie czasu i przestrzeni, mentalność konsumencka

#### Streszczenie

Autorka tekstu sygnalizuje, że pewne zmiany cywilizacyjne mogą – przy niewłaściwym z nich korzystaniu – zagrażać jakości relacji interpersonalnych. Niebezpieczeństwa zdają się dotyczyć szczególnie osób młodych, studentów. Współczesne formy komunikacji (np. media społecznościowe) zmieniają postrzeganie czasu i przestrzeni, co może czynić relacje bardziej ekstensywnymi, a mniej intensywnymi. Skutkami mentalności konsumenckiej bywają mechanizmy nadmiernego naśladownictwa, „samotny tłum” i zastępowanie osób rzeczami. Autorka pokłada nadzieję w misji nauczycieli akademickich jako nie tylko „handlarzy idei”, lecz uczących głębokich, niespiesznych i pełnych pytań relacji.

#### WITH A FINGER ON THE SMARTPHONE. ON GLANCING OVER RELATIONSHIPS

#### Summary

The author of the article signals that some of civilizing changes may, if used inappropriately, threaten a quality of interpersonal relationships. These hazards seem to regard especially young people, students. Contemporary forms of communication (e.g. social media) change the perception of time and space, which can make the relationships more extensive than intensive. Moreover, some consequences of consumer mentality are mechanisms of excessive repetition, a “lonely crowd” and replacing people with material items. The author places her hope in academic teachers and their mission; being not just “dealers of ideas”, but the teachers of deep, leisurely and full of questions relationships may pose a remedy to the described problem.

**Keywords:** interpersonal relationships, social media, perception of time and space, consumer mentality



**Ilona Kość**

Uniwersytet Szczeciński

## Między obojętnością a zaangażowaniem. Źródła dylematów decyzji wyborczych studentów

### Niedoceniane prawa *versus* utracone nadzieje

Ostatnie stulecie obfitowało w wiele ważnych, niekiedy fundamentalnych zmian, których uwieńczeniem stało się przyznanie obywatelom, często niedocenianych dziś, praw zagwarantowanych w konstytucji. Przykładem jest prawo do głosowania. Przez długi czas funkcjonowania demokracji parlamentarnej partycypacja wyborcza kobiet nie była dozwolona z powodu naznaczenia płcią. Wykluczenie kobiet z udziału w wyborach miało przede wszystkim podłoże kulturowo-obyczajowe. Chociaż pierwsze wybory do sejmu datuje się na XV wiek, brali w nich udział wyłącznie mężczyźni. Dopiero XX wiek stał się dla Europejczyków czasem sukcesywnego przyznawania kobietom praw do głosowania.

W 2018 roku obchodzić będziemy w Polsce 100. rocznicę uzyskania przez kobiety praw wyborczych. 28 listopada 1918 roku, na mocy dekretu wydanego przez tymczasowego naczelnika państwa Józefa Piłsudskiego „O ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego” przyznano kobietom prawo do głosowania na mocy zapisu: „Wyborcą do Sejmu jest każdy obywatel Państwa bez różnicy płci” (Dz.U. 1918, nr 18, poz. 46, art. 1) oraz „Wybieralni do Sejmu są wszyscy obywatele (-lki) państwa posiadający czynne prawo wyborcze” (Dz.U. 1918, nr 18, poz. 46, art. 7).

Było to spełnienie marzeń wielu emancypantek, które przez wieki upominały się o swoje prawa, tocząc walkę o równouprawnienie, odważnie głosząc hasła o potrzebie równości obywatelskiej kobiet i mężczyzn. W tym kontekście rodzi się dziś pytanie, czy i w jakiej mierze współczesne kobiety, studentki wyższych uczelni, czują się spadkobiercami tej walki. Czy identyfikują się z aktywnymi sufrażystkami z tamtych lat, swoimi prababciami? Czy i w jakim stopniu korzystają z prawa do głosowania, czy decydują o udziale lub absencji w wyborach podejmują świadomie i odpowiedzialnie? Interesujące jest również pytanie, czy współcześni mężczyźni prawo do głosowania postrzegają przez pryzmat dawnego ograniczenia ze względu na płeć? Pytania tak sformułowane dotyczą całej społeczności

studiujących dwudziestoparolatków i prowokują do poszukiwania źródeł dylematów decyzji wyborczych tej grupy.

Na wstępie proponuję przyjąć założenie, że postawy polityczne studentów można uznać za odłożony efekt działań podejmowanych we wcześniejszych okresach (Szaban, Lisowski, 2014, s. 260). Określając poziom uczestnictwa w polityce przejawiany w dorosłości, należy odnieść się do doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, środowiska szkolnego oraz bezpośredniego członkostwa w różnego rodzaju grupach na wszystkich etapach dorastania. Rozwinę to założenie w dalszej części artykułu.

Konstytucja RP z 1997 roku w art. 62 przyznaje obywatelom Polski prawa wyborcze w wyborach do Sejmu i Senatu, w wyborach prezydenckich oraz wyborach do samorządu terytorialnego. Przez czynne prawo wyborcze rozumie się prawo do głosowania w wyborach i do podejmowania innych czynności wyborczych. Co ważne, a na co zwraca uwagę B. Banaszak, akt głosowania jest częścią całego procesu wyborczego i pojęcie wyborów nie może być tylko z nim utożsamiane (Banaszak, 2012, s. 265). Ustawodawca w art. 62 reguluje czynne prawo wyborcze i traktuje skorzystanie z prawa wybierania jako uprawnienie, z którego obywatel może, zupełnie dowolnie, skorzystać lub nie.

Dla przykładu, w Belgii i Grecji istnieje przymus wyborczy, a jego ustanowienie zostało podyktowane przekonaniem, że każdy obywatel ma obowiązek choćby minimalnej troski o swój kraj, wyrażający się przez udział w wyborach i referendach. W Polsce nie ma takiego przymusu, a wielu zastanawia się, dlaczego frekwencja wyborcza należy do najniższych na kontynencie. Trwają dyskusje nad wprowadzeniem nowych rozwiązań sprzyjających frekwencji, takich jak: głosowanie w dni wolne od pracy, wyznaczenie dnia wyborów w środku tygodnia, możliwość oddania głosu za pośrednictwem poczty czy głosowanie przez Internet. Doświadczenia innych dowodzą, że znaczenie ma również czas otwarcia lokali wyborczych i możliwość głosowania przez dwa (lub więcej) dni. (Cześnik, 2009, s. 21).

Młoda polska demokracja rozpoczynała od frekwencji w wyborach na poziomie 62,70% – to wynik historycznych wyborów parlamentarnych w 1989 roku. Potem poziom uczestnictwa malał i frekwencja oscylowała w granicach czterdziestu paru procent, by w ostatnich wyborach prezydenckich w 2015 roku osiągnąć 48,96%, a w wyborach parlamentarnych 50,92% (Państwowa Komisja Wyborcza, 2015). W porównaniu z innymi państwami postkomunistycznymi Polska zajmuje ostatnie miejsce pod względem poziomu udziału obywateli w życiu politycznym. Średnia frekwencja w wyborach parlamentarnych wynosiła 45,99%, podczas gdy na Słowacji 81,9%, w Czechach 78,02%, a na Łotwie 76,21%. W 2010 roku tylko 14% dziewiętnastolatków deklarowało zainteresowanie polityką, ponad jedna czwarta (27%) przyznała, że praktycznie nie interesuje się nią (Państwowa Komisja Wyborcza, 2015).

Przeprowadzone badania, w których uczestniczyło 172 studentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, kierunku pedagogika, potwierdzają tę tendencję. Tylko 12% badanych studentów deklarowało duże zainteresowanie polityką. To osoby, które mimo młodego wieku od lat czynnie angażowały się w działania o charakterze politycz-

nym, niektóre nawet deklarowały przynależność do ugrupowań politycznych. Prawie co drugi student (48%) deklarował umiarkowane zainteresowanie polityką, które najczęściej ożywione było zbliżającym się terminem kolejnych wyborów i pojawiającymi się plakataми wyborczymi. Ta grupa interesowała się polityką również wtedy, gdy dochodziło do sensacyjnych sporów między politykami, spektakularnych wydarzeń; kiedy wszystkie media informowały o pewnym fakcie, np. aferze z politykiem w roli głównej. Aż 44% badanych deklarowało, że wcale nie interesuje się polityką, generalnie nie zna polityków, nie chodzi na wybory. Studenci przyznawali się do tego zadziwiająco ostentacyjnie, komentując słowami: „są sprawy bardziej interesujące niż polityka”, „politycy zawsze kłamią”, „jeszcze mam czas na politykę”. Bardzo często powtarzały się wypowiedzi: „mój głos i tak nic nie zmieni, i tak politycy zrobią, co zechcą”, „szkoda czasu na politykę”, „kiedyś będę chodziła na wybory”. Próbę wyjaśnienia takich wypowiedzi studentek może stanowić fragment wywiadu z antropologiem kultury Waldemarem Kulikowskim na temat społeczeństwa wstydu i strachu (Pęczak, 2016, s. 25). To m.in. dywagacje o tym, jak i kto przejmuje kulturę, również tą niezwykle ważną jej część, jaką jest kultura polityczna. Kulikowski użył określenia *pedagogika bezwstydu*. Zauważył, że można lansować nowy wizerunek kultury, w którym nie ma przymusu zachwycać się Wajdą, czuć wielkiej uwagi dla pisarstwa Stasiuka czy repertuaru warszawskiego Teatru Rozmaitości. Co ważne, nie należy się tego wstydzić. W zamian można zachwycać się tym, co wcześniej było ośmieszane i wypierane, identyfikowane z kulturą masową, dla przykładu disco polo czy sitkomy w telewizji. Kiedyś student uniwersytetu odczuwał spoczywającą na nim odpowiedzialność, swoisty przymus uczestnictwa w kulturze wysokiej, chodził do teatru, muzeum, charakteryzował go wysoki stopień identyfikacji z jego *Alma Mater*, edukację traktował jako zobowiązanie. Dziś dla zbyt wielu uniwersytet to kolejna szkoła, dla której trzeba znaleźć czas między pracą a spotkaniem z przyjaciółmi.

Nie wszystko, co obecnie dzieje się na styku polityka – kultura polityczna – młodzież akademicka, można tłumaczyć ułomnością młodej demokracji. Diagnoza polskiego społeczeństwa wskazuje na jego niski poziom partycypacji w życiu społeczno-politycznym, co świadczy o złej kondycji demokracji w Polsce. To wystarczający powód, by podjąć interdyscyplinarne badania wyjaśniające przyczyny takich społecznych zachowań, skutkujących biernością, zwłaszcza młodego pokolenia.

Uczestnictwo w wyborach i referendach jest aktem fundamentalnym dla demokracji, w ten właśnie sposób obywatele zapewniają sobie świadome współdecydowanie o swojej przyszłości. Współczesna demokracja nie może istnieć bez wyborów. Zauważył to już Robert Dahl, podkreślając, że wybory są jednym z kluczowych wymagań proceduralnych demokracji. Stwierdził nawet, że „demokracja w jej klasycznym rozumieniu oznaczała przede wszystkim bezpośredni udział obywateli; demokracja albo jest partycypacyjna, albo jej w ogóle nie ma” (Dahl, 1995, s. 316). W opinii Janusza Reykowskiego wolne wybory stanowią warunek *sine qua non* systemu demokratycznego (Reykowski, 1995, s. 19–53). Nie

ulega wątpliwości, że wymagania są obustronne: obywatele oczekują wolnych wyborów, demokracja zaś opiera się na uczestnictwie obywateli w takich wyborach.

Kondycja polskiej sceny politycznej definiowana jest w kategoriach walki i permanentnego kryzysu. W ostatnim czasie dołączył spór konstytucyjny, wyzwalający pokłady społecznej aktywności, w tym, ku zdziwieniu wielu, właśnie młodych Polaków. Nadal jesteśmy świadkami kontrowersyjnych decyzji politycznych, stanowiących wyzwania i próbę dla demokratyzacji, społeczeństwo w wielu kwestiach jest podzielone jak nigdy dotąd. Na scenie politycznej pojawiają się nowe siły i ugrupowania polityczne, dlatego trudno utrzymać stabilny elektorat. Zmniejsza się udział obywateli w wyborach na każdym szczeblu, można mówić o słabnącym zainteresowaniu polityką, a także spadku zaufania do polityków. Wyniki systematycznie przeprowadzanych badań opinii społecznej przedstawiają polskie społeczeństwo jako naznaczone symptomami apatii politycznej (Szczegół, 2013, s. 66), co często przejawia się głosowaniem o charakterze negatywnym (opartym na selekcji negatywnej).

### Trudny język polityki

Rozpoczęcie studiów to dla wielu diametralna zmiana, odcięcie się od dawnego życia, nowe miejsca, nowi znajomi, samodzielność w podejmowaniu decyzji. Rodzą się pytania: Jakich dokonać wyborów? Komu zaufać? W co wierzyć? Towarzyszą temu liczne dylematy, narasta problem dokonania samodzielnej oceny, określenia tego, co wartościowe, a co nie, rozróżnienia tego, co jest prawdą, od tego, co nią nie jest, historii prawdziwej od tej zafałszowanej, bohaterów od współpracowników. Gdy język polityki pełny jest obraźliwych zwrotów, niewybrednych porównań, jakim językiem mówić o polityce? W opinii Włodzimierza Gruszczyńskiego, gdy Polacy rozmawiają ze sobą – coraz częściej przestają się rozumieć. To obecnie poważny problem i (w opinii profesora) odpowiedzialna jest za to właśnie polityka.

Pokolenie współczesnych dwudziesto-, trzydziestolatków nie ma doświadczeń poprzednich pokoleń, które przeżyły okres PRL-u. Nie ma wprawdy w odczytywaniu znaczeń między niedopowiedzeniami, wyciągania wniosków o ważności informacji na podstawie umiejscowienia jej w konkretnej kolumnie gazety czy kolejności w newsach. W okresie „komuny” polskie społeczeństwo poznało język propagandy. Dziś znaczna grupa, zwłaszcza młodych ludzi, wydaje się bezbronna wobec propagandy i przyjmuje słowa polityków z pełną wiarą, bezkrytycznie, bez próby refleksji opartej na wiedzy i obserwacji świata. Kolejna przyczyna, która skutkuje trudnościami w społecznej komunikacji, to używanie tych samych słów przy diametralnie innym ich definiowaniu. Są słowa, które oznaczają co innego dla różnych osób. Szczególnie jest to groźne, gdy dotyczy niezwykle ważnych słów. Dla jednych Unia Europejska to związek 28 demokratycznych państw, a członkostwo w niej Polski jest niezwykle pożądane, dla innych – to organizacja, która nasz kraj gnębi,

odbiera suwerenność. Podobnie ze słowem „demokracja” – jedni rozumieją ją jako rządy większości bez liczenia się ze zdaniem mniejszości, inni uważają, że najważniejszy jest w niej właśnie szacunek do mniejszości. Można podawać wiele przykładów takich ważnych słów: historia, zdrada, patriota czy nacjonalista, które dla polskiego społeczeństwa zaczęły niebezpiecznie znaczyć co innego.

Analiza przebiegu i wyników wyborów z 2015 roku potwierdza znaczenie Internetu i od niedawna niedocenionej siły tego medium. Dziś wiele opinii zdaje się powtarzać osąd o tym, że ostatnie wybory rozegrały się w dużej mierze właśnie w Internecie. *Facebook* jako wiodące forum społecznościowe dla wielu młodych jest autorytetem, również w sprawach poglądów politycznych, zatem i preferencji wyborczych (Przybylski, 2015, s. 169–182). Jednocześnie można analizować skutki zjawisk określanych banalizacją życia społecznego, tabloidyzacją dyskursu politycznego. Jaką przyjąć postawę wobec wulgaryzacji języka, zaniku czytelnictwa, anonimowości autorów hejtów, które pojawiają się w dyskursie politycznym, płatnych postów, wpisów kupowanych przez partie polityczne oraz zawodowych hejterów, którymi stają się również studenci?

Swoboda granicząca z nonszalancją, z jaką młodzi przyjmują *nowe*, być może stała się powodem powierzenia swoich nadziei na naprawę polskiej młodej demokracji nowej twarzy na scenie politycznej, Pawłowi Kukizowi. W wyborach prezydenckich zajął on trzecie miejsce, a głos na niego oddało 3 099 079 osób (Państwowa Komisja Wyborcza, 2015). Muzyk, rockman, odważny w swoich ocenach, który w kampanii prezydenckiej agitował słowami: „w Polsce funkcjonuje «partiokracja», gdzie partie polityczne to «zhierarchizowane oddziały wojskowe», na czele których stoi wódz, a obok niego – oligarchowie partyjni”, dawał młodym nadzieję na skuteczną zmianę. Opracowania powyborcze potwierdziły, że wyborcami Kukiza byli ludzie wykształceni, młodzi i... „wkurzeni” („Gazeta Wyborcza”, 2015). Generalnie głosami dwudziestolatków oddanymi w dniu wyborów podzielili się Paweł Kukiz i Janusz Korwin-Mikke. Aż jedna piąta wyborców w wieku 18–29 lat poparła Kukiz’15, a na KORWiN głosowało 16,8%. W sumie aż 37,4% młodych głosowało na antysystemowców, a jeśli doliczyć głosy, które zostały oddane na PiS, to okaże się, że prawie 2/3 dwudziestolatków głosowało na dość skrajną prawicę (Wojtalik, 2015). Ale co najważniejsze, nadal pozostaje pytanie, dlaczego frekwencja wyborcza w grupie wiekowej 18–21 wyniosła tylko 47,0%, a w grupie 22–30 lat głosowała co druga osoba? (50,7%) (Wnp.pl/Parlamentarny.pl, 2015).

### Przyczyny bierności politycznej młodych

Stan politycznej bierności młodzieży daje się zauważyć od początku lat 90. XX wieku, na co wskazują m.in. Skarżyńska (2011), Szafraniec (2012) i Turska-Kawa (2011). Co niepokojące, bierność ta dotyczy nie tylko absencji wyborczej, ale również niechęci do zainteresowania się sytuacją polityczną w kraju. Najmłodszy wyborcy, w tej grupie również studenci,

potencjalna elita Polski, mało czytają, nie mają potrzeby/nawyku kupowania prasy zarówno tej codziennej, tym bardziej tzw. tygodników opiniotwórczych. Sporadycznie oglądają programy informacyjne czy publicystyczne, zastępując je ewentualnie lekturą newsów z portali internetowych, w efekcie nie znają nazwisk najważniejszych polityków, nie wiedzą, kto jest kim w polityce. Pokolenie urodzonych po 1989 roku jest społecznie i politycznie wycofane. Bardziej od demokracji interesuje ich ekonomia, a od polityki oczekują konsumenckiej oferty. Brak zaangażowania politycznego młodzieży to z pewnością skutek splotu popełnionych w nieodległej przeszłości błędów. Nie mamy społeczeństwa obywatelskiego. Młodzi uczą się w szkole nie demokracji, ale o demokracji – to opinia Błażeja Przybylskiego (2014), autora książki o zaangażowaniu politycznym młodzieży. „Wyrośli nam apolityczne pokolenie” – uznała Mirosława Grabowska, szefowa CBOS-u. Jako „najbardziej zdepolityzowaną grupę wiekową” określili młodych autorzy publikacji *Pokolenie '89. Aksjologia i aktywność młodych Polaków* (Guzik, Marzęcki, Stach, 2015).

Z pewnością wiele jest powodów słabej frekwencji wyborczej młodych akademików. Jednym z nich jest to, że od wielu lat studentami polskich uczelni jest młodzież, której rodzice najczęściej nie legitymują się wyższym wykształceniem, generalnie charakteryzując ich niski kapitał społeczny, umiarkowane zaangażowanie w politykę, a w konsekwencji słabe uczestnictwo w wyborach. Potwierdzają to wyniki badań. Jakże zatem wzory postaw politycznych mają studenci zubożeni brakiem przykładu aktywności rodziców? Duża grupa studentów rozpoczęła studia, nie dziedzicząc po rodzicach kapitału kulturowego i zasadniczego jego wyznacznika, jakim jest wykształcenie (wyższe). Jednak współczesne przeobrażenia natury politycznej, społecznej, obyczajowej dają nowe możliwości, w tym wzrost mobilności międzygeneracyjnej i wewnątrzgeneracyjnej, dają szanse wyjścia poza utarte szlaki życiowe wyznaczone przez środowisko społeczne i zawód rodziców; skutkują osłabieniem kulturowego uzależnienia od środowiska, z którego jednostka się wywodzi, oraz dają możliwość wyboru wzorców kulturowych (Martin, Schuman, 1999, s. 197). Kreowanie własnej legendy życia może pozwolić na inne spojrzenie na cele życiowe. Zmiana perspektywy może zmobilizować własną aktywność, skłonić do podejmowania nowych, nieznanych dotąd działań, rozbudzić zamiłowanie do nieznanych form spędzania czasu wolnego, uczestnictwa w kulturze i wielu innych nieodkrytych dotąd rzeczy. Czas studiowania jest etapem charakterystycznym nie tylko dla formowania się tożsamości czy dojrzałości psychicznej. Jest to przełomowy okres także pod względem wstępowania w różne nowe role społeczne. Młodzi dorośli doświadczają licznych zmian w swoim życiu, które mogą być dla nich prawdziwym wyzwaniem.

Dane Polskiego Generalnego Studium Wyborczego dokumentują to, że w wyborach parlamentarnych w latach: 1997, 2001, 2005 i w 2007 zachodziła zależność między poziomem wykształcenia a uczestnictwem w wyborach. Generalnie ludzie lepiej wykształceni głosowali chętniej, a czytelny wpływ wykształcenia na uczestnictwo wyborcze ma wieloaspektowy charakter. Można przyjąć, że wykształcenie daje gwarancję zrozumienia zawitych kwestii pojawiających się w politycznym dyskursie. Gdy dla człowieka wykształco-

nego stają się one zbyt zawiłe, ma on umiejętność i odwagę samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Z pewnością wykształcenie sprzyja przekonaniom i postawom zwiększającym uczestnictwo, jest źródłem obywatelskich cnót i umiejętności. W procesie edukacji zdobywa się niezbędną wiedzę o świecie, społeczeństwie, zasadach ekonomii, o polityce i politykach, to z kolei umożliwia świadome i odpowiedzialne podejmowanie decyzji. Bez wykształcenia znacznie trudniej uzyskać te zasoby. W procesie kształcenia człowiek podlega oddziaływaniu socjalizacyjnemu, które zaszczepia w nim obywatelską świadomość. Im dłużej ktoś uczestniczy w takich działaniach, tym większa jest szansa, że te zasady i normy przyjmie jako własne i będzie postępować zgodnie z nimi (Cześniak, 2009, s. 20–21).

Warto podkreślić znaczenie międzypokoleniowej transmisji postaw politycznych, zgodnie z którą skuteczne przekazywanie wzorców socjalizacji politycznej zależy m.in. od stopnia oceny sukcesu życiowego własnych rodziców, który wiąże się z ich wykształceniem. Lepiej wykształceni rodzice stanowią zapewne atrakcyjny wzorzec identyfikacji, budują atmosferę sprzyjającą internalizacji ich postaw przez dzieci (Skarżyńska, 2011, s. 129–130). Studenci uczestniczący w badaniach potwierdzili regułę dziedziczenia postaw politycznych swoich rodziców (24,3%), a nawet preferencji wyborczych (19,9%). Oznacza to, że ta grupa studentów poszła do urn tak, jak ich rodzice, i że najczęściej głosowali na te same ugrupowania polityczne – jednak nie była to reguła bez wyjątków. Co charakterystyczne, studenci podkreślali, że czekali na pełnoletność, by móc oddać swój głos. Do tej pory „jedynie” towarzyszyli rodzicom w drodze do lokali wyborczych. Jednak z perspektywy lat można uznać, że to „towarzyszenie” stanowiło inicjację politycznej aktywności. Rodzice tej grupy studentów posiadali w zdecydowanej większości wykształcenie na poziomie wyższym – 77,1% lub średnim 20,1%. Najmniej rodziców studentów biorących udział w ostatnich wyborach miała wykształcenie zawodowe – 2,8%.

Jednak najliczniejsza grupa wśród badanych studentów (44%) nie wzięła udziału w ostatnich wyborach, nie poszła do urn. Pytani o to, czy ich rodzice chodzili na wybory odpowiadali: 63,3% – „rodzice nigdy nie chodzili na wybory i nie interesowali się polityką”; 30,1% – „rodzice chodzili na wybory sporadycznie, raczej nie interesowała ich polityka”; 6,6% – „nie wiem, czy rodzice chodzili, nie interesowało mnie to”.

Wśród rodziców tych studentów, którzy nigdy nie chodzili na wybory i nie interesowali się polityką, 58,9% legitymowała się wykształceniem zawodowym i 34,4% średnim. Edukację na poziomie podstawowym zakończyło 4,7% rodziców, tylko jedna z matek miała wyższe wykształcenie.

Analizy Fundacji Batorego i koalicji Masz Głos, Masz Wybór również potwierdzają to, że aktywność młodych obywateli w wyborach parlamentarnych w dużej mierze zależy od socjalizacji w rodzinie, od tego, jakie poczucie sprawstwa czy przekonanie, że głosowanie jest obywatelskim obowiązkiem, przekazują młodemu człowiekowi rodzice. To w znacznym stopniu determinuje ich skłonność do partycypacji w pierwszych i kolejnych wyborach. Fundacja zwraca uwagę na zależności, które wyznaczają również: płeć, status spo-

łeczno-ekonomiczny rodziny, poziom religijności, w tym aktywny udział we wspólnotach (Wnp.pl / Parlamentarny.pl, 2015).

Dla młodego człowieka czas studiów może stanowić ważny okres budowania własnego kapitału kulturowego. Do dotychczasowej trajektorii życia, bogactwa doświadczeń zdobytych do czasu rozpoczęcia studiów dołączy nowe doświadczenie edukacyjno-kulturowe, ważne w procesie osobotwórczym. Należy założyć, że proces/czas studiowania będzie tworzywem dla kreowania kapitału kulturowego, szczególnie ważnym dla tych, którzy odebrali indeks jako pierwsi w rodzinie. Czas spędzony na uczeni i wynikające z tego tytułu nabyte doświadczenia, wiedza, nawyki, sposób zachowania, normy, zwyczaje obyczajowości kształtować będą późniejsze relacje ze światem. Tworzenie własnej legendy życia w czasie studiów warunkowane będzie w dużej mierze poziomem aktywności studenta. Przejawiać się to będzie uczestnictwem w kulturze, poziomem czytelnictwa, znajomością języków obcych, identyfikacją z uczelnią, zawiązanymi znajomościami i krystalizującymi się poglądami na otaczający świat, wyrażanymi w określonej i świadomej postawie obywatelskiej. To z kolei powinno skutkować partycypacją wyborczą.

W sytuacji pełnego emocji, podziałów i sporów politykowania Polaków, nieustających rozmów o demokracji, jej fundamentach, istocie i obawie jej utraty uprawnione wydaje się pytanie o miejsce uczelni wyższej w dyskursie o polityce. Pojawiają się pytania o możliwość do zachowania apolityczności uczelni wyższych i nauczycieli akademickich, pytania o to, czy i jak rozmawiać z młodymi ludźmi. Z pewnością rzecz nie w tym, by agitować, przekonywać do jakiejś racji, partii czy określonych poglądów, ale rozmawiać o postawach obywatelskich, odpowiedzialności, patriotyzmie, polskości, uchodźcach, tolerancji, nacjonalizmach, szowinizmach. Tematów jest wiele. Niewątpliwie misją uczelni wyższych jest tłumaczenie świata, uczenie/ćwiczenie tolerancji dla postaw i opinii innych, a nade wszystko kształtowanie kultury dialogu i związanej z nią umiejętności prezentowania swoich poglądów.

Analizując poziom partycypacji wyborczej studentów, poszukując przyczyn dylematów wyborczych, powraca pytanie: Czy, a jeśli tak, to jakie jest miejsce szkoły wyższej w dyskursie o polityce? Próbę odpowiedzi na to pytanie odnaleźć można w kodeksie „Dobre praktyki w szkołach wyższych” (2007). Czytamy tam:

Mając na uwadze społeczną rangę uczelni, a zarazem właściwą jej apolityczność, rektor z jednej strony zachęca do wrażliwości społecznej pracowników i studentów uczelni, a nawet do aktywnego udziału w życiu publicznym, z drugiej jednak, przestrzegając zasady bezstronności i neutralności politycznej uczelni, chroni ją przed wykorzystaniem jej do celów politycznych. Wystąpienia polityków oraz debaty polityczne są na terenie uczelni dopuszczalne tylko wtedy, gdy zachowują charakter akademicki (wykłady, seminaria, sesje naukowe, spotkania). W szczególności należy unikać szerzenia wszelkich form ksenofobii, narzucania ideologii politycznych czy fundamentalizmu religijnego oraz postaw fanatycznych, wykluczających dyskusję. Rektor może wyrazić zgodę na odbywanie na terenie uczelni zebrań o charakterze politycznym, pod warunkiem wszakże, iż korzystanie z pomieszczeń będzie następowało na ogólnych zasadach i nie będzie wiązało uczelni z żadną polityczną opcją. Rektor doклада starań, aby nie eksponowano poglądów politycznych w czasie zajęć dydaktycznych i nie pozwala

na umieszczanie na terenie uczelni hasła lub plakatów o podobnym charakterze, chroni też symbole uczelniane przed takim ich użyciem.

Lektura przywołanego fragmentu kodeksu *Dobrych praktyk w szkołach wyższych* pozwala odpowiedzieć na wiele pytań; wskazuje, jak skutecznie kształtować wrażliwość społeczną studentów i postawę odpowiedzialności nauczycieli akademickich. Aktualne pozostają pytania o rolę uniwersytetu we współczesnym świecie, jak ma on wypełniać swą misję społeczną, odpowiadając na nowe wyzwania otaczającego świata, a jednocześnie kontynuować wielowiekową tradycję kultywowania samej wiedzy, bezinteresownego poszukiwania prawdy (Szostek, 2015, s. 7). Z racji dostojności uniwersytetu, jak pisał K. Twardowski, promieniuje on na całe społeczeństwo, szerzy poglądy i przekonania, których nikt nikomu nie narzuca jako dogmatów, których nikt nikomu nie wpaja, lecz ich siła tkwi wyłącznie w naukowym uzasadnieniu. Młodzież owiana naukową atmosferą uniwersytetu nauczy się we wszystkim szukać prawdy obiektywnej, zamiast ulegać pięknie brzmiącym hasłom i wpadać w sieci różnych łowców dusz (Twardowski, 2011, s. 11).

## Bibliografia

- Banaszak, B. (2012). *Prawo konstytucyjne*. Warszawa: C.H. Beck.
- Cześćnik, M. (2009). *Partycypacja wyborcza Polaków*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Dahl, R. (1995). *Demokracja i jej krytycy*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dekret „O ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego”. Dz.U. 1918, nr 18, poz. 46.
- Guzik, A., Marzęcki, R., Stach, Ł. (2015). *Pokolenie '89. Aksjologia i aktywność młodych Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kodeks „Dobre praktyki w szkołach wyższych” (2007). Kraków: Fundacja Rektorów Polskich.
- Martin, H.P., Schuman, H. (1999). *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku* (2015). Dokument opracowany przez Zespół pod kierunkiem A. Szostka. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Państwowa Komisja Wyborcza, (2015). Pobrano z: [http://prezydent2015.pkw.gov.pl/319\\_Polska](http://prezydent2015.pkw.gov.pl/319_Polska) oraz <http://pkw.gov.pl> (25.09.2017).
- Pęczak, M. (2016). Czy Polacy nie potrzebują już kultury wysokiej. *Pedagogika bezwstydu, czyli czas dla mas*. *Polityka*, 20 lipca 2016, 19–21.
- Przybylski, B.J. (2014). *Zaangażowanie polityczne młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przybylski, B.J. (2015). Internet jako czynnik zmian politycznych na świecie i w Polsce. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 16 (2), 169–182.
- Reykowski, J. (1995). Subiektywne znaczenia pojęcia „demokracja” a ujmowanie rzeczywistości politycznej. W: *Potoczne wyobrażenia o demokracji. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje* (s. 51–66). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Skarżyńska, K. (2011). *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*. Warszawa: Scholar.

- Skarżyńska, K. (2011). Psychologiczne czynniki rozwoju: przekonania i szczęście. W: P. Kozłowski (red.), *Węzeł polski. Bariery rozwoju z perspektywy ekonomicznej i psychologicznej* (s. 19–30). Warszawa: Księgarnia Ekonomiczna.
- Szaban, D., Lisowski, K. (2014). Strategie zachowań politycznych młodzieży w dobie kryzysu (polskiej demokracji). *Rocznik Lubuski*, 40, 2a, 259–274.
- Szafraniec, K. (2012). *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Szczegół, L. (2013). *Bierność obywateli. Apatia polityczna w teorii demokratycznej partycypacji*. Warszawa: Elipsa Dom Wydawniczy.
- Szostek, A. (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. Część II: Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Turska-Kawa, A. (2012). Aktywizacja polityczna młodych. W: A. Turska-Kawa (red.), *Polityka w opinii młodych. Idee – instytucje – obywatele* (s. 29–47). Katowice: Wydawnictwo REMAR.
- Twardowski, K. (2011). *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego.
- Włoka, A. (2014). Stan świadomości politycznej młodego społeczeństwa w Polsce – jak demokratyzacja wpływa na partycypację polityczną. *Krytyka.org*. Pobrano z <http://krytyka.org/stan-swiadomosci-politycznej-młodego-społeczenstwa-w-polsce-jak-demokratyzacja-wplywa-na-partycypacje-polityczna/> (10.09.2017).
- Wojtalik, M. (2015). Wyniki wyborów: PiS przejmuje Polskę a prawica młodzież. *Newsweek*, 26 października 2015. Pobrano z: <http://www.newsweek.pl/polska/szczegolowe-wyniki-wyborow-parlamentarnych-2015-jak-glosowaly-wojewodztwa,artykuly,372966,1.html> (10.09.2017).
- Zespół Gazety Wyborczej (2015). Wybory prezydenckie. Wyborca Kukiza? Wykształcony, młody i wkurzony. A kto głosował na Dudę i Komorowskiego?, *Gazeta Wyborcza*, 11 maja 2015. Pobrano z: [http://wyborcza.pl/1,76842,17896394,Wybory\\_prezydenckie\\_\\_Wyborca\\_Kukiza\\_\\_Wykształcony\\_.html](http://wyborcza.pl/1,76842,17896394,Wybory_prezydenckie__Wyborca_Kukiza__Wykształcony_.html) (10.09.2017).
- Zespół wnp.pl/ Parlamentarny.pl (2015). Frekwencja w wyborach: dlaczego Polacy nie głosują? *Wnp.pl / Parlamentarny.pl*. Pobrano z: <http://www.parlamentarny.pl/spoleczenstwo/frekwencja-w-wyborach-dlaczego-polacy-nie-glosuja,1221.html> (16.10.2015).

**Słowa kluczowe:** partycypacja wyborcza, szkoła wyższa, studenci, polityka

#### Streszczenie

Nie wszystko, co obecnie dzieje się na styku polityka – kultura polityczna – młodzież akademicka, można tłumaczyć ułomnością młodej demokracji. Diagnoza polskiego społeczeństwa wskazuje na niski poziom zaangażowania w życie społeczno-polityczne, co świadczy o złej kondycji demokracji w Polsce. To wystarczający powód, by podjąć interdyscyplinarne badania wyjaśniające przyczyny decyzji i zachowań skutkujących biernością, zwłaszcza studentów wyższych uczelni. Przy założeniu, że uczestnictwo w wyborach jest aktem fundamentalnym dla demokracji i w ten właśnie sposób obywatele zapewniają sobie możliwość świadomego współdecydowania o swojej przyszłości – niewątpliwą misją uczelni wyższych staje się tłumaczenie świata, uczenie/ćwiczenie tolerancji dla postaw i opinii innych, a nade wszystko kształtowanie kultury dialogu, jak i związanej z nią umiejętności prezentowania swoich poglądów.

Analizując poziom partycypacji wyborczej studentów i poszukując przyczyn ich dylematów wyborczych, powraca pytanie, czy i jakie jest miejsce szkoły wyższej w dyskursie o polityce.

## **BETWEEN INDIFFERENCE AND INVOLVEMENT. THE SOURCES OF STUDENTS' ELECTORAL DECISIONS**

### **Summary**

Not everything what is currently happening at the point of contact among politics, political culture and academic youth can explain the defectiveness of young democracy. The diagnosis of Polish society indicates low involvement level in sociopolitical life, and thus a poor condition of democracy in Poland. It is a sufficient reason to undertake interdisciplinary explanatory research on decision and behaviour causes, resulting in lack of activity in particular of students of higher education institutions. Assuming that, the participation in elections is fundamental for democracy and thereby citizens ensure themselves the right to consciously co-decide about their future, It becomes clear, that the mission of higher education institutions is to explain the world, provide education of tolerant attitude towards other's opinions and, foremost, to shape the culture of dialogue – related to the ability of expressing views and beliefs.

While analysing the participations of students in elections and seeking for reasons of their dilemmas, the question of whether and what is the position of higher education institutions in the dialogue about politics.

**Keywords:** electoral participation, higher education, students, politics

*Translated by Stefan Kromolicki*



**Angelika Felska**

Uniwersytet Szczeciński

## Uniwersytet ludowy. Relikt czy szkoła przyszłości?

### Wstęp

Tomasz Maliszewski i Marek Byczkowski już w 1999 roku pisali, że „część społeczeństwa polskiego z różnych względów o uniwersytecie ludowym nigdy nie słyszała, a dla kilkunastu milionów rodaków są one niebytem” (Byczkowski, Maliszewski, 2000, s. 142), i choć od tego czasu minęło blisko dwie dekady, to wiedza polskiego społeczeństwa w tym zakresie nie uległa wzbogaceniu. Dlatego też celem niniejszego artykułu jest próba ustalenia, czy we współczesnej Polsce można jeszcze spotkać funkcjonujące uniwersytety ludowe, czy może jednak szkoły tego typu już „wyginęły”. Analiza literatury z zakresu andragogiki oraz historii polskiej oświaty ukazuje, że w czasach świetności liczba uniwersytetów ludowych wynosiła nawet 80 placówek, rozmieszczonych w całym kraju. Dziś ilość *Szkół dla Życia* jest znacznie mniejsza, jednak nie można powiedzieć, że są one „niebytem”. Pomimo niesprzyjającej sytuacji polityczno-ekonomicznej na początku lat 90. XX wieku kilku uniwersytetom ludowym udało się przetrwać kryzys i funkcjonują one do dnia dzisiejszego. Kilka kolejnych powstało po roku 2000. To, jak przedstawia się sytuacja *Szkół dla Życia*, zostanie ukazane w dalszej części tekstu.

### Uniwersytet ludowy – cóż to takiego?

Należy się zatem zastanowić, czym jest rzeczony uniwersytet ludowy i jaka jest jego geneza. Ojcem idei uniwersytetów ludowych był Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig, duński pastor, filozof, poeta, historyk, polityk, a przede wszystkim nauczyciel (przez Duńczyków nazywany nauczycielem ludu). Burzliwe dla Danii czasy, w jakich żył, pracował i tworzył Grundtvig, miały wpływ na jego światopogląd oraz ideologię (w tym oświatową). Zależało mu na tym, aby uczynić z Duńczyków naród wolny. Zamierzał to zrealizować m.in. poprzez „wychowanie obywatelskie i rozbudzenie świadomości narodowej” wśród mieszkańców wsi (Maliszewski, 2000, s. 182). Zakładał, że uda mu się to ziścić, tworząc specjalne

szkoły dla ludu (*Hojskole*), w których poprzez wspólne zamieszkiwanie w internacie, naukę współpracy i współdziałania, zapoznavanie słuchaczy z historią i literaturą Danii, wpajanie poczucia własnej wartości, a także rozbudzanie aspiracji poznawczych i samokształceniowych osiągnięte zamierzone cele (Półturzycki, 2000, s. 166). Był przekonany, że to właśnie w duńskich chłopach kryje się największy potencjał tego narodu. Ryszard Pachociński pisze, że „w wyniku uczestnictwa rolników duńskich w wyższej oświacie dorosłych podniósł się poziom ich świadomości politycznej poprzez branie udziału w dyskusjach, rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji na poziomie lokalnym i regionalnym” (Pachociński, 1998, s. 69). Grundtvig zakładał także, że szkoły dla ludu będą „wolne”. Oznaczało to, że do takiej uczelni będą uczęszczać te osoby, które same tego chcą, a na zakończenie edukacji w uniwersytecie ludowym nie będzie żadnych egzaminów końcowych; ponadto słuchacz nie będzie otrzymywał dyplomu (świadectwa, certyfikatu). Potwierdzeniu realizacji grundtvigiańskich założeń w Danii mogą posłużyć słowa Heleny Orszy-Radlińskiej (twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce), która po wizycie tam w roku 1926 napisała o duńskich uniwersytetach ludowych:

przychodzą tu ludzie własnej ochoty. Nie dostają żadnych świadectw. Uniwersytet ludowy nie otwiera drogi do innych szkół, czy jakichś zawodów. Nikt nie może lepiej zarabiać lub uzyskiwać lepsze stanowiska dlatego, że skończył tę szkołę. Ludzie przychodzą tu tylko po naukę lepszego, pełniejszego, szlachetniejszego życia. Sztuka życia stanowi treść wszystkiego, co się tu robi. (Orsza-Radlińska, 1926, s. 27)

Sam Grundtvig nie określił także, czego powinno się w takiej szkole nauczać. Chciał on jedynie, aby uniwersytety ludowe (tak nazwano te szkoły) stały się *Szkołami dla Życia* (*skolen for livet*). Oznaczać to miało mniej więcej tyle, że „uniwersytet ludowy powinien być przede wszystkim *Szkołą dla Życia*, a życia nie da się z góry zaplanować. Żadna szkoła, jak powiedział Grundtvig, nie stworzy dla nas nowego życia. Dlatego nie można z góry zaplanować szkoły, ponieważ szkoła musi zaplanować się sama zgodnie z tym, na co jest w życiu zapotrzebowanie. Szkoła nie istnieje dla samej siebie, nie istnieje również po to, aby forsować określone wyobrażenia idealnego życia. Szkoły istnieją, by wspierać życie, są – jak nazwał je Grundtvig – *szkołami dla życia*” (Ank, 2017, s. 20). Z czasem pedagogia Grundtviga zyskała duże poparcie w kraju (choć autor tej idei już tego nie dożył) i cieszył się dużym uznaniem w Danii aż do dnia dzisiejszego.

Osiemdziesiąt lat później – w 1924 roku – w polskich Szycach zostaje założony pierwszy uniwersytet ludowy, czerpiący z duńskich wzorców. Placówka ta była jednak dostosowana do ówczesnych polskich realiów. O organizację tego przedsięwzięcia został poproszony inż. Ignacy Solarz, który właśnie wrócił do kraju po pobycie w Danii, gdzie odbył kursy w uniwersytecie ludowym. Solarz zgodził się zostać pierwszym dyrektorem uniwersytetu ludowego w Szycach i już w listopadzie 1924 roku rozpoczął pierwszy kurs dla mężczyzn. Z czasem idea ta zaczęła się rozpowszechniać, a uniwersytety ludowe stały się rozpoznawalne i popularne wśród mieszkańców obszarów wiejskich. Oferta edukacyjna ówczesnych *Szkół dla Życia* cieszyła się dużym zainteresowaniem słuchaczy. Ich absolwenci coraz częściej zostawali liderami organizacji bądź aktywistami we własnej społeczności

lokalnej. Sam Solarz twierdził, że „uniwersytet wiejski budzi myśl, czucie i wolę społeczną i to jest istotna, najważniejsza jego praca, z tego podłoża wyrastać mogą pracownicy społeczni z wewnętrznym własnym nakazem duszy, techniki zaś dopracowują się sami; najistotniejsze jest to, że mają w sobie ugruntowaną siłę” (Solarz, 1937, s. 53). Zgodnie z założeniem Solarza *Szkoły dla Życia* w polskiej odsłonie miały budować świadomość ideową, a także wzmacniać moralność ludzką poprzez zamieszkanie internatowe, nauczanie spółdzielczości i panującą w uniwersytecie ludowym demokrację. Absolwenci Solarzowych uniwersytetów ludowych mieli być świadomi swoich celów życiowych, a rozbudzone w trakcie kursu siły moralne dawały wiarę we własne możliwości oraz pomagały zwalczać przeciwności losu.

Przez wiele kolejnych lat idea polskich *Szkół dla Życia* była rozbudowywana i rozposzechniana, miała okres swojej świetności, ale był także i taki czas w historii polskiej oświaty osób dorosłych, kiedy to uniwersytety ludowe praktycznie „wyginęły”. Podejmowano także wiele prób określenia tego, czym jest uniwersytet ludowy. Na polskim gruncie próby zdefiniowania tych placówek podejmowali m.in.: Antoni Kozieł, ks. Antoni Ludwiczak, Tadeusz Pilch, Feliks Popławski, Lucjan Turowski, Ryszard Wroczyński czy badający uniwersytety ludowe współcześnie Tomasz Maliszewski. W opinii autorki tego tekstu warto przytoczyć chociaż trzy definicje uniwersytetu ludowego prezentowane na przestrzeni lat. Ryszard Wroczyński definiował instytucje te jako:

wyższe szkoły dla ludu, które umożliwiały dorastającej młodzieży chłopskiej poznanie podstaw kultury ludowej i ogólnonarodowej. Przez swoistą atmosferę wychowawczą – na którą składały się: życie w internacie, działalność społeczna wychowanków, rozwój form artystycznych, muzycznych, wokalnych i teatralnych – wychowywano kadry działaczy chłopskich, którzy wracali na wieś, gdzie stawali się zaczynem społecznego i kulturalnego ruchu środowiska. (Wroczyński, 1987, s. 165)

Tadeusz Pilch (wieloletni prezes Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych) był zdania, że: w uniwersytecie ludowym jest odrobinę szkoły, jest trochę internatu, zakładu wychowawczego i placówki opiekuńczej. Jest wreszcie coś z uczelni artystycznej i modnej do niedawna w kręgach zbuntowanej młodzieży – komuny rodzinnej. Ale ze szkoły do uniwersytetu ludowego przeszła głównie idea samokształcenia, z placówek internatowych – idea wspólnoty, sztuki życia i współżycia, ze szkół artystycznych – idea rozbudzenia i pielęgnowania każdego uzdolnienia twórczego, umiłowania sztuki i szacunek dla kultury. Wreszcie z komun współczesnych lub dawnych wspólnot przechodzi do uniwersytetu ludowego zasada służby społecznej i poświęcenia dla grupy, idea wspólnoty celów i wspólnoty pracy. (Pilch, 1982, s. 72)

Natomiast według Tomasza Maliszewskiego:

głównym celem aktywności dydaktyczno-wychowawczej (uniwersytetu ludowego – A.F.) jest kształtowanie nowoczesnego, posiadającego szerokie horyzonty człowieka – bogatego w wiedzę i życzliwego w stosunku do innych. Z jednej strony uniwersytet chce zaszcześcić w (...) słuchaczach szacunek dla własnych korzeni, gdyż w nich zawarte są podstawowe treści pomocne w kształtowaniu własnej tożsamości. Z drugiej zaś – pragnie, aby byli oni w pełni przygotowani do wyzwań, jakie niesie ze sobą współczesny świat. (Maliszewski, 2000, s. 187)

Współcześnie trudno jest o jednoznaczną definicję tych placówek. Nieliczni autorzy piszący o uniwersytetach ludowych unikają podania konkretnej definicji, która przedstawiałaby aktualne rozumienie tego, czym jest *Szkoła dla Życia*. W związku z tym należy uznać, że zachodzi obecnie potrzeba z(re)definiowania uniwersytetu ludowego.

Dlatego też pokuszę się jedynie o przytoczenie, jak uniwersytety ludowe są definiowane w swojej ojczyźnie. W Deklaracji Stowarzyszenia Uniwersytetów Ludowych w Danii zostało zapisane, że „uniwersytety ludowe powinny w swej pracy oświatowej umożliwiać łączenie fundamentalnego humanistycznego podejścia z wiedzą praktycznie użyteczną i zaangażowaniem w sprawy społeczne i kulturalne” (Aegidius, 2016, s. 17). Definicja ta jest niezwykle szeroka, jednak zawiera cztery komponenty, bez których (w myśl opinii Duńczyków) nie może być uniwersytetu ludowego: humanizm, użyteczna praktyka, środowisko społeczne oraz kultura.

Środowisko uniwersytetów ludowych w Polsce stara się na bieżąco aktualizować funkcje, zadania i rozumienie idei działalności tych instytucji. Działające w Polsce uniwersytety ludowe identyfikują również potrzeby środowisk, w jakich funkcjonują, aby móc sprostać oczekiwaniom lokalnej społeczności. Wówczas uaktualniają swoją ofertę edukacyjną, dostosowując ją do aktualnego zapotrzebowania, dbając jednak także o to, aby nie zatracić kluczowych pryncypiów, jakie nadał instytucjom tym ich twórca. Zarówno Grundtvig w Danii, jak i kilkadziesiąt lat później Solarz w Polsce budowali swoje uniwersytety ludowe, uprzednio dokonując diagnozy potrzeb płynących ze środowiska lokalnego. Uniwersytety ludowe stały się tym samym instytucjami edukacji dorosłej młodzieży, które odpowiadały na jej aktualne potrzeby. Zaznaczyć należy, że nie były to potrzeby związane z edukacją elementarną czy kształceniem zawodowym, tylko te, które wynikały z szeroko pojętej humanistyki oraz kultury ogólnej (zarówno lokalnej, regionalnej, jak i narodowej). W związku z diagnozą potrzeb środowiska lokalnego *Szkoły dla Życia* od zawsze były (i są) realizowane w różnorodnych formach, a kursy przez nie prowadzone są specyficzne dla poszczególnych placówek. Współczesne uniwersytety ludowe przyjmują pewną specjalizację i w jej obrębie kształcą swoich słuchaczy, np. w zakresie ekologii, rzemiosła artystycznego, sztuki, ginących zawodów czy dialogu międzykulturowego.

Pomimo opisanych różnic w funkcjonowaniu poszczególnych placówek nie zatraciły one nigdy swoich głównych walorów, którymi przede wszystkim są:

1. Osobiste spotkanie nauczyciela i ucznia. Oznacza to tyle, że zarówno jedna, jak i druga strona relacji nauczyciel – uczeń zajmują równorzędną pozycję w społeczeństwie

(również w przestrzeni szkolnej). Związane to jest z zasadą partnerstwa i dialogu, co z kolei pozwala na spójne opracowywanie programów nauczania/uczenia się czy kolektywny dobór metod pracy dydaktycznej. Takiemu klimatowi sprzyja także wspólne zamieszkanie w internacie, co wiąże się ze zbiorowym obcowaniem w szkole, jak i poza nią. Daje to możliwość stykania się z nauczycielem także w sytuacjach życia codziennego, jak wspólne spożywanie posiłków, świętowanie, spacer, modlitwa, śpiewy, tańce, wycieczki itd.

2. Wolność. Duńczycy są wręcz przekonani, że wyrokuje ona o wyjątkowości tych instytucji. Owa wolność jest tu rozumiana nie jako zupełne wyzwolenie, a raczej jako możliwość podejmowania decyzji i ponoszenie pełnej za nie odpowiedzialności. To uczeń z własnej inicjatywy chce wstąpić w szeregi uniwersytetu ludowego, to on decyduje o poziomie swojego rozwoju i to on sam jest realizatorem swoich dalszych losów.
3. Wspólnota. Rozumiana zarówno jako grupowe życie na terenie *Szkoły*, ale także (a może i przede wszystkim) jako społeczeństwo. Człowiek od momentu przyjścia na świat staje się ogniwem społeczeństwa, w którym żyje (w rodzinie, w społeczności lokalnej, w kraju czy na kontynencie). Kształcenie w uniwersytecie ludowym ma na celu takie przygotowanie człowieka, by był aktywnym działaczem społecznym, a także świadomym obywatelem i patriotą.
4. Podejście holistyczne. Uniwersytet ludowy powinien przysposobić słuchaczy do holistycznego odbierania otaczającej ich rzeczywistości. Tylko całościowe spojrzenie na świat da współczesnemu człowiekowi możliwość zrozumienia go, zaakceptowania i sprawnego w nim funkcjonowania (Aegidius 2016).

### Uniwersytet ludowy – dla kogo?

W toku dalszych rozważań należy również poddać analizie to, jaka jest współcześnie rola uniwersytetów ludowych. Komu i czemu mają one służyć?

Na przedprożu XXI wieku mówiono o dwóch rolach tychże instytucji. Po pierwsze, postrzegano je jako placówki wielostronnego rozwoju osobowego. Ów wszechstronny rozwój powinien obejmować sferę psychofizyczną, intelektualną, społeczną oraz kulturalną. Druga rola, jaką im przypisywano, to reorientacja i doskonalenie zawodowe. Część działających współcześnie uniwersytetów ludowych przyjęło ten model i w dalszym ciągu przygotowuje do pracy w konkretnych zawodach (Ciczkowski, 2000, s. 155–157).

Dziś, 17 lat później, misja uniwersytetów ludowych jest znacznie bardziej rozbudowana. Wyznacza im się takie role, jak:

1. Edukacja nieformalna;
2. Uniwersytet ludowy jako centrum spotkań kultury;
3. Uniwersytet ludowy jako uczestnik debaty publicznej (Aegidius, 2016).

A zatem współczesny uniwersytet ludowy ma uzupełniać kompetencje nabyte w drodze kształcenia formalnego oraz przygotować słuchacza do umiejętnego samorozwoju i samokształcenia. Powinien także wyjść naprzeciw wielokulturowości, tworząc centra spotkań różnych kultur. Zakłada się również, że środowisko uniwersytetów ludowych powinno mieć możliwość partycypacji w debacie publicznej na tematy związane zarówno z edukacją, jak i życiem społecznym.

Wracając do pytania postawionego w tytule tego szkicu – „Relikt czy szkoła przyszłości?” – należy rozważyć słowa Tomasza Maliszewskiego, który w swych tekstach wielokrotnie apeluje, „że niekoniecznie należy tracić czas na poszukiwanie za każdym niemal razem nowych koncepcji edukacyjnych. Tam, gdzie jest to możliwe, wystarczy bowiem sięgnąć po sprawdzone wzorce z przeszłości” (Maliszewski, 2003, s. 27). Zatem uaktualnienie i modyfikacja działalności tych placówek powinna pozwolić uniwersytetom ludowym, by stały się szkołami przyszłości. A potrzeba „odbudowy” społeczeństwa obywatelskiego wśród Polaków pozwala założyć, że szkoły tego typu będą cieszyć się coraz większą popularnością.

Jednak aby taka sytuacja mogła mieć miejsce, w opinii badaczy uniwersytetów ludowych należy odpowiedzieć na dwa zasadnicze (dla ich przyszłości) pytania:

1. W jaki sposób współcześnie i w przyszłości, efektywnie i w pożądanym społecznie kierunku kreować zjawiska edukacyjne czerpiące z dorobku uniwersytetów ludowych i pokrewnych im tradycji oświaty niezależnej?
2. Jak upowszechniać nowoczesną formułę uniwersytetu ludowego (*Szkoły dla Życia*) w społeczeństwie i pozyskiwać dla niej sojuszników wśród polityków, nauczycieli i animatorów społeczności lokalnych? (Maliszewski, 2016, s. 13).

Jak podkreśla sam autor – Tomasz Maliszewski – kwestie te są niezwykle istotne dla przyszłości uniwersytetów ludowych w naszej ojczyźnie. Pierwsza z nich mówi o działalności współczesnej *Szkoły dla Życia*, druga z kolei określa jej funkcjonowanie w społeczeństwie. Są to kluczowe zagadnienia dla współczesnych i, co ważniejsze, przyszłych instytucji pracujących na założeniach grundvigiańskiego uniwersytetu ludowego. I o ile kwestię pierwszą środowisko uniwersytetów ludowych stara się aktualizować zgodnie z potrzebami społeczeństwa, o tyle druga, upowszechnienia i szukania sprzymierzeńców dla tej formy oświaty dorosłych, nie jest łatwa.

### **Tytułem zakończenia. Współczesna sytuacja polskich uniwersytetów ludowych**

W historii polskiej oświaty uniwersytety ludowe zawsze były placówkami niszowymi. Nigdy też nie były przeznaczone dla wszystkich. Do uniwersytetów ludowych wstępowali ludzie, którzy sami tego chcieli. Było tak od momentu utworzenia pierwszej *Szkoły dla Życia* przez Ignacego Solarza i tak jest po dzień dzisiejszy. Sytuacja współcześnie działających uniwersytetów ludowych w Polsce jest trudna, co jest spowodowane przede wszyst-

kim tym, że polskie prawo nie przewiduje regulacji legislacyjnych dla tych placówek, a co za tym idzie, nie podlegają one żadnemu ministerstwu. To z kolei skutkuje m.in. brakiem źródła finansowania. Dlatego też nieliczne uniwersytety ludowe funkcjonujące obecnie w Polsce działają jako organizacje pozarządowe i usiłują przerwać ten trudny dla nich czas.

W marcu 2016 roku nastąpiło ożywienie w środowisku polskich uniwersytetów ludowych oraz zrodziły się pewne nadzieje na uregulowanie sytuacji tych placówek. Impulsem do zintegrowania się działaczy i założycieli *Szkół dla Życia* była zorganizowana w 2016 roku dwudniowa konferencja „W poszukiwaniu współczesnej szkoły dla życia”. W drugim dniu tego naukowego wydarzenia została zawiązana inicjatywa nazwana Ogólnopolską Siecią Uniwersytetów Ludowych. Jest to grupa nieformalna, zrzeszająca przedstawicieli uniwersytetów ludowych (takich, jak Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Uniwersytet Ludowy w Radawnicy, Uniwersytet Ludowy w Woli Sękowej, Ekologiczny Uniwersytet Ludowy, Nadbużański Uniwersytet Ludowy, Uniwersytet Ludowy w Adamowie oraz Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy) oraz naukowców badających funkcjonowanie *Szkół dla Życia* w Polsce (m.in. Tomasza Maliszewskiego, Iwonę Błaszczak, Andrzeja Jurosa, Angelikę Felską). Dwudniowa konferencja stała się początkiem różnych działań podejmowanych na rzecz tych placówek w Polsce, np. konferencji, spotkań Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych, wizyt studyjnych realizowanych w funkcjonujących placówkach oraz współpracy z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Owa współpraca z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego stała się jasnym punktem („światłem w tunelu”), który obecnie pozwala żywić nadzieję na renesans instytucji oświatowych pracujących w Polsce na podstawie założeń ideowych M.F.S. Grundtviga. W ostatnich miesiącach Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego powołało zespół ekspercki przy Kancelarii Prezesa Rady Ministrów do spraw opracowania Rządowego Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych (RPWRUL). Dokument ten ma za zadanie stworzyć regulacje ustawowe, które miałyby (za wzorem duńskim, szwedzkim czy niemieckim) unormować funkcjonowanie *Szkół dla Życia* w Polsce, a także określić zasady ich finansowania. W tym celu Ogólnopolska Sieć Uniwersytetów Ludowych opracowała materiał, który posłuży do przygotowania tego programu rządowego<sup>1</sup>.

W związku z zaistnieniem wspomnianej inicjatywy w środowisku uniwersytetów ludowych oraz otwarciem się na nią władz (w tej sytuacji głównie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego) jako badacz tychże placówek dostrzegam szansę rozwoju działalności uniwersytetów ludowych w Polsce. Jestem pełna nadziei na ponowny rozkwit rzeczonych instytucji, gdyż wierzę w ich wyjątkowość oraz doniosłą rolę dla polskiego społeczeństwa. Jak piszą w swojej najnowszej publikacji Tomasz Maliszewski i Małgorzata Rosalska:

---

1 Informacje przedstawione w tym fragmencie tekstu pochodzą z rozmów autorki z działaczami współczesnych uniwersytetów ludowych w Polsce. Autorka tekstu jest członkiem Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych oraz ekspertem w Zespole ds. Uniwersytetów Ludowych przy Departamencie Społeczeństwa Obywatelskiego.

uniwersytet ludowy jest bowiem demokratycznie urządzoną społecznością uczących się, która daje szansę na rozwój – tak w sferze osobistej, jak i społecznej, pozwala mądrze zagospodarować czas i elastycznie dobierać formy realizacji różnorodnych zamierzeń, zachęca wspólnotę do współtworzenia programu. Te cechy sprawiają, że uniwersytet ludowy, będąc ciekawą alternatywą dla innych ofert edukacyjnych, może stać się ponownie instytucją społecznie rozpoznawalną i ważną. (Maliszewski, Rosalska, 2016, s. 11)

## Bibliografia

- Aegidius, K.K. (2016). Szkic o Grundvigiańskich ideach szkoły dla życia we współczesnych czasach. W: T. Maliszewski (red.), *Szkoła dla życia. Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych* (s. 17–18). Wieżycza–Grzybów: Kaszubski Uniwersytet Ludowy.
- Ank, I. (2017). Grundtvig i idea uniwersytetu ludowego. Grundtvig w wielu wydaniach. W: I. Błaszczak, T. Maliszewski, E. Smuk-Stratenwerth (red.), *Uniwersytety Ludowe XXI wieku. Tradycja – współczesność – wyzwania przyszłości* (s. 15–23). Grzybów: Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”.
- Byczkowski, M., Maliszewski, T. (2000). Uniwersytety ludowe w Polsce – czy zmierzch idei? *Rocznik Andragogiczny*, 7, 142.
- Ciczkowski, W. (2000). Funkcje uniwersytetów ludowych w kontekście teoretycznym pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 7, 155–157.
- Maliszewski, T. (2000). Historia i kierunki działalności edukacyjnej Kaszubskiej Uniwersytetu Ludowego? *Rocznik Andragogiczny*, 7, 187.
- Maliszewski, T. (2003). Wprowadzenie. W: T. Maliszewski, M. Byczkowski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia* (s. 27). Wieżycza: Kaszubski Uniwersytet Ludowy.
- Maliszewski, T. (2016). *Szkoła dla życia. Przewodnik po współczesnych uniwersytetach ludowych*. Wieżycza–Grzybów: Kaszubski Uniwersytet Ludowy.
- Maliszewski, T., Rosalska, M. (red.). (2016). *Uniwersytet ludowy. Pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Orsza-Radlińska, H. (1926). *Tajemnica Danji. Wrażenia z wycieczki*. Warszawa: Centralny Związek Kółek Rolniczych.
- Pachociński, R. (1998). *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*. Warszawa: IBE.
- Pilch, T. (1982). Uniwersytety ludowe. W: *Z ludźmi ku ludziom*. Materiały z II Zjazdu TUL.
- Półturzycki, J. (2000). Formalna edukacja dorosłych a uniwersytety ludowe. *Rocznik Andragogiczny*, 7, 166.
- Solarz, I. (1937). *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*. Warszawa: Instytut Oświaty Dorosłych.
- Wroczyński, R. (1987). *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet ludowy, Szkoła dla Życia, Grundtvig, edukacja dorosłych

#### Streszczenie

Przedmiotem analiz jest uniwersytet ludowy jako instytucja nieformalnej edukacji człowieka dorosłego. W tekście została podjęta próba odpowiedzi na pytanie, czy uniwersytet ludowy jest instytucją, której okres świetności już minął i nie powróci, czy może są to placówki edukacyjno-wychowawcze, które odrodzą się właśnie w XXI wieku. W artykule przedstawiono zarówno kontekst historyczny powstania i funkcjonowania *Szkół dla Życia*, jak i ich współczesne losy.

#### FOLK HIGH SCHOOLS. RELIC OR SCHOOL OF THE FUTURE?

#### Summary

The subject of analysis is the folk high schools as an institution of informal adult education. An attempt was made to answer the question whether a folk high schools is an institution whose magnificence period has passed and will not return, or whether they are educational and educational institutions that will be reborn in the XXI century. The following text presents the historical context of the creation and functioning of Schools for Life, as well as their contemporary fate.

**Keywords:** folk high schools, School for Life, Grundtvig, adult educati



**Anna Mańkowska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Językowa rzeczywistość edukacyjna w wielokulturowych Chinach. Jedność czy różnorodność?

### Wprowadzenie

Rosnąca rola gospodarcza i ekonomiczna Chin coraz częściej kieruje uwagę nie tylko uważnych obserwatorów życia społecznego, ale także badaczy na wschodnią stronę globu. Chiny są nie tylko ciekawym przykładem rozwijającej się gospodarki, docelowym miejscem podróży turystycznych, ale także osobliwym przykładem społeczności wielokulturowej. Obywatele współczesnych Chin stanowią ciekawy przykład wielowiekowej i skomplikowanej mozaiki wielokulturowej, gdzie aż pięćdziesiąt sześć wyrazistych grup etnicznych, oficjalnie rozpoznanych i zatwierdzonych przez aparat państwowy w latach 50. i 60. (w języku chińskim określane są mianem *minzu*<sup>1</sup>) używa około 120 różnych języków (Leibold, Yangbin, 2014). Sytuacja językowa Chin, podobnie jak sam kraj, jest niezwykle osobliwa oraz interesująca, aczkolwiek niełatwa do eksploracji. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że chińska mozaika etniczna jest wyjątkowa w swojej strukturze, ponieważ aż 92% jej całości przynależy do ludności Han. W zasadzie Hanowie stanowią metawiększość populacji Chin, a wspólnym (oficjalnym) mianownikiem łączącym członków wspomnianej grupy jest oficjalny język pisany (podobny w części znaków, ale nie taki sam). Pozostałe 8% (czyli ok. 114 mln ludzi) należy do zdefiniowanych i zatwierdzonych mniejszości etnicznych (Leibold, 2013).

Państwo Środka w swojej wielokulturowej materii posiada Janusowe oblicze. Z jednej strony, na poziomie deklaratywnym, gwarantuje „wolność językową” wszystkim obywatelom. Wszystkie *minzu* żyją zgodnie z założeniami jednego aparatu państwowego, podlegają podobnym regulacjom językowym. Z drugiej, w całych Chinach prowadzone są praktyki edukacyjne oraz medialne, intensywnie promujące chiński język mandaryński

---

1 W tekście będę używała tego określenia zamiennie, mając na myśli grupy etniczne.

oraz narodową kulturę chińską<sup>2</sup>. Zdaniem Baogang He (1998) dzieje się tak za sprawą powszechnej ekspansji rządu chińskiego oraz wprowadzanych reform rynkowych. Sprawę komplikuje to, że relacje etniczne w Chinach podlegają regulacjom osobliwej mozaiki polityki i praw, które w oficjalnych deklaracjach i regulacjach mają na celu zachowanie autonomii wspomnianych pięćdziesięciu sześciu grup, przy jednoczesnym utrzymaniu jedności narodowej (w aspekcie społecznym i kulturowym, w tym oczywiście językowym). Badacz Gerard Postiglione (1998) twierdzi, że system edukacyjny Chin jest jednym z narzędzi wspierania wspomnianego celu. Za jego pośrednictwem Państwo Środka stara się hamować wewnętrzne napięcia i promować wielokulturową harmonię. Wdrażane rozwiązania edukacyjne mają za zadanie łagodzić skutki wewnętrznego pluralizmu. Od szkół oczekuje się, że będą reprodukować narodową kulturę (oficjalną, chińską kulturę) oraz będą stanowiły swoistą „markę narodową” (*zhonghua minzu wenhua*). Posługując się myślą Gerarda Postiglione (1998), można powiedzieć, że aparaty państwowe dokładają starań, aby szkoły nie czerpały z niekorzystnych, odmiennych (niezatwierdzonych przez państwo) wpływów kulturowych, w tym np. z kultury zachodniej. Wobec tego warto zadać pytanie, czy współczesny system edukacji chińskiej odpowiada na potrzeby wielokulturowego społeczeństwa? Jakie stosuje się praktyki i rozwiązania edukacyjne dla uczniów pochodzących z mniejszości etnicznych, szczególnie w kwestii nauki języka? W tekście skupię się głównie na rozwiązaniach edukacyjnych stosowanych w systemie edukacyjnym, od szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego włącznie. Krótko wyjaśnię rzeczywistość językową Chin, a także rzeczywistość kulturową systemu edukacji. Wspomnę, że w literaturze przedmiotu zagadnienie etnicznego pluralizmu w Chinach traktowane jest jako kwestia politycznie drażliwa, podobnie zresztą jak temat edukacji wielokulturowej. Dodatkowo trudności analitycznych dostarcza zasięg i rozpiętość wielokulturowości chińskiej, stąd też analizowane zagadnienie można uznać za niełatwe w poznaniu.

### Spółeczno-polityczne uwarunkowania idei jedności i harmonii

Pisząc na temat edukacji językowej w Chinach, należy przedmiot ująć w zastanej rzeczywistości społeczno-politycznej państwa. Chiny mają skomplikowaną filozoficzno-religijną kosmologię, w której stosowane rozwiązania edukacyjne są głęboko zakorzenione, a ich poznanie z pewnością ułatwi zrozumienie edukacyjnej rzeczywistości językowej. Trzeba wyraźnie podkreślić, że sprawę skutecznie komplikuje także polityczna historia Chin oraz nierzadko porównywanie lokalnych praktyk edukacyjnych do praktyk europejskich, które posiadają dalece odmienną naturę. Podkreślę, że perspektywa chińska wymaga od czytelnika odmiennego rozumienia, przyjęcia innej perspektywy poznawczej.

2 Kulturowa praktyka promowania chińskiego mandaryńskiego zyskała społeczną nazwę. W literaturze popularno-naukowej, a także artykułach prasowych zjawisko nosi nazwę *hanzi*.

He (1998) uważa, że konfucjańska tradycja najlepiej wyjaśnia zasady obowiązujące we współczesnej wielokulturowej przestrzeni Chin. Rzecz jasna, swoim zasięgiem obejmuje ona także kwestię lingwistyczną. Otóż konfucjański komunitaryzm, za pośrednictwem paternalistycznych zobowiązań do harmonijnej koegzystencji odmiennych kulturowo mniejszości, z założenia wspiera i chroni różnorodność *minzu* (He, 1998, s. 23–24). Interesujące jest to, że w konfucjańskiej tradycji, inaczej np. niż w zachodnim liberalizmie, nie funkcjonuje zjawisko szeroko pojętego indywidualizmu czy odrębności grup. Warto w tym miejscu także wspomnieć o konfucjańskim kulturalizmie, który w swojej naturze zakłada pewną hierarchię – chińskie *Xia* (w tłumaczeniu ortodoksyjny, centralny, obywatelski, chiński) oraz *Yi* (peryferyjny, heterodoksja, niechiński) stawiane są na przeciwległych biegunach. *Xia* jest odpowiedzialna za utrzymanie porządku i stałość, definiuje także to, co jest właściwe (słuszne, pożądane) dla *Yi*. W myśl chińskiego konfucjanizmu wszyscy mieszkańcy ziemi chińskiej powinni dążyć do zaadoptowania norm *Xia*. Zatem od członków grup mniejszościowych, w tym od uczniów, zgodnie z konfucjańskimi założeniami, oczekuje się wierności i lojalności wobec państwa, w tym lojalności lingwistycznej. Dodam, że w dawnych Chinach, za czasów dynastii Ming i Qing, istniała metoda administracji o nazwie *gaitu guiliu*, zgodnie z którą niektóre grupy etniczne były poddawane „naturalizacji chińskiej” (Theobald, 2015). Uczono zasad konfucjanizmu oraz języka mandaryńskiego, a wszystko podlegało ścisłej kontroli administracyjnej.

Postiglione uważa (1998), że idea wspólnotowości od zawsze istniała w chińskiej doktrynie, a swoista jedność kulturowa była dominującym czynnikiem legitymizującym chińską ideologię polityczną. Utrzymaniu chińskiej społecznej jedności miała służyć tradycyjna ideologia powszechnej harmonii – *datong*, czyli inaczej „wielka wspólnota”. W polityce, także edukacyjnej, wielokrotnie powoływano się na immunitet kulturowego „mandatu niebios” (dominacja kultury chińskiej i scentralizowany system kontroli).

Poza przywołanymi tradycjami kulturowymi obowiązujące wartości i normy społeczne są regulowane przez skomplikowany system polityczny. Dla przykładu warto odwołać się do roku 1949, kiedy Chiny zmieniły sposób postrzegania mniejszości w kraju. Obrazowo można powiedzieć, że konfucjańskie założenia dodatkowo oprawiono w marksistowsko-leninowską ramę. Zdaniem Jamesa Leibolda (2013) polityka etniczna w Chinach od tego czasu jest głęboko zakorzeniona w tej ramie i mimo zmian społeczno-politycznych nadal w niej trwa. Dla mniejszości oznacza to nowe społeczne reguły i zasady. Przykładowo w czasach Mao Zedonga (wraz z Chińską Partią Komunistyczną) podjęto działania polityczne skierowane w stronę mniejszości. Przede wszystkim zdefiniowano oficjalnie wspomniane już wcześniej pięćdziesiąt sześć grup mniejszości etnicznych. Wydzielono także terytorialnie obszary zamieszkania dla mniejszości oraz ustalono nowe, preferencyjne prawa (przywileje) dla edukacji, zatrudnienia i prokreacji, które dodatkowo wzmocniono w latach 80. i które po części obowiązują do dziś. Można powiedzieć, że od momentu powstania ery Chińskiej Republiki Ludowej rząd dokładał wszelkich starań, aby mniejszości rozwijały własne języki mówione, a także pisane. Dominacja chińskiego mandaryńskiego rozpoczęła się w latach 60.

## Języki lokalne w chińskim modelu edukacji

Przykłady ze świata pokazują, że każdy kraj kształtuje politykę językową zgodnie z narodowymi warunkami. W Szwajcarii mamy kilka języków urzędowych, w Finlandii dwa, w USA jeden, w Indiach z kolei wypracowano system *lingua franca*. Jednak przykład Indii, choć Chinom bliski geograficznie, z historycznego punktu widzenia jest bardzo odmienny. Indie przez wiele lat utrzymywały fragmentaryzację królestw, podtrzymując w ten sposób różnorodność językową. Chiny wręcz odwrotnie, utrzymywały unitarną tradycję, podtrzymując silną władzę nadzorczą i kontrolującą mniejszości na peryferiach kraju. Celem tego rodzaju działań, jak wspomniałam wcześniej, miał być ujednolicony system językowy. Współczesne granice prowincji nie są wyznaczane przez język czy dialekt, choć mają na nie wpływ (jak w przypadku Tybetu), ale nie stanowią kryterium przy podziałach na prowincje. Jak podkreśla He (1998), być może dlatego Pekin w dalszym ciągu nie uznaje wewnętrznej granicy Tybetu, o którą tak intensywnie zabiegał chociażby Dalai Lama.

Trzeba pamiętać, że w ostatnich dekadach prawa mniejszości, także dotyczące używania własnego języka, są dostrzegane, a przykłady, takie jak chociażby chiński, pokazują, że w bardzo zróżnicowanym społeczeństwie trudno wypracować rozwiązanie zgodne z ideą wielokulturowości. W Chinach prawo mniejszości do posługiwania się własnym językiem, nie tylko w szkołach, ale także na co dzień, stanowi punkt zapalny licznych sporów oraz dyskusji dotyczących poszanowania praw mniejszości. Należy zaznaczyć, że zasięg języka chińskiego oraz dialektyczna różnorodność na terenach zamieszkałych przez *minzu* w dalszym ciągu nie została całkowicie odkryta. Trzeba też wspomnieć, że jest dodatkowo komplikowana przez pobudki polityczne, prawne i administracyjne.

Maria Kurpaska (2010) w książce *Chinese Language(s): A Look through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects (Trends in Linguistics: Studies and Monographs)* dokonała szczegółowej analizy chińskiego lingwistycznego monolitu. Badaczka stwierdza, że w Chinach funkcjonuje ponad 80 języków (dialektów)<sup>3</sup>. Warto w tym miejscu przedstawić uproszczoną analizę sytuacji językowej w Chinach, aby ukazać złożoność zagadnienia. Otóż w Chinach można wyróżnić trzy główne grupy językowe: (1) chiński mandaryński<sup>4</sup> (*putonghua, guoyu*) – dominuje wśród społeczności Han, Hui oraz Mandżurów, (2) języki grup mniejszościowych, posługujących się własnym językiem pisanym i mówionym – Mongołowie, Tybetańczycy, Ujgurowie, Kazachowie, Kirgizi, Koreańczycy, Rosjanie, Yi, Lahu, Kaczinowie, Xibe, (3) pozostałe grupy, które używają tylko własnego języka mówionego, bez języka pisanego (Kurpaska, 2010, s. 44). Jak podaje Rui Yang oraz Mei Wu (2009), zgodnie z konstytucją Chińskiej Republiki Ludowej oraz ustawą o edukacji, zdefiniowane mniejszości mają pełne prawo do używania i rozwijania własnego języka. Dodatkowo

3 W literaturze przedmiotu bardzo często pisze się nie o językach w Chinach, ale o dialektach chińskich.

4 Określenie „mandaryński” pochodzi od prądawnej europejskiej nazwy chińskiego urzędnika – *mandaryn*. W języku chińskim języki mandaryńskie określa się terminem *guānhuà* – co oznacza „mowa urzędników”, a potocznie *běifānghuà* – „mowa północnych Chin”.

w 1984 roku mniejszości uzyskały prawo do regionalnej autonomii, na podstawie którego poszczególne regiony autonomiczne mogą nauczać i kształcić w lokalnym języku.

### Rozwiązania edukacyjne dla mniejszości

Współczesne kryteria dopasowania polityki i praktyk edukacyjnych do mniejszości są zależne od wielu czynników. Wśród najważniejszych można wymienić: liczebność grupy mniejszościowej, charakter identyfikacji grupy, liczebność, lokalizacja i położenie zasiedlonego terenu, stosunki z innymi grupami etnicznymi, przewaga ludności pochodzenia wiejskiego lub miejskiego, zaludnienie terenu, czy grupa posiada silne tradycje religijne lub nie, czy grupa prócz języka mówionego ma także język pisany, jakie jest rozproszenie członków grupy na terenie kraju lub też czy grupa posiada własne tradycje nawiązywania stosunków międzykulturowych (Postiglione, 1998).

W imię równego traktowania wszystkich *minzu* z założenia system edukacyjny jest skonstruowany w taki sposób, aby odmiennie traktować poszczególne grupy mniejszościowe. W Chinach mamy do czynienia z dwoma ogólnymi typami edukacji – dla uczniów pochodzących z mniejszości (większości!) Hanów jest tzw. standardowa edukacja (*zhenggui jiaoyu*) oraz edukacja specjalna dla pozostałych grup, tzw. edukacja etniczna (*minzu jiaoyu*) (Postiglione, 1998).

Zhenzhou Zhao (2014) podaje, że w Chinach ponadto mamy do czynienia z dwoma typami nauczania językowego przeznaczonymi dla mniejszości i funkcjonującymi tylko w systemie szkolnym mniejszości etnicznych. W pierwszym uczniowie *minzu* mogą realizować normalny program razem z mniejszością Hanów (*minkaohan*) – uczęszczają do tej samej klasy, w której językiem nauczania jest język państwowy, oraz wszyscy uczniowie zdają te same egzaminy. Dodatkowo obowiązuje język obcy jako nadprogramowy przedmiot. Uczniom *minzu* podążającym tą drogą edukacyjną przyznaje się dodatkowe punkty przy rekrutacji do szkoły średniej drugiego stopnia w systemie *minkaohan*. Drugi rodzaj edukacji językowej dla *minzu*, dostępny od przedszkola do szkoły średniej, to specjalnie skonstruowane programy nauczania dla mniejszości etnicznych (*minkaomin*), zawierające program kształcenia w dwóch językach (w języku państwowym i mniejszości) oraz opcjonalnie język obcy. Po ukończeniu takiej szkoły podstawowej uczniowie dalej podążają systemem *minkaomin*. Dodam, że przejście z jednego typu kształcenia (*minkaohan*) do drugiego (*minkaomin*) jest trudne. Uczniowie *minzu* w większości przypadków dokonują „racjonalnego” wyboru, który stwarza większe szanse na przyjęcie do szkoły średniej, i decydują się na kształcenie typu pierwszego, kosztem kształcenia w języku i kulturze *minzu* (Zhao, 2014, s. 241–242).

Z pozoru system *minkaomin* przypomina europejskie kształcenie bilingwalne, jednak trzeba pamiętać, że chińskie kształcenie dwujęzyczne zostało zinterpretowane i dostosowane do istniejących warunków oraz możliwości politycznych. Na przykład w Chinach,

podobnie jak w innych wielojęzycznych krajach, główne zasoby kadry nauczycielskiej przechodzą przez system kształcenia państwowego, a materiały edukacyjne przez system oficjalnej, państwowej akceptacji. Warto dodać, że materiały edukacyjne i dydaktyczne w kształceniu *minkaomin* są często tłumaczone z języka państwowego. W praktyce oznacza to, że uczniowie *minzu* otrzymują chiński podręcznik w języku mniejszości.

Sprawa kształcenia mniejszości etnicznych na poziomie szkoły wyższej jest odmienna. W Chinach istnieją specjalne uniwersytety przeznaczone dla mniejszości etnicznych, ale nie oznacza to, że są one dostępne tylko dla przedstawicieli określonych mniejszości. Najczęściej tego typu ośrodki skupiają lokalnych studentów albo koneserów danej kultury oraz języka. Kształcenie odbywa się w języku lokalnym, chińskim oficjalnym oraz w języku angielskim. Studenci za podejmowanie kursów w danym języku gromadzą punkty, które uprawniają do studiowania w kolejnym semestrze. Aktualnie w Chinach istnieje sześć państwowych, wiodących uniwersytetów, w których może się kształcić mniejszość etniczna i które kształcą na różnych kierunkach (Liu, Edwards, 2017, s. 43).

Warto w tym miejscu powołać się na spostrzeżenia Catriona Bassa (1998), który twierdzi, że chiński system edukacyjny od zawsze był daleki od edukacyjnej spójności i w swojej strukturze nosił znamiona stratyfikacji społecznej. Zdaniem badacza Hanowie byli kształceni w taki sposób, aby zapewnić państwu personel niezbędny do osiągnięcia rozwoju gospodarczego, natomiast głównym celem edukacyjnym dla pozostałych *minzu* było utrzymywanie politycznej i kulturowej lojalności uczniów wobec państwa (Bass, 1998, s. 30). Warren Smith (2009) dochodzi do podobnych wniosków. Píše, że rozwój państwa chińskiego charakteryzuje dominacja, a ideologia powszechnej harmonii wielokrotnie jest wykorzystywana w dyskursie politycznym dotyczącym kształcenia. Powszechną harmonię utrzymuje się za pomocą scentralizowanego systemu kontroli i powszechnej dominacji kultury chińskiej, m.in. za pośrednictwem systemu edukacyjnego (Smith, 2009, s. 34). Jest to sprzeczne z jednym z globalnych zjawisk występujących wśród grup mniejszościowych i nasilających się w ostatnich latach, które polega na umacnianiu własnej, etnicznej tożsamości, szczególnie w krajach z tradycją wielokulturową. W Chinach, mimo obowiązujących ram kulturowych, dążenia do niezależności kulturowej są wyjątkowo silne, zwłaszcza w Tybecie i prowincji Sinciang, gdzie grupy etniczne od lat walczą o utrzymanie własnej tożsamości na poziomie dwóch płaszczyzn, religijnej i językowej. Warto zatem przyjrzeć się bliżej, jakie stosuje się praktyki i rozwiązania edukacyjne wobec mniejszości etnicznych w Tybecie, a także w Liangshan (wobec społeczności Yi).

### Edukacja na przykładzie Tybetu oraz mniejszości Yi

W Chinach funkcjonują obszary kulturowo i po części politycznie niezależne. Jednym z takich landów jest Tybet, który posłuży mi jako wzór do ukazania językowego zamętu chińskiego w kontekście edukacji podstawowej i średniej. W Tybecie uczniom oferuje się

aż siedem modeli nauczania dwujęzycznego w systemie *minkaomin*. W pierwszym modelu wszystkie przedmioty nauczane są w języku tybetańskim, z wyjątkiem chińskiego mandaryńskiego, który jest drugim językiem obcym (od klasy III lub IV). Ten model obowiązuje w praktyce w większości tybetańskich szkół podstawowych oraz średnich pierwszego stopnia. W drugim modelu chiński mandaryński jest językiem instrukcji, gdzie lekcje prowadzone są po chińsku i tybetańsku od pierwszej klasy. Szkoły, które nauczają w tym modelu, większość przedmiotów prowadzą po chińsku. Trzeci model opiera się na równoważnej nauce przedmiotów w języku chińskim i tybetańskim. W modelu czwartym szkoły prowadzą lekcje w języku tybetańskim, ale stwarzają możliwości nauki chińskiego już w szkole podstawowej. Po jej ukończeniu uczniowie mogą uczęszczać do rocznej językowej szkoły przygotowawczej, która zapewni odpowiednie kompetencje do nauki w szkole średniej drugiego stopnia, gdzie językiem lekcyjnym jest tylko chiński mandaryński. W kolejnym modelu chiński mandaryński jest językiem lekcyjnym na wszystkich przedmiotach z wyjątkiem tybetańskiego. Kursy dodatkowe z chińskiego i tybetańskiego zaczynają się już od pierwszej klasy. Uczniowie są doskonale przygotowani do dalszych etapów kształcenia. Model szósty jest zarezerwowany głównie dla określonych grup etnicznych (Monpa, Lopa, Sarpa czy Deng), które posługują się tylko językiem mówionym. Uczniowie tej grupy uczą się tybetańskiego i chińskiego dodatkowo. Model siódmy jest opracowany z myślą o szkołach średnich, uniwersytetach i szkołach wyższych, w których w języku tybetańskim naucza się takich dyscyplin, jak: literatura, medycyna i język, a pozostałe specjalności prowadzone są w języku chińskim (Rong, 2014, s. 92).

Można zauważyć, że pierwszy i piąty model reprezentuje ścieżki w nauczaniu, które kładą nacisk na jeden główny język lekcyjny, chiński lub tybetański, jednocześnie oferując te języki jako dodatkowe przedmioty. Modele drugi i trzeci są wypośrodkowane, nauczają przedmiotów zarówno po chińsku, jak i tybetańsku. W zasadzie model drugi jest wariacją trzeciego, gdzie naucza się więcej przedmiotów po chińsku. Model czwarty oferuje alternatywne ścieżki przeniesienia. Szósty model dotyczy bardzo małej populacji, a siódmy tylko kształcenia po szkole średniej pierwszego stopnia. W zasadzie szkoły wybierają między pierwszym, trzecim lub piątym sposobem nauczania. Z raportu badań wynika, że mimo tak licznych rozwiązań aż 95% uczniów szkół podstawowych podąża za modelem piątym, w którym język narodowy jest językiem instrukcyjnym we wszystkich przedmiotach, prócz lekcji języka tybetańskiego (Rong, 2014, s. 101). Kreuje się tutaj pewien trend: model nauczania przesuwają się od modelu w języku tybetańskim w stronę języka państwowego, szczególnie w przypadku, kiedy uczeń zamierza kontynuować naukę w szkole średniej drugiego stopnia. W takim układzie wybór staje się pozorny i mieści się w kategoriach „konieczności” lub racjonalności dla uczniów pragnących kontynuować naukę chociażby w szkole średniej drugiego stopnia. Regie Stites (1995) wprost charakteryzuje naukę chińskiego mandaryńskiego jako „system dominacji” mniejszości. Badacz stwierdza, że językowa wieża Babel w Chinach i brak właściwych rozwiązań stanowią jedną z barier popularyzacji kształcenia w Chinach.

Ciekawe praktyki edukacyjne na poziomie szkolnictwa wyższego stosuje się wśród przedstawicieli mniejszości Yi, która jest szóstą co do wielkości, zatwierdzoną społecznością *minzu* (National Bureau of Statistics, 2010), z populacją liczącą ponad 8,7 mln członków. Mniejszość Yi posługuje się własnym językiem, skoncentrowana jest głównie w południowo-zachodniej części Chin, a konkretnie w Liangshan – prefekturze autonomicznej mniejszości etnicznej Yi (Liangshan Yi Autonomous Prefecture [LYAP]). Z pozoru ludność LYAP może cieszyć się względną autonomią kulturową. Dla przykładu: mieszkańcy mają możliwość wewnętrznego zarządzania i ustanawiania praw, posiadają radio nadające w języku mieszkańców, a ponadto od 2014 roku komunikaty w transporcie publicznym podawane są w dwóch językach (chińskim oficjalnym oraz języku mniejszości). Mimo że język mniejszości Yi jest powszechny w życiu codziennym, to chiński mandaryński nadal dominuje w sektorze edukacji. Przykład mniejszości Yi posłuży mi jako wzór do zobrazowania językowego zamętu chińskiego w kontekście edukacji wyższej.

W Chinach miejsce na studiach gwarantuje zdanie państwowego egzaminu *gaokao*<sup>5</sup>, za który uczniowie otrzymują punkty podstawowe. Naukę w szkole średniej, która skupia się na przygotowaniu do *gaokao*, można pobierać na dwa sposoby. Ścieżka pierwsza: kandydat na studia uczy się w języku chińskim lub ścieżka druga: kandydat podbiera naukę w języku Yi. W zależności od wybranej ścieżki edukacyjnej punkty z egzaminu *gaokao* są także odpowiednio naliczane. Jeżeli student pobierał naukę w języku Yi, to otrzyma dodatkowe punkty. W praktyce, jak pokazują badania Xi Tenga (2001), wiele rodzin, które dobrze orientują się w systemie punktowym i przywilejach zarezerwowanych dla mniejszości, przenosi swoje dzieci dopiero w ostatnim roku szkoły średniej drugiego stopnia na ścieżkę nauczania w języku Yi, zwiększając tym samym szansę dostania się do szkoły wyższej.

Na uczelniach przeznaczonych dla mniejszości wsparcie dla języka mniejszości jest zauważalne, szczególnie w formie kulturalnych i literackich działań pozaakademickich. Na przykład wszyscy pracownicy i studenci College of Yi Studies (CYS) pochodzą z mniejszości Yi, z wyjątkiem jednego członka administracji, pomagającego stworzyć bezpieczne i trwałe połączenia dla pozostałych języków oraz kultury. YYS jest tylko jednym z trzech krajowych ośrodków promujących kulturę mniejszości Yi: prowadzi Centrum Języka Yi-Birmańskiego, z największą i najbardziej obszerną kolekcją literatury Yi w Chinach, ma własne towarzystwo literackie oraz publikuje zarówno poezję, jak i prozę w języku Yi. Środowisko wizualnie odzwierciedla również znaczenie języka Yi w postaci dwujęzycznych banerów, znaków, komunikatów i programów wydarzeń. Jednak w dalszym ciągu, mimo sporej autonomiczności regionu i wielu pozytywnych praktyk, znaczna część wysoko punktowanych przedmiotów prowadzona jest w języku chińskim lub angielskim<sup>6</sup>, a stu-

5 Egzamin w literaturze anglojęzycznej znany też pod nazwą UCEE (*university and college entrance exams*). Jego celem jest określenie wiedzy i kompetencji uczniów kończących szkołę średnią drugiego stopnia.

6 Dzieje się tak za sprawą odgórnego prawa dotyczącego przeliczania godzin zajęć. Wykładowcom, aby wypełnić pensum dydaktyczne, korzystniej jest prowadzić zajęcia w języku angielskim lub chińskim.

denci, wybierając przedmioty, kierują się kryteriami punktowymi. W efekcie także szkoły wyższe dla mniejszości w życiu akademickim częściej używają chińskiego mandaryńskiego lub języka angielskiego, a język mniejszości odchodzi na dalszy plan.

Przykład chiński pokazuje, że edukacja dwujęzyczna lub odpowiednia edukacja w trzech językach w dalszej perspektywie mogłaby być szansą dla mniejszości i wpływać pozytywnie na funkcjonowanie *minzu*. Pozostają jednak pytania: jaki model edukacji dwujęzycznej wybrać, ile miejsca pozostawić na indywidualne praktyki i jak dalece może państwo ingerować w treści nauczania mniejszości? Można więc sądzić, że znacznym problemem dla edukacji w Chinach jest nacisk na naukę języka mandaryńskiego i jednocześnie utrzymywanie, że mniejszości mają pełne prawo do rozwijania i używania własnego języka. Edukacyjna praktyka jest przeciwieństwem wielokulturowego modelu nauczania i stanowi wyraźne przejście w stronę modelu asymilacyjnego.

Literatura przedmiotu wskazuje na kilka przyczyn lingwistycznego chińskiego imperializmu w kraju, ale nie tylko. Po pierwsze, jest to rodzaj *soft power*, dzięki której, zdaniem rządzących, obywatele Chin mogą się ze sobą komunikować. Jest to nośnik wspólnej kultury Chin, a także narzędzie, za pośrednictwem którego władza może sprawować swoje powinności. Ten rodzaj *soft power* został opisany w literaturze przez Josepha Nyea, który wprost określa to zjawisko jako skuteczną strategię manipulowania opinią publiczną i jej politycznymi wyborami (za: He, s. 89).

Po drugie, w całej swojej historii Chin obawiały się utraty jedności, a wspólnemu językowi przypisywano i nadal przypisuje się moc wiążącą, zapewniającą jedność społeczną. He twierdzi, że ujednolicony język był podłożem tworzenia polityki wielkiej jedności chińskiej, co więcej, wśród Chińczyków panuje społeczne przekonanie, że językowa jedność ocaliła Chiny przed rozpadem w nowoczesnych czasach.

Po trzecie, aby utrzymać jedność i potęgę gospodarczą kraju, należało wspierać system *hanzi*. Co ciekawe, Chińczycy doskonale rozumieją potrzebę znajomości mandaryńskiego, szczególnie ci, których dotyczą masowe migracje wewnętrzne w poszukiwaniu pracy. W tych rodzinach wręcz zachęca się dzieci, aby nie używały lokalnych dialektów z uwagi na formalne, podobne prawa do kształcenia jak w przypadku dzieci lokalnych (Mańkowska, 2016, s. 241). Można powiedzieć, że siły rynkowe (konkretnie brak pracy powodujący masowe migracje) poniekąd zmuszają migrujących pracowników do nauki mandaryńskiego. Rong (2014) pisze, że w obliczu zmieniającego się chińskiego rynku pracy i masowych migracji wewnętrznych konieczna jest edukacja w języku narodowym, aby przyszli absolwenci szkół mogli funkcjonować zawodowo na terenie całych Chin. W takim układzie popularyzacja chińskiego mandaryńskiego jest również dodatkowo wzmocniona przez neoliberalne reformy rynkowe. Dwa czynniki odgrywają tutaj znaczącą rolę: swobodny przepływ siły roboczej oraz masowe wewnętrzne migracje w celach zarobkowych, które potęgują zapotrzebowanie na język państwowy. W ten sposób języki *minzu* tracą swoją wartość i znaczenie na rzecz neoliberalnych tendencji.

Po czwarte, wraz ze wzrostem gospodarczym oraz umacnianiem się pozycji Chin na rynku światowym dokładają one wszelkich starań, aby język urzędowy był popularny nie tylko w granicach państwa. Obecność licznych instytucji promujących kulturę i język chiński w świecie, takich np. jak organizacja Hanban czy Instytuty Konfucjusza, które powstają jak przysłowiowe grzyby po deszczu, świadczy o globalnym umacnianiu pozycji języka chińskiego w ogóle. Można powiedzieć, że rząd chiński, na wzór ekspansji języka angielskiego, buduje i rozwija lingwistyczny kapitał kulturowy języka chińskiego. Dziś nie trzeba już nikogo przekonywać, że Chiny stają się światowym hegemonem, a znajomość języka dominanta w przyszłości może przynieść określone korzyści.

### Zakończenie

Na zakończenie i podsumowanie niniejszego artykułu warto przywołać ciekawe spostrzeżenia Iris Marion Young. Badaczka stwierdza, że chiński problem mniejszości jest zmaterializowaniem „dylematu różnic”, polegającego na tym, że defaworyzowane i uciśnione grupy zmuszone są zaprzeczać istnieniu różnic w zamian za inkluzję w instytucjach (także tych edukacyjnych). Muszą także utrzymywać różnice, aby możliwa była ich rekompensacja (Young, 1998, s. 273–274).

Ten dylemat jest dodatkowo komplikowany, gdyż państwo chińskie kontroluje te procesy i steruje nimi. Władze chińskie formalnie ustalają różnice pomiędzy *minzu* i jednocześnie ułatwiają jednostkom zaprzeczanie społecznej jedności. Można powiedzieć, że tego rodzaju wspólnotowe podejście do obywatelstwa poniekąd wymusza na *minzu* obowiązek ochrony własnej kultury i tożsamości. Podwójna przynależność – do kultury mniejszości i kultury ogółu – oraz wynikające z tego podwójne obowiązki są źródłem konfliktów i niepowodzeń. Jako wyjście z sytuacji państwo proponuje np. „liberalne” rozwiązanie, wedle którego społeczność *minzu* „może cieszyć się” osobistą wolnością w wyborze typu kształcenia w szkole w kwestii językowej. Jak starałam się pokazać, wybór jest pozorny, a powszechna dominacja kulturowa Hanów bardzo wyraźna. Chiny nie potrafią jeszcze korzystać z wielokulturowości kraju, pomijając oczywiście szeroko rozwinięty sektor turystyki, gdzie promuje się różnorodność.

Studiując sytuację językową w Państwie Środka, trudno oprzeć się wrażeniu, że współczesne Chiny dokładają wszelkich starań, by zagrozić wolności językowej *minzu*, szczególnie w Tybecie. Opisane praktyki edukacyjne i kulturowe wyraźnie pokazują, że Chiny liczą na to, że dominacja chińskiego mandaryńskiego, np. w Tybecie, będzie powszechna, przy jednoczesnym utrzymaniu znamion języka tybetańskiego i buddyzmu – w taki sposób, aby nie przestał być integralną częścią tegoż regionu, ale nie był też dominującą, główną częścią. Jednak czy mieszkańcy Tybetu pragną tego samego? Prowadzone spory i właśnie stanowią wyraźną odpowiedź na to retoryczne pytanie. Współcześnie obrane praktyki państwowe raczej nie stwarzają możliwości rozwoju tożsamości tybetańskiej, wprowa-

dzając system, który badacz He (1998) jednoznacznie określa dominacją chińskiego mandaryńskiego i nazywa „językowym imperializmem” (s. 48), o znamienne hierarchicznym układzie języków i nierównych prawach dla tych, których one obowiązują.

## Bibliografia

- Bass, C. (1998). *Education in Tibet: Policy and Practice since 1950 (Politics in Contemporary Asia)*. London: Zed Books.
- He, B. (1998). Can Kymlicka's Liberal Theory of Minority Rights be Applied in East Asia? W: P. van der Velde, A. McKay (red.), *New Developments in Asian Studies* (s. 20–44). London–New York: Kegan Paul International.
- Kurpaska, M. (2010). *Chinese language(s): a look through the prism of The Great dictionary of modern Chinese dialects*. Berlin/New York: DE GRUYTER MOUTON.
- Leibold, J. (2013). Ethnic Policy in China: Is Reform Inevitable? *Policy Studies*, no 68. Pobrano z: <https://www.eastwestcenter.org/sites/default/files/private/ps068.pdf> (12.09.2017).
- Leibold, J., Yangbin, Ch. (2014). Introduction: Minority Education in China Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism. W: J. Leibold, Y. Chen (red.), *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism* (s. 1–24). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Liu, J., Edwards, V. (2017). Trilingual Education in China: Perspectives from a University Programme for Minority Students. *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), 38–52.
- Mańkowska, A. (2016). Dzieciństwo i edukacja w Chinach w perspektywie nierówności społecznych. *Studia Edukacyjne*, 39, 235–248.
- National Bureau of Statistics. Pobrano z: [http://www.stats.gov.cn/tjsj/tjgb/rkpcgb/qgrkpcgb/201104/t20110428\\_30327.html](http://www.stats.gov.cn/tjsj/tjgb/rkpcgb/qgrkpcgb/201104/t20110428_30327.html) (1.01.2018).
- Peng, Ch. (2015). 高考命题重回“全国卷”时代 [Egzaminy kwalifikujące na studia wracają do „ram państwowych”]. Pobrano z: [http://news.xinhuanet.com/edu/2015-04/03/c\\_127653175.htm](http://news.xinhuanet.com/edu/2015-04/03/c_127653175.htm) (1.01.2018).
- Postiglione, G.A. (1998). *State Schooling and Ethnicity in China: The Rise or Demise of Multiculturalism?* Pobrano z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427100.pdf> (12.08.2017).
- Rong, M. (2014). Bilingual education and language policy in Tibet. W: J. Leibold, Y. Chen (red.), *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism* (s. 83–106). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Smith, W. (2009). *China's Tibet? Autonomy or assimilation?* New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Stites, R. (1999). Writing cultural boundaries: National minority language policy, literacy planning, and bilingual education. W: G.A. Postiglione (red.), *China's national minority education: Culture, schooling, and development* (s. 95–130). New York: Falmer Press.
- Teng, X. (2001). 文化变迁与双语教育 [Kulturowa zmiana i edukacja dwujęzyczna]. Beijing: Education and Science Press.
- Theobald, U. (2015). *Gaitu guiliu 改土歸流, transforming chieftainships into district administration*. Pobrano z: <http://www.chinaknowledge.de/History/Terms/gaituguiliu.html> (1.01.2018).
- Yang, R., Wu, M. (2009). Education for ethnic minorities in china: a policy critique. *SA-eDUC Journal. Special Edition on Education and Ethnicity*, 6 (2), 117–131.

- Young, I.M. (1998). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99 (2), 250–274.
- Zhao, Z. (2014). The trilingual trap: “Imagined” empowerment among ethnic Mongols in China. W: J. Leibold, Y. Chen (red.), *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism* (s. 239–257). Hong Kong: Hong Kong University Press.

**Słowa kluczowe:** pedagogika porównawcza, edukacja w Chinach, język mandaryński, edukacja mniejszości, Chiny, Tybet, Yi

#### Streszczenie

Artykuł poświęcony został omówieniu językowej rzeczywistości edukacyjnej w Państwie Środka. Przedstawione i wyjaśnione zostały modele edukacji językowej mniejszości etnicznych w wielokulturowych Chinach od poziomu szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego. Opisana rzeczywistość szkolna jest ukazana w obowiązujących polityczno-społecznych ramach edukacyjnych, w których współczesna rzeczywistość chińska jest głęboko zanurzona. Przywołany został przykład możliwości edukacji mniejszości etnicznych w Tybecie jako jeden z najbardziej charakterystycznych przykładów chińskiego językowego imperializmu edukacyjnego, a także przykład edukacji mniejszości Yi.

#### LANGUAGE EDUCATIONAL PRACTICES OF MULTICULTURAL CHINA. UNITY OR PLURALITY?

#### Summary

The article attempts to present educational language practices of China. The educational school system for multicultural and multilingual China has been introduced to the society many years ago, but still domination of Chinese mandarin is visible, even at independent land such as Tibet or Yi. The tension between state recommendation and practical choices made a Jaus' face of Chinese educational reality and become an example of “soft power” strategy implemented through educational system into society. The main porpouse of presented article is to describe educational practices dedicated to ethnic and cultural minorities from primary level to higher education.

**Keywords:** comparative education, education in China, Chinese mandarin, minority education, China, Tybet, Yi

**Małgorzata Anna Kućko**

Uniwersytet Szczeciński

## Warunki konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej przez osoby studiujące pedagogikę – raport z badań

### Wprowadzenie

Studia wyższe najczęściej podejmują osoby mające od ok. dziewiętnastu do dwudziestego czterech lat, co przypada na schyłek drugiej dekady oraz początek trzeciej dekady ich życia. W opinii różnych autorów jest to okres późnego dorastania/ późnej adolescencji (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 259) lub też okres przejściowy pomiędzy okresem dorastania/adolescencji a wczesnej dorosłości (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 204–206). niespotykane tempo i zakres zmian społeczno-ekonomicznych zmuszają przede wszystkim młodych ludzi do wydłużania cyklu edukacyjnego i odraczania w czasie momentu przystąpienia do realizacji wielu celów, zadań i ról, które uznają za ważne z punktu widzenia rozwoju indywidualnego i społecznego (Liberska, 2007, s. 32). Studiowanie w uczelni wyższej staje się więc czasem moratorium<sup>1</sup>, czyli aprobowaną społecznie formą odroczenia ostatecznych wyborów i szansą na rozwój w sytuacji braku dojrzałości do określenia własnej postawy wobec życia (Czerepaniak-Walczak, 2003, s. 29). Jest to czas, w którym młody człowiek ma szansę poznać siebie, eksperymentować w różnych dziedzinach aktywności, co pozwala mu zrozumieć, kim jest i kim chce zostać (Bakiera, 2007, s. 78–79). Według badaczy (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011, s. 67–100) młody dorosły, który podejmuje zadania związane z dorosłością, nie doświadcza już tak korzystnych warunków do poznania siebie, jakie oferuje mu okres studiów wyższych.

Rozwój osobowości oraz odkrywanie siebie i konstruowanie wiedzy o sobie przez osoby studiujące warunkowane jest także poziomem ich rozwoju biologicznego, w szczególności rozwoju ich zdolności intelektualnych. W okresie adolescencji następuje bowiem przejście

---

<sup>1</sup> W ujęciach teoretycznych pojęcie moratorium jest odnoszone do wpisanego w cykl rozwoju normatywnego opóźnienia uzyskania poczucia własnej tożsamości związanego z koniecznością rozwiązania kryzysu charakterystycznego dla okresu dorastania. Stosowane jest także dla określenia etapu w formowaniu tożsamości cechującego się intensywną eksploracją alternatyw rozwoju, tkwiących w potencjale własnym i świecie zewnętrznym (Liberska, 2007, s. 29).

ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych w myśleniu człowieka. Wraz z okresem dorastania rozwija się myślenie abstrakcyjne i logiczne, zdolność do refleksji i autorefleksji (Obuchowska, 2000, s. 174). Dorastający potrafią także coraz lepiej obserwować i analizować aktywność własnego umysłu (tzw. monitoring kognitywny). Ten gwałtowny rozwój myślenia w okresie dorastania otwiera przed młodym człowiekiem nieznane mu wcześniej perspektywy patrzenia na siebie i świat, w którym żyje, zarazem stanowiąc niezbędny fundament dla możliwości poznania siebie (Obuchowska, 2000, s. 172–174; Opoczyńska, 1999, s. 125). W związku z tym rozwojem osoby dorastające często i z dużym zaangażowaniem emocjonalnym zastanawiają się nad sobą i starają się poznać siebie, wykorzystując różne źródła informacji. Młodzi ludzie zaczynają zastanawiać się nad sensem swojej egzystencji i swojej roli w życiu (Bakiera, 2007, s. 76–77; Dudzikowa, 1985, s. 252–253). W tym właśnie czasie próby budowania swojej tożsamości dokonują się szczególnie intensywnie, a jej poszukiwanie oraz przezwyciężenie pojawiającego się wtedy kryzysu stają się podstawowymi zadaniami rozwojowymi (Witkowski, 2009). Aby go pokonać, młody człowiek, zdaniem Erika H. Eriksona, musi scalić dotychczas posiadaną wiedzę o sobie – będzie mieć to bowiem ogromne znaczenie dla osobowości człowieka dorosłego; od sposobu rozwiązania kryzysu tożsamości zależy w znacznym stopniu jego dalszy psychiczny rozwój (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 204; Obuchowska, 2000, s. 166). W tym czasie konstruowana wiedza o sobie samym zaczyna pełnić ważne funkcje regulacyjne w życiu młodego człowieka, od niej zależą jego plany życiowe czy też wybór przyszłego zawodu. Wiedza o sobie w tym okresie jest więc w znacznym stopniu determinowana przez rozwój biologiczny, intelektualny i społeczny młodzieży (Kozielecki, s. 246).

Kolejny ważny czas w życiu młodego człowieka, czyli wczesna dorosłość, to okres jego ciągłego rozwoju i dążenia do pełniejszego rozumienia siebie, świata oraz relacji między sobą a światem. Na ten okres życia, zdaniem psychologów rozwojowych (Gurba, 2000), przypada optimum rozwoju fizycznego i umysłowego, równie rozległe są możliwości rozwoju społecznego (Śliwerski, 2011, s. 72). Stąd też ten właśnie etap rozpatruje się jako znaczący z punktu widzenia tworzenia się tożsamości i zdobywania wiedzy o sobie (Harwas-Napierała, 2007, s. 16). Poczucie własnej tożsamości kształtowane w okresie dorastania jest w tym okresie życia podtrzymywane oraz dopełniane dalszym rozwojem autonomii, związanej z niezależnością w podejmowaniu decyzji i braniem za nie odpowiedzialności (Palka, 2006, s. 14–15). W tym czasie człowiek dokonuje wielu ważnych wyborów decydujących o kształcie jego dalszego życia, przyjmuje nowe role społeczne; najwyższy poziom sprawności w nabywaniu i posługiwaniu się wiedzą abstrakcyjną przypada na ten okres życia (Gurba, 2000, s. 210). Właśnie czas studiów wyższych stwarza największe szanse i najlepsze możliwości poznawania oraz kreowania siebie, a także swoich relacji z otoczeniem zewnętrznym, ponieważ człowiek osiąga wówczas poziom samoświadomości refleksyjnej umożliwiającą poznanie własnego „ja” (Jaskot, 2006, s. 408; Jaskot, Murawska, 2006, s. 114).

Ze względu na przedstawiane w literaturze przedmiotu możliwości rozwojowe młodych ludzi oraz potencjalną wielość bodźców obecnych w środowisku uczelni wyższej okres studiów wyższych stanowić może korzystne warunki dla nabywania przez studentów wiedzy o sobie w procesie samopoznania (Palka, 2006, s. 13). Edukacja akademicka powinna zatem sprzyjać nie tylko kształceniu zawodowemu i zdobywaniu wiedzy o świecie, ale również poznawaniu siebie. Wobec tego doświadczenia edukacyjne, jakie zdobywają studenci w uczelni wyższej, wydają się istotnym komponentem ich świadomego kreowania siebie oraz własnego życia. W związku z tą tezą szkoła wyższa powinna być postrzegana również jako miejsce rozwoju i budowania samowiedzy, definiowanej przez Józefa Kozieleckiego (1986, s. 14, 74) jako zbiór sądów, wyobrażeń i przekonań na swój temat (m.in. własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych), które są reprezentowane w świadomości i z których jednostka zdaje sobie sprawę.

Warto zatem poddać głębszej refleksji pytanie, czy rzeczywiście w szkole wyższej istnieją warunki sprzyjające konstruowaniu wiedzy o sobie przez uczestników studiów wyższych?

W niniejszym artykule spróbuję odpowiedzieć na tak postawione pytanie, opierając się na wynikach badań przeprowadzonych wśród studentek i studentów jednej z uczelni wyższych Szczecina.

### **Założenia metodologiczne**

W celu pogłębienia własnych dociekań empirycznych na temat procesu konstruowania wiedzy o sobie przez studentki i studentów odniosłam się do literatury dotyczącej kategorii samowiedzy (Dymkowski, 1993; Niebrzydowski, 1976; Kozielecki, 1986; Niedźwieńska, Neckar, 2009; Reykowski, 1970; Sowiński, 2013), biorąc pod uwagę jej źródła oraz treść. Chcąc rozpoznać warunki konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej, w celu uporządkowania analiz przyjąłam trzy obszary nabywania doświadczeń przez studenta w szkole wyższej, wyszczególnione przez Marię Czerpaniak-Walczak: instytucjonalny, społeczny oraz osobisty. Odnosząc się do konkretnych warunków konstruowania wiedzy o sobie w każdym z tych obszarów poszukiwałam źródeł konstruowania wiedzy o sobie. Problem główny moich badań brzmiał:

Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie przez studentki i studentów pedagogiki istnieją w szkole wyższej w narracjach osób studiujących?

Problemy szczegółowe sformułowałam następująco:

- I. Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie istnieją w obszarze instytucjonalnym szkoły wyższej?
  - a) Jakie źródła zmian w treści wiedzy o sobie tkwiące w obszarze instytucjonalnym szkoły wyższej dostrzegają studenci?
  - b) Jak studenci wartościują obszar instytucjonalny szkoły wyższej jako źródło konstruowania wiedzy o sobie?

- II. Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie istnieją w obszarze społeczno-kulturowym szkoły wyższej?
- a) Jakie źródła zmian w treści wiedzy o sobie tkwiące w obszarze społeczno-kulturowym szkoły wyższej dostrzegają studenci?
  - b) Jak studenci wartościują obszar społeczno-kulturowy szkoły wyższej jako źródło konstruowania wiedzy o sobie?
- III. Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie istnieją w obszarze osobistym szkoły wyższej?
- a) Jakie źródła zmian w treści wiedzy o sobie tkwiące w obszarze osobistym szkoły wyższej dostrzegają studenci?
  - b) Jak studenci wartościują obszar osobisty szkoły wyższej jako źródło konstruowania wiedzy o sobie?

W projektowanych badaniach, z uwagi na ich jakościowy charakter, nie sformułowałam zmiennych, wskaźników oraz hipotez.

### Realizacja badań

Badania będące przedmiotem niniejszego opisu były realizowane od grudnia 2016 roku do marca 2017 roku. Przyjętą przeze mnie metodą badawczą była metoda wywiadu jakościowego. Jedną z postaci jakościowego wywiadu badawczego jest wywiad na wpół uporządkowany, inaczej mówiąc, częściowo ustrukturyzowany (*semi structured life world interview*), skoncentrowany na problemie – i ten zastosowałam, realizując badania. Podobnie jak w wywiadzie narracyjnym także i tutaj stosowane jest opowiadanie, jednak badający może powracać do głównego tematu, wspierając w ten sposób współbadacza w snuciu opowieści. Badający może, w przypadku zanikania opowieści lub odbiegania od tematu wypowiedzi, nadać rozmowie nowy kierunek. W tym rodzaju wywiadu, co jest bardzo istotne dla realizacji moich badań, badacz wie, czego chce się dowiedzieć, jednak to osoba badana tworzy dominantę koncepcji teoretycznej. Dlatego badacz nie informuje rozmówcy o swej koncepcji, aby nie kształtować czy wymuszać wypowiedzi (Juszczak, 2013).

Techniką zbierania danych w realizowanych przeze mnie badaniach był zatem wywiad indywidualny, skoncentrowany na problemie, częściowo ustrukturyzowany, który przeprowadziłam z osiemnastoma osobami studiującymi pedagogikę o specjalizacji nauczycielskiej trzeciego roku pierwszego stopnia studiów, a użytym narzędziem badawczym były dyspozycje do wywiadu, które wyglądały następująco:

1. Czego się dowiedział/a Pan/Pani o sobie samym w trakcie studiów?
2. Jak się zmieniała ta wiedza o sobie podczas studiów?
3. Co podczas studiów decydowało o zmianach Pani/Pana wiedzy o sobie?
  - a) Jakie osoby, z którymi wchodził/a Pan/i w relacje w czasie studiów były znaczące dla budowania Pana/Pani wiedzy o sobie samym i dlaczego?

- b) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
  - c) Jakie sytuacje i wydarzenia w uczelni wyższej złożyły się na to, czego dowiedział/a się Pan/Pani o sobie?
  - d) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
  - e) Jak organizacja studiów (sesje egzaminacyjne, przerwy między zajęciami, wolontariat, praktyki zawodowe) związana jest z budowaniem przez Pana/Pani wiedzy o sobie samym?
  - f) Jak Pan/Pani wartościuje jej znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
  - g) Jak zajęcia dydaktyczne związane są z budowaniem przez Pana/Panią wiedzy o sobie?
  - h) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
  - i) Jakie tradycje i zwyczaje panujące w uczelni Pan/Pani zna? Jak wiążą się one z budowaniem przez Pana/Panią wiedzy o sobie?
  - j) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
  - k) Jakie działania Pan/Pani podejmował/a z własnej inicjatywy dla budowania wiedzy o sobie?
  - l) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie?
4. Proszę opisać możliwości, jakie w Pana/Pani odczuciu stwarza Pana/Pani uczelnia dla budowania wiedzy o sobie.
5. Pytania dodatkowe

Wstępnie planowałam przeprowadzić wywiad z co najmniej dwudziestoma osobami. Co prawda, ze względu na jakościowy charakter zamierzonych badań oraz wybraną metodę zbierania danych (wywiad) wielkość grupy objętej badaniem powinna zdaniem Steinera Kvalego (2010) wynosić około piętnastu osób, jednakże w zależności od punktu nasycenia osiągniętego w chwili, w której kolejne wywiady nie będą już dostarczały istotnej wiedzy o przedmiocie, wielkość grupy może ulec zmianie. Według przywołanego autora jest to maksymalnie (plus/minus) dziesięć osób, a zatem grupa osób objętych badaniem może wynieść w badaniach od pięciu do dwudziestu pięciu osób. Postępując zgodnie z założeniami Kvalego w toku prowadzonych przeze mnie badań – po przeprowadzeniu osiemnastego wywiadu i dokonaniu wstępnej analizy uzyskanych wyników – okazało się, że uzyskane poprzez wywiady kategorie uległy nasyceniu, nie było zatem potrzeby przeprowadzania kolejnych wywiadów.

Wszystkie wywiady po uzyskaniu zgody osoby udzielającej wywiadu były rejestrowane na dyktafonie. Etapy prowadzenia wywiadu wyglądały następująco: rozpoczęcie rozmowy poprzez nawiązanie do etapu studiowania rozmówcy, zachęcenie go do prowadzenia narracji poprzez postawienie pytania ogólnego dotyczącego doświadczeń w studiowaniu. Następnie: postawienie pytania dotyczącego posiadanej wiedzy o sobie i ewentualnych zmian w jej zakresie w toku studiów, postawienie pytania dotyczącego możliwych źródeł wiedzy o sobie tkwiących w szkole wyższej wraz z pytaniami pomocniczymi dotyczącymi obszarów wyszczególnionych w problemach badawczych oraz pytaniami szczegółowymi

dotyczącymi wartościowania poszczególnych źródeł wiedzy o sobie. Ostatnim pytaniem zadawanym rozmówcom było pytanie o podsumowującą opinię dotyczącą możliwości konstruowania wiedzy o sobie podczas studiów. Etapem zamykającym wywiad było pytanie o chęć rozwinięcia jakiegoś wątku lub dodania wątku, którego współbadacz dotychczas nie poruszał, oraz zakończenie rozmowy (Kruger, 2005, s. 163–164). Oczywiście w zależności od dynamiki oraz toku narracji rozmówców nie wszystkie pytania zawarte w dyspozycjach musiały zostać postawione.

Analiza zebranego materiału przebiegała według schematu odpowiadającego badaniom jakościowym. Wszystkie wywiady zostały podane transkrypcji. W dalszej kolejności ich treść podlegała kodowaniu, czyli dzieleniu materiału na znaczące segmenty, takie jak *treści wiedzy o sobie* (TW), *źródła wiedzy o sobie* (ZW), *wartościowanie źródeł wiedzy o sobie* (WZW), *możliwości konstruowania siebie w szkole wyższej* (MKW) oraz tworzeniu kategorii opisowych, które zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Każdy przeprowadzany wywiad miał inną dynamikę oraz strukturę opowieści, jednakże udało się uzyskać odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze dotyczące takich bloków tematycznych, jak:

- I. Zmiana w zakresie treści wiedzy o sobie wraz z opisem tej treści.
- II. Możliwe źródła tej zmiany tkwiące w różnych obszarach uczelni wyższej.
- III. Wartościowanie źródeł zmiany treści wiedzy o sobie.
- IV. Możliwości, jakie uczelnia wyższa stwarza dla poznania siebie przez studentów.

## Wyniki badań własnych

### I. Zmiany w zakresie wiedzy o sobie

Odnosnie do pierwszego z zagadnień, czyli treści wiedzy o sobie oraz dostrzegania zmiany w jej zakresie dokonanej w toku studiów, spośród wszystkich przeprowadzonych wywiadów tylko jedna rozmówczyni zaprzeczyła jakimkolwiek zmianom w zakresie wiedzy o sobie, podkreślając, że podczas studiów wyższych niczego nowego się o sobie nie dowiedziała, czego nie wiedziałaby uprzednio.

MG: Znaczy nie, cały czas jestem taka sama, nie zauważyłam, żeby coś takiego się we mnie zmieniło. [W11]

Istotne wydaje się jednak to, że w dalszym toku swojej narracji osoba ta zanegowała wcześniejszą tezę, gdyż w jej wypowiedziach odnaleźć można wątek, że wiedza o sobie w rzeczywistości uległa pewnym zmianom.

MG: Właśnie wyszło mi na tych zajęciach. Także mam latera... lateralizację skrzyżowaną, skrzyżną, że mam lewe oko i prawą rękę, właśnie wtedy się dowiedziałam, że, że to mogło mi właśnie przeszkadzać (...). [W11]

Inna z rozmówczyń podkreślała, że owszem, pewne zmiany w zakresie jej wiedzy o sobie zaszły, ale ich źródło umiejscawiała bardziej poza uczelnią, traktując zmiany raczej jako naturalną kolej rzeczy, związaną z wiekiem.

AH: Nie, no właśnie się zmieniło, ale: czy to, ciężko powiedzieć, co to naprawdę się zmieniło. No, na pierwszym roku człowiek był bardziej taki rozrywkowy, wszędzie było pełno. No, na drugim roku może też, że już był związek i człowiek tak już myślał bardziej przyszłościowo (...).

AH: Samo z siebie poszło.

Badaczka: Czyli nie po stronie uczelni?

AH: Nie, nie po stronie uczelni. [W3]

Kolejna z rozmówczyń jako główne źródło poznania siebie wskazała rodzinę oraz jej komentarze odnośnie do jej osoby, nie zaś doświadczenia w szkole wyższej. Ponadto dookreśliła, że największe zmiany w wiedzy o sobie nastąpiły we wcześniejszym okresie czasu, czyli w okresie edukacji w szkole średniej.

KB: Myślę, że to było, akurat u mnie, na przełomie klasy średniej, ale to tak bardziej w rodzinie niż w szkole. [W14]

Pozostałe z osób udzielających wywiadu potwierdziły, w mniejszym lub większym stopniu, zajście pewnych zmian w zakresie wiedzy o sobie właśnie w okresie studiów wyższych:

K: (...) i teraz tak, patrząc na to, porównując siebie z początku studiów, no, widzę w sobie dużą zmianę, stałem się bardzo pewny siebie w porównaniu do tego, jaki byłem na początku, myślę, że tyle. [W1]

Co istotne, zdarzało się, że rozmówcy zamiast pojęcia „zmiana” stosowali w swoich wypowiedziach określenie „utwierdzenia się w czymś”, potwierdzając przy tym, że źródło tego „utwierdzenia” było w szkole wyższej:

BADACZKA: Tak? W sensie, że ta wiedza była wcześniej i uczelnia...?

MG: (...) utwierdziłam się raczej w tym, tak, przekonałam się...

BADACZKA: A nie zmieniła?

MG: Nie, nie. [W11]

W toku analizy otrzymanych wypowiedzi uzyskałam interesujące odpowiedzi na temat tego, czego dotyczyły zmiany w zakresie treści wiedzy o sobie. Udało się otrzymać wypowiedzi, które przyporządkowałam do kilku podkategorii.

1. Pierwsza podkategoria dotyczyła cech charakteru, m.in.:

– otwartości

MW: (...) stałam się bardziej otwarta, byłam zamknięta w sobie przez dłuższy czas, no, a właśnie tutaj poznałam wiele osób, to stałam się otwarta. [W10]

– niecierpliwości

W: Że jestem osobą mało cierpliwą, to wcześniej myślałam, że jest tak w miarę okej, (...) tu właśnie tak, że trzeba też zwrócić uwagę na to, że szczególnie też te dzieci, z którymi zamierzam pracować, że każdy pracuje w innym tempie, a i to nie jest moje tempo, tylko ich tempo. [W17]

– lepszego zorganizowania

A: Myślę, że bywam zorganizowana, czasem nie, czasem tak i jakby na pewno jest to bardziej moja praca, jest bardziej zorganizowana, myślę, że właśnie przez studia, myślę, że na pewno. [W2]

– pokory

J: Na pewno studia nauczyły mnie pokory, to mogę powiedzieć i (...), no, zauważyłam, że nie przejmuję się rzeczami, na które nie mam wpływu, i sobie potrafię to uświadomić. [W4]

– bycia niemiłym

AH: Jak byłam taką otwartą osobą, to teraz stałam się dla niektórych taka [niemiła?]. [W3]

– samodzielności

AC: Jeśli chodzi o (...) studia, to stałam się taka bardziej samodzielna, przestałam patrzeć na innych ludzi w tym sensie, że nie mam już problemu pójść gdzieś sama. [W8]

– odwagi

K: (...) bawić na niektórych zajęciach, w końcu pedagogika, i pomogło mi się to otworzyć na innych, znaleźć w sobie jakąś odwagę do tego, by po prostu pokazywać samego siebie, jakby nie bać się, że moje decyzje będą źle postrzegane, tylko odważnie robić to, co chcę, i nie bać się krytyki, myślę, że to było takie, taka największa zmiana, która została wprowadzona przez trzy lata studiów. [W1]

Z racji ograniczeń objętości niniejszego artykułu przedstawiłam cechy charakteru najczęściej opisywane przez osoby udzielające wywiadu.

2. Drugą grupą podkategorii dotyczących treści wiedzy o sobie, jakie można było wyłonić z przeprowadzonych wywiadów, było zdobycie wiary i pewności siebie oraz poczucia „że da się radę”:

OK: No, jakieś trudności wcześniej były, ale teraz jest większa swobodność i, i mniej stresu, ale też większa wiara w siebie. [W18]

3. Kolejna grupa podkategorii dotyczyła poznania i zrozumienia swojej osobistej historii – czyli zarówno przyczyn swoich zachowań, jak i posiadanych deficytów:

A: Tak. I przez to ma się wgląd, nawet można się cofnąć do różnych i do relacji z drugim człowiekiem, i do swojej przeszłości, dzieciństwa, także można troszkę siebie naprawić przez to albo jakby pomóc sobie, gdzieś tam, jakiś, nie wiem, chociażby. Myślę, że każdy z nas ma jakieś tam deficyty z dzieciństwa, jakieś historie, to na pewno można [na nie?] spojrzeć inaczej i człowiek wtedy jakby trochę nieraz odpuszcza w różnych rzeczach albo rozumie inaczej, godzi się z niektórymi rzeczami, tak że wniosło to troszkę. [W2]

4. Następna podkategoria to zmiana nastawienia/postawy wobec innych osób:

A: Na pewno, tak jak się porównuję z pierwszego roku i teraz, to myślę, że jakby [to?], może to będzie ogólne, ale trochę mi się zmieniło nastawienie do człowieka drugiego. [W2]

Wśród tego typu odpowiedzi najczęściej pojawiała się kategoria dotycząca przyszłych podopiecznych oraz osób z grupy dziekańskiej, a zatem dwóch, wydaje się, najważniejszych sfer funkcjonowania studentek i studentów w uczelni wyższej: odbywanych przez nich praktyk zawodowych w placówkach edukacyjnych oraz zajęć dydaktycznych odbywających się w murach uczelni.

5. Kolejna podkategoria odnosząca się do treści wiedzy o sobie dotyczyła poczucia „bycia we właściwym miejscu”. Bardzo istotne jest to, że każda z wypowiedzi dotyczących tej podkategorii odnosiła się do wybranego kierunku studiów oraz przyszłej pracy zawodowej:

KT: (...) się przekonałam do tego i ja się po prostu w tym dobrze czuję. Czuję, że to jest miejsce, w którym powinnam się znaleźć kiedyś. [W15]

6. Następna wyłoniona przeze mnie podkategoria dotyczyła poznania własnych preferencji dla przyszłej pracy zawodowej:

O: Że nie chcę i nie lubię pracować z bardzo małymi dziećmi. Dobrze mi się pracuje ze starszymi, zwłaszcza późniejsze klasy podstawówki. Muszę mieć poczucie, że mnie ktoś rozumie, no jakoś tak, lepiej się odnajduję ze starszymi dziećmi. [W9]

7. Ostatnia podkategoria, która wyłoniła się podczas analizy wywiadów, w kontekście treści wiedzy o sobie, to zmiana nastawienia do nauki:

MW: W liceum bardzo nie przykładam do tego wagi, ale na studiach zaczęłam większą wagę przykładac do nauczania, uczenia się i nie wiem, jakoś odczuwam to, w moim odczuciu, że więcej informacji, wiadomości, przez te trzy lata niż przez wcześniejszą edukację. [W10]

## II. Źródła wiedzy o sobie

Następnym krokiem w opracowywaniu uzyskanych w toku wywiadów wypowiedzi była analiza kolejnego problemu badawczego, czyli rozpoznanie możliwych źródeł poznania siebie w szkole wyższej, które opisywali studenci. Spośród wszystkich wypowiedzi udało się ustalić źródła oraz przyporządkować je do konkretnych obszarów zawartych w problemach badawczych, a także odkryć nowe źródła, na które zwrócili uwagę współbadacze.

## A. Osoby

Pierwszym wskazanym przez studentki i studentów znaczącym źródłem były „osoby”. Jedynie kilkoro studentek i studentów nie wskazało na żadną osobę istotną dla ich poznania siebie, a jedna z rozmówczyń wprost zanegowała istnienie takich osób.

BADACZKA: Czy może Pani, tak odnieść się do tego, co jest na uczelni? Do jakichś konkretnych osób, które na uczelni Pani towarzyszyły, towarzyszą, dzięki którym się Pani dowiedziała tego, o czym Pani przed chwilą powiedziała? Czy to były jakieś osoby, dzięki którym się Pani tego dowiedziała, czy raczej nie?

KB: Może tak, nie zauważyłam po prostu, to samo tak jakoś przyszło.

BADACZKA: Aha, rozumiem, rozumiem.

KB: Takiego większego wpływu czyjejs osoby na, na to nie zauważyłam. [W14]

Wśród źródeł wiedzy o sobie dotyczących osób ustaliłam kilka najważniejszych grup osób mających znaczenie dla poznania siebie. Do pierwszej z nich należą „wykładowcy/nauczyciele akademicki”, w tym ich konkretne cechy, postawa wobec studenta, wzajemne interakcje, dawane informacje zwrotne, sposób prowadzenia zajęć, wiedza oraz treść ich wypowiedzi.

Spośród wszystkich wywiadów, w których rozpoznałam pojawienie się kategorii „osób”, jedynie dwie osoby nie opisały wykładowców jako osób znaczących w konstruowaniu wiedzy o sobie.

Z racji ograniczeń niniejszego artykułu przedstawię tylko przykładowe wypowiedzi uzyskane w toku przeprowadzonych wywiadów:

W: (...) niektórzy wykładowcy byli tacy, że kurczę fajnie by było mieć takie podejście do kogoś, że jaką w ogóle on (...) musi mieć cierpliwość i wiedzę na dany temat, żeby w ogóle na ten temat mówić (...). [W17]

Źródło, jakie stanowią w wypowiedziach studentek i studentów „wykładowcy/nauczyciele akademicki” można przyporządkować do instytucjonalnego obszaru funkcjonowania studenta w uczelni wyższej, jako że wykładowcy stanowią formalną grupę, z którą mają kontakt studenci, a także do obszaru społeczno-kulturowego, z racji wskazywania relacji z wykładowcami jako istotnych.

Kolejne źródło związane z osobami dotyczyło „osób z grupy/koleżanek i kolegów”. W tym zakresie pojawiły się różne rodzaje interakcji z tymi osobami, jak i opis cech konkretnych osób. Spośród wszystkich wypowiedzi uzyskanych od studentek i studentów na temat osób mających znaczenie dla konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej cztery osoby nie wskazały w ogóle na „osoby z grupy/ koleżanki i kolegów”.

AC: (...) zwłaszcza w jakichś pracach, tych dodatkowych, gdy ktoś nie sprostał, to ja byłam bardzo zła, potrafiłam tę osobę zrużać, tak bym powiedziała, potem te osoby mi mówiły, że muszę trochę przystopować, muszę dać innym, dać, dać się pokazać, a nie wszystko sama zrobić i mieć te za duże wymagania. [W8]

Te grupę osób, jaką stanowią „osoby z grupy/ koleżanki i koledzy”, przyporządkować można do instytucjonalnego obszaru funkcjonowania studentów z racji funkcjonowania w grupie formalnej zorganizowanej dla celów edukacyjnych, a także do obszaru społeczno-kulturowego ze względu na relacje interpersonalne, jakich znaczenie podkreślali rozmówcy.

Trzecia duża grupa osób, które pojawiły się w wypowiedziach studentek i studentów dotyczyła „osób na praktykach”. Wśród nich można wyróżnić nauczycieli oraz podopiecznych, z tym, że nauczyciele spotkani podczas praktyk znacznie częściej byli określani jako znaczący dla wiedzy o sobie studentek i studentów niż podopieczni na praktykach.

Jeśli chodzi o nauczycieli, pojawiały się przede wszystkim wypowiedzi dotyczące ich komentarzy, dawanych informacji zwrotnych, udzielanej pomocy, sposobu postępowania z podopiecznymi jako wzoru do naśladowania.

AC: (...) pierwsze praktyki pamiętam, to się bałam dzieci, a z czasem zaczęłam się otwierać i też mieć dużo różnych pomysłów, aż doszło do tego, że w tym semestrze podeszła do mnie Pani, z którą zupełnie nie miałam kontaktu, a to w przedszkolu, i powiedziała, że się tak wyróżniam, że to super, że (...) ona pójdzie do pani dyrektor i powie, że jest taka studentka, która się wyróżnia i że, że super, i ona mi powiedziała, że ona też się wyróżniała i tak dostała pracę, tak że to było też takie budujące, bardzo się ucieszyłam. [W8]

Jak już wcześniej zaznaczyłam, wśród wypowiedzi studentek i studentów dotyczących źródła konstruowania wiedzy o sobie pojawiły się również osoby podopieczne – relacje, jakie nawiązywali z nimi studenci, oraz informacje zwrotne.

A: (...) no, nie wiem, na przykład, że w danej grupie udało mi się, na przykład, złapać kontakt z jakimś dziećmi albo raz była taka sytuacja, gdzie chłopiec po prostu wpadł w jakiś atak hysterii i jakby ja zostałam sama z nauczycielem i też jakby było pianino, a to ja to troszeczkę gram na tym pianinie, więc jakoś udało mi się uspokoić to dziecko, tak że też był komunikat taki, że, że w jakiś sposób jakby zapobiegłam dalszej tragedii i rozwojowi sytuacji. [W2]

Źródła konstruowania wiedzy o sobie dotyczące kategorii osób przyporządkowałam do obszaru instytucjonalnego, społeczno-kulturowego oraz osobistego.

## B. Sytuacje i wydarzenia

Następną z analizowanych kategorii w obszarze źródeł wiedzy o sobie w szkole wyższej stanowiły „sytuacje i wydarzenia”. Wśród tej kategorii pojawiły się opisy sytuacji lub wydarzeń, które w opinii studentek i studentów miały znaczenie dla wiedzy o sobie. Do tej kategorii przyporządkowałam zarówno zjawiska, które studentki i studenci sami określali jako „sytuacje” lub „wydarzenia”, jak i wszystkie pojawiające się w narracjach wyjątkowe dla studentek i studentów zdarzenia. Wśród nich pojawiły się:

- zgłoszenia się na starostę;
- różne „akcje”, które były „bezpośrednio związane z drugim człowiekiem”;
- sytuacja podczas praktyk: uspokojenie chłopca z napadem hysterii za pomocą gry na pianinie;

- spotkanie związane z kołem naukowym;
- sytuacje, gdy ktoś potrzebuje pomocy, a „każdy się umywa”;
- nie zawsze pozytywne doświadczenia;
- „załatwienie” oceny z praktyk mimo dużych problemów z jej uzyskaniem;
- „akcje charytatywne”;
- składanie wniosków o stypendium socjalne;
- załatwianie dokumentacji w dziekanacie;
- sytuacje nowe, kiedy „ludzie by próbowali aż tak coś wykorzystać”;
- sytuacja z nauczycielką podczas praktyk: jej prośba o wykonanie we własnym zakresie mapy interaktywnej;
- sytuacje podczas wystawiania ocen z ćwiczeń;
- uczestnictwo w konferencji;
- udział w juwenaliach;
- sytuacja z doktorem, który podczas zajęć zwrócił w złośliwy sposób uwagę, oraz zaliczenie u niego zajęć w formie testu;
- pierwszy egzamin, do tego pierwszy ustny, jako „przełom”;
- wydarzenia związane z niemożliwością złożenia indeksu w dziekanacie przez brak wpisanej oceny, która w rzeczywistości została wystawiona;
- zawód na osobie koleżanki z grupy;
- odrabianie nieobecności podczas zajęć u „jednego wykładowcy” kładącego szczególny nacisk na naukę z literatury;
- „różne sytuacje” w kontaktach koleżeńskich;
- zwolnienie z egzaminu u Pani doktor G\*\*\*;
- sytuacja z koleżanką z grupy – sprzeczka, po której straciły kontakt ze sobą;
- nie jest w stanie „sobie tego przywołać”;
- otrzymanie decyzji o przyznaniu stypendium naukowego;
- porozumienie się z pozostałymi studentami w grupie w sprawie podziału obowiązków itp.;
- „nieprzyjemna sytuacja” z „jedną koleżanką”: „musiałam robić wszystko sama”;
- sytuacja egzaminu trudnego do zdania – z pytaniami zamkniętymi;
- sytuacja z nauczycielem z praktyk, który unosił się i wciąż zwracał uwagę;
- „sytuacje, z którymi się mierzę”;
- pierwsze praktyki i prowadzenie zajęć;
- pierwszy egzamin i do tego ustny;
- przedstawienie przed grupą opracowanego samodzielnie tematu podczas ćwiczeń;
- sytuacje kryzysowe: napotkanie problemu, z którym osoba sama nie jest w stanie sobie poradzić;
- sytuacje podczas zajęć z doktor M\*\*\*;
- przejęcie „pałeczki starosty”.

Wszystkie te zjawiska związane są z różnymi obszarami źródeł wiedzy o sobie, o których opowiadały studentki i studenci, dlatego należy pamiętać, że kategorie te należy rozpatrywać razem z ich kontekstem, czyli konkretnym źródłem wiedzy o sobie wskazanym przez osobę udzielającą wywiadu.

### C. Organizacja studiów

Kolejna uzyskana w toku badań kategoria źródeł konstruowania wiedzy o sobie to „organizacja studiów”. Tu uzyskano wypowiedzi na temat: praktyk zawodowych, pierwszego egzaminu ustnego, pierwszych zajęć dydaktycznych, działalności w kole naukowym, działalności w samorządzie studenckim, oceny, pisania pracy licencjackiej, konferencji oraz wolontariatu.

Wymienione kategorie przyporządkowałam przede wszystkim do obszaru instytucjonalnego oraz społeczno-kulturowego.

### D. Zajęcia dydaktyczne

Kolejna kategoria uzyskanych źródeł konstruowania wiedzy o sobie przez studentki i studentów w szkole wyższej dotyczyła „zajęć dydaktycznych”. Spośród nich wyszczególnić można:

- zajęcia, które dotyczyły treści psychologicznych:  
A: Myślę, że to głównie będą takie przedmioty z zakresu psychologii, a jest to też (...) spowodowane jakby też tym, że podczas studiów też braliśmy udział w różnych akcjach, takich, które były związane z bezpośrednio z drugim człowiekiem, czyli hipotetycznie nawet wyjście do przedszkola nauczyło mnie tego, żeby inaczej podchodzić do człowieka (...). [W2]
- treści tych zajęć:  
AG: (...) ja jak byłam młodszą, młodszą, to miałam problem z nieśmiałością, i kiedy mieliśmy, kiedy mieliśmy zajęcia, właśnie był temat dziecko nieśmiałe, to pamiętam, to chyba było nawet w tym roku na pierwszym semestrze, i właśnie, kiedy czytałam literaturę, do, do tego tematu, bo akurat musieliśmy zaprezentować ten temat z grupą, no to jakby mi się rozjaśniło. [W16]
- charakterystyki tych zajęć:  
A: Zazwyczaj, jakby mi się bardzo podobają zajęcia praktyczne, czyli często to były też zajęcia ćwiczeniowe, jak niektórzy mówią, że wiedza akademicka nie przekłada się trochę na życie w praktyce, to, to nie jest prawda. Bo tak naprawdę daje nam ona, mimo wszystko, jakąś megapodstawę do tego, żeby czerpać z tego. No i to głównie chodzi właśnie, o właśnie przedmioty związane z psychologią i przekrój naprawdę jest od psychologii ogólnej, do, na przykład, zajęć z psychologii klinicznej, bardzo dużo takich informacji, no, o człowieku dla człowieka. Myślę, że to gdzieś tam ciągle, zawsze jakby czekałam na te zajęcia, które będą jakby związane (...). [W2]

– literatury:

O: O tak, jak najbardziej, no dzięki tym zajęciom zaczęłam więcej czytać, już nawet same podręczniki z tych różnych psychologii były bardzo ciekawe i inspirujące, teraz też po takie właśnie książki sięgam chętnie, jak mam czas, ale z tym to coraz gorzej. [W9]

– wykonywanych ćwiczeń oraz zadań podczas zajęć:

K: (...) raczej całe życie byłem taki bardziej wycofany, nie lubiłem za bardzo takich kontaktów, właśnie tutaj trochę też zajęcia mi w tym pomogły, bo jakby nie patrzeć, trzeba było się aktywizować. Bawić na niektórych zajęciach, w końcu pedagogika (...). [W1]

– prezentowanych filmów:

W: Był jeden chyba film, który oglądaliśmy na zajęciach. Był o szkole francuskiej, na dydaktyce oglądaliśmy, no to też, w ogóle model tej szkoły, jak ona wygląda, no to, i ten nauczyciel, który w ogóle pracował w tej szkole, to też ja bym chciała właśnie mieć takie podejście jak ten nauczyciel. [W17]

„Zajęcia dydaktyczne” to kategoria przyporządkowana przeze mnie do obszaru instytucjonalnego.

E. Tradycje i zwyczaje uczelniane:

Kolejna kategoria pojawiająca się w wywiadach to „tradycje i zwyczaje”. Co znamienne, wszystkie osoby udzielające wywiadu, poza jedną, która w ogóle nie odniosła się do tej kategorii, wskazywały na juwenalia jako na najbardziej znane im zdarzenie związane z tradycją uniwersytetu. Inne bardzo rzadko pojawiające się kategorie to absolutorium, inauguracja roku oraz „pasowanie” podczas rozpoczęcia pierwszego roku studiów. Odnosnie do znaczenia tej kategorii dla konstruowania wiedzy o sobie jedna z rozmówczyń ujęła to następująco:

M: To znaczy, byłam tylko i wyłącznie na juwenaliach i no, myślę, że tak to nie zmieniło to we mnie czegoś. [W6]

Inna z rozmówczyń, jako jedna z nielicznych, wskazała juwenalia jako źródło zmiany jej wiedzy o sobie:

BADACZKA: Czyli też miało to znaczenie?

OK: Tak, jak najbardziej tak. Wcześniej (...) można powiedzieć, że byłam zamknięta w sobie, tam bardziej słuchałam, jak ktoś rozmawiał, a teraz, bez problemu, tak? Biorę udział, tak? W tych rozmowach. [W18]

W związku z tym można wysnuć wniosek, że studentki i studenci posiadają bardzo małą znajomość specyficznych, charakterystycznych jedynie dla uniwersytetu zjawisk; w dużej mierze znają tylko juwenalia, ale kojarzą je jedynie ze źródłem rozrywki, spotkaniem towarzyskim, czy po prostu koncertem. Ponadto wiele osób w ogóle nie bierze w nich udziału, stąd jedynie dwie wypowiedzi mogły wskazać na jakiekolwiek znaczenie tej sfery doświadczeń dla konstruowania wiedzy o sobie. Nieliczne wypowiedzi wskazujące na jeszcze inne zjawiska związane z tradycjami czy zwyczajami uczelnianymi również

zostały pozbawione jakiegokolwiek znaczenia dla wiedzy o sobie. Kategorie te przyporządkowałam do społeczno-kulturowego obszaru funkcjonowania studentów.

#### F. Działania podejmowane z własnej inicjatywy:

Kolejna kategoria, która się pojawiła, to „działania podejmowane z własnej inicjatywy”. Tutaj studentki i studenci wypowiadali się bardziej szczegółowo. Spośród wszystkich wymienionych odpowiedzi wyszczególnić można:

- pracę nad sobą;
- stawianie sobie wymagań i zadań;
- planowanie własnych działań;
- sprawdzanie siebie/ wyzwania;
- tworzenie wzoru samego siebie;
- zastanawianie się nad sobą/ refleksję;
- samoobserwację;
- analizę samego siebie;
- wyciąganie wniosków;
- samokrytykę;
- własne zaangażowanie i naukę na studiach;
- refleksję nad treściami zajęć;
- korzystanie z różnych materiałów;
- lektury, filmy, artykuły w Internecie, psychotesty;
- obserwację i analizę rzeczywistości;
- analizę informacji zwrotnych oraz komentarzy od innych osób;
- porównania z innymi;
- obserwacje innych osób.

Działania podejmowane z własnej inicjatywy przyporządkowałam do osobistego obszaru funkcjonowania studentów w uczelni wyższej, co nie znaczy, że nie są częściowo rozlokowane też w pozostałych obszarach funkcjonowania studenta. Wszystkie bowiem przedstawione źródła konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej, pomimo przyporządkowania ich (dla celów teoretycznych) do poszczególnych obszarów funkcjonowania studentek i studentów w szkole wyższej, w rzeczywistości się przenikają.

### III. Wartościowanie obszarów konstruowania wiedzy o sobie

W toku wywiadu pojawiały się pewne trudności związane z pytaniem o wartościowanie źródeł wiedzy o sobie. Wiele z rozmówczyń i rozmówców miało problem z odpowiedzią, wyraźnie dawało się odczuć, że często nie rozumieją pytania, dopiero w chwili, gdy słowo „wartościowanie” zamieniłam na „ocenę”, uzyskiwałam odpowiedzi. Wśród otrzymanych opowieści pojawiło się kilka strategii odpowiedzi na to pytanie:

- Część osób naturalnie wplatało w swoją narrację wypowiedzi pozwalające na określenie, jaką wartość dane źródło dla nich stanowiło; nie było więc potrzeby zadawania pytań dodatkowych:

A: (...) może to będzie ogólne, ale trochę mi się zmieniło nastawienie do człowieka drugiego, *i jest to jakby, spowodowane i jakby między innymi jakimiś niektórymi wykładami, przedmiotami konkretnymi. Myślę, że to głównie będą takie przedmioty z zakresu psychologii, a jest to też (...) spowodowane jakby też tym, że podczas studiów też braliśmy udział w różnych akcjach, takich, które były związane z bezpośrednio z drugim człowiekiem.* [W2]

- Niektóre osoby po otrzymaniu pytania o wartościowanie opisywanych źródeł wiedzy o sobie odpowiadały, bezpośrednio odnosząc się do omawianego źródła:

BADACZKA: A jeżeli chodzi o te osoby, to byłaby pani w stanie ocenić ich rolę, tak tutaj chodzi o tę rolę, o znaczenie? No właśnie dla tej zmiany, która się dokonała. Czy mogłaby Pani to ocenić?

OK: Kto największy wpływ miał?

BADACZKA: Tak.

OK: Myślę, że *ta moja przyjaciółka na pewno, ona miała taki największy wpływ rzeczywiście, ona mnie tutaj najbardziej wspierała. Dalej myślę, że moja promotor i, i tak na równi z panią promotor, a może troszeczkę niżej, rodzina i przyjaciele.* [W18]

- Wielu osobom jednak niezbędne było postawienie dodatkowego, pomocniczego pytania, na przykład prosiłam o porównanie opisywanych źródeł ze sobą, aby określić, czy któreś z nich posiadały większą wartość:

BADACZKA: Rozumiem. A jakby pani oceniła, tak według siebie oczywiście, no właśnie, ten wpływ, tak, już tak mówiąc kolokwialnie, tej osoby, właśnie na to poznanie siebie?

MW: Tej koleżanki? Czy wykładowcy?

BADACZKA: *Albo porównując, czy któraś z tych osób może miała dla Pani większe znaczenie, osobiście?*

MW: *Chyba ta pani wykładowczyni, ona bardziej. Ona tak. Ona dawała takie poczucie, że ktoś coś potrafi i też dzięki temu. Ona, ona od pierwszego roku nas...* [W10]

- Starałam się też zadać rozmówcy pytanie dotyczące najwyżej wartościowanych źródeł już pod koniec wywiadu, zwłaszcza w sytuacji, gdy w całej narracji nie uzyskałam odpowiedzi na to pytanie:

BADACZKA: Rozumiem, czyli, podsumowując niejako, czy potrafiłaby pani wskazać, oczywiście odnosząc się do tego, co już pani powiedziała, *takie najbardziej dla pani ważne, najbardziej wartościowe te źródła? Takie najważniejsze dla pani, które wydają się mieć największe znaczenie dla tworzenia tej wiedzy o sobie czy też poznawania siebie?*

M: Znaczy, jak na razie nie, *mają takie raczej po równe znaczenie i jeszcze żadne mi się tak nie wybiło, więc myślę, że to się dopiero wybije w późniejszym czasie. Na przykład, jeżeli tutaj wyjadę, na przykład, na następnych studiach, zobaczę, co jest na następnych studiach, i zobaczę, co mi się musi bardziej właśnie u mnie wybić, żeby coś sobie osiągnąć.* [W6]

#### IV. Możliwości poznania siebie w szkole wyższej

Ostatnie pytanie dotyczyło oceny możliwości poznania siebie w szkole wyższej. Pytanie to miało na celu zachęcenie do dokonania podsumowania, a także do opisania potencjału uczelni wyższej. Ponieważ nie przy każdym omawianym źródle wiedzy o sobie studentki i studenci wartościowali je, pytanie podsumowujące miało pomóc wykryć, jaką wartość konkretne źródło stanowiło dla danej osoby. Ważnym wnioskiem po analizie tej części wywiadów jest to, że nawet osoby, które zaprzeczyły jakimkolwiek zmianom w zakresie treści ich wiedzy o sobie, doceniały możliwości, potencjał szkoły wyższej w tym aspekcie. Innym istotnym spostrzeżeniem jest również to, że prawie każdy z rozmówców podkreślał, iż szkoła wyższa ma pewien potencjał dla rozwoju wiedzy o sobie, ale prawie wszyscy spośród nich uzależniali te możliwości od osoby studenta oraz jego oczekiwań względem uczelni. Zatem w opinii studentek i studentów warunki konstruowania wiedzy o sobie to wypadkowa możliwości tkwiących w uczelni oraz potrzeb i indywidualnego zaangażowania studentek i studentów.

#### Podsumowanie

W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że postawione pytania dotyczące ewentualnych zmian w zakresie treści wiedzy o sobie, źródeł wiedzy o sobie, wartościowania tychże źródeł oraz możliwości konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej uzyskały odpowiedzi dzięki narracjom studentek i studentów udzielających wywiadów w opisywanym badaniu. Bardzo istotne jest to, że spośród tychże narracji wyłania się obraz szkoły wyższej jako przestrzeni pełnej doświadczeń istotnych również dla poznania samego siebie przez uczestników edukacji wyższej.

Jak podkreślała jedna z rozmówczyń:

J: (...) my musimy właśnie stanąć na nogi i zacząć samodzielnie myśleć (...) i wtedy człowiek się i poznaje, czy jest w stanie sobie sam poradzić i, i jakie cechy charakteru, czy osobowości u niego właśnie przewyższają. Myślę, że, że to jest taki krok w dorosłość i, i myślę, że tak, że są duże możliwości, ja się bardzo zmieniłam. Będąc na studiach, dużo się o sobie dowiedziałam (...). [W4]

#### Bibliografia

- Bakiera, L. (2007). Kształtowanie się tożsamości a relacje młodzieży z wychowawcami. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożeńia* (s. 75–99). Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Brzezińska, A., I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt. *Nauka*, 4, 67–100.

- Czerepaniak-Walczak, M. (2003). Ethos i eidos pracy w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 22, 29–38.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Dymkowski, M. (1993). *O samowiedzy i poznawaniu siebie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gurba, E. (2000). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka: 2* (s. 287–309). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2004). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B. (2007). Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 11–23). Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Jaskot, K.W., Murawska, A. (2006). Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 109–116). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Jaskot, K.W. (2006). Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 398–413). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kruger, H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H. (2007). Współczesny obraz moratorium. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 25–52). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Neckar, J. (2009). Samowiedza i jej bohater. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy* (s. 17–27). Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259–283). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opoczyńska, M. (1999). Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 123–135). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka, S. (2006). Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 12–30). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Reykowski, J. (1970). Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 55.

- Sowiński, A.J. (2013). *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2011). Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym. W: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje* (s. 67–88). Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ.

**Słowa kluczowe:** szkoła wyższa, edukacja wyższa, poznanie siebie, wiedza o sobie

#### Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań przeprowadzonych wśród studentów jednej ze szczecińskich uczelni, a dotyczących warunków konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej. Okres studiów wyższych, ze względu na możliwości rozwojowe młodych ludzi oraz potencjalną wielość bodźców obecnych w środowisku uczelni wyższej, stanowić może korzystne warunki dla nabywania przez studentów wiedzy o sobie w procesie samopoznania. Edukacja akademicka powinna zatem sprzyjać nie tylko kształceniu zawodowemu i zdobywaniu wiedzy o świecie, ale również poznawaniu siebie. Ono leży bowiem u podstaw naszego świadomego działania w świecie oraz naszych relacji z innymi ludźmi, jak również jest warunkiem osobistego rozwoju każdego człowieka.

#### CONDITIONS OF CONSTRUCTING THE KNOWLEDGE OF THEMSELVES BY STUDENTS OF PEDAGOGY – THE RESEARCH REPORT

#### Summary

The purpose of this article, is the present the results of research – conducted among the students of one of Szczecin's universities – concerning about the circumstances for constructing knowledge about themselves in a higher school. The period of higher education, because the opportunities of development of young people and the potential multiplication of incentives in the university environment, may constitute favorable conditions for students to acquire knowledge about themselves in the process of self-knowledge. Academic education should promote not only vocational education and acquiring knowledge about world, but also getting to know ourselves. It is the basis of our conscious activity in the world and our relationship with other people, and, as well, is a requirement for personal development of every human being.

**Keywords:** university, higher education, knowing ourselves, self-knowledge



Teresa Joanna Andrzejewska

Akademia Sztuki w Szczecinie

## Cechy nauczyciela akademickiego z perspektywy studentów artystycznej szkoły wyższej

### Wprowadzenie

W przebiegu relacji, którą nazwać można relacją mistrz–uczeń, obydwu jej uczestników łączy szczególna więź. Zadaniem szkoły wyższej jest stworzenie warunków do zaistnienia owej więzi, spotkania oraz relacji nauczyciel–student. W założeniu ma to być relacja pomiędzy dwoma podmiotami procesu kształcenia, które dążą do realizacji zadań mających na celu rozwój studenta w trzech obszarach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne (Rozporządzenie MNiSW, 2011; Ustawa, 2005, art. 2.1). Nauczyciel był również studentem, ukończył studia, mając pewien zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, z których korzysta w relacji ze studentem, aby wspomagać także jego rozwój poprzez wymianę doświadczeń.

Ważne jest zatem, aby zarówno student, jak i nauczyciel mogli powiedzieć, że dzięki relacji poszerzają swoją wiedzę, realizują swoje zamiłowania, rozwijają m.in. osobowość, ponieważ uczelnia wspiera proces rozwoju każdego z nich, pomaga ujawnić istniejące w człowieku liczne możliwości, uwrażliwia na drugiego człowieka, podtrzymuje ciągłość tradycji kulturowej oraz „otwiera na wszelkie nowe kierunki i trendy w nauce, pokazuje wielość istniejących teorii, stanowisk myślowych i poglądów, zwalczając tym samym zjawisko «zamknięcia», jednostronności i nietolerancji” (Żywczok, 2009, s. 258–259). Relacja sprzyjająca wymianie doświadczeń daje bowiem szansę na rozwój oraz na to, aby student mógł przerosnąć swojego nauczyciela i wówczas o takiej relacji najczęściej mówi się, że jest to relacja mistrz–uczeń.

Z jednej strony szansę tę student nie zawsze dostrzega i wykorzystuje, pozostając **tylko studentem** (Heller, 2009, s. 13). Z drugiej zaś strony szansy tej nieraz nie pozwala studentowi wykorzystać nauczyciel, „zamrażając” studenta, który pozostaje **wiecznym studentem**, zamiast **stać się kłopotem** (Heller, 2009, s. 13) i **wyzwaniem** dla nauczyciela. Relacja zatem może być zarówno źródłem szans, jak i zagrożeń. Źródłem zagrożeń może być pozycja nauczyciela jako autorytetu, co wydatnie uwypukla Janusz Goćkowski, pisząc: „Jeśli

więc autorytety już uznane muszą powoływać nowe autorytety, nie czynią tego zawsze i wszędzie chętnie ani też nie zawsze i nie wszędzie starają się kreować je na zasadzie promowania uczniów, którzy prześcignęli lub prześcigają mistrza” (1984, s. 79). Idąc tym tokiem rozumowania, można przyjąć, że również nauczyciel może być **tylko nauczycielem** lub **nauczycielem, którego student obiera sobie na mistrza**, przyjmując na siebie rolę ucznia. Warto więc podkreślić, że nauczyciel powinien stawiać się **drabiną dla studenta, który dzięki temu może dostrzec horyzont niedostępny owemu nauczycielowi** (Witkowski, 2011, s. 725), ponieważ „[...] uczeń może, a nawet powinien go przewyższać, przynajmniej w pewnych dziedzinach” (Goćkowski, 1984, s. 146).

Przyjmując jak na wstępie, że uczelnia tworzy warunki dla zaistnienia relacji nauczyciel–student, daje się wskazać szanse i zagrożenia pozycji nauczyciela, który może pozo-  
stawać tylko nauczycielem lub stawiać się mistrzem dla studentów. Owe szanse i zagrożenia można prześledzić, dokonując analizy cech nauczyciela dostrzeganych przez studentów. Taką analizę przedstawię w tym artykule na podstawie częściowych wyników badań dotyczących relacji mistrz–uczeń przeprowadzonych w artystycznej szkole wyższej.

### Zagadnienia metodologiczne badań nad relacją mistrz–uczeń

W roku 2014 przeprowadziłam badania w Akademii Sztuki w Szczecinie, których zagadnienie główne zawierało się w pytaniu: **Czym charakteryzuje się relacja nauczyciel przedmiotów głównych/kierunkowych – student w artystycznej szkole wyższej?** W badaniach zastosowałam wywiad o charakterze indywidualnym, częściowo ustrukturyzowany, skoncentrowany na temacie. Tematy dotyczyły nauczyciela przedmiotów głównych/kierunkowych, studenta oraz zachodzącej między nimi relacji. Jedna ze zmiennych, którą szerzej opisuję w tym artykule, odpowiada następującemu problemowi szczegółowemu: Jakimi cechami charakteryzuje się nauczyciel przedmiotów głównych/kierunkowych?

W wyniku badań wyodrębniłam **dwanaście elementów relacji**: kryteria wyboru drugiego uczestnika relacji, oczekiwania wobec niego, **cechy** drugiego uczestnika relacji, pierwsze spotkania, cele kształcenia, dążenie do rozwoju, wykorzystanie możliwości płynących z relacji, momenty przełomowe, bunt, pokonywanie barier, relacja z innymi, zakończenie relacji. W tym artykule rozwinę jeden z elementów relacji – **cechy nauczyciela akademickiego**, ale w powiązaniu z pozostałymi elementami relacji, aby ukazać ich synergię. Pytanie o cechy nauczyciela, szczególnie nauczyciela-mistrza, jest stale aktualne, gdy poszukujemy cech charakteryzujących „dojrzałą osobę pedagoga” (Maciejewska, 2001, s. 36) i mających znaczenie dla przebiegu relacji nauczyciel–student w kierunku relacji mistrz–uczeń. W artykule określenie „nauczyciel” odnoszę do nauczyciela akademickiego.

W wyniku analizy relacji nauczyciel–student wyodrębniłam trzy warstwy (osobowościową, artystyczną, dydaktyczną), które pomogły mi w uporządkowaniu bogatego materiału empirycznego. Na podstawie wypowiedzi studentów w owych trzech warstwach

zawarłam typologię cech nauczyciela, dokonując odniesienia osobowego (personifikacji). Typologię tę przedstawiam w tabeli 1.

Warto także wskazać, że Beata Ecler, dokonując próby sformułowania definicji nauczyciela-mistrza, poddaje analizie trzy typy pedagogów (pasjonata, niepozornej wielkości oraz wiernego, konsekwentnego, oddanego pedagoga). Dla autorki istotną cechą pedagogów jest ich osobowość, ale także twórczość, szczególnie ta, której podstawą jest wiedza. Istotne znaczenie autorka przypisuje również umiejętnościom dydaktycznym, wskazując na wagę talentu dydaktycznego (Ecler, 2001, s. 53). Przedstawione w tabeli 1 warstwy zgodnie są z istotnymi cechami pedagogów wskazanymi przez B. Ecler.

**Tabela 1.** Cechy nauczycieli przedmiotów głównych/kierunkowych w uczelni artystycznej wskazywane przez studentów

| Warstwy               | Cechy nauczycieli – perspektywa studentów                                                                  |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Warstwa osobowościowa | 1a) humorzasty<br>1b) dziarski<br>1c) „dobra wróżka uczelni”<br>1d) charyzmatyczny                         |
| Warstwa zawodowa      | 2a) profesjonalny artysta<br>2b) pasjonat                                                                  |
| Warstwa dydaktyczna   | 3a) nieprofesjonalny<br>3b) wyważony<br>3c) detalista-perfekcjonista<br>3d) liberalny<br>3e) konserwatywny |
| Inne                  | 4a) „zapytujący”                                                                                           |

Źródło: oprac. na podstawie wypowiedzi uczestników badań (Andrzejewska, 2016).

W tym artykule dokonałam uogólnienia i zmieniałam nazwę warstwy artystycznej na warstwę zawodową, aby podkreślić uniwersalny charakter wyników badań i możliwość ich odniesienia do uczelni pozaartystycznych. W analizie badań warstwa nazwana była artystyczną ze względu na specyfikę uczelni, w której przeprowadzałam badania, i specyfikę przedmiotów prowadzonych w formie zajęć indywidualnych.

### Cechy nauczyciela w warstwie osobowościowej z perspektywy studenta

Pierwszym z elementów relacji jest **kryterium wyboru nauczyciela**. Wśród kryteriów wyboru nauczyciela studenci wskazali na istotę posiadanych przez niego cech. Cechy usytuowane w warstwie osobowościowej wydatnie podkreślają obopólność oddziaływania (Witkowski, 2007, s. 270–275) nauczyciela i studenta. Z wypowiedzi studentów – uczestników badań – można wnioskować, że nie zawsze mają oni świadomość tego, jak bardzo różnice mogą wzajemnie ubogacać uczestników relacji dzięki wymianie doświadczeń przy jednoczesnym zachowaniu własnej odrębności, gdyż „staję się Ja w zetknięciu z Ty” (Buber,

1992, s. 45, 56), ale jednocześnie własna odmienna osobowość dokonuje pewnej interwencji w osobowość drugiego uczestnika relacji (Szlachta, 1984, s. 6). Osobowość nauczyciela odciska swój niepowtarzalny ślad na osobowości ucznia, zwłaszcza wtedy, gdy uczeń obrał sobie danego pedagoga za mistrza (Pietrzak, 2017, s. 154).

W opinii studentów zgodność osobowości zaspokaja ich poczucie bezpieczeństwa, gdy nauczyciela cechuje spokój, który wyzwala otwarcie się na dialog. Zbliżona emocjonalność uczestników relacji pomaga zrozumieć drugą osobę. Studenci wskazywali, że rozładowaniu napięcia pomaga wyważone posługiwanie się humorem przez nauczyciela (w tabeli 1 typ 1b).

Tu jednak zaznaczyć trzeba, że poczucie humoru wymieniane przez studentów jako istotne kryterium wyboru nauczyciela, ujawniło się w ich wypowiedziach jako cecha nauczyciela nie zawsze ułatwiająca nawiązanie czy utrzymanie dialogu (w tabeli 1 typ 1a), tym bardziej dialogu prawdziwego, który nawiązywany jest z zamiarem rzeczywistego porozumienia. Atrybutami takiego dialogu są: otwarcie – to także właściwość myślenia i działania refleksyjnego (Kwiatkowska, 2008, s. 65), uobecnienie, potwierdzenie, bycie rzeczywiście sobą, a czasem także pozwolenie na ciszę (Buber, 1992, s. 133–137, 153, 209), aby obydwa podmioty relacji miały czas na podjęcie refleksji przed działaniem (Polak, 1999, s. 77–79), w działaniu i nad działaniem (Kwiatkowska, 2008, s. 69–70).

Synergiczne z kryteriami wyboru są **oczekiwania**. Studenci wskazywali, że oczekują od nauczycieli wspierania ich działań i otwartości. Oczekiwania zatem mają także związek z cechami nauczyciela. Studenci wskazywali, że nauczyciel wspierający jest dla nich „dobrą wróżką” uczelni (w tabeli 1 typ 1b), gdy wspiera ich poprzez motywowanie do działania z jednoczesnym przekazywaniem budującej krytyki. Nauczyciel wspierający oddziałuje swoją emocjonalnością w taki sposób, że tworzy warunki dla budowania więzi oraz zaufania strategicznego (Uslaner, 2008, s. 194–195). Na podstawie wypowiedzi studentów można wnioskować, że więź potrafi budować także nauczyciel charyzmatyczny (Olbrycht, 1998; w tabeli 1 typ 1c), który łączy w sobie cechy w warstwie osobowościowej i zawodowej. Charakteryzuje się bowiem tym, że własną aktywnością inspiruje studenta do działania i kompetentnej wymiany zdań w najważniejszych sprawach, ponieważ kocha własną pracę (Rodziński, 2004, s. 68). Można wnioskować, że jest to nauczyciel z inicjatywą, który wspiera studenta w poszukiwaniu jego własnych dróg rozwoju. W opinii studentów taki nauczyciel nie daje „gotowych recept”, lecz wskazówki pobudzające studenta do samodzielnego poszukiwania rozwiązań zadania czy postawionego problemu dydaktycznego. Podkreślić zatem warto, że zbytnia troskliwość i prowadzenie nie jest wskazane ani właściwe (Goćkowski, 1984, s. 148).

## Cechy nauczyciela w warstwie zawodowej z perspektywy studenta

Wskazywane przez studentów cechy nauczyciela, które zawierały się w warstwie osobowościowej, mają nierozzerwalny związek również z warstwą zawodową. Nauczyciel charakteryzujący się wyrównanym poczuciem humoru, wspierający studenta w jego poszukiwaniach, ale jednocześnie sam stale aktywny, cechuje się w warstwie zawodowej wysokim poziomem samodzielności i niezależności, ponieważ jego doświadczenie zawodowe jest stale wzbogacane. Nauczyciel sam stale musi się udoskonalać, dążyć do rozwoju, ponieważ uznanie, że wie się już wszystko – to początek drogi do popełniania błędów (Pietrzak, 2017, s. 359). Tak więc nauczyciel, którego nazwać można profesjonalnym (w tabeli 1 typ 2a), nie tylko własnym przykładem pokazuje wartość pracy, lecz także nie zamyka się w jednym schemacie działania.

Pasjonat jest jednym z typów pedagogów, których wpływ na uczniów uwidacznia się w sferze uczuć i motywacji do własnego rozwoju w obranej dziedzinie (Ecler, 2001, s. 50–51). Studenci, uczestnicy moich badań, dostrzegają jednak pewne zagrożenie dla własnego rozwoju, gdy nauczyciel pasjonat (w tabeli 1 typ 2b) nie pozwala studentowi na eksperymentowanie, chcąc zapobiec popełnianiu przez niego błędów. Zatem nauczyciel, który sam osiąga znaczne sukcesy, może dążyć do przekazywania studentom wyłącznie „gotowych rozwiązań” do powielania zamiast wskazówek pobudzających do indywidualnych poszukiwań innych rozwiązań, niż te sprawdzone przez nauczyciela. Skrajnym przykładem jest nauczyciel charakteryzujący się „twardą pasją”, który uczelnię postrzega jako „fabrykę” produkującą profesjonalnych rzemieślników w swoim zawodzie, ale bez własnej inicjatywy i kreatywności, powielających tylko otrzymane gotowe wzorce.

Podkreślić należy, że w uczelni artystycznej znajomość warsztatu pracy artysty jest wymagana, ale nie jest wystarczająca, ważna jest również osobowość i wiedza. Te trzy czynniki dają możliwość wykorzystania ich do ukształtowania odrębnej osobowości, którą cechować będzie szeroko rozumiana twórczość, mająca podstawy w wiedzy niezbędnej w danej dziedzinie.

## Cechy nauczyciela w warstwie dydaktycznej z perspektywy studenta

Kolejny element relacji to **pierwsze spotkania**, podczas których czasem cechy nauczyciela nie sprzyjają nawiązaniu dialogu i budowaniu więzi. Nauczyciel nieprofesjonalny (w tabeli 1 typ 3a) nie spełnia bowiem „[...] wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych” (Kwiatkowska, 2008, s. 167–170). Utrata szans na budowanie więzi wynika czasem ze stosowania nieuzasadnionego krytykanctwa, nieuzasadnionego łączenia spraw pozaedukacyjnych studenta z wykonywanymi zadaniami w ramach programu studiów. Szansa na zbudowanie więzi bywa niwelowana przez małomówność nauczyciela, który nie przekazuje informacji zwrotnej studentowi lub informacja ta jest niewystarczająca.

Goćkowski wskazuje natomiast wśród istotnych czynności nauczycielskich trzy składniki, które odnieść można również do relacji nauczyciel–student:

a) wprowadzania w tajniki techniki pracy badawczej; b) kierowania dalszym kształceniem pracownika, obserwowania jego rozwoju, rozpoznawania i omawiania jego silnych i słabych stron, wskazywania pominiętych aspektów problemu i jego możliwych perspektyw, doradzania odpowiedniej literatury, a zwłaszcza umiejętnego dawkania zachęty i pochwały, które niejednokrotnie dla młodego pracownika będą jedyną rekompensatą jego wysiłków; c) stwarzania osobistym taktem i przykładem właściwego psychicznego klimatu zespołu, kształtowania osobowości swoich uczniów, zwłaszcza gdy chodzi o wszechstronność ich rozwoju w zakresie pozazawodowym; ten wpływ uznaje się za najważniejszy, najtrwalszy i najtrudniejszy w realizacji, gdyż jest się stale, bystro i nieufnie obserwowanym [...]. (Goćkowski, 1984, s. 144, za: Wajs, 1967)

Obserwacji owej może obawiać się nauczyciel z niedużym stażem pracy, ponieważ jego młody wiek wiązany bywa przez studentów z brakiem poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania i niepewnością w działaniach, brakiem poczucia samodzielności oraz niezależności.

Natomiast samodzielność i niezależność studenta „buduje” nauczyciel wyważony (w tabeli 1 typ 3b), który utrzymuje równowagę w zainteresowaniu całościowo sprawami studenta oraz realizacją **założonych celów kształcenia**. Nauczyciel wyważony posiada wiedzę w danej dziedzinie, ale także potrafi tą wiedzę dzielić się ze studentem, okazując mu szacunek.

Podstawy do **rozwaju**, czyli wzrostu emocjonalnego, intelektualnego, duchowego i społecznego (Gara, 2008, s. 196–199) tworzy studentowi nauczyciel detalista-perfekcjonista (w tabeli 1 typ 3c), jednak z zastrzeżeniem, że mając określony styl pracy, swój styl zawodowy i osobowościowy, pozwala również studentowi na wypracowanie jego własnego stylu zawodowego oraz swobodnego posługiwania się warsztatem pracy. Pozwala to bowiem odczuwać satysfakcję z efektów pracy i zachęca do **osiągania celów kształcenia**. W takiej sytuacji możemy mówić o wykorzystaniu **możliwości tkwiących w relacji** nauczyciel–student. Nauczyciela tego charakteryzuje skrupulatna dokładność, wręcz aptekarska, jednak przy zachowaniu zdrowego dystansu w dążeniu do realizacji celów kształcenia.

Odmienne podejście do celów przejawia nauczyciel konserwatywny (w tabeli 1 typ 3d), który nie udziela pochwał za starania i postępy, lecz za osiągnięty efekt oraz pracę przygotowaną na jak najwyższym poziomie. W opinii studentów taki nauczyciel nie uznaje żadnych kompromisów, więc student nie identyfikuje się z wykonaną pracą mimo osiągnięcia założonych celów. Jak pisze Janusz Goćkowski, konserwatyści bronią istniejącego kanonu i czasem pozwalają tylko na nieznaczne korektury i modyfikacje (1984, s. 95). Cechy nauczyciela konserwatywnego mogą być zatem źródłem powstawania **momentów przełomowych** w relacji, zmieniających dalszy jej przebieg, lub źródłem **buntu**, np. manifestacyjnego lub ukrytego zamiast buntu twórczego. Nauczyciel nie jest natomiast obdarzany autorytetem osobowym, chociaż może być uznawany za autorytet w danym zawodzie lub

autorytet dydaktyczny z powodu posiadania silnego charakteru oraz wierności obranym zasadom (Ecler, 2001, s. 51–52).

Przeciwnymi cechami charakteryzuje się nauczyciel liberalny (w tabeli 1 typ 3e). Brak silnego charakteru i brak wierności panującym w danym środowisku zasadom może tworzyć wśród studentów poczucie oddziaływania swobodnej atmosfery, jednak jest to swoboda pozorna. Prowadzić może do poczucia zagubienia ze względu na pozwolenie na zbyt dużą swobodę bez przekazywania informacji zwrotnej na temat wykonywanego zadania oraz wskazywania możliwych kierunków rozwiązania, które można modyfikować. Wówczas cechy nauczyciela liberalnego prowadzić mogą do powstawania **barier** w relacji nauczyciel–student.

### Z jednej przestrzeni w różne miejsca

Zarysowane cechy nauczyciela w powiązaniu z elementami relacji mają związek z wiedzą, oryginalnością, stylem działania, siłą oddziaływania danej osoby oraz z zaufaniem. **Za mistrza** uznany bywa nauczyciel „zapytujący” (w tabeli 1 typ 4a), który potrafi dzielić się wiedzą – wymieniać doświadczeniem. Oryginalność jego działań motywuje studenta do podejmowania własnych eksperymentów, styl działania jest akceptowany przez studenta, ponieważ pozwala studentowi utrzymać jego odrębność – indywidualność. Silne oddziaływanie nie zniewala jednak studenta, lecz wzbudza zaufanie do nauczyciela jako **autorytetu** osobowego (warstwa osobowościowa), zawodowego (warstwa zawodowa) i dydaktycznego (warstwa dydaktyczna).

Ze względu na oddziaływanie na drugą osobę nauczyciela-autorytet określają pewne cechy istotne dla przebiegu relacji akademickiej. Lech Witkowski zawarł je w „zasadzie sześciu A”: **autonomia** (niezależność sądów i własnego stylu), **autorstwo** (osobiste firmowanie własnej działalności wraz z pełną za to odpowiedzialnością), **autoteliczność** (ukazanie przedmiotu własnych zainteresowań w odniesieniu do wartości samej w sobie), **aspektowość** postawy (dostrzeganie i wchodzenie w inne obszary poznania), **autentyczność** zainteresowań (pasja wykraczająca poza obowiązkowe działania), **afirmatywność** (odwołanie do innych autorytetów i ich dokonania) (Witkowski, 2011, s. 691–692).

Nauczyciela „zapytującego” określają wymienione cechy. Jednocześnie jest to nauczyciel-mistrz otwierający (Kłoczowski, 1994, s. 5–6), ponieważ stawiając studentowi-uczniovi pytania, otwiera mu nowe drogi rozwoju, do poszukiwań i do określenia własnych cech w warstwie osobowej, zawodowej i dydaktycznej. Dokonując transpozycji słów radzieckiego aktora, można powiedzieć, że zadania i pytania stawiane uczniowi przez nauczyciela są wskazówką, która pomaga otwierać liczne drzwi na drodze rozwoju, jednak zawsze należy mieć świadomość tego, że wiele z drzwi pozostaje nadal nieotwartych, zatem zadaniem nauczyciela-mistrza jest wzbudzić w uczniu chęć poznania tego, co kryje się za kolejnymi drzwiami (Pietrzak, 2017, s. 152).

Ksiądz prof. Józef Tischner pisał, że bycie mistrzem związane jest z umiejętnością stawiania pytań (2012, s. 97). Potwierdzali tę tezę również uczestnicy moich badań (studenci), którzy nauczyciela „zapytującego” postrzegali jako mistrza inspirującego do poszukiwania odpowiedzi na postawione pytanie. Dzięki „pytaniom” i otwarciu drogi do poszukiwań każdy z uczestników relacji wyrusza z jednej przestrzeni w różne miejsca i wraca, by dać odpowiedź, ponieważ wraca zawsze jakoś przeobrażony i bogatszy o wiedzę o innych, jak też bogatszy o wiedzę o sobie (Kwaśnica, 2000, s. 60).

Podsumowując, należy zauważyć, że nauczyciel-mistrz otwiera drogę do poszukiwania odpowiedzi na postawione pytanie, a także do relacji z innymi nauczycielami, mistrzami, studentami i uczniami mistrzów. Świetnie ukazał to Janusz Goćkowski, pisząc: „Sprawdźmy, kto czym jest uczniem. Okazuje się, że nie ma prawie między nami uczniów jednego mistrza. I nikt z nas nie dąży do nauczycielskiej wyłączności” (1984, s. 150). Nauczyciel-mistrz otwiera drogę do poznania i dąży do tego, aby stać się zbędny w dalszych poszukiwaniach i samodoskonaleniu studenta-ucznia. Wskazywane przez studentów cechy charakteryzujące ich nauczycieli, poza jedną kategorią: „nauczyciel nieprofesjonalny”, świadczą o tym, że każdy może odnaleźć swojego mistrza, który wyzwalać będzie w studencie nowe impulsy i uruchamiać mechanizm transgresji (dążenie do osiągnięcia pozytywnych pułapów). Na koniec warto podkreślić, że „uczelnia to nie tylko instytucja o charakterze dydaktycznym, ale przede wszystkim miejsce, w którym istotne znaczenie ma spotkanie i dialog z drugim człowiekiem” (Pietrzak, 2017, s. 359, za: Kumik, 2013) – i definicja ta odnosi się do każdej uczelni, nie tylko artystycznej.

## Bibliografia

- Andrzejewska, T. (2016). *Relacja mistrz–uczeń w edukacji akademickiej na przykładzie artystycznej szkoły wyższej*. Praca doktorska. Szczecin: Instytut Pedagogiki Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Ecler, B. (2001). Relacja mistrz–uczeń: rzecz o inspirowaniu. Kilka uwag na marginesie badań biograficznych. W: M. Szczepańska (red.), *Elitaryzm. Mistrz w edukacji* (s. 49–55). Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Goćkowski, J. (1984). *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*, tłum. M. Szerbińska-Polak, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kłoczowski, J.A. (1994). Czas marnych mistrzów? *Znak*, 474 (11), 4–7.
- Kwaśnica, R. (2000). Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 47–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Maciejewska, M. (2001). Odpowiedzialność moralna nauczyciela-mistrza. W: M. Szczepańska (red.), *Elitaryzm. Mistrz w edukacji* (s. 35–41). Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane. Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku.
- Olbrycht, K. (1998). Współczesne pytania wokół relacji „mistrz–uczeń”. *Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Pobrano z: <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851> (6.09.2017).
- Pietrzak, M. (2017). *Mistrzowie i uczniowie. Kształtowanie warsztatu, osobowości i postaw współczesnego artysty*. Warszawa: Bel Studio Sp. z o.o.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rodziński, S. (2004). Relacja mistrz–uczeń. Anachronizm czy nowa szansa. W: D. Skulicz (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej* (s. 67–71). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Pobrano z: <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (5.09.2017).
- Szlachta, Z. (1984). *Mistrz*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Uslaner, E.M. (2008). Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne, tłum. H. Rocznik, M. Zasada. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 181–223). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005 nr 164, poz. 1365. Pobrano z: <http://www.bip.nauka.gov.pl/ustawy-akty-sw/ustawa-z-dnia-27-lipca-2005-r-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-tekst-ujednolicony.html> (5.09.2017).
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żywczoł A. (2009). *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

**Słowa kluczowe:** cechy nauczyciela, relacja mistrz–uczeń, nauczyciel akademicki

### Streszczenie

Cechy nauczyciela akademickiego ukazane zostały z perspektywy studentów artystycznej szkoły wyższej. Perspektywa ta ma na celu zwrócenie uwagi na pewne istotne aspekty cech nauczyciela mogące mieć wpływ na przebieg relacji nauczyciel–student, a także na dążenie do tego, aby przybierała ona kształt relacji mistrz–uczeń. Omówione zagadnienie nie stanowi jednak zamkniętego „zestawu” gotowego do zastosowania. Daje jednak postawy do rozpoczęcia dialogu nauczyciela ze studentem i dążenia do wymiany doświadczeń w celu dokonywania się rozwoju obydwu uczestników owej relacji nie tylko w warstwie dydaktycznej czy artystycznej, ale także osobowościowej.

## FEATURES OF AN ACADEMIC TEACHER ACCORDING TO STUDENTS OF THE ARTISTIC UNIVERSITY

### Summary

Characteristic of a teacher – master has been presented from a point of view of the students of the academy of art. This perspective aims to emphasize some important aspects of the teacher's characteristic which may affect teacher-student relationship, as well as form it as a master-student relationship.

The discussed issue does not cover all possible relations between a student and a teacher, but it gives a base to provide a dialogue between teacher and students. It also enables the exchange of experiences due to development of both participant of the relation, not only in the layer of didactics, but also artistic and personality.

**Keywords:** features of an academic teacher, master-student relationship, academic teacher

**Angelika Felska**

Uniwersytet Szczeciński

## **Sprawozdanie z I Polsko-Niemieckiego Seminarium Naukowego „Uniwersytety Ludowe – pomiędzy teorią a praktyką” (6–7 października 2017, Szczecin)**

Współcześnie poszukuje się nowych rozwiązań praktycznie we wszystkich obszarach życia ludzkiego; także edukacja człowieka stała się przedmiotem eksploracji. Edukacja człowieka dorosłego nie jest żadnym *novum* i nikogo nie dziwi to, że uczą się ludzie dorośli czy starsi. Zastanawia raczej to, jak zorganizować edukację ludzi dorosłych, co im zaoferować, aby chcieli z niej korzystać i aby była efektywna. Dlatego też zaczęto powoływać do życia (bądź też przywracać) różne instytucje oferujące edukację ludziom dorosłym. Jedną z takich ofert przygotowały uniwersytety ludowe, które są instytucjami o ponadstuletniej tradycji w Polsce i blisko dwustuletniej na świecie. Należy przyjąć, że uniwersytety ludowe (zwane też *Szkołami dla Życia*) od samego początku były przygotowane do pracy z dorosłymi słuchaczami. Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig – ojciec tej idei – zakładał, że owe placówki mają służyć dorosłym mieszkańcom duńskich wsi, którzy poprzez uczestniczenie w kursach oferowanych przez uniwersytety ludowe mieli budować tradycje narodowe, pielęgnować język ojczysty i „oświecać” wszystkie warstwy społeczne (w tym te najuboższe). Obecnie *Szkoły dla Życia* stanowią alternatywę edukacyjną i są niepublicznymi placówkami edukacyjno-wychowawczymi. Posiadają Internat, a grono ich słuchaczy stanowią przede wszystkim osoby dorosłe (powyżej 18. roku życia). Podobnie jak przed laty, tak i dziś uniwersytety ludowe swoją działalność skupiają na obszarach wiejskich oraz małomiasteczkowych, gdzie dostępność edukacji oraz możliwości rozwoju są ograniczone. Przedstawiciele obecnie działających *Szkół dla Życia* podają, że „głównym celem działalności uniwersytetu ludowego jest przygotowanie współczesnego człowieka do odpowiedzialnego funkcjonowania w stale zmieniającej się rzeczywistości społecznej”<sup>1</sup>. Dlatego też środowisko polskich uniwersytetów ludowych od marca 2016 roku podejmuje nieustającą debatę ze światem polityki i środowiskiem akademickim w celu uregulowania funkcjonowania tych placówek w Polsce. Efektem tego są podjęte działania w Ministerstwie Kultury i Dzie-

---

<sup>1</sup> Fragment raportu z dnia 2 listopada 2017 r. opracowanego przez działaczy Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych na potrzeby Programu Rządowego Wspierania Uniwersytetów Ludowych [tekst niepublikowany].

dzictwa Narodowego, a wśród nich powołanie Zespołu Eksperckiego ds. Uniwersytetów Ludowych, w obrębie którego planowane jest dokonanie regulacji legislacyjnych oraz finansowych dotyczących funkcjonowania tych instytucji. Debata ze światem nauki polega na współorganizacji konferencji naukowych poświęconych nieformalnej edukacji człowieka dorosłego zinstytucjonalizowanej w postaci *Szkół dla Życia*.

W związku z tym w dniach 6–7 października 2017 roku pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego we współpracy z członkami Stowarzyszenia dr. Jordana oraz Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Ludowego zorganizowali I Polsko-Niemieckie Seminarium Naukowe pt. „Uniwersytety ludowe – pomiędzy teorią a praktyką”. Celem konferencji było przedstawienie szans i zagrożeń w rozwoju polskich uniwersytetów ludowych. Organizatorom spotkania naukowego zależało na tym, aby stworzyć platformę wymiany doświadczeń oraz dobrych praktyk z zakresu edukacji osób dorosłych w Polsce oraz w Niemczech. Istotne było także to, aby połączyć wiedzę teoretyczną, gromadzoną i przedstawianą przez naukowców, z wiedzą praktyczną reprezentowaną przez praktyków prowadzących na co dzień uniwersytety ludowe bądź w nich pracujących. Zakładane w tytule seminarium połączenie teorii z praktyką udało się zrealizować dzięki udziałowi przedstawicieli Uniwersytetów Ludowych w Radawnicy, Wieżycy (Kaszubski Uniwersytet Ludowy), Grzybowie (Ekologiczny Uniwersytet Ludowy), Adamowie, Husince (Nadbużański Uniwersytet Ludowy), Mierzynie (Zachodniopomorski Uniwersytet Ludowy) oraz z okolic Krakowa. Stronę niemiecką reprezentowali tacy działacze, jak: dr Klaus Benthin z Uniwersytetu Ludowego Seddiner See, Martin Nobelmann ze Szkoły Wyższej Zrównoważonego Rozwoju w Eberswalde, Carola Christen oraz Karolina Knochenmuß z Uniwersytetu Powszechnego we Frankfurcie nad Odrą. Na podkreślenie zasługuje to, że wydarzenie naukowe zostało objęte patronatem honorowym ministra kultury i dziedzictwa narodowego prof. dr. hab. Piotra Glišńskiego. Patronat naukowy nad Seminarium przyjął Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, którego przewodnicząca – dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK – wygłosiła referat pt. „Dorośli uczą się inaczej?! – Dlaczego? Jak?”.

Seminarium odbyło się na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Uroczystego otwarcia dokonał prodziekan ds. organizacji i rozwoju Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego dr Hubert Kupiec oraz kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej prof. dr hab. Barbara Kromolicka. Tematyka dwudziestu jeden wygłoszonych referatów została podzielona na pięć sesji tematycznych, w których toczyły się dyskusje nad rozwojem uniwersytetów ludowych, inicjowane przez moderatorów sesji: prof. dr hab. Barbarę Kromolicką, dr hab. Beatę Bugajską, dr hab. Hannę Solarczyk-Szwec, prof. UMK, dr. Tomasza Maliszewskiego oraz dr Aleksandrę Sander.

Sesja pierwsza, zatytułowana *Rozwój uniwersytetów ludowych*, obejmowała pięć referatów. W obradach czynnie uczestniczył dyrektor Departamentu Spraw Obywatelskich Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Wojciech Kaczmarczyk, który w swoim referacie „Uniwersytety ludowe w programie rządowym” zaprezentował założenia dotyczące wsparcia funk-

cjonowania uniwersytetów ludowych w Polsce. Kolejną prelegentką była dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US, która przedstawiła referat zatytułowany „Udział ruchu spółdzielczego w kształceniu i wychowaniu dorosłych w Polsce międzywojennej”. Następnie zgromadzeni goście wysłuchali prelekcji dr. Tomasza Maliszewskiego z Akademii Pomorskiej w Słupsku, który w referacie „Od konferencji w Łowiczu do Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych – próby jednoczenia polskiego ruchu uniwersytetów ludowych (1937–2016)” dał przekrój działalności polskich uniwersytetów ludowych we wskazanym okresie. W dalszej części spotkania głos zabrala dr hab. Beata Bugajska, która podjęła próbę ukazania funkcjonowania uniwersytetów ludowych w perspektywie pedagogiki społecznej („Uniwersytety ludowe – refleksje w perspektywie pedagogiki społecznej”). Ostatnim prelegentem w tej części Seminarium był dr Klaus Benthin, dyrektor Uniwersytetu Ludowego w Seddiner See (w Niemczech), który przedstawił referat pt. „Pozycja uniwersytetów ludowych w polityce oświatowej w Niemczech oraz ich finansowanie”.

Drugą sesję tematyczną, „Uniwersytety ludowe w perspektywie edukacji dorosłych”, rozpoczęła dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec referatem „Dorośli uczą się inaczej?! – Dlaczego? Jak?”. Alina Respondek z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji przedstawiła referat zatytułowany „Oferta sektora edukacja dorosłych Erasmus+ Edukacja dla uniwersytetów ludowych”. Następny prelegent, Jakub Mincewicz z Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy, kontynuując wątek programów europejskich, z jakich mogą korzystać m.in. uniwersytety ludowe, mówił o „Wykorzystaniu środków europejskich (programy Grundtvig, Erasmus+) w funkcjonowaniu i rozwoju uniwersytetów ludowych – na przykładzie Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy”. Z kolei Martin Nobelmann ze Szkoły Wyższej Zrównoważonego Rozwoju w Eberswalde (w Niemczech) przygotował wystąpienie „Historia niemieckich uniwersytetów ludowych i aktualne wyzwania”. Zamykając tę sesję, głos zabrala dr Beata Jurkowicz, przedstawiając możliwości Elektronicznej Platformy na rzecz Uczenia się Dorosłych w Europie (EPALE).

W sesji trzeciej, o tytule „Uniwersytety ludowe w zmieniającej się rzeczywistości społecznej”, zapoznać się było można z prezentacją dr. Marcina Krzymuskiego z Frankfurtu nad Odrą traktującą o wstępnych rezultatach analizy porównawczej polskich i niemieckich regulacji prawnych z obszaru działalności i funkcjonowania *Szkół dla Życia*. Carola Christen z VHS we Frankfurcie nad Odrą (w Niemczech) poddała rozważaniom pytania „Czym jest uniwersytet ludowy/powszechny w Niemczech? Jaką pełni funkcję? Jakie ma formy organizacyjne?”, na które odpowiadała na przykładzie placówki we Frankfurcie nad Odrą. Ostatnie wystąpienie tego dnia nosiło tytuł „Duński uniwersytet ludowy w perspektywie międzynarodowej – odniesienia do Europy i przeciwdziałania bezrobociu ludzi młodych”, a zaprezentował je dr Peter Buhrmann z Danii.

W drugim dniu seminarium odbyły się dwie ostatnie sesje tematyczne. W sesji czwartej, „Uniwersytety ludowe – dobre praktyki”, wysłuchano referatu dr. Romualda Domańskiego z Nadbużańskiego Uniwersytetu Ludowego na temat tradycji i współczesności w działalności Nadbużańskiego Uniwersytetu Ludowego. Mirosław Mincewicz z Uniwer-

sytetu Ludowego w Radawnicy zaprezentował rolę nauczyciela w uniwersytecie ludowym, a Stephanie Jentzsch z Uniwersytetu Ludowego w Lubmin (w Niemczech) wygłosiła referat o funkcjonowaniu Uniwersytetu Ludowego w tym mieście. Z kolei Marek Byczkowski z Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy przedstawił Kaszubski Uniwersytet Ludowy jako przestrzeń do spotkań, poznania się i uczenia. Ostatni referat w sesji, pt. „Budowanie narodu w uniwersytetach ludowych w czasach Grundtviga i dziś”, wygłosiła Ewa Smuk-Stratenwerth z Ekologicznego Uniwersytetu Ludowego w Grzybowie.

Sesja piąta – i ostatnia – nosząca tytuł „Uniwersytety ludowe – w poszukiwaniu rozwiązań”, zawierała wystąpienia trojga prelegentów. Jako pierwsza wystąpiła Karolina Knochenmuß z Frankfurta nad Odrą, przedstawiając autorski projekt „Uniwersytety dla ludu – niemiecka koncepcja kształcenia ustawicznego w Polsce”. Następnie głos zabrał Sławomir Skwarek z Uniwersytetu Ludowego w Adamowie z wystąpieniem pt. „Tworzenie uniwersytetu ludowego we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego. Modelowe rozwiązania z gminy Adamów”. Referat kończący cały cykl dwudniowego seminarium autorstwa Angeliki Felskiej dotyczył tworzenia uniwersytetu ludowego w polskiej rzeczywistości.

Podczas konferencji odbyło się również spotkanie Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych, podczas którego wyznaczono kierunki przyszłych działań w zakresie współpracy z Departamentem Społeczeństwa Obywatelskiego oraz wspólnego projektu do Programu Erasmus + Edukacja Dorosłych.

W podsumowaniu sprawozdania z I Polsko-Niemieckiego Seminarium Naukowego należy podkreślić, że profesjonalizm prelegentów, liczba i zróżnicowanie zaprezentowanych referatów, a także wystąpienie uczestników z dwóch odmiennych rzeczywistości funkcjonowania *Szkół dla Życia* okazało się niewątpliwym atutem tego spotkania. Sednem wydarzenia było zestawienie teorii oraz praktyki związanej z funkcjonowaniem uniwersytetów ludowych, założone przez organizatorów w tytule konferencji. Istotną wartość stanowił udział przedstawicieli świata polityki, którzy wyrażają chęć dalszej współpracy ze środowiskiem polskich uniwersytetów ludowych. Cennym owocem seminarium okazały się nawiązane kontakty, rozmowy i deklaracje współpracy. To wszystko spowodowało, że organizatorzy wydarzenia podjęli decyzję o jego cykliczności i już niebawem rozpoczną przygotowania do II Polsko-Niemieckiego Seminarium Naukowego.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet ludowy, Szkoły dla Życia, kształcenie dorosłych

**Anna Murawska**

Uniwersytet Szczeciński

## **Zaproszenie do udziału w Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Uniwersytet i szkoła wyższa wobec kryzysów autonomii” (14–15 września 2018, Uniwersytet Szczeciński)**

Zespół redakcyjny czasopisma „Pedagogika Szkoły Wyższej” wraz z obchodzącym 50-lecie istnienia Wydziałem Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego mają przyjemność zaprosić do udziału w Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Uniwersytet i szkoła wyższa wobec kryzysów autonomii”, która odbędzie się w dniach 14–15 września 2018 roku na Uniwersytecie Szczecińskim.

Uniwersytety i wyrosłe na ich tradycji szkoły wyższe usytuowane są w sieci wartości. Wśród tych wartości do najważniejszych zaliczana jest autonomia. Niejednokrotnie uznawana bywa wręcz za wartość konstytutywną, bez której uniwersytety i szkoły wyższe nie mogłyby wypełniać swoich zadań. Akademicka autonomia ma wiele wymiarów. Odnosi się m.in. do:

- prowadzenia badań naukowych;
- organizowania i realizowania kształcenia;
- organizacji uczelni;
- gospodarowania finansami;
- polityki kadrowej;
- studiowania.

Wydaje się, że kwestie autonomii zawsze były w akademii problematyczne i niezmiennie wzbudzały żywe zainteresowanie. Historycznie znamy dwie przeciwstawne tradycje: z jednej strony – bezwarunkowe przywiązanie do autonomii, z drugiej zaś – odmawianie uniwersytetowi wszelkiej autonomii. W ostatnim okresie można zaobserwować nasilenie zjawisk i procesów stanowiących poważne zagrożenie dla autonomii uczelni i wolności akademickich. Tradycyjne wartości fundujące akademię i kulturę akademicką kolonizowane bywają przez te, które są typowe dla kultury administracyjno-biurokratycznej, politycznej, korporacyjnej czy biznesowej. Wśród nich powtarzają się: efektywność, konkurencyjność, urynkowienie, mierzalność, zatrudnialność, mobilność, umiędzynarodowienie. To one współtworzą sieć wartości, dostarczają instrumentarium pojęciowego do debaty o uniwersytecie i o szkołach wyższych oraz do dokonywania zmian.

Biorąc pod uwagę znaczenie zasygnalizowanej problematyki, a równocześnie będąc przekonanymi, że nauka i kształcenie akademickie to nazbyt poważne sprawy, aby pozostawić je w rękach polityków, biurokratów, ekonomistów i przedstawicieli biznesu, zapraszamy Państwa do namysłu nad następującymi kwestiami:

**Co dziś oznacza autonomia uczelni i jej podmiotów? Jakie ma wymiary? W czym się wyraża? Jak jest jej znaczenie? Jakie są szanse jej utrzymania/ uzyskania/ rozwijania? Ile jej być powinno? Jak jest nadużywana? Jakie są jej ograniczenia? Co ją narusza i jej zagraża? Jak możemy zagrożenia redukować?**

Wskazane zagadnienia i obszary mają wyłącznie charakter orientacyjny. Zależy nam bowiem na tym, aby debata miała charakter szeroki, otwarty, ponaddiscyplinarny, by oddawała złożoność problematyki bez zawężeń i domknięcia.

Tematyką konferencji nawiązujemy do tytułu X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego: „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”, który odbędzie się w dniach 18–20 września 2019 roku w Warszawie.

Szczegółowe informacje oraz formularz uczestnictwa znajdują się na stronie [www.autonomy.whus.pl](http://www.autonomy.whus.pl).

**Słowa kluczowe:** autonomia, pedagogika szkoły wyższej, uniwersytet, kryzys