

ROCZ NIK LUBUS KI

41

POLSKIE SZKOLNICTWO WYŻSZE -
STAN I PERSPEKTYWY

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

ROCZNIK LUBUSKI

Tom 41, część 2

**POLSKIE
SZKOLNICTWO WYŻSZE –
STAN I PERSPEKTYWY**

POD REDAKCJĄ
Mirosława Kowalskiego
Ewy Kowalskiej

Zielona Góra 2015

REDAKTOR NACZELNY
Bogdan Idzikowski

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO/REDAKTOR JĘZYKOWY
Ewa Narkiewicz-Niedbalec

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY
Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA
Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Edward Hajduk, Zbigniew Izdebski, Krystyna Janicka,
Tomasz Jaworski, Barbara Kołodziejaska, Zbigniew Kurcz, Jan Kurowicki,
Janusz Mucha, Hans-Peter Müller, Kazimierz M. Słomczyński,
Wojciech Strzyżewski, Andrzej Toczewski, Zdzisław Wołk, Maria Zielińska

RECENZENCI
Lista recenzentów dostępna jest na stronie www.ltn.uz.zgora.pl/rocznik_lubuski.php

KOREKTA
Dorota Poślednia

SKŁAD KOMPUTEROWY
Anna Strzyżewska

PROJEKT OKŁADKI
Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.
Rocznik Lubuski jest indeksowany w bazach:
CEJSH, Index Copernicus International

Elektroniczna wersja czasopisma dostępna jest na stronie
www.ltn.uz.zgora.pl/rocznik_lubuski.php

Wydanie publikacji dofinansowane przez:
Miasto Zielona Góra
Uniwersytet Zielonogórski

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe
Zielona Góra 2015

DRUK
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

Wstęp (Ewa KOWALSKA, Mirosław KOWALSKI)	7
---	---

I. SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE – STAN, UWARUNKOWANIA I OCZEKIWANIA SPOŁECZNE

Zbyszko MELOSIK Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje	13
Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI, Zdzisław WOŁK Szkolnictwo wyższe wobec potrzeb rynku pracy.	29
Agnieszka GROMKOWSKA-MELOSIK Dostęp kobiet i mężczyzn do studiów wyższych. Studium porównawcze	39
Jerzy NIKITOROWICZ Wyzwania i zadania współczesnego uniwersytetu z perspektywy edukacji międzykulturowej.	51
Mirosława NOWAK-DZIEMIANOWICZ Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji	63
Agnieszka CYBAL-MICHALSKA Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych.	89

II. KSZTAŁCENIE NA POLSKICH UCZELNIACH WYŻSZYCH. UDZIAŁ UCZELNI WYŻSZYCH W BADANIACH NAUKOWYCH I ROZWOJU KADR

Bogusław ŚLIWERSKI Funkcje założone i rzeczywiste promotora pomocniczego w dysertacjach doktorskich	99
Barbara KĘDZIERSKA, Katarzyna POTYRAŁA Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie.	117
Inetta NOWOSAD, Klaudia PIETRAŃ Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami.	131
Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ Znaczenie <i>pedagogiki twórczości</i> w kształceniu pedagogicznym.	147
Arkadiusz ŻUKIEWICZ Uniwersytecki wymiar kształcenia profesjonalnych służb społecznych w Polsce. . .	163

Sławomir ŚLIWA	
Kształcenie pedagogów resocjalizacyjnych w systemie szkolnictwa wyższego	173
Elżbieta KOŁODZIEJSKA	
Dynamika sytuacji zawodowej absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Raport z badań absolwentów roczników 2005-2013	183
Edyta MIANOWSKA	
Uniwersytet Zielonogórski wobec zmian rynku edukacyjnego. Analiza porównawcza dynamiki liczby kandydatów w latach 2009/2010-2013/2014	199
Zenon GAJDZICA	
Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości	219
Mirosław KOWALSKI, Ewa KOWALSKA	
Społeczna rola intelektualisty-nauczyciela akademickiego – refleksje	231

WSTĘP

Zmiany w systemie edukacji, podobnie jak w innych podsystemach społecznych, są zjawiskiem naturalnym, zachodzącym od początku ich istnienia. Współczesność jednak – jak pisze R. Schulz – charakteryzuje ich wyjątkowo silne natężenie i wyjątkowo szeroki zakres (Schulz 1980, s. 13). Stąd też problematyka zmian w ogóle i zmian edukacyjnych jako pewnego ich typu, cieszy się rosnącym zainteresowaniem zarówno wśród przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, jak i wśród praktyków. To rosnące zainteresowanie zmianą edukacyjną w naszym kraju stało się szczególnie wyraźne w ostatnich dziesięcioleciach.

Zainicjowana w 1989 roku transformacja ustrojowa Polski pociągnęła za sobą nie tylko zmiany polityczno-ekonomiczne, lecz przyniosła także konieczność reform niemalże wszystkich sfer życia społecznego. Wśród najintensywniej reformowanych obszarów znalazł się system oświatowy, którego struktura i zasady funkcjonowania przez okres minionej dekady uległy znaczącym przemianom. Objęły one wszystkie poziomy edukacji – poczynając od szczebla elementarnego, a na szkolnictwie wyższym kończąc. Reforma tego ostatniego ukierunkowana była przede wszystkim na podniesienie liczby młodzieży kształconej na poziomie wyższym.

Niezwykłe dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego po 1990 roku był wielorako uwarunkowany. Wśród czynników, które przyczyniły się do zróżnicowania jednolitych dotąd studiów magisterskich, za najważniejsze uznać należy:

- intensywny rozwój sektora niepublicznych szkół wyższych, z których znaczna część nie była w stanie spełnić wymagań koniecznych do uzyskania prawa do prowadzenia na danym kierunku studiów drugiego stopnia i dlatego niejako została zmuszona do poprzestania na ofercie studiów pierwszego stopnia;
- ekonomicznie uwarunkowany wzrost zainteresowania uczelni sektora akademickiego krótszymi cyklami kształcenia, które stwarzały możliwość znacznego zwiększenia liczby przyjmowanych studentów i tym samym uzyskania większych dotacji budżetowych;
- rodzącą się potrzebę stworzenia atrakcyjnej oferty dla osób zainteresowanych wprawdzie uzyskaniem wykształcenia wyższego, jednakże w krótszym czasie;
- rosnące w społeczeństwie przekonanie, że kształcenie na trzecim poziomie powinno nie tylko umożliwiać zdobycie ogólnych podstaw wiedzy z danej dziedziny, lecz

także – a może przede wszystkim – zapewniać uzyskanie specjalistycznych kwalifikacji zawodowych (Wójcicka 2002, s. 47-48).

Kolejny tom „Rocznika Lubuskiego”, który oddajemy do Państwa rąk, składa się z dwóch części. Pierwszą – zatytułowaną *Szkolnictwo wyższe w Polsce – stan, uwarunkowania i oczekiwania społeczne* otwierają artykuły poświęcone wartościom fundamentalnym dla idei uniwersytetu, bez których niemożliwe jest zrozumienie jego istoty i funkcjonowania. Zbyszko Melosik przedmiotem swych rozważań czyni wolność akademicką. Autor rozpoczyna od przedstawienia zróżnicowanych stanowisk we współczesnej debacie nad tym zagadnieniem, by następnie przejść do niezwykle aktualnej – także w naszym kraju – kwestii ograniczeń wolności akademickiej. Koncentruje się przy tym na omówieniu ich dwóch źródeł: tendencji do zawężania dyskursu naukowego poprzez zasady tzw. poprawności politycznej oraz zagrożeń płynących z postmodernistycznej negacji możliwości wytwarzania przez uniwersytet „wiedzy prawdziwej”. Prawdziwa wolność domaga się odpowiedzialności – prawdziwie odpowiedzialny może być tylko człowiek wolny – dopiero harmonijnie połączone obie te wartości tworzą przestrzeń właściwą dla zaistnienia *universitas*. Andrzej Radzewicz-Winnicki i Zdzisław Wołk krytycznie przyglądają się możliwościom zaspokajania przez polskie uczelnie potrzeb rynku pracy, diagnozując wzajemne niedostosowanie i wskazując na potencjalne przyczyny tego stanu. Agnieszka Gromkowska-Melosik podejmuje problem nierównego dostępu do studiów kobiet i mężczyzn. Przegląd aktualnych, międzynarodowych badań w tym zakresie prowadzi autorkę do interesującej konkluzji, iż dominujący obecnie dyskurs coraz mniej adekwatnie opisuje omawiany obszar rzeczywistości. W kolejnym tekście Jerzy Nikitorowicz analizuje przyczyny obserwowanego w zachodnich społeczeństwach procesu dewaluacji idei wielokulturowości i stara się odpowiedzieć na pytanie, jakie wyzwania proces ten stawia przed uniwersytetem. Mirosława Nowak-Dziemianowicz stawia tezę o uwikłaniu polskiej edukacji w działania o charakterze pozornym, których istotą jest niedostrzeganie, a może wręcz akceptowanie, sprzeczności pomiędzy tym, co deklaratywne a tym, co rzeczywiście realizowane. Pozorność – zdaniem autorki – cechuje również działania podejmowane w obszarze szkolnictwa wyższego, a jako ich przykład analizuje implementację Krajowych Ram Kwalifikacji. Kończący tę część monografii tekst Agnieszki Cybał-Michalskiej stara się odpowiedzieć na pytanie, czym jest społeczna odpowiedzialność uniwersytetu. Rozważania autorki stanowią z jednej strony dopełnienie poprzedzającego je tekstu, z drugiej zaś – budują pewne ramy teoretyczne dla dalszych, bardziej szczegółowych analiz. Ich autorzy kierują uwagę czytelnika na szeroko dyskutowane w debacie publicznej zagadnienie relacji pomiędzy szkolnictwem wyższym a jego otoczeniem.

Drugą część monografii, zatytułowaną *Kształcenie na polskich uczelniach wyższych*, tworzą teksty, których autorzy przedmiotem swej uwagi czynią edukację na

poziomie akademickim w różnych jej aspektach. Bogusław Śliwerski wychodząc od pytania o założone i rzeczywiste funkcje promotora pomocniczego, krytycznie analizuje i komentuje przepisy prawne, które wykreowały tę nową w obszarze szkolnictwa wyższego rolę akademicką. Rozważa przy tym potencjalne trudności, ale też i korzyści, jakie może przynieść wprowadzona zmiana. Barbara Kędzierska i Katarzyna Potyrała kontekstem dla swych rozważań nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli czynią procesy globalizacji, widząc w nich wyzwanie do przeformułowania dotychczasowej strategii edukacji. Autorki postulują, by kształcenie zorientowane na nabywanie kompetencji zastąpiło naukę ukierunkowaną na zdobycie formalnych kwalifikacji. Inetta Nowosad i Klaudia Pietrań referują przeprowadzone przez siebie badania nad rolą uczelni w przygotowaniu studentów do współpracy z rodzicami i w oparciu o ich wyniki wskazują na potrzebę doskonalenia tego obszaru dydaktyki akademickiej. Postulat ewaluacji kształcenia nauczycieli w aspekcie lepszego przygotowania ich do podejmowania działań twórczych formułuje także Marzenna Magda-Adamowicz. Autorka przedstawia własne badania i doświadczenia związane z realizacją projektu wprowadzającego do edukacji akademickiej nauczycieli przedmiot *pedagogika twórczości*. Arkadiusz Żukiewicz poddaje krytyce dwustopniowy model kształcenia służb społecznych w Polsce, a w szczególności tendencje do uzawodowienia pierwszego poziomu edukacji akademickiej. Autor proponuje wypracowanie takiego modelu, który nie redukowałby przygotowania pracowników socjalnych do wyposażenia ich w instrumentarium metodyczne, lecz oferowałby im także szersze podstawy teoretyczne dla podejmowanych w przyszłości działań. Artykuły Elżbiety Kołodziejskiej i Edyty Mianowskiej oferują empiryczny wycinek diagnozy relacji uczelnia–jej otoczenie. Autorki prezentują wyniki badań nad kandydatami i absolwentami Uniwersytetu Zielonogórskiego, ze szczególnym uwzględnieniem dynamiki zmian ilościowych. Zenon Gajdzica porusza istotny problem kształcenia osób niepełnosprawnych. Jego autor konstatuje na wstępie stałą poprawę warunków studiowania tej grupy. Zadaje jednak pytanie, czy intensywnie kreowane wsparcie instytucjonalne nie prowadzi do pewnego rodzaju deformacji relacji student niepełnosprawny–otoczenie akademickie. Deformacja ta polega na uczynieniu podstawą aksjologiczną owych relacji kategorii długu, co niesie ze sobą niebezpieczeństwo sprowadzenia wzajemnych stosunków do rachunku roszczeń i powinności, który przynależy raczej do przestrzeni ekonomicznej niż akademickiej. Kończący tę część Rocznika tekst autorstwa jego redaktorów stanowi swoistą refleksję na temat społecznej roli intelektualisty-nauczyciela akademickiego

Na koniec pragniemy podkreślić, iż poszczególne części niniejszego numeru „Rocznika Lubuskiego” obrazują nowe poszukiwania i rozwiązania teoretyczno-tematyczne oraz dotyczą różnorodnych zagadnień, przede wszystkim z zakresu socjologii i pedagogiki (część z nich ma charakter interdyscyplinarny i transdyscyplinarny) szkoły

wyższej. Prezentowany zbiór może służyć jako inspiracja dla badaczy społecznych, może być także wykorzystywany do celów dydaktycznych w ramach różnych przedmiotów.

Ewa Kowalska

Mirosław Kowalski

LITERATURA

SCHULZ R. (1980), Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji, Warszawa.
WÓJCICKA M. (2002), Studia zawodowe w Polsce, Warszawa.

I

Szkolnictwo wyższe w Polsce – stan, uwarunkowania i oczekiwania społeczne

Zbyszko Melosik*

WOLNOŚĆ AKADEMICKA. KONTEKSTY I REKONSTRUKCJE

Problem wolności akademickiej stanowi klucz do zrozumienia zarówno istoty, jak i funkcjonowania zachodniego uniwersytetu. Tak pisze o tym L. Menand: „Pojęcie wolności akademickiej znajduje się w sercu politycznej i akademickiej walki o przyszłość uniwersytetu. Wolność akademicka nie jest rodzajem »premii« dla pracowników systemu, luksusem filozoficznym. Uniwersytety mogłyby funkcjonować bez niej równie efektywnie i na pewno znacznie wydajniej. Stanowi ona pojęcie fundamentalne, uprawomocniające całe przedsięwzięcie” (Menand 1996, s. 4). I choć – jak piszą Kaplan i Schrecker – „istnieje niewielka zgoda odnośnie do znaczenia, jakie posiada pojęcie wolność akademicka, jednak istnieje zgoda w kwestii tego, że istnieje coś, co warto chronić” (Tight 1988, s. 114).

Większość amerykańskich definicji wolności akademickiej odwołuje się do opublikowanego w roku 1940 przez Amerykańskie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersyteckich (The American Association of University Professors) „Oświadczenia na temat zasad dotyczących wolności akademickiej i tenure” („Statement on Principles on Academic Freedom and Tenure”). W dokumencie tym kładzie się nacisk na wolność w zakresie badań naukowych i upowszechniania ich wyników oraz wolność w sferze nauczania. Wynika z niego wiele – przedstawionych poniżej – implikacji.

Po pierwsze, naukowcy i nauczyciele akademicki mają prawo do wyboru własnego przedmiotu badań, jak również do prezentowania ich wyników, bez poczucia zagrożenia, iż zostaną „instytucjonalnie ukarani” za polityczne, religijne lub ideologiczne „tendencje”, które mogą być widoczne w tych badaniach, przy czym warunkiem jest tu gotowość do poddania się „obiektywnej profesjonalnej ewaluacji ze strony równych im rangą naukowców”.

* Prof. dr hab. **Zbyszko Melosik** – dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wykładowca na uniwersytetach amerykańskich (stypendysta Fulbrighta i wizytujący profesor – University of Virginia, Charlottesville). Zajmuje się kulturą popularną, ze szczególnym uwzględnieniem kultury amerykańskiej, oraz współczesnymi systemami edukacyjnymi. Autor wielu książek dotyczących tożsamości współczesnej młodzieży, kultury popularnej, społecznych funkcji edukacji oraz szkolnictwa amerykańskiego.

Po drugie, naukowcy i nauczyciele akademicki mają prawo do nauczania bez poczucia zagrożenia, że zostaną „instytucjonalnie ukarani” za polityczne, religijne lub ideologiczne tendencje, które uwidaczniają się w ich działalności dydaktycznej – jeśli „wypełniają swoje obowiązki w sposób satysfakcjonujący racjonalne cele edukacyjne”.

Po trzecie, naukowcy i nauczyciele akademicki mają – jak każdy obywatel – prawo do swobodnych wypowiedzi na tematy publiczne, jak również prawo do działalności w organizacjach politycznych bez poczucia zagrożenia, iż zostaną „instytucjonalnie ukarani” – jeśli tylko „potrafią dokonać rozróżnienia między bezkrytycznym zaangażowaniem się, a prowadzonymi przez siebie badaniami”.

Po czwarte, naukowcy i nauczyciele akademicki mają prawo do wyrażania swoich opinii na temat polityki edukacyjnej i instytucjonalnych priorytetów szkół, w których pracują bez poczucia zagrożenia, iż zostaną „instytucjonalnie ukarani” – przy założeniu, iż „szanują swoich kolegów i chronią swoją szkołę przed pomówieniami, które godzą w jej dobre imię w społeczeństwie” (Byrne 1997, s. 6).

Można więc za Richardem T. de George stwierdzić, iż „głównym celem wolności akademickiej jest zapobieżenie możliwości zwolnienia z pracy nauczycieli i badaczy akademickich z powodu treści ich wykładów bądź treści ich tekstów [nawet], w przypadku jeśli administratorzy instytucji, w których pracują, względnie grupy osób znajdujące się poza tą instytucją uważają te treści za niemożliwe do zaakceptowania” (George, 1997, s. 10). Innymi słowy zadaniem wolności akademickiej jest zapewnienie, aby każdy naukowiec i nauczyciel akademicki był oceniany jedynie w oparciu o „kryteria jakości jego badań lub nauczania, a nie poprzez żadne inne” oraz miał prawo do wyrażania niepopularnych poglądów, jak również „krytykowania ortodoksji” (Scott 1996, s. 64, 66). Z drugiej strony wolność akademicka stanowi sposób potwierdzenia niezależności uniwersytetu w jego relacjach z „niekompetentną zewnętrzną władzą” (Dworkin 1996, s. 169). Tak o tym pisze R. de George: „To właśnie autonomia uniwersytetu [...] we właściwy sposób zdeterminowała to, czym uniwersytet jest dzisiaj [...] i powinna zdeterminować to, czym będzie w przyszłości. Ci, którzy są na zewnątrz uniwersytetu – społeczeństwo, prawnicy, zarządy – mogą mieć swoje własne poglądy, idee i wizje, które powinny być brane pod uwagę. Jednak nie kierują się oni wiedzą o uniwersytecie uzyskaną z jego wnętrza lub z jednej z dyscyplin naukowych, stąd nie mają oni epistemicznego autorytetu, która może stanowić podstawę projektowania uniwersytetu” (George 1997, s. 10). Inny autor pisze, iż wolność akademicka stanowi formę „obrony społeczności uniwersyteckiej” w trzech sferach: wolności słowa i wypowiedzi, profesjonalnej autonomii oraz kolegialnej samorządności (Haskell 1996, s. 54). Podobnie problem ten ujmuje R. Dworkin, uznając (w kontekście amerykańskim), że wolność akademicka „uniezależnia uniwersytety, koledże i inne instytucje edukacji wyższej od instytucji politycznych, takich jak ciała ustawodawcze i sądy oraz od czynników ekonomicznych, takich jak wielkie korporacje. Oczywiście, legislatury stanowe mają

prawo decydowania, czy ustanowić uniwersytet stanowy [...]. Jednak, od momentu kiedy politycy ustanowili taką instytucję, określili jej charakter akademicki i budżet i zatrudnili jej urzędników, nie mogą oni dyktować, w jaki sposób zatrudnieni powinni interpretować swoje role lub kto powinien nauczać, co powinno być nauczane i w jaki sposób” (Dworkin 1996, s. 183). Podobne stanowisko, eksponujące autonomię uniwersytetu, zajmuje polski teoretyk J. Brzeziński, który pisze: „jeżeli dokonamy rekonstrukcji podstawowych wymiarów organizujących swoistą przestrzeń wartości, w której ulokowany jest uniwersytet [...], to wymiar autonomii vs zależność jest owym podstawowym wymiarem” (Brzeziński, 1994, s. 25). J. Brzeziński wyróżnia cztery podstawowe wartości określające uniwersytet (wszystkie one łączą się z wolnością akademicką): 1) autonomię (postrzeganą w trojakim sensie – swobody dysponowania środkami finansowymi, wolności prowadzenia badań naukowych i nauczania oraz „poszanowania indywidualnego systemu wartości, własnego »ja« poszczególnych członków społeczności uniwersyteckiej”); 2) różnorodność (traktowaną zarówno w kontekście „poszanowania pluralizmu teoretycznego i metodologicznego”, jak i akceptacji dla „wielości orientacji światopoglądowych, wielości poglądów politycznych, wielokulturowości”); 3) komplementarność badania i nauczania; 4) prawda (wartość odnosząca się do „doskonalenia warsztatu badawczego, rozwijania świadomości metodologicznej w celu znajdowania prawdy”) (Brzeziński 1997, s. 211-218).

Z kolei Malcolm Tigh, podkreślając, iż wolność akademicka odnosi się do wszystkich form aktywności, w które angażują się akademicy (nauczania/uczenia się, badań i wiedzy, publikowania oraz administrowania) wyróżnia cztery poziomy jej funkcjonowania. Pierwszy z nich – poziom jednostki – dotyczy standardów postępowania i etyki, które odnoszą się do każdego poszczególnego naukowca i nauczyciela akademickiego. Jego istotą jest wolność w zakresie poszukiwania i zrozumienia prawdy, pogłębiania przedmiotu swoich zainteresowań, twórczego poszukiwania różnych możliwości rozwiązania problemów, komunikowania wyników innym osobom. Poziom ten odnosi się także do sposobu, w jaki jednostka odnosi się do wolności innych. Drugi poziom – profesjonalny – zawiera w sobie ideę „demokratycznych metod działania”, przy czym sferze edukacji wyższej (gdzie dominuje idea mistrz-uczeń) główną rolę odgrywa pojęcie „grupy równych rangą” (peer group). W tym kontekście demokracja polega na poddaniu się ich szacowaniu. Trzeci poziom – instytucjonalny – konstituowany jest przez pojęcie uniwersytetu, który stanowi płaszczyznę praktykowania osobistych i profesjonalnych wartości i wolności. Wreszcie poziom czwarty, społeczny, odwołuje się do powszechnego przekonania, iż „edukacja wyższa – jako szczególny układ praktyk – jest korzystna dla społeczeństwa; tak więc w interesie społeczeństwa jest kreowanie jak najlepszych warunków dla jej rozwoju” (w tym również – zapewnienia wolności) (Tigh 1988, s. 116-117).

Wolność akademicka, jak to łatwo można było dostrzec w powyższej narracji nie jest wolnością bez ograniczeń; tym bardziej nie ma ona prowadzić do „anarchii”. Robert Solomon i Jon Solomon, eksponując dwa aspekty wolności akademickiej – wolność od zewnętrznych ingerencji lub ograniczeń oraz zdolność do samoograniczenia – wskazują na następujące (przykładowe) przypadki, w których, z takich lub innych, bardziej lub mniej uzasadnionych powodów, wolność ta może być kwestionowana (R. Solomon, J. Solomon 1993, s. 239-240).

Warto te przypadki przedyskutować. Oto można bez problemu wyobrazić sobie sytuację, kiedy to prawo państwowe (lub decyzja podjęta na poziomie uniwersytetu) zabrania nauczania „teorii X”. Może to być na przykład zakaz nauczania teorii Darwina lub (jak to miało miejsce w państwach socjalistycznych) zakaz prezentowania setek zachodnich koncepcji z zakresu zachodniej myśli filozoficznej, socjologicznej czy ekonomicznej; może to być też jednak zakaz wykładania teorii „o wyższości rasy białej nad innymi rasami” (już choćby na tych przykładach widać, że wolność akademicka stanowi – w nieodwołalny sposób – nasyconą ideologią konstrukcję społeczną, bowiem to historyczne „tu i teraz” determinuje, które teorie i koncepcje są uznawane za postępowe i godne upowszechnienia).

Kolejny przykład, w którym można założyć ograniczanie wolności akademickiej, dotyczy sytuacji, w której profesor świadomie przekazuje studentom nieprawdziwe informacje – jest to sytuacja oczywista, bowiem narusza podstawową zasadę nauczania i podstawowe akademickie normy etyczne. Bardziej skomplikowane wydają się być dwa następne przypadki. Oto w pierwszym z nich – nie nadążający za postępem wiedzy – profesor przekazuje studentom wiedzę przestarzałą i nieadekwatną. O ile przy tym dotyczy to profesora medycyny, przekazującego – jako obowiązującą – wiedzę na temat sposobu operowania, która była adekwatna dwadzieścia lat temu lub upowszechnia metody leczenia farmaceutykami starej generacji, to względnie łatwo można zaakceptować „zewnętrzną ingerencję”. Trudniej natomiast o taką akceptację na przykład w naukach społecznych, gdzie „nadążanie za postępem wiedzy” jest kategorią płynną, a tradycja (i historia myśli) ma duży wpływ na współczesne idee. Oczywiście można spotkać profesora, który będzie twierdził, że po „genialnym teoretyku Y” (żyjącym na przykład w latach trzydziestych XX wieku) nic w socjologii, psychologii czy pedagogice już się nie zdarzyło, ale i w tym przypadku zmuszanie go do zmiany treści wykładów jest wysoce nieprawdopodobne. Ponadto powstaje zasadnicze pytanie: kto i w oparciu o jakie kryteria ma definiować „postęp wiedzy”? Z kolei w drugim przypadku „profesor w znaczący sposób upraszcza wiedzę i idee”. Każdy nauczyciel akademicki spotkał w swojej karierze akademickiej takich studentów (lub nawet ich grupy), którzy nie potrafili zrozumieć wykładu bądź jego części, a „znaczące uproszczenie” było warunkiem wstępnym sukcesu w zakresie przekazu i percepcji. Poza tym i tutaj powstaje pytanie: kto ma decydować, kiedy „zaczyna się znaczące uproszczenie”?

Znacznie mniej problematyczne są kolejne, podawane przez Roberta i Jona Salomonów przypadki, w których kwestionowanie wolności akademickiej zdaje się być uzasadnione: oto profesor staje się członkiem Ku-Klux-Klanu i wygłasza rasistowskie przemówienia, głosi ideę supremacji białej lub czarnej rasy, propaguje poglądy stricte seksistowskie (podobnie ujmuje to C.R. Sunstein: „wypowiedzi powinny być oceniane pod względem ich jakości w stosunku do przyjętych standardów; nie wolno głosić poglądów popierających rasizm czy faszyzm” (Sunstein 1996, s. 160). Robert i Jon Solomonowie komplikują jednak i tę sytuację, zadając pytanie: a co jeśli profesor powstrzymuje się od prezentowania swoich kontrowersyjnych opinii w kontaktach ze studentami, ale wygłasza je poza uczelnią? Czy uniwersytet powinien mieć prawo do jakiegokolwiek ingerencji?

Zewnętrzna ingerencja jest też łatwa do uzasadnienia w sytuacji, kiedy profesor upokarza studentów lub wypowiada się o nich w sposób obraźliwy. Ostatni przypadek jest jednak bardziej skomplikowany: oto profesor pomija istotny komponent wiedzy w zakresie swojej dyscypliny, bowiem jest mu on ideologicznie bądź etycznie „niewygodny” (cytowani autorzy podają tu przykład zignorowania problematyki samobójstwa w trakcie wykładu zatytułowanego „Współczesne problemy moralne”, a to z uwagi na fakt, iż dwóch studentów uniwersytetu popełniło samobójstwo w ostatnim okresie; można tu podać też inne przykłady: pomijanie problemu aborcji czy istnienia Boga).

Dyskutując problem wolności akademickiej celowe wydaje się przytoczenie poglądów na jej temat znanego socjologa T. Parsonsa, bowiem stanowią one znakomitą egzemplifikację, dominującego w krajach zachodnich, liberalnego podejścia do tej kwestii. Dla T. Parsonsa „wolność akademicka oznacza prawo do prowadzenia badań zorientowanych na uzyskanie wiedzy oraz jej upowszechnianie przy minimalnych odgórnie narzuconych ograniczeniach. Obejmuje ona też prawo do wyrażania i wspierania ekstremalnych poglądów”. Wolność akademicka zawiera w sobie więc wolność uczenia się i nauczania, wolność prowadzenia badań i komunikacji w zakresie swobodnego rozpowszechniania ich wyników i dostępu do wiedzy, włącza też „prawo do uczestnictwa w odpowiednich sposobach interakcji społecznej z innymi uczestnikami systemu akademickiego i ze znaczącymi odbiorcami poza tym systemem” (Parsons, Platt 1975, s. 153-154). Najogólniejszym celem wolności akademickiej jest przy tym maksymalizacja możliwości w sferze pełnej realizacji potencjału intelektualnego jednostki, przy jednoczesnym założeniu, że „reguły gry akademickiej” zyskują pełną akceptację ze strony jej uczestników („społecznie akceptowane poszukiwanie wartości i celów musi być zinstytucjonalizowane w strukturze układu solidarnej kolektywności, dla której te wartości są najważniejsze i wobec których uczestnicy są lojalni”) (Parsons, Platt 1975, s. 153, 157). Dla T. Parsonsa nie ulega żadnej wątpliwości, że wolność akademicka stanowi społeczny przywilej sektora uniwersyteckiego, „jest funkcją odmiennego autonomicznego statusu systemu akademickiego”, przy czym „odejście od tego modelu w kierunku

czy to orientacji rynkowej, czy modelu biurokratycznego mogłoby być szkodliwe dla [pełnionych przez uniwersytety] funkcji akademickich”. Wolność akademicka stanowi więc antytezę biurokratycznego podporządkowania. Jednym z jej aspektów jest przy tym – jak to ujmuje T. Parsons – „strukturalne zdefiniowanie przez poza-instytucjonalne układy odniesienia [...] zorganizowane w szczególności wokół dyscyplin. Te formy identyfikacji nie mogą być kontrolowane przez centralną administrację [...] uniwersytetu” (Parsons, Platt 1975, s. 128-129, 364). Mówiąc inaczej: przedstawiciele poszczególnych dyscyplin organizują się w społeczności uczonych, których funkcjonowanie opiera się na mniej lub bardziej (nie)formalnych kontaktach, wymianie doświadczeń i spotkaniach. Wyznaczają one ramy tej społeczności i potwierdzają niezależność od jakiejkolwiek władzy. I tak socjologowie tworzą społeczność socjologów, biologowie – biologów, prawnicy – prawników itd. Takie grupy odniesienia dbają również – poprzez systemy referencji i recenzji – o standardy akademickie (w zakresie działalności badawczej).

Dla T. Parsonsa jest oczywiste, że wolność akademicka w żadnym przypadku nie może prowadzić do „anarchii akademickiej”. Pisze on bowiem: „jeśli wolność ma stać się generalną zasadą [funkcjonowania] społeczności [akademickiej] to muszą zostać stworzone proceduralne regulacje w interesie dobrych obyczajów i intelektualnej integralności. Prowadzą one do pewnych ograniczeń w zakresie wolności działania politycznego w ramach społeczności akademickiej, jak również (nawet) do ograniczenia pewnych sposobów ekspresji”. Celem takich ograniczeń jest zachowanie wolności wszystkich grup funkcjonujących w społeczności akademickiej (w szczególności różnorodnych mniejszości) oraz niedopuszczenie do osłabienia pozycji uniwersytetu w całym społeczeństwie (Parsons, Platt 1975, s. 293).

Innego bardzo interesującego kontekstu dla analizy wolności akademickiej dotyczy – podjęty przez T. Parsonsa – problem nierównego dostępu do niej. Dystrybucja wolności akademickiej nie jest „równa” (podobne stanowisko zajmuje L. Menand, stwierdzając: „kiedy ideał wolności akademickiej spotyka się z rzeczywistością praktyki instytucjonalnej, w sposób nieunikniony występuje zjawisko nierównej dystrybucji wolności” (Menand 1996, s. 7). Amerykański socjolog pisze o tym w sposób następujący: „Wolność akademicka, podobnie jak instytucja, w której znajduje swoje społeczne zakorzenienie, jest ustratyfikowana. Jeżeli [jak to ma miejsce w sektorze akademickim] wysoko wartościuje się osiągnięcia, to – w zintegrowanym systemie – muszą być one nagradzane w większym stopniu [...] Stąd, jeśli wolność akademicka może być pomyślana jako forma zdefiniowania poziomów możliwości dla efektywnego wykonywania funkcji akademickich, to ci, którzy wypełniają ją na wyższym poziomie niż inni, posiadają większe możliwości” (Parsons, Platt 1975, s. 154).

Przełożenie tego nieco zawilego sformułowania na prostszy język prowadzi do wniosku, że profesorowie cieszą się większą wolnością akademicką (albo raczej: mają

większe możliwości w zakresie korzystania z niej) niż młodzi asystenci. Jest to teza kontrowersyjna, jednak odwołująca się do realiów. Jest ona logiczna w świetle przekonania T. Parsonsa, że u podstaw wolności akademickiej (i funkcjonowania całego systemu akademickiego) leży „zinstytucjonalizowany indywidualizm”, który polega na równości możliwości w sferze osiągnięć i sprawiedliwej ewaluacji wyników działalności akademickiej i który prowadzi do zróżnicowanych rezultatów (w obliczu „standardu akademickiej doskonałości”) i odmiennych „nagród” (Parsons, Platt 1975, s. 157).

Obok wspomnianych już ograniczeń wolności akademickiej T. Parsons eksponuje jeszcze jedno i to niezwykle ważne. Stanowi ono wyraz „samoograniczenia” i dotyczy powszechnej akademickiej akceptacji „proceduralnych norm w zakresie prowadzenia dyskursu intelektualnego”. Wolność akademicka nie oznacza, że możliwe jest prowadzenie „*jakichkolwiek badań*” i upowszechnianie „*jakichkolwiek wyników*”. Wolność akademicka zawiera w sobie ideę dbałości o standardy i poziom, czego wyrazem są surowe procedury recenzenckie, zarówno w sferze promocji akademickiej, jak i przyjmowania tekstów do druku (Parsons, Platt 1975, s. 156). Tak więc „instytucjonalny składnik [wolności akademickiej] dotyczy presji wywieranej na członków i części systemu, tak aby dostosowały się one do pewnych kryteriów i standardów, a także presji wzmacnianych przez skomplikowany system nagród i – w niektórych przypadkach – działań o charakterze negatywnym” (Parsons, Platt 1975, s. 123-124).

Wolność akademicka zawiera w sobie – w koncepcji T. Parsonsa – nie tylko przywileje, lecz także głęboką odpowiedzialność. Jeśli bowiem wolność akademicka przynosi „uwolnienie od presji, które działają w innych układach organizacyjnych”, to należy założyć, że beneficjanci takiego układu (np. profesorowie) będą „wypełniali funkcje, których się od nich oczekuje bez szczegółowej kontroli”, lub takich – działających w innych sektorach społecznych mechanizmów „wymuszania” – jak na przykład współzawodnictwo na rynku, biurokratyczne nakazy lub demokratyczne u podstaw szacowanie przez jasno zdefiniowanego wyborcę (rosnącą orientację uniwersytetu na rynek i biurokratyzację jego działalności uznaje T. Parsons za główne źródła zagrożenia dla wolności akademickiej) (Parsons, Platt 1975, s. 123). Warto zwrócić uwagę, że takie samo podejście eksponuje L. Menand, reprezentant zupełnie odmiennej opcji epistemologicznej (postmodernizmu), który uznaje, że wolność akademicka, „jak każde pojęcie idealne – jeśli ma właściwie i wydajnie działać w praktyce – wymaga świadomego zawieszenia nieufności” (wobec tych, których dotyczy) (Menand 1996, s. 6).

Wolność akademicka wiąże się jednak nie tylko z działalnością każdego poszczególnego naukowca. Kategoria ta dotyczy również uniwersytetu jako takiego, jego autonomii i swoistego, unikatowego, przywileju „oddzielenia” (czy „wydzielenia”) od reszty społeczeństwa (George 1997, s. 12)¹. (I to właśnie spotyka się z krytyką niektórych

¹ Tradycja europejska w zakresie interpretacji autonomii uniwersytetu opisana jest przez J. Brzezińskiego (1997), *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” nr 1-2, tom specjalny,

obserwatorów, którzy piszą: „Wolność akademicka odnosi się do niczego innego, jak tylko do fundamentalnej wolności wypowiedzi, do której prawo posiada każdy obywatel. Każdy Amerykanin ma zagwarantowane prawo wolności wypowiedzi przez Konstytucję i eksponowanie akademickiej wolności wypowiedzi tworzy jedynie jeszcze jeden sztuczny podział między uniwersytetem a szerszą społecznością, jeszcze jedną przyczynę resentymentu (R. Solomon, J. Solomon 1993, s. 242).

Zakłada się przy tym, że uniwersytet jest instytucją samoregulującą się, która – dla właściwego (profesjonalnego i etycznego) funkcjonowania nie potrzebuje ingerencji z zewnątrz. Istnieje (lub przynajmniej istniało w przeszłości) przekonanie, że członkowie społeczności uniwersyteckiej działają w oparciu o racjonalne zasady, w imię dobra społecznego, celem poszukiwania prawdy i wiedzy. Oto profesor działa w sferze, w której „standardy i praktyki są [...] ustanowione i pogłębiane przez jej uczestników”, wolność akademicka „ustanawia obszar ochrony i samoregulacji działania akademickiego”. „Społeczeństwo zgadza się, że badania, które nie muszą odpowiadać pewnym standardom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej lub ortodoksji religijnej są dobrem pożądanym i zgadza się, aby to sami profesorowie decydowali, jakie badania zasługują na to, aby je podjąć” (Menand 1996, s. 6-7).

Warto w tym miejscu podjąć próbę głębszego przeanalizowania relacji wolności akademickiej do – jak to ujmuje T. Parsons – „standardu akademickiej doskonałości”. Dobrym punktem wyjścia może tu być następująca wypowiedź R. Dworkina: „Uniwersytety nie powinny zatrudniać naukowców (nawet jeśli są bardzo zdolni lub elokwentni), zaangażowanych na rzecz idei, które zdaniem ich kolegów są w oczywisty sposób błędne lub trywialne, względnie nie mają żadnego znaczenia intelektualnego. Jest właściwe, gdy katedra biologii nie zatrudnia kreacjonisty, katedra historii osoby, która zaprzecza Holocaustowi, a ekonomii, kogoś, kto poświęca swoją karierę jedynie takiej szczególnej ekonomice, jaką jest rynek kart baseballowych. Finanse akademickie są ograniczone i nie powinny być przeznaczane na tych, którzy poświęcają czas jedynie na rzecz – już w punkcie wyjścia – fałszywych argumentacji lub badają to, co tak naprawdę nikogo nie interesuje” (choć ten sam autor dodaje: „oczywiście zdajemy sobie sprawę, że teoria lub program, które obecnie są odrzucane jako nieprawdziwe lub trywialne, mogą przekształcić się w coś prawdziwego i kluczowego”) (Dworkin 1996, s. 186). „Liberalny uniwersytet nie narzuca ortodoksji w sposobach myślenia. Istnieje jednak kryterium, wobec którego należy się odnieść: szacunek dla standardów prawdy, adekwatności, faktów, rozumu i teorii. Nie wszystko i nie każdy głos zasługuje na to, aby być na uniwersytecie” (R. Dworkin podaje tu przykłady akademickiego otwarcia na nowe nurty i trendy; zaakceptowanie na uniwersytetach teorii krytycznej, feminizmu

red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, s. 211-218. Tam też przedstawione są, odnoszące się do tej autonomii, założenia „Deklaracji erfurckiej w sprawie autonomii wyższych uczelni” oraz – ogłoszonej w Bolonii – Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich”.

i postmodernizmu stanowi praktyczny przykład funkcjonowania wolności akademickiej, natomiast włączenie alchemii i astrologii jest niemożliwe – z tego powodów, iż nie mają one z nauką nic wspólnego) (Dworkin 1996, s. 187).

Podobne stanowisko zajmuje R.T. De George, który podkreślając, że „wolność akademicka jest doktryną nie do utrzymania, jeśli znajduje zastosowanie jedynie do wspierania tych, którzy posiadają poglądy ortodoksyjne lub politycznie poprawne” (jakkolwiek by ich nie definiować), dodaje przy tym zaraz: „jednak nie wszystkie poglądy powinny mieć równorzędne prawo do bycia głoszonymi; ktoś, kto twierdzi, że ziemia jest płaska, może być wysłuchany tylko w przypadku, jeśli posiada dobre argumenty [...]”. Tak więc upowszechniane być mogą tylko takie poglądy, które „odwołują się do wiedzy w danej dyscyplinie”, ignorować należy z kolei takie wypowiedzi, które „dowodzą ignorancji” (George 1997, s. 93-94). W rezultacie każdy naukowiec płaci swoją „cenę” za posiadaną przez siebie wolność akademicką, a jest nią „stałe wystawianie się na krytykę”, dotyczącą poziomu, który reprezentuje zarówno w sferze badawczej, jak i dydaktycznej. Wolność akademicka jest więc nieodłącznie związana z akademickim profesjonalizmem (Haskell 1996, s. 47, 53). Nie oznacza ona „wolności totalnej”; dotyczy niezależności od czynników zewnętrznych. Akademicy muszą natomiast dostosować się do wielu „reguł wewnętrznych”, związanych między innymi ze wspomnianymi już „standardami akademickimi” (Williams 1999, s. 4).

Warto w tym miejscu podać – za R. Dworkinem – jedną z egzemplifikacji problemów odmiennego interpretowania wolności akademickiej, w kontekście „standardów wiedzy”. Oto Michael Levin był profesorem z tenure w jednym koledżów w Nowym Jorku. W trzech miejscach swoich tekstów zamieścił on zdania, które sprawiły, że został on oskarżony o rasizm. W pierwszym tekście zadał następujące pytanie: „czy dyskryminacja niewinnych białych stanowi możliwą do przyjęcia cenę za zapewnienie pracy czarnym?”. Sugerował też w nim, że to z grupy Afroamerykanów wywodzą się „mordercy białych właścicieli sklepów”. W innym tekście napisał: „istnieją zasadne podstawy, aby twierdzić, że [...] przeciętny czarny jest znacząco mniej inteligentny niż przeciętny biały”. W kolejnym, odnoszącym się do wyników badań wskazujących na znikomą liczbę Afroamerykanów zajmujących się filozofią potwierdził tezę o mniejszej ich inteligencji oraz uznał, że w związku z tym ich brak zainteresowania tą dziedziną jest logiczny. Na podstawie tych fragmentów rektor i dziekan, jak również pewna liczba profesorów i studentów oskarżyła go o rasizm. Kilkakrotnie studenci przerywali jego wykłady, palono listy protestacyjne przed drzwiami jego gabinetu, grożono mu także śmiercią. Dziekan koledżu (wbrew stanowisku kierownika katedry filozofii) ustanowił – alternatywny wobec zajęć M. Levina – kurs filozofii i uzasadnił to w sposób następujący: „Profesor Levin zaprezentował kontrowersyjne poglądy na takie kwestie, jak rasa, feminizm i homoseksualizm. [...] Biorąc pod uwagę prawa i poczucie wrażliwości osób, które mogą być nimi dotknięte i pragnąc urzeczywistnić zasadę wolności wyboru wśród

studentów [...] zdecydowałem się stworzyć kurs alternatywny [...]”. Z kolei prezydent koledżu poprosił Senat o powołanie komisji do sprawy zbadania sprawy Levina. Gdy przewodniczący Senatu odmówił, prezydent powołał własną komisję. Jej celem było zbadanie, czy M. Levin naruszył zasadę wolności akademickiej i czy „przekroczył zasady zachowania członka społeczności akademickiej” (co stanowi formułę dotyczącą zwolnienia profesora posiadającego tenure). Z kolei profesor M. Levin stwierdził, że działania władz koledżu naruszyły jego wolność akademicką i negatywnie wpłynęły na możliwości prowadzenia przez niego wykładów, badań i upowszechniania ich wyników. Skierował sprawę do sądu, który przyznał mu rację. Takie samo stanowisko zajął sąd podczas rozprawy odwoławczej. Stwierdzono, że dyscyplinarne procedury wszczęte przeciwko M. Levinowi łamią jego prawo do wolności wypowiedzi i stanowią w ten sposób wykroczenie przeciwko konstytucji Stanów Zjednoczonych. Jednocześnie koledżowi zakazano tworzenia alternatywnych kursów filozofii. R. Dworkin skomentował to wydarzenie w sposób następujący: „W całej tej sprawie ciekawe było to, że nikt nie polemizował z Levinem w sprawie różnicy w ilorazie inteligencji między białymi i czarnymi, nikt nie używał argumentów merytorycznych. Nie zdarzyło się też, aby Levin w inny sposób traktował studentów białych i czarnych. Po prostu postawiono mu zarzut rasizmu” (Dworkin 1996, s. 97-99).

Wolność akademicka nie jest kategorią akceptowaną powszechnie i bezkrytycznie (jak pisze L. Menand: pojęcie wolności akademickiej zawsze było problematyczne, ono jest nieodłącznie problematyczne” (Menand 1996, s. 6). Występuje wokół niej wiele kontrowersji, z których warto kilka przytoczyć.

Najważniejsza z nich dotyczy zagadnienia „politycznej poprawności” (*political correctness*), odnoszącego się do – typowego dla współczesnych Stanów Zjednoczonych – zjawiska unikania jakichkolwiek krytycznych wypowiedzi na temat mniejszości seksualnych, etnicznych, rasowych oraz kobiet. Druga – łącząca się z wolnością akademicką – dotyczy kwestii problematyzowania (a nawet kwestionowania) kategorii wolności samej w sobie. Wszystkie definicje wolności akademickiej wychodzą z oświeceniowo-modernistycznego założenia, że istnieje wolność absolutna/ uniwersalna, „wolność jako taka”, która wymyka się lokalnym historycznym uwarunkowaniom (danym „tu i teraz”). Współcześnie coraz częściej rezygnuje się z takiej koncepcji wolności; zastępowana jest ona przez podejście wywodzące się ze społecznego konstrukttywizmu. Jak pisze Z. Bauman „zobaczmy, że wolność istnieje tylko jako relacja społeczna, że zamiast być własnością, osobistym dobrem, jest ona właściwością przysługującą różnicy między ludźmi, że ma ona sens tylko jako przeciwieństwo innego stanu, przeszłego lub przyszłego...” (Bauman 1995, s. 13).

Przyjęcie takiego podejścia do wolności powoduje wiele konsekwencji. Wolność (również i akademicka) jest zawsze w stosunku do kogoś lub czegoś. Nie ma wolności jako takiej, „abstrakcyjnej”. Stanowi ona zawsze społeczną konstrukcję. Wolność zawsze

zdobywa się w konkretnych warunkach. Niekiedy, to co uznawane jest za wolność w jednych okolicznościach, w innych stanowi esencję niewoli. W perspektywie społecznego konstrukttywizmu „wolność jest więc zawsze wobec różnicy”. Jesteśmy bardziej lub mniej wolni w stosunku do kogoś lub czegoś. Można tu podać kilka oczywistych przykładów – z zupełnie innej – niż Akademia – sfery rzeczywistości. Oto piękna kobieta czuje się wyzwolona przez swoje piękno. Z perspektywy krytyka kultury, przejawiany przez nią nawyk wykorzystywania różnorodnych kosmetyków do codziennego upiększania swojego ciała może stanowić wyraz podporządkowania tożsamości kobiecej dominującym trendom kulturowym i „męskiemu oku”. Jednak bez wątpienia, z perspektywy tej kobiety, pragnącej uosabiać obowiązujące normy piękna, uniemożliwienie jej tego typu zabiegów stanowiłoby formę zniewolenia. Kiedyś – w okresie popularności zespołu The Beatles oraz rozwoju ruchu hipisowskiego – długie włosy stanowiły wyraz demonstrowania przez młodzież swojej wolności lub przynajmniej wyraz jej poszukiwania. Później, alternatywne ruchy młodzieżowe uznały – za przejaw artykułowania swojej wolności – całkowite golenie głowy. W obu tych przypadkach mieliśmy do czynienia ze społecznie skonstruowaną „różnicą” jako formą wolności od konformizmu, od obowiązujących form „dobrego smaku” (poprzez stworzenie niezależnego, obowiązującego w ramach podgrupy „reżimu prawdy”). Z drugiej strony, inne grupy (dorośli, moralisci itd.) uznawały zarówno długie włosy, jak i golenie głowy za przejaw zniewolenia młodzieży, podporządkowania się ortodoksyjnym normom grupy. Również i angielski dżentelmen, którego zmuszono by do ogolenia głowy, względnie zapuszczenia bardzo długich włosów, czułby się z pewnością zniewolony².

Tak więc, pojęcie wolności i jego płaszczyzny przekształcają się w czasie i przestrzeni. Istnieje wiele różnorodnych i sprzecznych ze sobą form wolności. To, co dla jednego człowieka lub grupy jest w danym kontekście wyzwalające, dla innych ludzi i w innym kontekście może być zniewalające. W perspektywie społecznego konstrukttywizmu problem dostępu do wolności jest bardzo skomplikowany. Można uznać, że to ludzie sami będą decydować o kształcie swojej wolności. Wówczas decydujące jest ich własne poczucie wolności. Problem powstaje wtedy, gdy poszczególne grupy (lub jednostki) wybiorą taką formę wolności, która jest destruktywna wobec innych ludzi (na przykład wolność do propagowania i praktykowania rasizmu). Z drugiej strony, jeśli nie ludzie, to kto ma decydować o tym, co jest wolnością? Jaki metanarrator i co ma stanowić punkt wyjścia czy źródło? Tak czy inaczej, w każdym społeczeństwie toczy się walka o społecznie skonstruowany ideał wolności i obowiązujące formy wolności. Wytwarza się wiedzę na temat tego, co jest wolnością, a co nie jest. Niektóre formy tej wiedzy stają się dominujące i determinują specyfikę ludzkiego i działania. Tak więc nawet wolność jest zawsze przeszycona władzą (definiowania tego, co jest wolnością).

2 Por. rozważania na temat społecznych konstrukcji wolności, w: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 294-296.

W jaki sposób powyższe rozważania odnieść można do problemu wolności akademickiej? Po pierwsze należy uświadomić sobie, że obowiązujące jej pojęcie stanowi wytwór społeczny, o kształt którego trwają nieustanne walki i negocjacje. Zdaniem L. Menanda błędne jest leżące u podstaw debaty nad wolnością akademicką założenie, które implikuje, że: „Istnieje pewna powszechnie akceptowana, taka koncepcja wolności akademickiej, która jest filozoficznie spójna [...] Żadna taka koncepcja nie istnieje [...] Wolność jest społecznie inżynierowaną przestrzenią”, jednocześnie przy tym „jeśli wolności są społecznie skonstruowane i społecznie utrzymywane, ich granice muszą być nieustannie patrolowane [...]” (Menand 1996, s. 3, 5). Trudno więc nie zauważyć, że przyjęcie konstruktywistycznej koncepcji wolności akademickiej zmusza do podjęcia problemu definiowania jej zakresu. W konsekwencji, trudno nie zauważyć, iż w praktyce akademickiej „zapewnienie jednym wolności akademickiej jest równoznaczne z odmawianiem jej innym”, przy czym w ramach każdej dyscypliny nauki istnieją mechanizmy organizacji wiedzy i uprawomocniania tych, którzy ją wytwarzają. Z drugiej strony tworzy się wyraźne normatywne standardy, które – w przypadku jeśli są traktowane jedynie jako tymczasowe – mogą spełniać ważne „funkcje mediujące”, jednak w przypadku, gdy przekształcają się w dogmatyczne reguły, wówczas stają się „instrumentem karania” (Dworkin 1996, s. 169-170) (dodam od siebie – tych, których poglądy, metody naukowe czy sposób wykładania nie mieszczą się w ramach aktualnie panującej ortodoksji).

W takim kontekście celowa byłaby swoista dekonstrukcja obowiązującego na Zachodzie modelu uniwersytetu i odpowiedź na pytanie o stosunki władzy, które są w nim zawarte. W takim ujęciu wolność akademicka przestaje już być wartością samą w sobie – jest zmienna i podatna na różnorodne interpretacje i różnorodne wersje „społecznego praktykowania”. To w oczywisty sposób osłabia jej „moc” i „autorytet”.

Kolejna kontrowersja, która zdominowała w ostatniej dekadzie debatę na temat wolności akademickiej, związana jest z „wyzwaniem postmodernistycznym”. Podkreśla się w tym kontekście, że jeden z fundamentów wolności akademickiej dotyczy zapewnienia profesorom nieograniczonych możliwości w zakresie odkrywania „uniwersalnej prawdy” i „prawdziwej wiedzy”. Zwolennicy postmodernizmu, podkreślając, że prawda i wiedza stanowią – zależną od miejsca i czasu – konstrukcję społeczną, zdają się odbierać wolności akademickiej to uzasadnienie. Badania naukowe (szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych) przestają być postrzegane jako neutralne i obiektywne, uważa się, że są przesyczone subiektywizmem (i zależne od biografii naukowca); często oskarża się je o „upolitycznienie”. Krytycy postmodernizmu stawiają w tym kontekście dramatyczne pytanie, które – jak są o tym przekonani – stanowi bezpośrednią konsekwencję założeń postmodernistycznych: po co wolność akademicka? Przynosi przecież ona tylko jeszcze większy chaos w sferze wiedzy i prawdy, umożliwiając „produkcję” coraz to ich nowych, sprzecznych ze sobą form (podkreśla się też, że w przypadku, gdy

uznamy koncepcje postmodernistyczne za słuszne, wówczas każda forma wiedza, nawet najbardziej „polityczna” i subiektywna, jest uprawomocniona) (Menand 1996, s. 12).

W podobny kierunku idą (bynajmniej nie krytyczne wobec postmodernizmu) rozważania L. Menanda, R. de Georga i R. Dworkina. Ten pierwszy podkreśla, iż istotą współczesnej debaty nad temat wolności akademickiej w Stanach Zjednoczonych są problemy dotyczące wielokulturowości i postmodernizmu, które przez wielu krytyków postrzegane są jako główne zagrożenie dla tej wolności, a to z uwagi na fakt, iż wysuwają „postulaty” sprzeczne z całą tradycją akademicką. Oto bowiem wprowadzają one do debaty relatywizm epistemologiczny – założenie, że żadne oceny i wartości nigdy nie mogą być obiektywne bądź uniwersalne, a takie ideały, jak „bezstronność”, „rozum”, „prawda” są niemożliwymi do utrzymania abstrakcjami, które powinny być porzucone na rzecz bardziej relacyjnych i historycznych kategorii, takich jak: „perspektywa”, „zrozumienie”, „interpretacja” (Menand 1996, s. 4; 5).

Z kolei R. de George stwierdza, że zdaniem krytyków postmodernizmu „jeśli nie ma prawdziwej lub rzeczywistej wiedzy do odkrycia, to uniwersytet nie stanowi miejsca jej poszukiwania lecz miejsce akademickich walk o narzucenie określonych poglądów”. „Czym w takim razie jest wolność akademicka?” – pyta cytowany autor, „co usprawiedliwia – prowadzone kosztem społecznym walki akademickie i co ma z tego społeczeństwo?” „Jeśli społeczeństwo nie korzysta z przyrostu wiedzy, to wówczas nie ma powodu dla akceptacji instytucji wolności akademickiej i tego wszystkiego, co ona zawiera: autonomii, wolności w zakresie badań i nauczania, samorządności i wolności uczenia się. Jeżeli istotą jest tutaj władza, to władzę mają ci, którzy finansują instytucję i to oni mogą ją zmusić do przyjęcia określonego sposobu funkcjonowania. Taka reakcja wydaje się być jasna w przypadku treści kursów dotyczących zachodniej cywilizacji. Jeśli nie można w tym zakresie zalecić studentom książek, które są lepsze od innych, to dlaczego zostawić decyzję w tym zakresie członkom rad wydziałów? Jeśli nie posiadają oni wiedzy i jeśli ich opinie zawierają po prostu te, a nie inne uprzedzenia, to dlaczego mają posiadać wolność kreowania listy lektur lub programów?” (George 1996, s. 87-88).

Wreszcie R. Dworkin pisze, że tradycyjna linia obrony wolności akademickiej opierała się na przekonaniu, iż „naukowcy muszą mieć wolność, jeżeli mają oni odkrywać obiektywną prawdę”. „W konwencjonalnych próbach usprawiedliwienia wolności akademickiej postrzega się ją jako instrumentalną w odkrywaniu prawdy. Twierdzi się, że system niezależnych instytucji akademickich i niezależnych grup naukowców daje największe możliwości w zakresie kolektywnego dochodzenia do prawdy w wielu dziedzinach – od nauk przyrodniczych poprzez sztukę do polityki. Deklaruje się, że istnieje większa szansa odkrycia, co jest prawdą, jeśli zaniechana będzie jakakolwiek zewnętrzna kontrola nad pracownikami akademickimi i ich instytucjami”. R. Dworkin podkreśla jednak, że „obecnie możliwość istnienia obiektywnej prawdy jest sama

w sobie kwestionowana przez oddziały relatywistów, subiektywistów, neopragmatystów, postmodernistów i podobnych im krytyków” (Dworkin 1996, s. 183, 185). Jaki jest więc sens wolności akademickiej?

Jestem przekonany, że w związku z „wyzwaniem postmodernistycznym” kategoria wolności akademickiej ma tym większy sens. Rezygnacja z idei uniwersalnej i absolutnej prawdy oraz wiedzy nie oznacza rezygnacji z poszukiwania jakiegokolwiek prawdy i wiedzy, oznacza po prostu jedynie, że przestajemy podejmować próby narzucenia innym naszej własnej „wersji” prawdy i wiedzy – jako uniwersalnych i „obowiązujących”. W kontekście problemu wolności akademickiej można stwierdzić, że dzięki tej właśnie wolności istnieje możliwość współistnienia różnych form wiedzy i różnych form prawdy, które wynikają z odmiennych „miejsc” i „czasów”, odmiennych biografii naukowych i założeń teoretycznych. Są to – z mojej perspektywy – „wiedze” i „prawdy” wartościowe i społecznie użyteczne. Powrót do idei „absolutnej prawdy”, którą uniwersytet ma odkrywać, jest bez sensu. Istota wolności akademickiej pozostała w nowych warunkach niezmieniona: jej zadaniem jest tworzenie warunków dla swobodnego dochodzenia do prawdy – już nie absolutnej i niemożliwej do zakwestionowania, lecz „skromnej”, niekiedy „własnej”, zawsze pluralistycznej. Wolność akademicka polegałaby w tym kontekście również i na stwarzaniu młodym ludziom możliwości wyboru spośród wielu sposobów dochodzenia do wiedzy (powinni być „wystawiani” na całą paletę koncepcji, teorii i podejść).

W podobnym duchu idą rozważania L. Menanda, który stwierdza: „Uniwersytet rzeczywiście ma wewnętrzne problemy, które zagrażają przyszłości wolności akademickiej, jednak postmodernizm i wielokulturowość, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować, nie są wśród nich [...]”. L. Menand pisze z pełnym przekonaniem „postmodernizm nie stanowi zagrożenia dla wolności akademickiej”, tym bardziej że „jak znakomicie o tym wie każdy naukowiec z nauk humanistycznych w podejściu postmodernistycznym istnieje cały zestaw niekwestionowanych założeń, metodologiczna ortodoksja i kanoniczne teksty”. Jeśli by przy tym przedstawiciele postmodernizmu nie pisali dzieł „interesujących lub użytecznych”, a jedynie – wykorzystując do maksimum wolność akademicką – teksty, które wprowadzałyby chaos do Akademii, wówczas (jak ujmuję to L. Menand) „cały ruch powinien – jeśli maszyna wolności akademickiej działałaby właściwie – upaść pod własnym ciężarem” (Menand 1996, s. 5, 13-14). Należy więc zaakceptować fakt, iż „wolność akademicka istnieje w przestrzeni etycznej, która wyraża napięcie między ideałem autonomicznego poszukiwania zrozumienia rzeczywistości a specyficznymi (historycznymi, instytucjonalnymi i politycznymi) czynnikami, które ograniczają takie poszukiwania”; należy również przyjąć, iż poszukiwanie prawdy zawiera w sobie niebezpieczeństwo – jak to ujmuję R. Dworkin – „konsolidacji wokół określonej partykularnej prawdy (włączając w to ideę prawdy samej w sobie)” (Dworkin 1996, s. 177).

LITERATURA

- BAUMAN Z. (1995), *Wolność*, „Znak”, Kraków.
- BRZEZIŃSKI J. (1994), *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań-Toruń.
- (1997), *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- BYRNE J.P. (1997), *Academic Freedom Without Tenure?*, bez miejsca wydania.
- DWORKIN R. (1996), *We Need a New Interpretation of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- GEORGE R.T. DE (1997), *Academic Freedom and Tenure. Ethical Issues*, New York-Boulder-Oxford.
- HASKELL T.L. (1996), *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- MEŁOSIK Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań-Toruń.
- MENAND L. (1996), *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago-London.
- PARSONS T., PLATT G.M. (1997), *The American University*, Harvard.
- SCOTT J.W. (1996), *Academic Freedom as an Ethical Practice*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- SOLOMON R., SOLOMON J. (1993), *Up the University. Re-Creating Higher Education in America*, Massachusetts.
- SUNSTEIN C.R. (1996), *Academic Freedom and Law: Liberalism, Speech Codes, and Related Problems*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- TIGHT M. (1988), *So, What is Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom and Responsibility*, red. M. Tight, Stratford.
- WILLIAMS J. (1999), *The Other Talk of Tenure*, „College Literature”, Fall, v. 26, nr 3.

Zbyszko Melosik

ACADEMIC FREEDOM.
CONTEXTS AND RECONSTRUCTIONS

Summary

The understanding of academic freedom is the key to analyse both the essence as well as the functioning of the western university. Scientists and publicists, on one hand point out that the idea of academic freedom lies in the heart of political and academic struggle for the future of the university, on the other hand they agree that this freedom needs to be protected. In this article I attempt to answer numerous questions concerning the essence of the university including: What is freedom and what are its forms in the view of the commercialization of the market of educational services and research?

Andrzej Radzewicz-Winnicki*
Zdzisław Wołk**

SZKOLNICTWO WYŻSZE WOBEC POTRZEB RYNKU PRACY

Wstęp

Dyskusje nad kształtem współczesnego uniwersytetu toczone są od lat. Dotyczą one różnych aspektów działalności, od programów kształcenia poczynając, na rozwiązaniach organizacyjnych kończąc. Uniwersytet (łac. *universitatis* – powszechność, ogół) jest definiowany jako podstawowy typ wielowydziałowej uczelni, której zadania obejmują prowadzenie pracy naukowo-badawczej, kształcenie i wychowanie studentów oraz kształcenie pracowników naukowych poprzez nadawanie im stopni naukowych (Radzewicz-Winnicki 1989, s. 108). Jest więc instytucją zajmującą się rozwojem wiedzy i na jego gruncie realizuje zadania o charakterze edukacyjnym. W tym przejawia się szczególność kształcenia akademickiego. Jest ono jednak zagrożone z racji przeistaczania się uniwersytetu w korporację sprzedającą starannie wyselekcjonowanym klientom wysoko wyspecjalizowane usługi, kierując się przede wszystkim zasadą własnej korzyści (por. Potępa, 2000, s. 157). Przesuwa to funkcję edukacyjną uniwersytetu na dalszy plan.

Rozwój wiedzy naukowej prowadzi do nowego spojrzenia na jej rolę w gospodarce, wyrażoną w postaci tzw. modelu interaktywnego. W modelu tym kwestionuje się wyj-

* Prof. dr hab. **Andrzej Radzewicz-Winnicki** – Członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów; Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Socjolog wychowania i pedagog społeczny. Zajmuje się m.in. analizą procesów społecznych oraz skutków wprowadzonych radykalnych zmian organizacyjnych i programowych w instytucjonalnej oświacie, a także problemem marginalizacji społecznej (wykluczenia). Jest autorem bardzo wielu publikacji, w tym 18 książek wydawanych nie tylko w Polsce, ale także za granicą, m.in. w USA, Finlandii i Niemczech.

** Prof. dr hab. **Zdzisław Wołk** – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania badawcze: humanistyczne aspekty pracy zawodowej, kultura pracy, poradnictwo zawodowe i pomoc społeczna. Jest autorem i uczestnikiem licznych ogólnopolskich programów badawczych poświęconych kształceniu zawodowemu, aktywności pracowniczej oraz aktywizacji zawodowej i pomocy społecznej. Zajmuje się także badaniem warunków życia ludności województwa lubuskiego. Wielokrotnie opracowywał ekspertyzy i opinie dotyczące rynku pracy, poradnictwa zawodowego oraz rekomendacje poświęcone aktywizacji zawodowej bezrobotnych i pomocy społecznej. Opublikował ponad 200 prac naukowych i popularnonaukowych, wśród których znajduje się dziesięć monografii i podręczników. Jest redaktorem naukowym 13 prac zbiorowych.

ściową rolę badań podstawowych i ich liniowe zależności. Wyróżnia się w nim trzy składniki gospodarki wiedzy: produkcję wiedzy, jej rozchodzenie się oraz stosowanie, między którymi zachodzą wzajemne zależności. Produkcja wiedzy jest więc uzależniona od jej stosowania (Chojnicki 2003, s. 312). Tym samym jest zdeterminowana bieżącymi relacjami pomiędzy placówkami naukowymi i przedsiębiorstwami. Zgodnie z modelem interaktywnym zmienia się rola nauk podstawowych, zwłaszcza tzw. nauki akademickiej, i w znacznym stopniu nadaje się im charakter instrumentalny wobec celów innowacyjno-technologicznych (Chojnicki 2003, s. 313).

W ostatnich latach coraz częstsze jest dążenie do standaryzacji działań edukacyjnych, co w szczególnym stopniu jest widoczne w szkolnictwie wyższym. W wielu przypadkach prowadzi to do unifikowania kształcenia i ograniczania się do spełniania zaledwie niezbędnych wymagań. Jest to związane zazwyczaj z kierowaniem się rachunkiem ekonomicznym, który niestety zazwyczaj jest brutalny dla jakości kształcenia. Rzuca przede wszystkim na redukowanie liczby zajęć do niezbędnego minimum, co niestety sprzyja rezygnowaniu lub ograniczaniu oryginalnych indywidualnych rozwiązań organizacyjnych, związanych zazwyczaj z realizacją dodatkowych poza niezbędne zajęć.

Podjęmowane są co prawda działania na rzecz podnoszenia poziomu kształcenia, czego przykładem jest akredytowanie przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną (UKA) kierunków nauczania realizowanego w uniwersytetach (Brzeziński 2000, s. 98). W Europie akredytacja wiąże się zazwyczaj z określeniem osiągnięcia przez uczelnię odpowiedniego poziomu nauczania, niekiedy jest też rozumiana jako licencjonowanie nauczania (Chwirot 2000, s. 5). Ubieganie się o uzyskanie akredytacji UKA jest dobrowolne i wynika z inicjatywy uczelni (Górniewicz 2002, s. 46). W praktyce dotyczy niewielu kierunków w nielicznych uczelniach. Większość uczelni z różnych względów nie dąży do sprostania standardom UKA, zadowalając się uzyskiwaniem pozytywnej opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PAKA). Certyfikat UKA jest wciąż słabo rozpoznawalny przez kandydatów na studia i przez samych studentów. Nie odgrywa też znaczącej roli przy zatrudnianiu absolwentów, bowiem pracodawcy również go nie identyfikują.

Edukacja akademicka prowadzona jest pod przemożnym wpływem wymogów formalnych i uwarunkowań finansowych. Znalazła się ona pod ogromną presją mechanizmów rynkowych, które znacząco zmieniają oblicze współczesnego uniwersytetu. Coraz ściślejsza algorytmizacja kształcenia, konieczność kalkulowania kosztów nauczania prowadzą często do odchodzenia od tradycyjnych ról uniwersytetu i opartych na tradycji sposobów realizowanej w nich pracy. Występuje zjawisko precyzyjnego, aczkolwiek bardzo formalnego rozliczania pracowników uczelni z zadań zawodowych, co z kolei ukierunkowuje ich aktywność na dążenie do spełniania stawianych warunków. W konsekwencji następuje formalizowanie ról i w znaczne zmniejszanie identyfikowania się nauczycieli akademickich z uczelnią, w której pracują. Dodatkowo,

wykonywanie przez nauczyciela akademickiego pracy w kilku uczelniach ogranicza możliwości dobrego wykonywania obowiązków, bowiem nie ma on czasu na oryginalne badania naukowe oraz aktualizowanie i pogłębianie swojej wiedzy. „Jest skazany na powtarzanie, sprzedawanie ciągle tych samych »produktów« swojej kompetencji. Tym samym dochodzi do złamania podstawowej zasady akademickiego nauczania jako funkcji aktualnych badań naukowych oraz wielostronności roli zawodowej profesora” (Kwieciński 2010, s. 273). Powyższe zagrożenia występują w różnym stopniu, jednakże są niepokojące i zagrażające etosowi pracy akademickiej. Sposób uprawiania kształcenia akademickiego jest uzależniony od podejścia uczestniczących w nim nauczycieli, od ich zaangażowania oraz warsztatu naukowego, do którego mogą się odwoływać w swojej pracy dydaktycznej, przede wszystkim jednak do odwoływania się do zasad etyczno-moralnych stanowiących inspirację do dobierania środków oraz sposobów działania (Brzeziński 1998, s. 74-75; Wołk 2009, s. 232). W całej rozciągłości wymaga to jednak samoodповідzialności wszystkich aktorów życia akademickiego, czego warunkiem jest autonomia uczelni. Przy jej ograniczaniu proces kształcenia w szkołach wyższych bardziej upodabnia się do nauczania szkolnego, tracąc tym samym swoje najcenniejsze wartości.

Trzystopniowe studia wyższe jako iluzoryczna droga kariery naukowej

Polska po 1989 roku doświadcza wielu znaczących i radykalnych przemian, które zachodzą w różnych obszarach życia społecznego. Na współczesne polskie szkolnictwo wyższe szczególnie wpływ miało wprowadzenie gospodarki rynkowej, podpisanie przez Polskę porozumień bolońskich oraz – w ostatnich latach – coraz silniejsze interwencje spowodowane niżem demograficznym. W myśl tzw. Karty Bolońskiej (Zadania 2005) organizacja kształcenia jest związana z wprowadzeniem trzech stopni – pierwszego – zawodowego, kończącego się uzyskaniem dyplomu licencjata (w przypadku studiów technicznych inżyniera), drugiego – prowadzącego do dyplomu magistra – i trzeciego – doktorskiego. Studia zawodowe stanowią główną drogę do uzyskania uprawnień zawodowych, tym samym na rynku pracy są przepustką do zdobycia zatrudnienia. Studia drugiego stopnia takich uprawnień zazwyczaj nie nadają, co znacząco zmniejsza ich atrakcyjność rynkową. Studia magisterskie są głównie studiami o charakterze doskonalącym i w wielu przypadkach z perspektywy rynku pracy są mniej atrakcyjne niż ukończenie studiów podyplomowych. Wobec powszechnie oczekiwanego przez pracodawców doświadczenia zawodowego absolwenci studiów pierwszego stopnia wielokrotnie wybierają podejmowanie pracy zawodowej, rezygnując z kontynuacji studiowania lub przekładając je na dalszą przyszłość. W planach maturzystów takie podejście też pojawia się coraz częściej.

Jeszcze trudniejsza jest sytuacja osób, które kończą studia trzeciego stopnia. Doktorat umożliwia awans zawodowy przede wszystkim w placówkach naukowych i w szkołach wyższych. Często dyplom doktorski jest nieprzydatny lub wręcz utrudniający uzyskanie pracy. Tymczasem w szkołach wyższych ma miejsce stabilizacja kadry, co sprawia, że liczba konkursów dla magistrów i doktorów jest niewielka i trudno oczekiwać, aby placówki naukowe i szkolnictwo wyższe były w stanie zagospodarować choćby znaczącą część doktorów. Można więc stwierdzić, że uczelnie nie tylko kształcą bezrobotnych magistrów, ale także, a może przede wszystkim, bezrobotnych doktorów. Jest to poważny problem do rozwiązania w perspektywie pełnego wykorzystania potencjału intelektualnego coraz staranniejszego społeczeństwa. O ile jednak w przypadku edukacji na niższych szczeblach edukacji można mówić o potrzebie upowszechniania kształcenia, co wynika z potrzeby konieczności radzenia sobie przez wszystkich z coraz bardziej wymagającymi zadaniami życiowymi, nie tylko zawodowymi, to w przypadku absolwentów studiów trzeciego stopnia pojawia się konieczność poszukiwania rozwiązań systemowych, które zabezpieczyłyby należyte wykorzystanie wysokich kwalifikacji. Póki co, z ukończeniem studiów trzeciego stopnia nie wiąże się ani możliwości awansu zawodowego, ani nawet wyższy prestiż społeczny.

Edukacyjna funkcja uniwersytetu

Uniwersytet realizuje wiele ważnych funkcji społecznych, przy czym na współczesnym rynku pracy występuje w dwóch rolach – jako podmiot kreujący gospodarkę kapitalistyczną poprzez działalność naukowo-badawczą oraz jako instytucja przygotowująca absolwentów do udziału na rynku pracy.

Studia stanowią najwyższy etap edukacji, który jest zwieńczeniem przygotowania do pracy zawodowej i samodzielnego życia, będąc jednocześnie konsekwencją wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych realizowanych na kolejnych etapach kształcenia szkolnego.

„Współcześnie trudno jest uznać obecny kształt uniwersytetu za ogromny sukces bądź też za określoną porażkę ludzi związanych z tą wielowydziałową wszechnicą. Z pewnością ostatnie lata zdecydowały o kończącym się micie wielkości i potęgi tej uczelni wyższej. Nikt już chyba nie patrzy na współczesny uniwersytet jako na zamknięty krąg światłych uczonych i bardzo zdolnych studentów. Jesteśmy świadkami kresu uprzywilejowanej pozycji wyższej uczelni jako wiodącej i przodującej siły nauki, stymulującej postęp cywilizacyjny” (Radzewicz-Winnicki 1989, s. 120). Ta refleksja z początkowego okresu transformacji ustrojowej zdaje się wciąż aktualna. Uniwersytet stał się podmiotem na rynku pracy, na którym realizuje szereg zadań ważnych dla gospodarki. Z pewnością wyróżnikiem uniwersytetu jest prowadzenie badań naukowych oraz wiązanie z nimi procesu kształcenia studentów. W dobie kapitalizmu przedstawia się to jednak specyficznie: uniwersytet kosztem swoich nadrzędnych wartości

stał się instytucją biznesową, która w coraz większym stopniu musi podporządkowywać swoją działalność regułom rynkowym (Radziejewicz-Winnicki 2014, s. 179). „Uniwersytet sprzedaje obecnie wiedzę, oferując doskonałość i trafność badań naukowych. Kieruje się więc przede wszystkim czystym pragmatyzmem, a nie, jak uprzednio, ideą kształtowania i wychowania młodych ludzi oraz koniecznością prowadzenia bezinteresownie podstawowych badań naukowych” (Potępa 2000, s. 158).

Akademickość wiąże się nierozdzielnie z kształceniem. W uniwersytecie zasadnicze znaczenie ma relacja partnerska mistrz – uczeń. Każda z tych ról niesie za sobą konieczność spełnienia określonych wymogów (Kotarbiński 1957, s. 11-13). Mistrzem w szkole wyższej jest ten, kto dysponuje rozległą wiedzą uzyskaną m.in. w rezultacie prowadzonych przez siebie badań naukowych. Uczniem natomiast jest osoba poszukująca wiedzy, pragnąca się rozwijać na gruncie bezpośrednich relacji z mistrzem i w klimacie dyskursu naukowego stwarzanym przez uniwersytet. Relacje mistrz – uczeń mają charakter partnerski i opierają się na wzajemnym uznaniu i pełnej akceptacji ról, w których występują. Proces rozwijania się osobowości ucznia w kształceniu uniwersyteckim nie jest jednakże ograniczony do sfery poznawczej. Wymaga kreatywności, własnej aktywności uczącego się, ciągłego poszukiwania i odkrywania, w czym ma możliwość odwoływania się do wsparcia ze strony nauczycieli akademickich. Tym odróżnia się od nauczania szkolnego.

Działalność naukowa ma już od dawna znamiona rynkowe (Kozyr-Kowalski 1974). W naszych rozważaniach skupiamy się jednakże na funkcji edukacyjnej i kształcącej uniwersytetu, przy założeniu, że ich realizacja nie jest możliwa bez mocnego oparcia w pracy naukowo-badawczej.

„Działanie, jakie podejmuje każdy nauczyciel w procesie edukacji – niezależnie od wieku swojego ucznia, a więc także niezależnie od szczebla edukacji – zawsze nastawione jest na wywołanie zmiany: 1) wiedzy o otaczającym go świecie, np. w jakimś jednym obszarze, jednej dziedzinie wiedzy, 2) umiejętności oddziaływania na otaczającą go rzeczywistość, 3) umiejętności rozumienia tego, co się wokół dzieje, albo 4) i wiedzy, i rozumienia, i umiejętności [...]. Edukacja, która sprzyja pełnej realizacji powyższych celów w uczelni wyższej to edukacja zakładająca kontakt i współdziałanie pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami, organizowana i realizowana przez nauczycieli o wysokim poziomie przede wszystkim kompetencji merytorycznych w danej dziedzinie wiedzy zaangażowanych emocjonalnie w prowadzoną przez siebie działalność naukową, powiązana z podejmowaniem także przez studentów ważnych dla społeczeństwa zadań badawczych” (Brzezińska 2004, s. 17). To stanowi o szczególnym znaczeniu doświadczenia życiowego, którego nie można nabyć w żadnej innej formie i na żadnym innym szczeblu edukacji. Z tego względu upowszechnienie, a nawet umasowienie studiów służy rozwojowi jednostek i rozwojowi społecznemu. Wymaga jednakże dbałości o wysoką jakość kształcenia.

Raczej utopijny postulat: kształcenie akademickie jako odpowiedź na bieżące zapotrzebowanie rynku pracy

W biografii życiowej człowieka duże znaczenie odgrywa praca zawodowa. Oprócz tego, że jest ona źródłem dochodów, spełnia wiele innych ważnych funkcji (Wołk 2013, s. 64). Aktywność zawodowa jest uzależniona od licznych czynników, wśród których nie sposób nie wskazać kluczowej roli pracodawców. „Współczesny przedsiębiorca musi zadbać o systematyczne poszukiwanie i przetwarzanie informacji i udział w tworzeniu wiedzy w swojej branży. Musi zatroszczyć się o to, aby jego firma otwarła się szeroko na podniesienie poziomu czterech wartości: kwalifikacji, edukacji, wiedzy i infrastruktury” (Eckert 2009, s. 218). Droga do każdej z nich wiedzie przez kształcenie w szkolnictwie wyższym, które może być utożsamiane z przygotowaniem do podjęcia roli zawodowej (Hajduk 2009, s. 276).

Absolwenci szkół wyższych stanowią niejednorodną grupę. Różnicuje ich wiele cech zarówno podmiotowych, jak i przedmiotowych. Różne są ich doświadczenia związane z pracą zawodową, różne mają własne przygotowanie i motywację do pracy, różne strategie na życie. W przekazie publicznym, jak i niestety też w niektórych opracowaniach naukowych mówi się ogólnie o absolwentach szkół wyższych, co stanowi uproszczenie, nieoddające rzeczywistej sytuacji konkretnych jednostek. Spore znaczenie jako czynnik różnicujący powodzenie na rynku pracy ma nie tylko ukończony kierunek i specjalność studiów, ale też miejsce ich ukończenia, a nawet aktywność studencka, szczególnie naukowa. Studenci zorientowani na pogłębianie przygotowania zawodowego, silnie umotywowani mają sporo możliwości udziału w pracach badawczych, a także studiowania za granicą (głównie dzięki programowi ERASMUS) i w innych ośrodkach krajowych w ramach programu MOST. Uczelnie rodzime w miarę możliwości podejmują we własnym zakresie zadania mające na celu podnoszenie atrakcyjności rynkowej prowadzonych w nich studiów. Jest to szczególnie widoczne w okresie rekrutacji na studia, w trakcie której prowadzą między sobą rywalizację o kandydatów. Głównym kryterium, które stanowi o atrakcyjności studiów, jest pomyślność zawodowa ich absolwentów. Wiedza kandydatów na studia oraz samych studentów wciąż zazwyczaj opiera się na schematach i potocznych opiniach. Badania losów absolwentów nie dostarczają aktualnej wiedzy na temat ich mobilności na rynku pracy oraz sytuacji zawodowej. Jeżeli nawet są raporty na ten temat, to w małym zakresie są upowszechniane. Poradnictwo edukacyjne i zawodowe na etapie wyboru szkoły wyższej praktycznie interweniuje bardzo rzadko i o decyzjach kandydatów decydują stereotypy, uzyskiwane informacje i liczne inne, zazwyczaj niepotwierdzone i pozamerytoryczne względy.

W tej sytuacji poza nielicznymi zawodami (np. medyczne, prawnicze), można jedynie mówić o orientacji kandydatów na określoną grupę zawodową (ukierunkowaną na pracę z ludźmi, rzeczami, danymi, środowiskiem naturalnym lub na działalność

twórczą). Stanowi to już pewne ukierunkowanie na przyszłą pracę, lecz wciąż bardzo szerokie, zazwyczaj niezwiązane z planowaniem przyszłej pracy zawodowej, o której wiedza większości kandydatów na studia jest wciąż bardzo częstokwowa.

Planowanie edukacji zawodowej jest bardziej realne na poziomie szkolnictwa zasadniczego i rzemieślniczego. Na tych poziomach kształcenie trwa stosunkowo krótko i jest mocno związane z przygotowaniem do wykonywania określonych konkretnych czynności. Również charakter i zakres pracy na stanowiskach nie wymagających wyższych kwalifikacji jest mniejszy i bardziej trwały, nie podlega bowiem tak dużej zmienności i konieczności aktualizowania, jak ma to miejsce w przypadku kwalifikacji na najwyższym poziomie. Biorą to pod uwagę pracodawcy, którzy coraz częściej zgłaszają swoje zapotrzebowanie na absolwentów określonych kierunków i specjalności kształcenia oraz zakres pożądanych przez nich kwalifikacji. Pracodawcy są przy tym bardziej zainteresowani przygotowaniem nowych absolwentów pod ich potrzeby, niż zagospodarowaniem kadr o podobnych kwalifikacjach formalnych z obszaru bezrobocia. Może to świadczyć o tym, że wraz z wydłużaniem się czasu od ukończenia nauki szkolnej, nawet jeśli nie jest on długi, dezaktualizują się kompetencje pracownicze absolwentów.

W przypadku szkolnictwa wyższego sytuacja wydaje się bardziej złożona. Dominuje w nim bowiem kształcenie szerokoprofilowe, które nie jest ściśle ukierunkowane na wykonywanie konkretnych zadań zawodowych nawet w przypadku studiów o charakterze praktycznym. Trudno więc przygotowywać na studiach wyższych absolwenta pod konkretne potrzeby konkretnego pracodawcy, o co często apelują przedsiębiorcy. W rzeczywistości jednak, na skutek zachodzących przemian na rynku pracy i wraz z tym w obszarze pracy, przygotowanie ogólnoakademickie staje się atutem absolwentów. Dzięki temu bowiem mogą oni w większym stopniu podejmować i rozwiązywać problemy generowane zarówno w pracy zawodowej, jak i poza nią.

„Społeczeństwo wiedzy musi wprowadzić do swego rdzenia pojęcie osoby wykształconej. Będzie ono musiało być wszechstronne, ponieważ wyposażone w wiedzę społeczeństwo jest społeczeństwem wielu różnych dziedzin wiedzy, zarazem jest globalne – poprzez pieniądze, gospodarkę, kariery, technologie, centralne kwestie i – przede wszystkim – informacje. Społeczeństwo wiedzy potrzebuje wszechstronnie wykształconej osoby” (Drucker 1999, s. 172).

Wszechstronne wykształcenie wyklucza wyniesienie ze szkoły wyższej głębokiej specjalizacji, o jaką upominają się kapitaliści. W tym zakresie raczej zachodzi konieczność współpracy przedsiębiorców z uczelniami. Osiąganie doskonałości praktycznej jest bowiem związane z doświadczeniem, a to nabierane jest już w trakcie aktywności zawodowej, często wieloletniej. Wzajemne przerzucanie na siebie odpowiedzialności za wyposażenie absolwentów szkół wyższych w praktyczne kompetencje wymaga pilnej zmiany na podejście zupełnie inne, gdzie w następstwie współdziałania uczelnia stwarzać będzie ogólne podstawy umożliwiające pracodawcom ich wykorzystanie

w warunkach, które mają w swoich zakładach. Można wręcz przypuszczać, że wymuszone na uczelniach upracticzanie studiów może przynieść negatywne następstwa w postaci wyposażania absolwentów w wymagane kompetencje praktyczne, które niestety szybko się przedawnia, a prawdopodobnie w wielu przypadkach już na samym starcie zawodowym mogą okazać się nieprzydatne. Niestety ich nauczanie realizowane kosztem treści ogólnoakademickich może sprawić, że te ostatnie będą znacznie ograniczone w zasobach otrzymywanych poprzez studia wyższe.

Oczywiście, można się zastanawiać, na ile postulat osoby wszechstronnie wykształconej jest w ogóle realny do spełnienia. Trafniejsze jest dążenie uniwersytetu do wielostronnego kształcenia, co wydaje się też bardziej realne i prawdopodobne (Kargul 2001, s. 12).

Znaczne możliwości w tym zakresie mają uniwersytety i uczelnie szerokoprofilowe, w których klimat i wzajemna bliskość oraz współdziałanie różnych wydziałów może sprzyjać kształtowaniu osobowości otwartych na różne doświadczenia i akceptujących zróżnicowanie kulturowe i społeczne.

Refleksje końcowe

Z wielu znaczących uwarunkowań wyznaczających kształcenie wyższe szczególne znaczenie przypada sytuacji demograficznej. Niż demograficzny dotarł do uczelni, sprawiając, że studia stały się masowe i dostępne jak nigdy wcześniej. Generuje to liczne następstwa w postaci konieczności podejmowania w uczelniach wysiłku kształcenia słuchaczy o mniejszym potencjale intelektualnym, słabiej przygotowanych do studiów na wcześniejszych szczeblach edukacji. Trudniej się z nimi pracuje, rezultaty tej pracy też są często znacznie gorsze niż w przypadku pracy z młodzieżą uzdolnioną i starannie wykształconą. Łatwiejszy dostęp do studiów powoduje ich dewaluację, niedocenywanie zarówno przez studentów, jak i przez przyszłych pracodawców. Trudno bowiem w obecnych warunkach wobec wszystkich utrzymać wysoki poziom kształcenia. Uczelnie, kierując się rachunkiem ekonomicznym, dążą do rekrutowania i utrzymania studentów za wszelką cenę, nawet za cenę niższej jakości pracy. Niekiedy zdarza się, że również nauczyciele akademicki sprzyjają temu, bowiem taka sytuacja obniża także wymagania stawiane wobec nich. Mogą więc skupić się na spełnianiu wymogów formalnych, coraz bardziej absorbujących ich czas i energię i rzutujących na ocenę ich pracy. Sprzyja temu poszukiwanie przez uczelnie sposobów na obniżanie kosztów kształcenia, co się dzieje zazwyczaj kosztem planów i programów studiów.

Warto jednak zwrócić uwagę na możliwości, które niż demograficzny niesie szkołom wyższym. Po pierwsze, w świetle nadwyżki podaży miejsc na studiach nad popytem na nie, zachodzi szansa na przetrwanie jedynie części uczelni. Najkorzystniejsze byłoby, aby pozostały uczelnie najlepsze, mające najlepszą ofertę kształcenia. Po drugie, mniejsza

liczba studentów stwarza możliwość staranniejszej pracy z nimi, odbudowania etosu uniwersytetu. To jednak wymagałoby nie zmniejszania poziomu finansowania uczelni wraz ze zmniejszającą się liczbą słuchaczy. Dzięki temu postulaty indywidualizacji kształcenia, budowania relacji mistrz – uczeń można byłoby urealniać i upowszechniać. Nie tak dawno w obliczu podobnej szansy znajdował się system szkolny. Tam szansy nie wykorzystano. Miejmy nadzieję, że szkolnictwo wyższe nie podzieli losu szkół, gdzie bieżące oszczędności zdominowały wysiłki na rzecz inwestowania w dzieci i młodzież.

Natomiast jeżeli chodzi o postulat kształcenia przez uczelnie na rzecz rynku pracy, to trzeba odpowiedzieć, że uniwersytet nie ma zadania kształcenia robotnika w tradycyjnym rozumieniu z dyplomem magistra czy doktora. Dyplom wyższej uczelni ma zapewniać otwartość umysłu i gotowość do budowania przez absolwentów swojego warsztatu pracy. Wyposażenie go w najlepsze nawet gotowe recepty i algorytmy może stanowić jedynie czynnik ograniczający kreatywność i mobilność. Im wyższy poziom edukacji osiąga jednostka, tym bardziej ogólne, lecz głębokie powinno być jej przygotowanie do samodzielnej pracy i życia.

LITERATURA

- BRZEZIŃSKA A. (2000), Jak dobrze kształcić w szkole wyższej, [w:] Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- BRZEZIŃSKI J. (1998), Jak być etycznym nauczycielem akademickim, [w:] Humanizm. Prakseologia. Pedagogika, red. Z. Wołk, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra.
- (2004), Etyczny kontekst ewaluacji jakości kształcenia w szkołach wyższych, [w:] Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- CHOJNICKI Z. (2001), Charakter i rola wiedzy naukowej w rozwoju społeczno-gospodarczym, [w:] Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego, red. A. Kukliński, Rewasz, Warszawa.
- CHWIROT S. (2004), Wprowadzenie: standardy oceny jakości kształcenia – perspektywa Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, [w:] Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- DRUCKER P.F. (1999), Społeczeństwo prokapitalistyczne, PWN, Warszawa.
- ECKERT M. (2009), Przedsiębiorczość Polaków w XIX i XX wieku. Od postindustrializacji do gospodarki opartej na wiedzy, [w:] Filozofia jako mądrość bycia. Profesorowi Krzysztofowi Kaszyńskiemu na darze z okazji 70. urodzin, red. S. Kostańczyk, T. Turowski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- GÓRNIOWICZ J. (2002), Jakość kształcenia w szkole wyższej. Wprowadzenie, [w:] Konstruowanie systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, red. J. Górniowicz, UW-M, Olsztyn.
- HAJDUK E. (2007), Edukacja studentów (opis uproszczony), „Rocznik Lubuski”, nr 33: Kalejdoskop życia społecznego na ziemi lubuskiej, red. Z. Wołk.
- KARGUL J. (2001), Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.

- KOTARBIŃSKI T. (1957), *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, PZWS, Warszawa.
- KOZYR-KOWALSKI S. (1974), *Klasy a kultura*, „Argumenty”, nr 4-5.
- KURZYDŁOWSKI K.J. (2005), *Relacje pomiędzy nauką i gospodarką w Strategii Lizbońskiej*, [w:] *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2010), *Nowe nierówności społeczne w edukacji wyższej*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin, red. E. Syrek, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- POTĘPA M. (2000), *Uniwersytet a tworzenie i odtwarzanie autorytetu intelektualnego. Próba oceny tendencji pod koniec wieku*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (1989), *W poszukiwaniu homo oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- (2005), *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk.
- (2014), *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- WOŁK Z. (2009), *Odpowiedzialność pracownicza jako powinność etyczna i kluczowy element kultury pracy w zawodach zorientowanych na ludzi*, [w:] *Filozofia jako mądrość bycia*. Profesorowi Krzysztofowi Kaszyńskiemu w darze z okazji 70. urodzin, red. S. Kostańczak, T. Turowski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- (2013), *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Difin, Warszawa.
- ZADANIA polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej (2005), Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa.

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Zdzisław Wołk

HIGHER EDUCATION VS THE NEEDS OF THE LABOUR MARKET

Summary

Higher education in the post-industrial world is striving with the task to prepare young people to undertake professional activity. It plays an important role as a factor conditioning the prosperity of professional careers. As higher education has become more and more widespread, there appeared problems connected with the profusion of well-educated people in the labour market which results in the increased number of unemployed people who completed higher education especially the second-cycle studies or the doctoral studies. Treating this situation as a waste of the effects of studies, it is advisable to look for more effective ways of using the professional potential of graduates. However, it is not an easy task, as employers rarely plan long-term employment, therefore it is difficult to carry out the academic education as the reply to the demand for specific type of professionals in Poland. The reduction of the problem is connected with the necessity to introduce tighter and on-going cooperation between the employers and the academic circles. As there are still little chances to employ graduates at the universities, such a cooperation may contribute to the idea of creating workplaces for the best graduates, even during their studies, in the national economy. The lack of cooperation forces the graduates, irrespective of their particular disposition and professional competences, talents and abilities, to find themselves in the labour market as anonymous people. Their chances to reveal their real possibilities are usually inconsiderable.

Agnieszka Gromkowska-Melosik*

DOSTĘP KOBIEŃ I MĘŻCZYZN DO STUDIÓW WYŻSZYCH. STUDIUM PORÓWNAWCZE**

Na wstępie pragnę stwierdzić, że od początku walki o równość kobiet, to właśnie edukacja stanowiła jedną z najbardziej istotnych płaszczyzn działań w tym zakresie; zwiększenie dostępu do niej było także jednym z najważniejszych kryterium zmiany społecznej. Ma to miejsce również i obecnie, co wynika z faktu, iż we współczesnych społeczeństwach to wykształcenie stanowi jeden z najistotniejszych fundamentów całego systemu stratyfikacji społecznej (jak piszą Claudia Buchmann i Emily Hannum, związane to jest to z „funkcjonowaniem formalnego szkolnictwa [...] w procesach społecznego różnicowania oraz społecznej ruchliwości” (Buchmann, Hannum 2001, s. 77).

Minęły już czasy „self made man” („człowieka zawdzięczającego wszystko sobie samemu”), który wyłącznie dzięki własnemu wysiłkowi docierał na szczyty drabiny społecznej, zdobywając zarówno status, jak i wysoki poziom materialnego życia. Dziś nieodłącznym wstępnym warunkiem awansu społecznego jest posiadanie „edukacyjnego kredencjału”, uosobionego w postaci dobrego dyplomu, który stanowi symboliczną manifestację wiedzy, kwalifikacji, kompetencji, a także cech psychicznych, które są atrybutami „człowieka sukcesu”¹.

Już na wstępie stwierdzę, że istota problemu równości kobiet w zakresie dostępu do szkolnictwa wyższego uległa w ostatniej dekadzie znaczącej restrukturalizacji. W kontekście ilościowym, trudno już mówić o ich dyskryminacji; wręcz przeciwnie – wśród populacji studentów w jej całości kobiety posiadają rosnącą większość. Gros analiz koncentruje się w związku z tym na różnicach w prestiżu instytucji edukacji wyższej,

* Doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Wydział Studiów Edukacyjnych). W swoich zainteresowaniach badawczych koncentruje się na problemach związanych z gender studies, socjologią edukacji i socjologią kultury. Autorka książek m.in.: *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* (2011, Nagroda I Wydziału Polskiej Akademii Nauk), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* (wspólnie z T. Gmerkiem, 2008), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji* (2007), *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje* (2002).

** Tekst jest uaktualnioną wersją rozważań zawartych w książce A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

¹ Problemy te omawiają w różnych kontekstach: T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”, [w:] Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, ss. 13–22.

w których studiują kobiety i mężczyźni, jak również na płciowo zróżnicowanym wyborze studiowanych kierunków (dyscyplin).

W punkcie wyjścia można stwierdzić, że w ostatnich dekadach nastąpił zasadniczy wzrost aspiracji edukacyjnych kobiet. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, iż nie istnieją istotne różnice w aspiracjach dotyczących kariery zawodowej, posiadanych przez najlepsze uczennice i najlepszych uczniów (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 331).

Z kolei, jak podaje Anna Titkow, wykształcenie jest w Polsce wartością istotniejszą dla kobiet niż mężczyzn, podobnie zresztą jak i posiadanie dzieci (Titkow 2007, s. 183).

Bardzo optymistyczne – w perspektywie osiągnięcia przez kobiety „równości edukacyjnej” – są wyniki tych badań, które wykazują, że dziewczęta nie tylko posiadają większe aspiracje w zakresie zdobycia wykształcenia niż chłopcy, ale także są przekonane w większym od nich stopniu, że to właśnie role zawodowe będą decydujące w ich biograficznej przyszłości (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 326).

Z drugiej jednak strony, wielu teoretyków prezentuje sceptyczne stanowisko w kwestii danych wskazujących na równość w zakresie dostępu do studiowania, jaką uzyskały kobiety. I tak, Karen Bradley uważa, że likwidacja formalno-prawnych barier w tym zakresie nie doprowadziła do „równości wyborów edukacyjnych”. Na płaszczyźnie edukacji wyższej istnieje „różnicowana dystrybucja kobiet i mężczyzn”; kobiety w większym stopniu podejmują studia, których dyplomy prowadzą do niskiego statusu zawodowego. Ta sama autorka zwraca uwagę na fakt, iż wyższy wskaźnik wykształcenia kobiet jest związany w dużej mierze z podwyższeniem się wymagań w zawodach uważanych wcześniej za typowo kobiece. Stąd poziom wykształcenia kobiet wzrósł znacząco, ale nie zmieniło to faktu, że odbywa się to w ramach płciowo-segregowanego szkolnictwa oraz rynku pracy (Bradley 2000, s. 3-4).

Warto rozwinąć tę tezę – na kilku przykładach. I tak, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, zdominowane przez kobiety zawody, takie jak nauczanie w szkole, pielęgniarstwo, praca socjalna i bibliotekarstwo (określane wspólnym mianem tzw. półprofesji – *semiprofessions*) zwykle nie wymagały posiadania studiów wyższych. Uważano przy tym powszechnie, że w przeciwieństwie do takich uznawanych za męskie profesji, jak prawo czy medycyna nie wymagają one wiedzy specjalistycznej. Istniało przekonanie, że właściwie niemalże każdy może je wykonywać, nie posiadając – powtórzmy raz jeszcze – wykształcenia uniwersyteckiego (jako odwołujące się do serca a nie rozumu, były one też traktowane w sposób oczywisty za podrzędne wobec profesji o charakterze męskim). Były również postrzegane jako mniej rygorystyczne, pozwalały bowiem na brak ciągłości w pracy, co stanowiło inherentną cechę biografii kobiet².

2 Hasło *Semiprofessions*, D.E. Arkfen (1998), *Historical Dictionary of Women's Education In the United States*, red. L. Eisenmann, Oxford, s. 358-359.

Kontynuując rozważania na temat edukacyjnych wyborów, można przywołać wyniki badań potwierdzających ich płciową segregację. I tak okazuje się, że dziewczęta na etapie planowania kariery akceptują konieczność pogodzenia życia zawodowego z osobistym, co wpływa na ograniczenie potencjalnych – rozważanych przez nich za możliwe do przyjęcia – zawodów (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 325).

Z kolei, zdaniem Lindy Gottfredson, w trakcie adolescencji – zorientowane na przyszłość – wybory jednostek zawężają się do tych, które są uważane za właściwe dla danej płci; to one są bowiem postrzegane jako racjonalne. W przypadku dziewcząt też, w okresie dojrzewania płciowego, interes heteroseksualnego społeczeństwa powoduje obniżenie aspiracji dotyczących ich potencjalnej kariery (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 324).

Wszystkie te czynniki prowadzą do samowykluczania się kobiet z sukcesu. Przez dekady we wszystkich – zorientowanych na emancypację kobiet – analizach edukacyjnych wyborów dziewcząt i chłopców podnoszono krytycznie kwestię stereotypów płciowych, kanalizujących przedstawicieli obu płci w odmienne biografie społeczno-zawodowe. Jeden z istotnych takich stereotypów związany jest z powszechnym przekonaniem, że powołaniem kobiet (wynikającym bezpośrednio z ich natury) jest wspomaganie i wspieranie innych ludzi (Karen Bradley pisze w tym kontekście, że potwierdzające ten stereotyp „kulturowe scenariusze” powodują, iż wybory edukacyjne kobiet uniemożliwiają im w przyszłości pełnienie takich ról zawodowych, które są związane z wysokim prestiżem i dochodami; Bradley 2000, s. 3).

I rzeczywiście, wyniki badań przywoływanych przez Lisę Smulyan wskazują na fakt, iż przynajmniej część kobiet zinternalizowała ten stereotyp. Podstawowa – wskazana przez nie – motywacja do studiowania medycyny oparta była na założeniu, że będą mogły one pomagać innym, a także, że wprowadzą do zawodu lekarza „cechy kobiece”. Podobna motywacja występowała przy wyborze kierunków nauczycielskich, chociaż w tym przypadku kobiety miały także poczucie, że uzyskają pozytywny wpływ na przyszłość społeczeństwa. Również i inne typy motywacji odwoływały się niejako do esencjalnej tożsamości kobiecej. I tak, jeden z powodów dla których kobiety wybierają zawód nauczycielki, pielęgniarki i pracowniczki socjalnej wiązany jest przez nie z posiadaniem w ich ramach możliwości rozwijania bogatszych relacji międzyludzkich, również ze współpracownikami (Smulyan 2004, s. 232, 235).

Trudno nie zauważyć, że wymienione wyżej kierunki studiów posiadają (za wyjątkiem medycyny) dużo niższy prestiż niż te, które tradycyjnie uznawane były za męskie (Jerry A. Jacobs podaje, iż praktycznie żadna elitarna placówka edukacji wyższej nie oferuje studiów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej; Jacobs 1999, s. 6).

Wybory dziewcząt w zakresie podjęcia określonego kierunku studiów są również zdeterminowane przez te społecznie skonstruowane założenia normatywne, które łączą tak zwane „wartości kobiece” z naukami humanistycznymi i sztukami pięknymi,

natomiast „wartości męskie” z biznesem, naukami przyrodniczymi, matematyką i inżynierią. I właśnie dlatego – aby nawiązać do rozważań Karen Bradley – wybory kierunków studiów przyczyniają się do reprodukcji nierówności płciowej w społeczeństwie (Bradley 2000, s. 4).

Również i Hanna Ayalon uważa, że kobiety, często pomimo lepszych wyników nauczania uzyskiwanych w szkole średniej, potwierdzają swoją nierówność społeczną poprzez podejmowanie studiów na kierunkach humanistycznych i społecznych (Ayalon 2003, s. 277).

Wskazać można również i na inne mechanizmy stereotypowych wyborów, podejmowanych przez kobiety i mężczyzn w zakresie studiowania na wyższych uczelniach. I tak, przy wyborze kierunku studiów kobiety bardziej precyzyjnie niż mężczyźni kierują się oceną własnych kompetencji i osiągnięciami szkolnymi. Ponadto, jak pokazują badania, często ubiegają się one o miejsca na kierunkach mało prestiżowych, mimo iż wyniki nauczania predysponują ich wyraźnie do studiowania kierunków prestiżowych (dobrym przykładem jest tutaj najlepsza uczennica, która nie podejmuje studiów na wydziale lekarskim, lecz na farmacji). W rezultacie więc dziewczęta, przeciwnie niż chłopcy, często nie wykorzystują swoich intelektualnych możliwości (i nie realizują aspiracji) (Ayalon 2003, s. 287-288).

Taka sytuacja może wynikać nie tylko ze wspomnianych wyżej stereotypów płciowych, ale także z powodu zaniżonej samooceny, braku woli do podjęcia rywalizacji z mężczyznami czy z lęku przed sukcesem (w tym ostatnim przypadku – na przykład w kontekście obaw, czy zbyt dobre wykształcenie nie utrudni znalezienia męża).

W konsekwencji wymienionych wyżej zjawisk, zwolennicy równości możliwości pragną dokonać „redystrybucji nagród edukacji”. Dążą do zwiększenia możliwości społecznego sukcesu dziewcząt przez umożliwienie im podejmowania wysoko płatnych zawodów i stanowisk, dotychczas zdominowanych przez mężczyzn. I jednym z podstawowych działań w tym zakresie ma być umożliwienie im studiowania w dziedzinach, które tradycyjnie stanowiły domenę chłopców, to one bowiem prowadzą bezpośrednio na „drogę kariery” (Coppock, Haydon, Richter 1995, s. 49).

Jednakże dokonana przeze mnie analiza dostępu do prestiżowych kierunków i prestiżowych uczelni w krajach wysoko rozwiniętych w dużej mierze podważa powyższe przekonania.

We współczesnych społeczeństwach istnieją kierunki studiów, które stanowią symbol sukcesu zawodowo-społecznego oraz finansowego, ale także sprawowania władzy społecznej, ich przykładem może być zarządzanie i prawo. Porównanie najnowszych dostępnych danych pozwala na sformułowanie kilku interesujących wniosków.

I tak w zakresie zarządzania porównawcze dane pozwalają na stwierdzenie zasadniczego wzrostu udziału kobiet wśród absolwentów. W konsekwencji obecnie (dane za rok 2012) dzięki temu wzrostowi, na przykład w Czechach 68,41%, w Finlandii 61,51%,

w Islandii 59,93%, w Meksyku 57,53%, w Szwecji 54,43% absolwentów tego kierunku to kobiety.

Z kolei w Wielkiej Brytanii kobiety stanowiły więcej niż 48,35% ogółu absolwentów. Jedynie w Szwajcarii (34,73%) występuje nadal wyraźna tendencja braku dostępu kobiet do tego typu studiów (OECD <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>).

Tak więc, jeśli użyjemy języka typowego dla debat na temat równości płciowej – to mężczyźni fińscy czy czescy są w coraz większym stopniu wprost wykluczani ze studiów w zakresie zarządzania. Ponadto, kobiety meksykańskie, mieszkające w kraju, w którym panuje typowa kultura machizmu są – jeśli weźmiemy pod uwagę to kryterium, jakim jest dostęp do studiów menedżerskich – w większym stopniu wyemancypowane niż kobiety w wielu krajach europejskich.

Podobna sytuacja występuje w zakresie dostępu do studiów prawniczych, stowiących – powtórzę raz jeszcze – symbol dostępu do władzy, pieniędzy i przywilejów. W Australii absolventki studiów prawniczych stanowią 57,14% (dane na 2011 rok), w Kanadzie 58,24%, W Finlandii 62,27%, W Niemczech 54,93%, w Islandii 57,86%, w Meksyku 51,18%, w Szwecji 63,58%, w Szwajcarii 56,57%, w Wielkiej Brytanii 59,57%, w Norwegii prawie 62,84%, w Danii 62,62%. Choć na przykład w Korei Południowej stanowiły mniej niż 42,48% ogółu studiujących (OECD, <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>). Mamy więc do czynienia z rosnącą dominacją kobiet na studiach prawniczych.

Oczywiście, te dane nie oznaczają, że kobiety uzyskały supremację w zawodzie menedżerskim i prawniczym w przywoływanych krajach. Istotne są przecież w tym kontekście sposobności przełożenia posiadanego dyplomu na konkretne możliwości zawodowe, a – jak wiemy – na rynku pracy ideologia równości, realizowana już dziś w praktyce edukacyjnej zdaje się być kwestionowana w sposób zasadniczy. Poza tym istnieje bez wątpienia – zjawisko płciowej segregacji w ramach poszczególnych zawodów; w tym w szczególności elitarnych.

Dla uzyskania pełni obrazu trzeba podjąć jeszcze problem dostępu kobiet i mężczyzn do studiów, związanych z naukami matematycznymi. Rzeczywiście, analiza dostępnych danych pozwala na sformułowanie wniosku, iż nadal istnieje asymetria w tym zakresie – na korzyść mężczyzn. Dane z 2012 roku wykazują, że w zdecydowanej większości krajów to więcej mężczyzn niż kobiet studiowało matematykę i statystykę; znamienny wyjątek stanowią tutaj Niemcy (59,24% kobiet) i Korea Południowa (55,92% kobiet), gdzie występuje dość nieoczekiwana i znacząca przewaga kobiet, oraz w Czechach (53,52%). Zwraca uwagę fakt, iż w takich – zorganizowanych strukturalnie według zasad patriarchalnych – krajach jak Meksyk (45,51%) czy Turcja (58,24%) dostrzec możemy większy odsetek kobiet studiujących matematykę i statystykę, niż na przykład w krajach, które są symbolami równości płciowej – Szwecji (37,86%) i Norwegii (30,89%) (OECD,

<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>). Ważne wydaje się także zwrócenie uwagi na liczby bezwzględne – liczby absolwentek matematyki i statystyki w takich krajach, jak Kanada, Niemcy, Korea, Turcja czy Wielka Brytania idą w tysiące, trudno więc tu mówić o jakimkolwiek „strukturalnym wykluczaniu” czy „strukturalnej dyskryminacji” kobiet – w kontekście dostępu kobiet do studiów.

W świetle wszystkich powyższych danych teza o zasadniczej supremacji chłopców nad dziewczętami w tej dziedzinie nie wydaje się w pełni uzasadniona (tym bardziej że obok chłopców i mężczyzn matematycznie bardzo utalentowanych spotyka się i takich, którzy nie potrafią w tej dziedzinie nabyć kompetencji) (Levine, Levine 1996, s. 358).

Z kolei analiza danych dotyczących dostępu do edukacji wyższej kobiet i mężczyzn w Stanach Zjednoczonych prowadzi do kilku wniosków natury ogólnej. Oto bowiem, szczególnie w literaturze amerykańskiej ciągle jeszcze dominuje teza o dyskryminacji kobiet – i to mimo faktu, że wiele z dostępnych danych już tego nie potwierdza. Rzadko natomiast spotkać można tezę o marginalizacji edukacyjnej mężczyzn – mimo iż byłaby ona potwierdzona przez bardzo wiele statystyk. Ma się wrażenie, że ta druga teza jest „politycznie niepoprawna”. Ponadto, chociaż wzrasta liczba badaczy koncentrujących swoją uwagę na klasowo-ekonomicznym i rasowo-etnicznym kontekście dostępu do edukacji, to jednak nadal w wielu tekstach dominują narracje eksponujące nadrzędność – na korzyść mężczyzn – nierówności o charakterze płciowym. A ponieważ – przynajmniej w odniesieniu do większości krajów wysoko rozwiniętych – nie ma wielu danych ją potwierdzających, więc absolutyzuje się te dane, które „jeszcze istnieją”. I tak, na przykład odnoszą się one do dostępu kobiet do dyplomów akademickich na przykład na kierunkach politechnicznych, informatycznych, z dziedziny fizyki czy chemii (a także niekiedy do akademii wojskowych³). Uważa się, że nierówność w tym zakresie stanowi wyraz dyskryminacji kobiet; i zapewne tak jest w istocie. Z drugiej jednak strony, nie spotkałam zbyt wielu amerykańskich tekstów, które poświęcone byłyby ograniczonemu dostępowi mężczyzn do psychologii czy filologii lub nauk humanistycznych, w których kobiety znajdują się w zdecydowanej większości (a jeżeli takie teksty się pojawiały, to z całą pewnością były pozbawione retoryki skoncentrowanej na dyskryminacji czy marginalizacji mężczyzn).

Trzeba w tym miejscu stwierdzić, że kobiety są statystycznie – w porównaniu z mężczyznami – absolwentkami uczelni o mniejszym prestiżu; i jest to tendencja typowa

3 Kobiety z dyplomami akademii wojskowych (Service Academies) w roku: 1980, 1990 i 2001, procent w stosunku do wszystkich absolwentów: Akademia Sił Powietrznych rocznik 1980 – 10,9%, 1990 – 10,4%, 2001 – 17,8%, Akademia Straży Wybrzeża rocznik 1980 – 9,2%, 1990 – 12,6%, 2001 – 25,4%, Wojskowa (West Point) rocznik 1980 – 6,8%, 1990 – 9,8%, 2001 – 15,9%, Akademia Marynarki rocznik 1980 – 5,8%, 1990 – 9,7%, 2001 – 16,6%. Wynika stąd, że rok 2001 jest rokiem istotnego wzrostu w stosunku do lat poprzednich procentowego udziału kobiet wśród absolwentów uczelni wojskowych, podaję za: *The American Women 2003-2004. Daughters of a revolution – Young Women Today*, red. C.B. Costello, V.R. Wight, A.J. Stone, New York 2003, s. 211.

dla całego świata. Wyjdę od stwierdzenia, że zjawisko „choroby dyplomu” – swoistej epidemii ostatnich dekad w krajach wysoko rozwiniętych – nie dotyczy już tylko uzależnienia możliwości zawodowych od posiadania „jakiegokolwiek” dyplomu. Oto – jak pisze Zbyszek Melosik – „w sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej, [to] status uniwersytetu, który ukończyła dana jednostka (oraz równoznaczny z nim »status dyplomu«) odgrywają coraz większą rolę w determinowaniu możliwości zawodowego sukcesu”. „Stwierdzenie »pokaż mi swój dyplom, a powiem ci kim jesteś» staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest już nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz **gdzie** to uczynił” (Melosik 2009, s. 185).

Ogólny wniosek jest prosty: jeśli kobiety nie będą studiowały w placówkach o takim samym statusie, jak mężczyźni, to ich pozycja społeczna i dochody będą w naturalny sposób mniejsze (Jacobs 1999, s. 2).

Pojawia się więc tutaj problem dostępu kobiet do najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej. Jeżeli jednak – w tym kontekście – mielibyśmy określić symbol najbardziej elitarnej i „doskonałej” edukacji, to zapewne większości z nas przyszłoby do głowy jedno z dwóch słów: „Harvard” lub „Oxford”. Te dwa uniwersytety stanowią tradycyjnie – w świadomości milionów ludzi na całym świecie – „apogeum wykształcenia”, a ich dyplom zdaje się gwarantować dostęp do „natychmiastowej kariery”, bez konieczności mozolnego wspinania się po poszczególnych szczeblach drabiny społecznej. Dlatego warto przeanalizować strukturę płciową studentów tych dwóch uczelni.

Według najnowszych danych na Harvardzie studiuje ponad 48% kobiet. Posiadana przez mężczyzn „przewaga w dostępie” jest więc bardzo niewielka. Na poziomie pierwszego stopnia studiów statystyki wykazują 50,68% kobiet. Trzeba dodać, że na pierwszym roku studiów pierwszego stopnia kobiety stanowią ponad 50% ogółu studiujących. Nie istnieje więc tutaj jakiegokolwiek zjawisko dyskryminacji kobiet w zakresie dostępu do studiów harwardzkich⁴.

Warto odpowiedzieć sobie także na pytanie: jak kształtuje się struktura płciowa studentów poszczególnych wybranych wydziałów na poziomie studiów drugiego stopnia? Na wydziale prawa studiuje 47,80% kobiet; na wydziale zarządzania (*business*) znajduje się ich 40,70%; na wydziale edukacji 71,70% to kobiety, na wydziale medycyny 49,70% to kobiety⁵. Trudno więc jest tutaj mówić o supremacji mężczyzn, choć dane dotyczące zarządzania z jednej strony i edukacji z drugiej potwierdzają stereotypy odnoszące się do „męskości” zawodu menedżera i „kobiecości” zawodu pedagoga. Ogólnie jednak można stwierdzić, że często spotykana teza o nadal występującym wykluczaniu kobiet

4 Degree Student Head Count: Fall 2009, liczba studentów Harvardu na dzień 15.10.2009, adres internetowy: http://www.provost.harvard.edu/institutional_research/Provost_-_FB2009_10_Sec02_Enrollments.pdf (dostęp: 15.05.2015).

5 Dane z roku 2014, <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/harvard-university-03074> (dostęp: 15.05.2015).

z dostępu do elitarnej edukacji w Stanach Zjednoczonych jest mitem, przynajmniej jeśli weźmiemy pod uwagę tę znakomitą symboliczną egzemplifikację, jaką jest Harvard University. Jakże więc czasy się zmieniły... Można przywołać w tym miejscu poglądy Edwarda Clarke, z wydziału nauk medycznych uniwersytetu Harvarda, który w swojej opublikowanej w roku 1873 książce twierdził, że kobiety uczęszczające do szkoły średniej znajdują się w „grupie ryzyka medycznego”, bowiem... „krew potrzebna do właściwego funkcjonowania jajników jest w ich przypadku kierowana do mózgu”; a to z uwagi na stres wynikający z uczenia się. Nauka szkolna przekształcić miała – jego zdaniem – kobiety w stworzenia „o monstualnych mózgach i słabych ciałach... przeplwających myślach i cierpiących na zaparcia”. W związku z tym zalecał, aby dziewczęta uczestniczyły w „mniej wymagających” – w porównaniu z chłopcami – formach edukacji, nie brały udziału w żadnego typu edukacyjnym współzawodnictwie, a także odpoczywały często w trakcie nauki – po to, aby ich organy reprodukcyjne mogły się prawidłowo rozwijać (w 1895 profesorowie innej elitarnej placówki University of Virginia stwierdzili, iż „kobiety często stają się bezpłciowe [pozbawione płci] poprzez wysiłek włożony w naukę” (Sadker, Sadker 2004, s. 137). Szczególnie niebezpieczne dla kobiet byłoby, zdaniem E. Clarke, studiowanie na wyższych uczelniach; był on przekonany, że uczęszczanie do miejsc takich jak University of Harvard wywołuje u kobiet poważne choroby, bezpłodność i histerię (Sadker, Sadker 2004, s. 137).

Warto przeanalizować także dane dotyczące proporcji kobiet wśród studiujących na słynnym angielskim Oxford University – na studiach pierwszego stopnia, które zdają się stanowić wstęp do najlepszej możliwej kariery społeczno-zawodowej.

Warto omówić dane odnoszące się do jednego z ostatnich naborów do Oxfordu, tych kandydatów, którzy złożyli dokumenty na studia pierwszego stopnia. Wśród 17 216 kandydatów było 8466 kobiet (49,17%). Zaakceptowano 3198 osoby, z czego 1662 (51,96%) to mężczyźni, a 1536 – kobiety (48,03%)⁶. Przewaga mężczyzn w dostępie do studiów na Oxfordzie utrzymuje się więc, jednakże trudno było podpisać się pod stwierdzeniem, że w Wielkiej Brytanii prowadzona jest polityka wykluczania kobiet z dostępu do studiów na tej uczelni.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na jeden, odnoszący się zarówno do amerykańskiego Harvardu, jak i brytyjskiego Oxfordu, fakt. Należy założyć, że zgodnie z polityką neoliberalizmu rekrutacja na oba te uniwersytety jest w znaczącym stopniu „ślepa na płęć” (i rasę). Dążenie do uzyskania „kohorty” najlepszych studentów powoduje, iż nie istnieją tam zapewne istotne płciowe (czy rasowe) uprzedzenia. Liczy się „mierzalna jakość kandydata” – procedura rekrutacyjna jest przecież bardzo skwantyfikowana. Do Harvardu i Oxfordu swoje aplikacje składają absolutnie najlepsi absolwenci szkół

6 Dane z oficjalnej strony Oxford University, adres internetowy: <http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-admissions-statistics/gender> (dostęp: 15.05.2015).

średnich – bez wątpienia istnieje tam „równość kandydowania”. Na poziomie tego typu rywalizacji nie ma już zasadniczych różnic w poziomie kompetencji intelektualnych czy osiągnięć szkolnych. Są to po prostu najlepsi uczniowie i najlepsze uczennice, doskonale przygotowane do studiów na tych uniwersytetach (można założyć przecież, że po pięć tysięcy najlepszych absolwentów i absolwentek szkół średnich w Anglii, Szwecji czy Polsce nie różni się między sobą w żaden sposób w kontekście akademickim). Sądzę, że występujące ciągle jeszcze różnice płciowe w dostępie do studiów oxfordzkich wynikają z tego, że wiele bardzo dobrych uczennic szkół średnich rezygnuje ze składania dokumentów do tej uczelni.

Przejdę teraz do wybranych aspektów dostępu kobiet do edukacji wyższej w skali międzynarodowej.

Analiza dostępu kobiet do edukacji wyższej w 74 krajach świata z wszystkich kontynentów pozwala na stwierdzenie, że w 51 z nich kobiety przeważały w zakresie ogólnej liczby studiujących. W około 60 krajach z 74 były w większości absolwentkami kierunków pedagogicznych oraz związanych z naukami humanistycznymi i sztukami pięknymi, a w ponad 50 kierunków związanych z naukami społecznymi, prawem i zarządzaniem. Jedynie w zakresie szeroko rozumianych nauk inżynierskich kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość.

Obecnie w skali całego globu na 100 studiujących mężczyzn przypada 105 kobiet, przy czym w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej 133 kobiety na 100 mężczyzn, a w Europie Środkowej i Wschodniej 125 na 100. W Ameryce Łacińskiej przypada zaś 112 kobiet na 100 mężczyzn. Zdumiewająca jest też przewaga kobiet w krajach Arabskich: 101 na 100. Jedynie w Azji i w Afryce kobiety są w zdecydowanej mniejszości.

W niektórych przypadkach dostępne dane porównawcze są zaskakujące. I tak dziwi, w świetle „obiegowych opinii”, duży udział kobiet w dziedzinie nauk przyrodniczych w niektórych krajach arabskich: w Brunei, Bahrajnie, Algierii, Iranie, Arabii Saudyjskiej, Zjednoczonych Emiratach Arabskich czy w Omanie stanowią one ponad 60% ogółu absolwentów. Z kolei w takich wysoko rozwiniętych krajach zachodnich, jak Wielka Brytania, Szwajcaria, Belgia, Dania jest ich mniej niż 40%. Podobna sytuacja występuje w odniesieniu do nauk społecznych, zarządzania i prawa: w Algierii, Bahrajnie, Katarze czy Zjednoczonych Emiratach Arabskich liczba kobiet-absolwentek przekracza tu – niekiedy znacząco – 60%, co nie miejsca w większości krajów zachodnich⁷. Zwraca uwagę fenomen Mongolii – kobiety właściwie całkowicie zdominowały scenę szkolnictwa wyższego w tym kraju, w którym (za wyjątkiem kierunków inżynierskich) mongolscy mężczyźni zdają się być „edukacyjnie marginalizowani”.

⁷ Dane pochodzą z raportu UNESCO, *World Atlas of Gender Equality in Education*, 2012, wersja on-line: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/world-atlas-gender-equality-education-2012-en.pdf> (dostęp 15.05.2015).

Analiza powyższych globalnych w swojej istocie danych, odnoszących się do dostępu kobiet i mężczyzn do edukacji wyższej, prowadzi po raz kolejny do wniosku, iż współcześnie trudno już jest mówić o konieczności „wyrównywania możliwości” w tym zakresie. Powstaje bowiem „demograficznie istotna luka edukacyjna” na korzyść kobiet na tym poziomie kształcenia i to mężczyźni są w coraz większym stopniu pozbawieni dostępu. Powyższe analizy mają jednak swoje ograniczenia. I tak, po pierwsze – nie dają wglądu w bezwzględną liczbę absolwentek i absolwentów, a nie można przecież wykluczyć, że w niektórych krajach Trzeciego Świata ogólna liczba studentów jest tak niewielka, że przewaga ilościowa kobiet i tak nie ma wpływu na patriarchalny układ struktury społecznej jako takiej (np. może być tak, iż w Namibii jest co prawda większy odsetek kobiet-absolwentek studiów inżynierskich niż w Szwajcarii, ale w liczbach bezwzględnych jest to tylko kilkanaście kobiet – z uwagi na to, iż zapewne w tym kraju studia politechniczne nie są rozwinięte). Po drugie, powyższe dane odnoszą się do ogółu absolwentów, bez podziału na studia pierwszego i drugiego stopnia; w niektórych krajach – szczególnie Trzeciego Świata – może być tak, iż kobiety przeważają co prawda na studiach licencjackich, lecz na magisterskich jest ich mniej niż mężczyzn. Po trzecie, nie wiadomo, jaki prestiż posiadają uczelnie, które kończyły kobiety i mężczyźni – pisano już o tym, że uczelnie posiadające wysoki status są często zdominowane przez mężczyzn, kobiety natomiast są w większym stopniu absolwentkami uczelni o niskim prestiżu. A przecież ten czynnik ma bardzo istotny wpływ na przyszłe kariery zawodowe. Wreszcie, w oczywisty sposób we współczesnych społeczeństwach możliwości wykorzystania na rynku pracy posiadanego dyplomu (wykształcenia) przez mężczyzn są znacznie większe niż przez kobiety.

Na zakończenie stwierdzę, odnosząc się do tytułu mojego tekstu, że emancypacja edukacyjna kobiet we wszystkich niemal krajach świata stała się faktem, a mężczyźni znajdują się w zdecydowanej edukacyjnej defensywie.

LITERATURA

- ARKFEN D.E. (1998), *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, red. L. Eisenmann, Oxford.
- AYALON H. (2003), *Women and Men Go to University: Mathematical Background and Gender Differences in Choice of Field in Higher Education*, „Sex Roles”, nr 5/6, vol. 48.
- BRADLEY K. (2000), *The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes?*, „Sociology of Education”, vol. 73, January, 1-18.
- BUCHMANN C., HANNUM E. (2001), *Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research*, „Annual Review Sociological”, nr 27.
- COPPOCK V., HAYDON D., RICHTER D. (1995), *The Illusions of „Post-Feminism”*. New Women, Old Myths, London.
- DEGREE Student Head Count: Fall 2009, liczba studentów Harvardu na dzień 15.10.2009, adres internetowy: http://www.provost.harvard.edu/institutional_research/Provost_-_FB2009_10_Seco2_Enrollments.pdf (dostęp: 15.05.2015).

- GMEREK T., MEŁOSIK Z. (2003), Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”, [w:] Edukacja i stratyfikacja społeczna, red. T. Gmerek, Poznań 2003.
<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/harvard-university-03074> (dostęp: 15.05.2015).
<http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-admissions-statistics/gender> (dostęp: 15.05.2015).
- JACOBS J.A. (1999), Gender and the Stratification of Colleges, „Journal of Higher Education”, March-April, vol. 70, issue 2.
- LEVINE D.U., LEVINE R.F. (1996), Society and Education, Boston 1996.
- MEŁOSIK Z. (2009), Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy, Kraków.
- SADKER D., SADKER M. (2004), Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom, [w:] Multicultural Education. Issues and Perspectives, red. J.A. Banks, C.A. McGee Banks, New York.
- SMULYAN L. (2004), Redefining self and success: becoming teachers and doctor, „Gender and education” 2004, nr 2, vol. 16.
- OECD, <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#> (dostęp: 15.05.2015).
- TITKOW A. (2007), Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty, Warszawa 2007.
- THE American Women 2003-2004. Daughters of a revolution – Young Women Today, red. C.B. Costello, V.R. Wight, A.J. Stone, New York 2003.
- WATSON C.M., QUATMAN T., EDLER E. (2002), Career Aspirations of Adolescent Girls: Effects of Achievement Level, Grade, and Single-Sex School Environment, „Sex Roles” May, vol. 46.
- WORLD Atlas of Gender Equality in Education, 2012, wersja on-line: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/world-atlas-gender-equality-education-2012-en.pdf> (dostęp: 15.05.2015).

Agnieszka Gromkowska-Melosik

THE ACCESS OF WOMEN AND MEN TO HIGHER EDUCATION. A COMPARATIVE STUDY

Summary

The essence of the problem of women equality with reference to their access to higher education has undergone a substantial overhaul in the last decade. In the quantity context, it is difficult to refer to the idea of women's discrimination; just the opposite – among the students' population as a whole, women are gaining a growing majority. In connection with the above, the majority of analyses concentrate on differences in the prestige of higher education institutions having both sexes as students, as well as on the choice of studies (specialisation) determined by the sex difference. The article deals with the diagnosis of the significant increase of educational aspiration of women, being an issue for the last decades.

Jerzy Nikitorowicz*

WYZWANIA I ZADANIA WSPÓŁCZESNEGO UNIWERSYTETU Z PERSPEKTYWY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

Chciałbym rozpocząć od wyzwania skierowanego do Uniwersytetu, wskazania zaprezentowanego w pracy „University of the 21st century” Jamesa Duderstadta: „Przez tysiąc lat Uniwersytet wzbogacał naszą cywilizację jako uczącą się społeczność. W jego murach zarówno młodzi, jak i doświadczeni mogli nie tylko zdobyć wiedzę i umiejętności, ale poznawali wartość wyedukowanego umysłu. Uniwersytet bronił i propagował naszą kulturę i intelektualną spuściznę, a jednocześnie podważał nasze normy i wierzenia. Jego mury opuszczali przywódcy państw i liderzy różnych zawodów. Uniwersytet zarówno tworzył, jak i znajdował zastosowanie dla nowej wiedzy w służbie społeczeństwa. I wszystko to czynił zachowując wartości i zasady kluczowe dla akademickiego uczenia się: wolność dociekań, otwartości oraz nowe idee, oddanie się rzetelnemu studiowaniu i miłości do uczenia się. Te role Uniwersytetu będą w dalszym ciągu pożądane przez całą cywilizację” (Duderstadt 2000, s. 23).

Drugie wyzwanie, to słowa Kazimierza Twardowskiego z wykładu „O dostojności Uniwersytetu” wygłoszonego we Lwowie podczas uroczystości nadania mu doktora honoris causa w 1932 roku. „Cięży 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 nieprzeprarcie 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...” (Twardowski 1982, s. 462).

* **Jerzy Nikitorowicz**, profesor nauk humanistycznych, w latach 2005-2012 rektor Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, socjologia rodziny, edukacja regionalna, edukacja wielokulturowa i międzykulturowa, kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

** Tekst został przygotowany i wygłoszony na I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy” organizowanej przez Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku w dniu 14-15 listopada 2014 roku.

Trzecie wyzwanie, związane z edukacją międzykulturową, przedstawia raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Istotne wydaje mi się sformułowane w nim pytanie: „...jak stawać się stopniowo obywatelem świata bez zatracania swoich korzeni, aktywnie uczestnicząc w życiu narodu i wspólnoty lokalnej?... jak przystosowywać się, nie wyrzekając się własnej tożsamości, budować własną autonomię w dialektycznym związku z wolnością i ewolucją innych ludzi, panować nad postępem naukowym” (Edukacja. Jest w niej ukryty skarb 1998, s. 12-13).

W raporcie zwraca się uwagę, że należy rozpocząć od zrozumienia samego siebie, podejmując jakby wewnętrzną podróż, której kierunek wytycza wiedza, namysł, stosunek krytyczny do samego siebie. Zauważa się w nim problem modernizacji refleksyjnej, która powstała na bazie modernizacji ewolucyjnej i technokratycznej (postęp techniczny, rozwój nauki, oświaty, specjalizacji naukowej i zawodowej, masowej informacji i komunikacji), a obecnie wymaga się kreowania nowego typu człowieka charakteryzującego się myśleniem krytycznym, twórczym, z jednoczesną zdolnością do rozumienia siebie i innych, do współpracy i współdziałania w zróżnicowanych kulturowo zespołach ludzkich. Stąd zaleca się edukację trwającą przez całe życie (ustawiczną) ze względu na elastyczność, różnorodność i dostępność w czasie i przestrzeni. Warunki wielokulturowości i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu „...lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu” (Edukacja. Jest w niej ukryty skarb 1998, s. 17).

W kontekście powyższego Komisja zwróciła szczególną uwagę na jeden z czterech filarów edukacji: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości. W ten sposób można zachęcać do realizacji wspólnych planów i pokojowego rozwiązywania nieuniknionych konfliktów. Pozostałe trzy filary wydają się w tym przypadku dostarczać podstawowej wiedzy, jak uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby być). Zwraca się bowiem uwagę, że nigdy przedtem nie była tak silna potrzeba solidarności przy jednoczesnym nasilaniu się konfliktów, podziałów i narastaniu przemocy i zjawiska terroryzmu. „Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwsze – zdobyć zespół wiadomości, po drugie – nauczyć się relatywizować fakty oraz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji... Jednocześnie wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyżczenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zara-

zem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi” (Edukacja. Jest w niej ukryty skarb 1998, s. 44-45).

*

Niejednokrotnie wydaje się, że jakby zapomniano o tym, że każdy zamieszkuje w społeczności lokalnej, której nie wybiera, i jednocześnie żyje w wielkiej wspólnotie ludzkiej, jak też i o tym, że problem ten był znany od zawsze, gdyż już Diogenes, grecki filozof cynik, zapytany o swoje pochodzenie odpowiedział: „Jestem obywatelem świata” (Nussbaum 2008, s. 62). Idee te nigdy nie zanikły, a rozwijały się w różnych miejscach globu ziemskiego, przyczyniając się do kształtowania kompetencji obywatelskich. Obecnie wiemy, na co już wskazywał Herodot, że wiedza o innych kulturach uświadamia nam, że to, co uznajemy u siebie za naturalne i normalne, jest wynikiem konwencji i przyjętych zwyczajów. Jeśli nie dokonujemy krytycznych analiz, refleksyjnych wyborów spośród różnych możliwości nie realizujemy edukacji pobudzającej krytyczne myślenie. Stąd coraz częściej zastanawiamy się i pytamy:

- czy system kształcenia w naszym szkolnictwie, także w Uniwersytetach, nie niszczy pasji, inicjatyw, ryzyka i twórczości na rzecz edukacji dla sukcesu, prestiżu czy wartości hedonistycznych?
- czy kultura nastawiona na taką edukację nie uczy żyć w kłamstwie i powielać kłamstwa?
- dlaczego kształcenie nastawione jest na „wytworzenie osoby obliczalnej”, a nie na rozwój kompetencji społecznych i solidarności międzyludzkiej?
- jak kształcić osoby, które oddają się zainteresowaniom i zamiłowaniom bezkompromisowo, prawdziwych pasjonatów, podejmujących ustawiczne ryzyko?
- czy dyplom ma być gwarantem nabycia umiejętności korzystania z wiedzy, nabycia pełnych postaw, tym samym zapewniać miejsce pracy w konkretnym zawodzie?
- czy obecny system edukacji instytucjonalnej, który został wymyślony, zaprojektowany i ustrukturyzowany w rzeczywistości innej epoki, w kulturze umysłowej oświecenia i w warunkach ekonomicznych rewolucji przemysłowej, jest adekwatny do współczesności?
- czy struktura szczebli systemu szkolnictwa odpowiada procesowi rozwoju człowieka, czy nie jest sprzeczna z rozwojem ludzkiego umysłu?

Zapominamy, że zdolność do poznawania zależy od wyzwolenia emocji pozytywnych, a nadmierny, narzucony, nakazowy styl kształtowania intelektu ogranicza umiejętność skupienia uwagi, wyboru, analizy, interpretacji, wnioskowania itp. Problemem najbardziej istotnym wydaje się dostosowanie sposobu uczenia się do rozwoju mózgu

człowieka, a nie jak wskazuje się administracyjnie, dostosowanie programu nauczania do rynku pracy. Te idee utylitarności zagubią i zniszczą talenty. Przecież wyścig obecny nie jest wyścigiem o dostęp do wiedzy, jest wyścigiem o talenty, o kompetencje, o umiejętność korzystania z informacji, zagospodarowania ich. Nie chcemy i nie możemy klasycznej koncepcji Uniwersytetu zastąpić prostym modelem użytkowym, podporządkowanym gospodarce, biurokracji, anonimowym biurokratom i ich wygodzie.

Pełniąc funkcję rektora Uniwersytetu w Białymstoku często zastanawiałem się jak przekształcić znane hasła i maksymy w wartości realizowane (pracuj nad sobą, co uszczęśliwia człowieka, ucz się myśleć, miej odwagę posługiwać się własną mądrością, radość jest w nauce [wiedzy], człowiek bez nauki nie ma żadnej wiedzy, uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia). Ustawicznie stawiałem przed problemem ku czemu zmierzając, jak i jakiej szukać drogi i jaki nadać jej sens, jak realizować misję Uniwersytetu w określonej przestrzeni geograficznej, na północno-wschodnim pograniczu Polski, na styku kultur i wyznań. Stąd współpraca z Białorusią, Litwą (Filia w Wilnie) i innymi Uniwersytetami. Uznałem, że Uniwersytet winien przygotowywać do życia w warunkach wielokulturowości, wspierać i podejmować trud kształtowania społeczeństw wielokulturowych. Uznałem to za szczególnie istotne wobec krytyki idei wielokulturowości w krajach Europy Zachodniej. Faktem jest, że prowadzona tam polityka wielokulturowości nie sprawdziła się i nie mogła się sprawdzić, gdyż nie uczestniczyło w tej polityce szkolnictwo wyższe, nie ukierunkowano ku wielokulturowości aktywnej; ku symetrycznemu wyrażaniu szacunku i uznawania się, przestrzegania prawa gospodarzy, zaangażowania obywatelskiego z wzajemnym poszanowaniem różnic.

Poprawność polityczna domagała się z góry bezwarunkowej akceptacji, nawet nie tolerancji, a akceptacji. Tolerancję rozumiano i stosowano skrajnie w aspekcie humanistycznym, a nie formalno-prawnym, jako jednostronną ideę szacunku okazywaną słabszemu, pokrzywdzonemu, a nie zasadę-normę wzajemnego, symetrycznego uznania. Istotą tolerancji nie jest rezygnacja z własnych wartości, a przedstawienie własnego stanowiska po to, aby zmobilizować drugą stronę do przedstawienia własnych argumentów i w efekcie doprowadzić do negocjacji i dialogu¹. Polityka wielokulturowości nie mogła się sprawdzić, gdyż rozszerzono zakres praw człowieka na grupowe prawa socjalne i kulturowe, na tych, którzy nie akceptowali prawa gospodarzy, co doprowadziło do rozmycia praw fundamentalnych i powodowało erozję moralności w życiu społecznym, erozję kapitałów społecznych i kulturowych. Stąd jednym z najbardziej istotnych problemów współczesnego wielokulturowego świata, w tym Uniwersytetu, jest zmniejszająca się wiara w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro cywilizacyjne kształtowane od wieków na bazie judaizmu, chrześcijaństwa,

1 Szerzej na ten temat m.in. J. Nikitorowicz, *Tolerancja w procesie kreowania dialogu w wielokulturowym świecie*, [w:] *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, red. I. Jakubowska-Branicka, Wyd. „TRIO”, Warszawa 2010, s. 168-182.

filozofii greckiej i prawa rzymskiego. Obecnie Unia Europejska rozsadzana jest przez rosnące w siłę ruchy antyimigracyjne i nacjonalistyczne (np. Greet Wilders w Holandii, Front Narodowy we Francji, Nowi Demokraci w Szwecji, walka o symbole/symbolami w Szwajcarii, ogłoszenie upadku idei wielokulturowości w Wielkiej Brytanii, Niemczech i innych krajach), nawet we Francji, która nie prowadziła polityki wielokulturowości. W krajach uznawanych za ucieleśnienie ideałów demokracji (m.in. Holandia, Belgia, Dania, Szwecja, Norwegia), następuje powrót do populizmu, podsycanie lęku przed imigrantami i obcymi tak, jakby strach miał mobilizować społeczeństwo do rozwoju. Niepokojącym zjawiskiem jest wzrost znaczenia partii neofaszystowskich.

*

W kontekście wskazanych wyżej problemów wielokulturowości wyłania się jasna i jednoznaczna teza. Tolerancja dla nacjonalizmów rośnie tym bardziej, im większe jest rozczarowanie demokracją. Dlatego tak ważne jest określenie nowych zadań dla Uniwersytetu z perspektywy edukacji międzykulturowej. Tak jak dbamy o stabilność gospodarczą winniśmy dbać o kapitał ludzki, o poczucie bezpieczeństwa obywateli, wartości, przestrzeganie zasad życia społecznego, normy i wartości uniwersalne. Jednakże obserwacja życia społecznego (wiedza gorąca) i dokonywane diagnozy-ekspertyzy dotyczące funkcjonowania człowieka-humanisty i instytucji edukacyjnych (wiedza zimna – obiektywna) i dokonane na ich bazie rozumowanie wskazuje, że żyjemy w czasach nieprzewidywalnych i „marnych” moralnie. W uniwersyteckim życiu zachwiana została dawna harmonia między dynamiką rewolucyjnej młodości a doświadczeniem wieku dojrzałego. Ślepa wiara w postęp, aksjologię prawno-administracyjną zaczęła nie potrzebować doświadczenia, refleksyjności i humanistycznej mądrości. Stajemy więc obecnie przed poważnymi dylematami, takimi jak: autonomia – zależność, misja – rynek, wspólnotowość – korporacja, elitaryzm – egalitaryzm, intelektualizm – masowość, i coraz częściej pytamy:

- ku jakiej kulturze zmierzamy, czy tradycyjne wartości Uniwersytetu mają ustąpić, czy kierunki i specjalności mają być wymuszane przez rynek, czy możemy i jesteśmy w stanie zmieniać i kształtować potrzeby rynku?
- czy mamy wybór między tradycyjnym, wolnym Uniwersytetem, jego autonomią, misją poszukiwania wiedzy, wspólnotowością, intelektualizmem, a modelem opartym na prawach rynku, czy potrafimy to pogodzić?
- czy Uniwersytet ma być instytucją edukacyjną o funkcjach dydaktycznych, naukowych i kulturotwórczych, projektujących nowe myśli i rozwiązania, czy przedsiębiorstwem przygotowującym do pracy zawodowej?
- czy mamy kierować się aksjologią administracyjną, formalno-prawną i mechanicznie wdrażać zasady procesu bolońskiego?

- czy w kontekście dynamicznych zmian i braku środków finansowych rząd zamierza sterować szkolnictwem wyższym, czy zostawi nas wolnemu rynkowi?

Uważam, że współczesny Uniwersytet może sytuować się w roli mediatora, tak jak w psychoanalizie Freuda „ego” mediuje między „id” a „superego”, może i powinien prowadzić ustawiczny trud negocjacji i motywować do dialogu, kreować paradygmat pokoju, niwelować kulturę strachu i upokorzenia, którą mniej lub bardziej świadomie kształtują publiczne media przy aprobachie rządu. Kształtowana kultura strachu i lęku w Europie nie sprzyja rozwojowi człowieka i Uniwersytetu, w kontekście kreowanej kultury postępu w Azji (Chiny, Indie) i kultury upokorzenia migrantów poszukujących pracy poza krajem rodzimym. Poczucie marginalizacji i upokorzenia wywołuje i umacnia przemoc i terroryzm, dlatego zadaniem współczesnego Uniwersytetu jest przezwyciężenie dylematu nie nadążania kultury świadomościowej i kreowanej przez nią tożsamości człowieka wielowymiarowego (tożsamości hybrydowej) za rozwojem i osiągnięciami cywilizacji technicznej. W tym przypadku odwołuję się do Alberta Schweitzera, który wskazywał, że w sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie operować kulturą odpowiednią do poziomu cywilizacji powstaje niebezpieczeństwo neoprymitywizmu. Związany on jest z brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych, z zachowaniami ignorującymi podstawowe normy życia społecznego.

Nawiązując do filozofii Alberta Schweitzera, laureata pokojowej nagrody Nobla, twórcy zasady czci do życia, etyki poszanowania życia (Schweitzer 1981), chciałbym podkreślić, że możemy uniknąć neoprymitywizmu, gdy zwrócimy szczególną uwagę na wyposażenie w procesie edukacji w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym więc wyzwaniem współczesnego Uniwersytetu jest przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdźwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu. Schweitzer wskazywał: „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi” (Schweitzer 1981, s. 11). „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy” (Schweitzer 1981, s. 54).

Współczesny Uniwersytet winien umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi, ich dziedzictwa kulturowego. Winien pomóc zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, lęku, jakie owa złożoność wzbudza. Wymóg solidarności zakłada w skali mikro, mezo i makro (w skali planetarnej) przezwyciężenie tendencji do zamykania się w sferze własnej kultury, własnej tożsamości kulturowej, na rzecz zrozumienia i porozumienia z Innymi, poszanowania różnic i korzystania z nich w procesie rozwoju ukierunkowanego ku tożsamości międzykulturowej. Chciałbym zauważyć, że tożsamości innowacyjne, twórcze, ustawicznie wzbogacane i rozszerzane poprzez doświadczanie

i empatyczne konstruowanie siebie w kontakcie z realną rzeczywistością, to tożsamości hybrydowe, wspierające w utrzymywaniu i budzeniu etosu, godności, honoru, dumy z jednoczesnego bycia w kulturze rodzimej i kulturze kraju przebywania. W książce „Jestem czarny i nie lubię manioku” Gaston Kelman, urodzony w Kamerunie, doktoryzowany w Wielkiej Brytanii, mieszkający we Francji, opowiada o wymuszonej wielokulturowości politycznej poprawności, o pseudonaukowych ideologicznych peanach na cześć poligamii, o tym jak jego córki, urodzone we Francji i uważające się za Francuzki, zmuszono w szkole do nauki afrykańskich piosenek, argumentując, że Murzyni nie powinni rezygnować ze swoich korzeni. Inny ma pozostać Innym, więc pozostaje, ale czy musi? Dlaczego nie zauważa się możliwości wyboru i jednoczesnego bycia w obu kulturach? Czy prowadzona przez lata polityka multikulturalizmu, zakładająca konieczność zachowania kultur mniejszościowych w stanie „odziedziczenia”, nie zgrzeszyła paternalizmem? Czy nie decydowano za członków danej kultury, kim mają być, czuć się i jak funkcjonować? Czy nie mają prawa reprezentowania synkretycznej tożsamości, wieloznacznej i wielofunkcyjnej?

Sądzę, że wielokulturowa Europa i świat potrzebuje dziś tolerancji nie tyle dla zdefiniowanych różnic, lecz dla nowych, zmiennych i dynamicznych tożsamości hybrydowych. Potrzebna jest nie tylko tolerancja dla wielu kultur w jednym społeczeństwie, ale i tolerancja dla wielu kultur w jednym człowieku. Transnarodowość, transkulturowość i superróżnorodność stanowią potencjalne strategie włączania migrantów w pluralistyczne społeczeństwa. Obywatele poszczególnych krajów różnią się i chcą się różnić i coraz częściej upominają się o prawo do redefinicji swoich tożsamości osobowych i kulturowych. Edukacja międzykulturowa odgrywa i może odgrywać ważną rolę (translatora i mediatora między kulturami), uwrażliwiając na daleko posuniętą różnorodność członków naszej planety. Promowany przez nią paradygmat współistnienia, dialogu i tolerancji wydaje się szczególnie istotny wobec nieustającej krytyki ideologii wielokulturowości w krajach Europy Zachodniej opartej na poprawności politycznej i relatywizmie kulturowym, na co wskazywałem wyżej. W tym kontekście szczególnym wyzwaniem i zadaniem Uniwersytetu, zadaniem, z którego winien się rozliczyć, jest pobudzanie do myślenia dywergencyjnego, czyli dostrzegania wielu możliwych odpowiedzi na określony problem. Uważam, że współczesny Uniwersytet winien ustawicznie uprawiać parezję², czyli niegodzenie się, przeciwstawianie się pewnym stanom, sytuacjom, warunkom. Podobnie wskazywał James Duderstadt: z jednej

2 Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN zainicjowało wydawanie pisma „Parezja”. Będzie ono wydawane przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Redaktor dr Alicja Korzeniacka-Bondar i zespół zaprasza do wypowiedziania się w nim, traktując parezję jako formę obywatelskiego obowiązku wypowiadania krytycznych sądów, ryzyko mówienia prawdy, niegodzenia się na zakłamanie i funkcjonowanie w zakłamaniu.

strony Uniwersytet winien bronić i propagować kulturową i intelektualną spuściznę, z drugiej zaś podważać zastane normy i wierzenia.

Dlaczego zwracam uwagę na myślenie dywergencyjne i parezję? Otóż dlatego, że kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo jednostki i grupy, wytwarzać lęki przed otwarciem, tworzyć uprzedzenia, stereotypy, całą gamę mitów związanych z utratą dziedzictwa kulturowego. Może także otwierać, a dzieje się to dzięki działalności edukacji międzykulturowej, która inicjuje i motywuje do aktywnego uczestnictwa w procesie poznawania i uwrażliwiania na Innych i ich kultury. W tym trudnym i złożonym procesie niezbędna jest świadomość własnych wartości, wzorów i zasad z jednoczesnym świadomym zauważaniem i szacunkiem do Innego i jego kultury, działaniem wolnym od lęków i zagrożeń związanych z utratą własnych wartości kulturowych. Rozwijać się i wzmacniać tożsamościowo możemy bowiem tylko poprzez interakcje z innymi, poprzez porównania, odniesienia, zapożyczenia symetryczne, w innym przypadku będziemy zmierzać ku samounicestwieniu tożsamościowemu.

*

Podjmując próbę wskazania zadań współczesnego Uniwersytetu z perspektywy edukacji międzykulturowej, w pierwszej kolejności zwrócę uwagę na zadania związane z procesem budowania społeczeństw wielokulturowych. Jest to złożony i długotrwały proces przechodzenia od reakcji na odmienność, gdzie często występuje brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach itp., do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu informacyjnego i negocjacyjnego. Obecnie realizowana strategia integracji może przynieść efekty wobec licznych ofert informacyjnych i edukacyjnych skierowanych jednostkowo, poczynając od szczebla lokalnego. Zintegrowana i świadoma jednostka będzie zainteresowana podejmowaniem działań wspierających integrację ze społeczeństwem grupy, do której przynależy i z którą się identyfikuje. W tej strategii należy zauważyć hybrydyzację, która z pewnością podważa ciągłość i tradycje wielu narodów Europy. Tożsamość stała się kategorią opisującą i analizującą rzeczywistość i coraz częściej przedstawiana jest wielowymiarowo. Przykładem może być Profesor Harold Walter Kroto (noblista w dziedzinie chemii). Obecnie zajmuje się badaniami naukowymi w dziedzinie nanotechnologii w Uniwersytecie na Florydzie, propaguje i popularyzuje naukę. Jego dziadkowie pochodzą z Polski, z Krotoszyńska. W wywiadzie „Wszyscy jesteśmy dziećmi gwiazd” („Przegląd” 2007, s. 62-63), podkreślił: „Osobiście czuję się obywatelem świata. Nie lubię nacjonalizmów, patriotyzmów, właściwie nienawidzę ich. Jestem przeciwko różnicom narodowościowym, rasowym. Cieszę się, że działalność, którą się zajmuję, czyli nauka, taka właśnie jest, beznarodowościowa, bo przecież nie ma znaczenia, czy jest to nauka polska, czy amerykańska, czy japońska itd. [...] Jeśli chcemy zbudować lepszy świat, musimy zrozumieć, że

jesteśmy globalną wspólnotą, a nie tylko muzułmanami, katolikami, buddystami, żydami [...]. Dopóki nie zrozumiemy, że to jest największy problem ludzkości, trudno mówić o postępie. [...] W wielu krajach podsuwa się młodzieży religię, ale to moim zdaniem nie jest rozwiązanie. Istnieje wiele religii, w dzisiejszym świecie nawet w szkolnych ławkach zasiadają dzieci różnych wyznań, jak można oczekiwać od nich, żeby rozumiały świat, skoro od najmłodszych lat uczone są uprzedzeń. Dzieci potrzebują czegoś uniwersalnego”.

W kontekście powyższego istotnym zadaniem Uniwersytetu jest kształtowanie tożsamości otwartej, uczenie się przez całe życie o sobie i innych, doświadczanie innych, wzbogacanie się wzajemnie sobą i otaczającą różnorodnością. W efekcie możemy nabyć umiejętność prowadzenia dialogu, dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju, zachowania i kształtowania pokoju, aby stawać się mniej egoistycznymi, hedonistycznymi i materialistycznymi na rzecz upodmiotowienia. Jestem przekonany, że realizacja tego zadania przyczyni się do przeciwstawienia się ograniczaniu tożsamości w formalizacji i biurokratyzacji relacji społecznych. Zadaniem współczesnego Uniwersytetu jest uprościć regulacje prawne, wielość procedur prawno-administracyjnych. Uważam, że doszliśmy do absurdów, z którymi nie możemy się godzić. Wielka energia i moc (nasz kapitał) idą na poszukiwanie dróg sprostania formalnym wymogom lub ich obchodzenia. Marnotrawimy swój potencjał i czas, którego mamy coraz mniej dla potrzebujących bezpośrednich interakcji studentów. W tym kontekście przeżywamy kryzys humanistycznego kapitału Człowieka Uniwersytetu i temu winniśmy dać wyraźny odpór, kierując się m.in. wskazaniem Stanisława Ossowskiego, który podkreślał, że pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełnić swe zawodowe czynności, nie był w myśleniu posłuszny.

Inne zadanie związane jest z przeciwstawieniem się ideologii konsumeryzmu; niebezpiecznego, zwodniczego konsumeryzmu, gdzie dominują gadżety, manifestowanie ich posiadania, komunikacja pośrednia, fikcja, brak odpowiedzialności, ufności, empatii itp. Chwalenie się zastępnikami kreuje tzw. tożsamość protezy, gdzie rzeczy i ich posiadanie określają tożsamość. Jerzy Szacki w jednym z wywiadów zwrócił uwagę, że w ciągu stu lat z górą nie daliśmy się ani zrusyfikować, ani zgermanizować (pozytywny duch zaborów), później w ciągu 50 lat nie poddaliśmy się sowietyzacji. Obecnie, po niewielu latach, nasza kultura została niesamowicie zaśmiecona tanią, prostacką amerykańską kulturą masową. Jak to się dzieje, że tak łatwo ulegamy tej kulturze, która przecież nie winduje nas na wyższy poziom intelektualny i moralny i nie poszerza zakresu naszej wrażliwości estetycznej?

Kolejne zadanie to budowanie więzi grupowych, współpracy i współdziałania, rewitalizowanie i uświadamianie wartości pracy w grupach. Rozwój rodzi się ze współpracy. Nie można rozwijać nauki i prowadzić innowacyjnej, twórczej dydaktyki indy-

widualnie. Praca zespołowa zauważa, wyzwala i rozwija pasje, tworzy warunki do ich rozwoju. Kinga Baranowska, nasza himalaistka, zdobywczyni kilku ośmiotysięczników, powiedziała w wywiadzie radiowym: Nauczyłam się jak ważna jest umiejętność pracy w zespole. Jeżeli nie osiągniemy kompromisu nie osiągniemy naszego celu. Góry nauczyły mnie dystansu. Uświadomiłam sobie, że aby coś osiągnąć trzeba się skupić i nie rozpraszać energii na inne rzeczy. Nauczyłam się otwartości na innych, umiejętności dostosowania się do ludzi i sytuacji. Czy wszyscy musimy się tak wysoko wspinać, aby to zrozumieć, dlaczego nie możemy takiej świadomości osiągnąć, pracując zespołowo w pracowniach i laboratoriach uniwersyteckich?

Inne zadanie jest związane ze zmianą myślenia o edukacji. Skoro Internet jest największym repozytorium wiedzy w historii ludzkości i jest powszechnie dostępny, to może więcej czasu powinniśmy poświęcić kształceniu umiejętności korzystania z tych zasobów i ich krytycznej analizie niż przyswajaniu wiedzy, która po kilku latach staje się nieaktualna. Nikt tego nie przewidywał kilkanaście lat temu, a nasze Ministerstwo wskazuje nam, kogo i jak mamy kształcić, aby po kilku latach kształcenia znalazł zatrudnienie w zawodzie zgodnie z wykształceniem. Czy to nie absurd? Nie wiemy, jakie zawody będą potrzebne, jakie będziemy wykonywać w przyszłości, nawet za kilka lat. Dyplom nie jest w stanie zapewniać miejsca pracy w konkretnym zawodzie, gdyż ma miejsce błyskawiczny przyrost informacji z różnych dziedzin, która podwaja się co kilka lat, czyniąc poprzednią wiedzę nieaktualną. Może więc skupić się na myśleniu analitycznym i krytycznym, a mniej czasu poświęcać na pamięciowe gromadzenie wiedzy. Jeżeli rośnie nam liczba informacji i nie ma problemu z dotarciem do nich, to należy się skupić na umiejętności korzystania z nich, a więc w procesie kreowania tożsamości Ja i My Uniwersytetu winniśmy zdążyć do dołączenia do tych, którzy ją tworzą i przetwarzają, a nie do tych, którzy tylko odbierają, odtwarzają i powielają. Odtwórczość, bierność przyswajania i przekazywania innym jest obecnie szczególnie problemem studiów uniwersyteckich. Człowiek jest istotą kreatywną, lecz system kolejnych szczebli edukacji tę cechę skutecznie tłumi. Organizacja systemu szkolnictwa i system zarządzania, brak korelacji między szkolnictwem podstawowym, średnim i wyższym, jak też oportunizm dużej części kadry dydaktycznej i naukowo-dydaktycznej, brak motywacji pracowników i studentów, jest wynikiem niesprzyjającej kreatywności otoczki społeczno-politycznej.

W kontekście powyższego Uniwersytet staje przed poważnym zadaniem kreowania tożsamości motywowanej wewnętrznie, opartej na wielowymiarowych wartościach. W szkole gubimy motywację, która generalnie wynika z wartości. Nawet jeśli czegoś nie nauczymy się w wieku szkolnym, ale będziemy otwarci, będziemy chcieli i umieli się uczyć, to brak wiedzy błyskawicznie nadrobimy. Czyli winniśmy zmierzać ku tożsamości opartej na myśleniu dywergencyjnym, na co wskazywałem wyżej. Potrzebni są społeczeństwu wielokulturowym ludzie myślący nieschematycznie, a uczymy ciągle

myślenia linearnego, konwergencyjnego. Geniuszami myślenia dywergencyjnego są dzieci i wszyscy jako dzieci mamy zdolność myślenia dywergencyjnego. Z wiekiem jednak zmniejsza się ten dar, gdyż chodzimy do szkoły, systemu klasowo-lekcyjnego administrowanego nieadekwatnie do rozwoju, potrzeb i możliwości współczesnego człowieka. Stąd wiodącym zadaniem współczesnego Uniwersytetu uczyniłbym uczenie sztuki odszukiwania i wyboru wartości, czynienie z nich narzędzi własnego trudu, dzielenie się radością w procesie pokonywania trudności. Osiąganie radości i rozwoju poprzez trud indywidualny i zespołowy, pokonywanie trudności, jest jednocześnie „ucieczką od umysłowości dogmatycznej”, zaangażowaniem więziotwórczym i realizacją koncepcji „dezintegracji pozytywnej”. Istotą Uniwersytetu jest odwoływanie się do odpowiedzialności, samoświadomości, samorealizacji, samodyscypliny i podmiotowości. Winniśmy coraz częściej i bardziej zdecydowanie stawać „w wietrze myśli”, jak mówiła Hannah Arendt, nauczyć się prowadzenia wewnętrznego i zewnętrznego dialogu, ustawicznie pytać: czy w myśleniu jesteśmy otwarci na twórczość, innowacyjność, odwagę i samodzielność, na nowe problemy i nowe rozwiązania i jednocześnie na ryzyko, zwątpienie i porażki? Barbara Skarga w swoich esejach wskazywała, że Grecy (nie współcześni) łączyli myślenie z troską o własną doskonałość i w tym niezbędny był dialog jako nieskończona rozmowa z sobą samym, ale przede wszystkim z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens.

LITERATURA

- DUDERSTADT J.J. (2000), *A univeristy for the 21st century*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- EDUKACJA. Jest w niej ukryty skarb, red. J. Delors (1998), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- NIKITOROWICZ J. (2010), *Tolerancja w procesie kreowania dialogu w wielokulturowym świecie*, [w:] *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, red. I. Jakubowska-Branicka, Wyd. „TRIO”, Warszawa.
- NUSSBAUM M.C. (2008), *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- „PRZEGLĄD” nr 24 z 17 czerwca 2007 r., s. 62-63.
- SCHWEITZER A. (1971), *Życie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- (1981), *Z mojego życia...*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- TWARDOWSKI K. (1992), *O dostojeństwie Uniwersytetu*, [w:] *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wyb. i oprac. R. Jadcza, WSiP, Warszawa, s. 462.

Jerzy Nikitorowicz

CHALLENGES AND TASKS OF THE CONTEMPORARY UNIVERSITY
FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL EDUCATION

Summary

Multicultural Europe and the world itself need today the tolerance not only for the defined differences, but for the new, variable and dynamic hybrid identities. There is a need not only for the tolerance for many cultures in one society, but also for the tolerance for many cultures in one man. Trans-nationality, trans-culture, super-diversity become potential strategies of including immigrants into pluralistic societies. The citizens of particular countries differ and want to be different and more and more often claim the right to redefine their personal and cultural identities. Thus – what I refer to in this article – the intercultural education plays and may play an important part (of a translator and mediator between cultures) sensitizing to the far gone diversity of our planet's inhabitants.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz*

AKSJONORMATYWNE, INSTYTUCJONALNE, KOMPETENCYJNE POZORY W POLSKIEJ EDUKACJI

Wprowadzenie

Edukacja jest takim rodzajem praktyki społecznej, dzięki której możliwa jest nie tylko transmisja kultury, międzypokoleniowa wymiana, zapewniające społeczeństwu ciągłość i trwanie. Dzięki i poprzez edukację możliwy jest rozwój każdego człowieka, każdego z nas. Edukacja pozwala uczącym, rozwijającym się ludziom dostrzec i rozpoznać swoje możliwości, swoje aspiracje, swoje indywidualne potrzeby. Organizowana i realizowana przez odpowiedzialnych, zaangażowanych dorosłych daje młodym szansę na osobiste szczęście rozumiane jako rozpoznanie i realizowanie własnego planu na swoje życie. Dobrze zorganizowana pozwala na niezależność, na świadomy wybór, na społeczną zmianę. Zorganizowana źle, przez nieodpowiedzialnych ludzi, podporządkowana nie dobru jednostki, lecz opozycyjnie do niego traktowanemu dobru państwa, rynku, banku, gospodarki i finansów staje się zagrożeniem lub pozorem. Poniższy tekst jest próbą prezentacji pozorów polskiej edukacji, które czynią z tej praktyki społecznej zagrożenie dla rozwoju każdego z nas.

Punktem wyjścia zaprezentowanych w tekście rozważań jest przekonanie o PONOWNYM UWIĘZIENIU POLSKIEJ EDUKACJI. Uwalniając się z ideologicznej „niewoli”, w jakiej pozostawała edukacja w polskim państwie za czasów PRL-u, dzisiaj ta ważna praktyka społeczna uwięziona jest w sieci pozorów: aksjonormatywnych, instytucjonalnych, kompetencyjnych.

Pozór pierwszy, aksjonormatywny: Autonomia i odpowiedzialność jako cel edukacji a realizowana (nie deklarowana) w Polsce strategia rozwoju

W naszym kraju konkurują ze sobą różne, akcentujące odmienne cele, odmienne uwarunkowania i prognozujące odmienne następstwa wizje rozwoju. Jak wynika z kilku obecnych w debacie publicznej raportów, poświęconych tej problematyce (Śliwerski

* Mirosława Nowak-Dziemianowicz – dr hab. prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu. Zainteresowania naukowe: problematyka współczesnej rodziny, relacje społeczne, konflikty oraz strategie przeciwdziałania, edukacyjne konteksty budowania tożsamości człowieka współczesnego, metodologiczna orientacja interpretacyjna w badaniach społecznych (badania biograficzne, narracyjne).

2011) jedną grupę tworzą modele oparte na kontynuacji procesów, z którymi mamy dzisiaj do czynienia zarówno w gospodarce, jak i polityce i życiu społecznym. Ta wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju (w rzeczywistości bardziej adekwatne określenie dla tej wizji rozwoju to określenie: rozwój zależny od: rynku finansowego, od międzynarodowej polityki korporacyjnej, od wydajności pracy) obarczona jest wieloma niebezpieczeństwami. Pierwszy z nich to zwiększanie się uzależnienia życia społecznego, codziennego funkcjonowania Polaków od rynków finansowych, od stanu gospodarki światowej i europejskiej. Dyktat wydajności pracy, obniżania jej kosztów, tworzenie nowych rajów podatkowych, nowych grup uprzywilejowanych, pogłębianie nierówności społecznych, dalsze rozwarstwienie społeczne to możliwe następstwa wyboru drogi rozwoju opartej na kontynuacji. Ogromna zależność od procesów, na które nie mamy wpływu i których często sami nie rozumiemy, to kolejne konsekwencje tego wyboru. Konsumeryzm, bezmyślna pogoń za dobrami codziennego użytku, „gra o metkę” będącą substytutem pozycji, prestiżu, zaspokajającej naturalną potrzebę uznania to procesy wizji tej towarzyszące. Edukacja w tym ujęciu jest tylko elementem gry, jest etapem „wyścigu szczurów” – prestiżowe uczelnie, prestiżowe kierunki, prestiżowe szkoły – to zadania do wykonania w tym wyścigu. Abstrahując od pytania o to, czy istnieje coś takiego jak prestiżowa uczelnia, kierunek i szkoła, jakie i czyje kryteria miałyby o takim prestiżu decydować, co naprawdę może zagwarantować człowiekowi zanurzonemu w płynnej nowoczesności edukacja, takie jej rozumienie wzmacnia tylko rywalizację, buduje jednostkową orientację na „ja”, izoluje, alienuje, a w konsekwencji zostawia jednostkę samą z jej problemami we wrogim i niezrozumiałym świecie. Zrób to sam, weź swoje życie w własne ręce, jesteś kowalem swojego losu, od ciebie zależy twoja przyszłość – to bardzo kuszące hasła, obiecujące i zniewalające zarazem. Ich totalność, ich niebezpieczeństwo polega na tym, że są najczęściej nieprawdziwe, niemożliwe do realizacji a zarazem bardzo niesprawiedliwe. Są nieprawdziwe, dlatego że dzisiaj, w świecie opisanym już przez badaczy współczesnej kultury na wiele sposobów, najczęściej używanym, najpełniej oddającym jego istotę jest słowo „nieprzewidywalność” przywoływane na zmianę z pojęciami „niejasność” i „ryzyko”. Czy w nieprzewidywalnym, niejasnym i przesyconym ryzykiem świecie społecznym można mówić, że coś jest pewne, że jakieś jedno zachowanie gwarantuje określone rezultaty? Sądzę, że nie. Ani edukacja, ani szkoła, ani uczelnia czy kierunek studiów, a nawet zdobyty zawód niczego już nie gwarantują. Są często niemożliwe do realizacji (a czasem nawet przypominają kpinę) wtedy, kiedy kierujemy je do grup defaworyzowanych, marginalizowanych czy wykluczonych. Jak dziecko pozbawione opieki, środków do życia, zaniedbane, o niskim kapitale społecznym, bez zasobów w postaci rozwiniętych kompetencji językowych może radzić sobie samo? Jak młody człowiek o wysokich nawet aspiracjach, mieszkający z dala od ośrodka kultury (którym dzisiaj jest już wyłącznie duże miasto), może sam, bez niczyjej pomocy, realizować swoje marzenia o muzyce,

plastyce, teatrze? Jak ma dojechać do teatru, filharmonii, na wystawę, jeśli mieszka na wsi oddalonej od miasta, w której rachunek ekonomiczny sprawił, że zlikwidowano jedyny autobus? Wielokrotnie słyszałam skargi studentów podwrocławskich miejscowości na to, że ostatni autobus odjeżdża za wcześnie, nie pozwalając im na udział w koncertach czy spektaklach odbywających się wieczorem. To tylko niektóre, banalne wręcz przykłady mylącego charakteru hasła: jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz. Sądzę, że nawet jeśli hasło to dobrze opisuje aktywność gospodarczą ludzi dorosłych, to nie ma ono zupełnie zastosowania do edukacji. Ta jest zobowiązaniem dla nas – wykształconych, wyposażonych w kompetencje do rozumienia i opisywania otaczającej nas rzeczywistości społecznej dorosłych – do pomagania innym, znajdującym się w nieco gorszej od nas pozycji i położeniu.

Odmierna od powyższej wizja rozwoju naszego kraju oparta jest na przeświadczeniu o możliwościach tkwiących w kreatywności i innowacyjności naszej wspólnoty i poszczególnych jej członków. To wizja rozwoju opartego na zmianie poprzez rozwój kompetencji mentalnych i kulturowych. Wizja ta opiera się z jednej strony na analizie i opisie tego, co udało się nam, Polakom zrobić w ciągu ostatnich 20 lat po transformacji ustrojowej. Nasza kreatywność i przedsiębiorczość, umiejętność przezwycięzania trudności (przykładem może tutaj być biurokracja i nieprzyjazny charakter naszych urzędów i instytucji) dowodzi dużego potencjału kreatywności właśnie. Ta koncepcja rozwoju zakłada, że podstawowym zasobem, jakim możemy dzisiaj konkurować z innymi krajami, jest kultura. „Tak naprawdę narody konkurują przede wszystkim swoją kulturą. To w tej sferze rozstrzyga się, długofalowo biorąc, rozwój społeczno-gospodarczy, międzynarodowa konkurencyjność, postęp cywilizacyjny. To właśnie kompetencje kulturowo-mentalne przesądzą o tym, które narody wygrywają, a które przegrywają. Wystarczy spojrzeć na to, co dzieje się dzisiaj w Europie – do czego, mówiąc w uproszczeniu, prowadzi »kultura południa«, a jakie efekty daje »kultura północy«? Do podobnych wniosków prowadzi także porównanie rozwoju Rosji i Chin w ciągu ostatnich dwudziestu lat” (Szomburg 2011).

Z drugiej strony ta koncepcja oparta jest na krytyce wizji rozwoju rozumianego jako kontynuacja. Krytyka dotyczy w tym zakresie następujących spraw: kontynuacja w rzeczywistości polega głównie na dostosowaniu: do wymogów rynków finansowych, dostosowaniu ekstensywnym, kreującym równowagę, bezpieczeństwo inwestycyjne i ekonomiczną atrakcyjność inwestycyjną, jest więc to model rozwoju zależnego, którym próbujemy konkurować z innymi krajami podwykonawstwem, naśladownictwem i adaptacyjnością. Ta wizja rozwoju promuje „wsobny indywidualizm”, transakcyjne relacje społeczne, konsumpcjonizm oraz stosunki społeczne oparte na hierarchii i podporządkowaniu.

Tak więc modelowi rozwoju, opartemu na kontynuacji dotychczasowych sposobów działania i faktycznie realizowanemu dzisiaj w naszym kraju, przeciwstawiony

jest model oparty na zmianie kompetencji mentalnych i kulturowych. W tym drugim modelu (jest on niestety ciągle jeszcze planem, zamiarem, niezrealizowanym postulatem) niezwykle rolę pełni edukacja. To dzięki i poprzez edukację taka zmiana stanie się możliwa. Jednakże wymaga to wielu dodatkowych działań. Przede wszystkim musi się zmienić podstawowa instytucja edukacyjna, jaką jest szkoła. Dzisiaj instytucja ta krytykowana jest we wszystkich obszarach działania: od archaicznie spostrzeganych i formułowanych funkcji (stałe transmisja wiedzy wydaje się w powszechnej świadomości istotą tej instytucji) poprzez edukacyjne praktyki (absolutyzowanie jednego tylko rodzaju wiedzy – wiedzy naukowej, trenowanie w testowaniu, koncentracja na programie, a nie na rozwoju) aż do sposobów budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada i norma społeczna, władza dorosłych nad młodymi, prymat nauczania nad uczeniem się). Ta nieadekwatna do płynnej nowoczesności szkoła jest „odzwierciedleniem kulturowych kodów zakorzenionych w naszym społeczeństwie” (Szomburg 2011). Według badań Word Values Survey tylko 41% Polaków oczekuje od dzieci autonomii, podczas gdy na przykład w Szwecji takie oczekiwania zgłasza 77%, a w Niemczech 78% osób. Za to około 50% Polaków oczekuje od swych dzieci posłuszeństwa, podczas gdy w Szwecji i Niemczech robi to 16% dorosłych. Posiadanie wyobraźni za pożądaną wartość u dzieci uważa 20% Polaków, podczas gdy w innych krajach ta cecha oceniana jest wysoko przez: 57% badanych w Szwecji, 40% w Niemczech. Polska szkoła znakomicie odczytuje te oczekiwania, stawiając na pierwszym miejscu wśród formułowanych celów posłuszeństwo, konformizm, reprodukcję przekazywanych w procesie nauczania treści. Centralistyczna, zmonopolizowana przez państwo, zamknięta na lokalne, samorządowe działania i inicjatywy nie może być dzisiaj instytucją pozwalającą na kulturową zmianę.

Realizacja nowego, opartego na zmianie kulturowo-mentalnych kompetencji Polaków modelu rozwoju wymaga od edukacji:

- diagnozy stereotypów i uprzedzeń Polaków, dysfunkcjonalnych kodów kulturowych,
- rozpoznania uniwersalnych wymogów kulturowych warunkujących rozwój,
- znajomości lokalnych uwarunkowań drogi rozwoju opartej na zmianie mentalno-kulturowej.

Czy taka edukacja jest w Polsce dzisiaj możliwa? Czy jest możliwa w sytuacji, kiedy z jednej strony deklarowana jest wizja rozwoju opartego na zmianie, a z drugiej realizowana jest wizja rozwoju zależnego, podporządkowanego rynkom konsumpcyjnym, międzynarodowym korporacjom. I czy deklarowane w dokumentach ministerialnych cele, jakie przed edukacją są stawiane: autonomia każdego jej uczestnika oraz odpowiedzialność za siebie i innych, są możliwe do osiągnięcia przy takiej strategii rozwoju? Czy są tylko pustą deklaracją, frazesem bez pokrycia?

Pozór drugi, instytucjonalny: Szkoła jako instytucja reprodukująca nierówności społeczne a nie wyrównująca szanse, emancypująca

Punktem wyjścia dla opisu tego edukacyjnego pozoru jest teza wielokrotnie formułowana przez socjologię edukacji z jej czołowym przedstawicielem prof. Kwiecińskim (Kwieciński 2007), iż polska szkoła jest instrumentem utrwalania różnic spowodowanych odmiennymi warunkami rozwojowymi oraz tymi, które są ułożone w przestrzeni rodzinnego domu. W ten sposób z instytucji wielkich, społecznych oczekiwań staje się ona instytucją reprodukującą nierówności społeczne, instytucją blokującą, a nie wspierającą rozwój jednostek.

Na gruncie przywołanej wcześniej socjologii edukacji znany jest opis koncepcji (modeli teoretycznych), które pokazują możliwe, funkcjonujące dzisiaj sposoby rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością oraz ich implikacje dla polityki oświatowej. Pierwszym z nich jest model konserwatywny, w którym zakłada się, iż mamy równe prawo do rywalizacji i do pomnażania już posiadanych korzyści. Różnice między ludźmi traktuje się tu jako naturalne chociaż możliwe do złagodzenia (np. poprzez działalność charytatywną). Drugi model zakłada, iż równe szanse to równe prawa do ubiegania się o wejście do elit. Sposoby owego ubiegania się są pilnie strzeżone poprzez procedury oceniania i segregacji.

Tzeci model akcentuje równą dostępność wszystkich ludzi do ważnych dla nich dóbr, także tych, które związane są z kształceniem. Równe szanse oznaczają tutaj równą i powszechną dostępność strzeżoną przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą organizację warunków kształcenia. W modelu czwartym akcentuje się natomiast problem równego startu zakładając, iż równe szanse można osiągnąć tylko poprzez zbliżenie warunków wyjściowych w edukacji tych, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni. Robić to można poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych.

Powyższe modele staną się jednym z „rusztowań kategoryalnych”, którymi pragnę posłużyć się w prezentowanym tekście. Są mi one potrzebne do uzasadnienia głównej tezy mego tekstu – tezy o instytucjonalnym pozorze, obecnym w polskiej edukacji, dotyczącym współistnienia dwóch, odmiennych pod wieloma względami światów rozwoju we współczesnej, polskiej szkole. Pierwszym z tych światów jest etap edukacji wczesnoszkolnej, poprzedzony często doświadczeniami poznawczymi i społecznymi dziecka, jakie stają się jego udziałem już w przedszkolu. Drugi, co postaram się wykazać, odmienny, zgoła skrajnie różny świat rozwoju stanowią kolejne etapy edukacji szkolnej, tak zwanej edukacji przedmiotowej. Pozór instytucji szkoły odnosi się do sprzeczności, nieadekwatności tych dwóch etapów edukacji szkolnej: wczesnoszkolnego oraz przedmiotowego. Tę dwoistość chciałabym pokazać poprzez opis i analizę: szkoły jako instytucji, organizacji; celów, jakie na obu etapach formułuje i realizuje;

charakterystycznych dla każdego etapu praktyk edukacyjnych; relacji osobowych między podmiotami edukacyjnymi; rezultatów, efektów edukacji.

Szkoła jako organizacja, instytucja edukacyjna ma swoją genezę. Powstała jako instytucja masowa po to, aby przygotować, zaadoptować duże grupy ludzi do nowych, związanych z przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi, zadań. Jako instytucja masowa zorientowana jest na zuniformizowane, podporządkowane pragmatycznym celom działania. Pragmatyzm tej instytucji nie jest związany z indywidualnymi potrzebami znajdujących się w obszarze jej praktyk osób. Szkoła skuteczna, wydajna i dobra to taka, która sprawnie, bez zakłóceń realizuje narzucone, sformułowane poza nią samą i poza osobami w niej przebywającymi cele, których żaden z podmiotów edukacyjnych nie powinien podważać, problematyzować czy też dyskutować. Najbardziej oczywistą, obecną w świadomości społecznej funkcją tej instytucji jest transmisja wiedzy. Nauczyć, przekazać wiadomości, dać wiedzę – to cele, które, jak pokazują liczne badania, są powszechnie podzielane w potocznych doświadczeniach rodziców, nauczycieli, decydentów oświatowych. Szkoła jest instytucją nastawioną na program – nie na rozwój. Program jest zaś zbiorem treści, które uznane zostały za godne przekazywania przez grona ekspertów, najczęściej reprezentujących tradycyjne dyscypliny wiedzy zgodne ze współczesnym podziałem nauk.

Powyższa charakterystyka opisuje – według mnie – edukację, która zaczyna się na etapie drugim – przedmiotowym. Przekaz treści jako cel, koncentracja na programie nauczania jako jedynym przewodniku po ścieżkach wiedzy, systematyczna i ciągła kontrola zapisanych w programie treści to podstawowe przejawy działań edukacyjnych na tym etapie edukacji.

Jest on jednak poprzedzony etapem zupełnie odmiennym – etapem edukacji wczesnoszkolnej. Praktyka szkolna pokazuje, iż niezwykle ważnym dla tego etapu momentem jest adaptacja dziecka do reguł, warunków instytucji. Adaptacji tej poświęca się na I etapie edukacji wiele uwagi. Są w nią zaangażowane wszystkie podmioty edukacyjne – nauczyciele, rodzice i dzieci. Proces ten nie jest zamknięty w zuniformizowane, narzucone i chronione rozporządzeniami formy. Jest każdorazowo dostosowywany do potrzeb dziecka, dopuszcza obecność jego „znaczących innych”, nie jest zamknięty w żadne czasowe ramy. Instytucja jawi się na tym etapie edukacji jako miejsce przyjazne, takie, które można „oswoić”. Troska nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ich pomysłowość i otwartość w tym zakresie może budzić podziw. Dla potwierdzenia tych ocen warto może przywołać przykłady ze szkolnej codzienności. Mogą to być rytuały przejścia, takie jak uroczyste pasowanie na ucznia, adaptacyjne „zielone szkoły” czy też różne działania artystyczne, organizowane przez starszych uczniów a dedykowane młodszym.

System reguł i norm, na jakich opiera się każda instytucja, także szkoła, procedury kontroli ich przestrzegania oraz zbiory sankcji przewidzianych za ich łamanie

przekazywane są na tym etapie w „miękki”, niejako naturalny sposób. Niepodzielony dzwonkiem czas przeznaczony na działania edukacyjne pozwala dostosować rytm własnych potrzeb i możliwości do nowych obowiązków i zadań.

Także przestrzeń, jaką instytucja oferuje swoim „klientom” – dzieciom, na tym etapie jest odmiennie aranżowana. Przede wszystkim jest to najczęściej własna przestrzeń – piętro w budynku szkolnym, własna sala, którą wolno wraz z rodzicami i nauczycielem zaaranżować. Aranżacja przestrzeni, poza tym, iż uczestniczy w niej cała wspólnota (rodzice, uczniowie, nauczyciele), dopuszcza tylko w tym jednym przypadku, tylko na tym jednym etapie edukacji wymieszania przestrzeni publicznej z prywatną. Własne zabawki, ulubione maskotki, plakaty związane z osobistymi zainteresowaniami są dopuszczalne jako elementy wystroju miejsca nauki jaką jest klasa szkolna. To dopuszczenie elementów scenografii należących do innego porządku – do porządku prywatnego – w przestrzeni publicznej pozwala dziecku zadomowić się w niej, jest łagodnym przejściem między domem a instytucją edukacyjną.

Czy ta sama instytucja podobnie traktuje uczniów na kolejnych etapach edukacji? Odpowiedź, jak sądzę, nasuwa się każdemu z nas. Narzucanie reguł, norm i zasad, niezrozumiałe i nieczytelne dla uczniów, obce także często egzekwującym je nauczycielom sankcje za ich łamanie, koncentracja na obowiązkach z pominięciem praw (jedno z lepszych wrocławskich gimnazjów na swej stronie internetowej prezentuje regulamin szkolny, obowiązki ucznia – uczestnika wycieczki, obowiązki ucznia – uczestnika zajęć pozalekcyjnych, kary, nagany, regulamin oceny z zachowania – zabrakło jednak w tej prezentacji choćby fragmentu dotyczącego uczniowskich praw). Absurdalne, pozbawione uzasadnień (poza lękiem o „własną skórę”) zakazy, np.: zakaz opuszczania budynku szkoły nawet na przerwie, kary za najdrobniejsze przewinienia, uwagi typu „Adaś śmiał się na lekcji”, „córka rozbawiała klasę”, „nie przestał rozmawiać, mimo że na niego patrzyłam” to tylko przykłady opisywanych działań.

Samo nasuwa się więc pytanie, co takiego stało się z instytucją, która poprzez swoje działania włożyła tyle wysiłku i trudu w przekonanie wstępującego w jej progi ucznia o tym, że jest miejscem przyjaznym i bezpiecznym? Jaki rodzaj uzasadnienia kryje się za tą zmianą strategii działania instytucji? Czy uzasadnienia te mają świadomy czy nieświadomy charakter? Są zamierzoną praktyką czy tylko „wypadkiem” przy pracy?

Kolejnym obszarem porównań, których zamiarem jest uzasadnienie tytułowej tezy o istnieniu w szkole dwóch światów rozwoju, jest obszar założonych i realizowanych przez nią celów edukacyjnych. Na pierwszym etapie edukacji cele te są bardzo zróżnicowane. Aktywność poznawcza, na którą skierowane są główne działania szkoły nie została jeszcze zablokowana przez różne, późniejsze praktyki zniechęcenia. Łatwo jest się więc do niej odwołać, łącząc początkowo zabawę z systematycznym wysiłkiem poznawczym. Elementy zabawy, odwoływanie się do codziennych doświadczeń dziecka, do jego zainteresowań, własnego języka, sposobu opisywania subiektywnych przeżyć

to praktyki, które pozwalają rozwijać aktywność poznawczą dziecka, aktywność stanowiącą ważny czynnik w jego rozwoju. Rozwijanie wyobraźni, odwoływanie się do niej, nastawienie na kreację poprzez:

- „rozwijanie intuicji opartej na szerokim spektrum różnorodnych impresji;
- zaspokajanie potrzeby ekspresji obejmującą zarówno znaki – »słowa«, »znaki – sygnały« jak i »znaki – obrazy«;
- umożliwianie spontanicznego wyrażania siebie;
- angażowanie jednocześnie w czynności autonomiczne i kooperacyjne, uświadamiając rolę i miejsce jednostki w życiu wspólnoty;
- dostosowywanie zadania do potrzeb, możliwości i aspiracji wraz z możliwościami ich przekroczenia, poprzez alternatywność rozwiązań;
- ukazywanie wartości samej drogi dochodzenia do »mety«, poznania, a nie tylko samego rezultatu” (Andrukowicz 2001, s. 153-154) to ważny cel edukacji na tym etapie.

Cel edukacji późniejszej oparty jest już w całości na oświeceniowym micie rozumu i wizji człowieka jako tego, który panuje nad światem. Edukacja na poziomie wczesnoszkolnym obiecuje przyjemność związaną z własnym działaniem i aktywnością poznawczą, zadowolenie z czynionych postępów, satysfakcję z własnego rozwoju. Edukacja na drugim poziomie, w drugim, odmiennym świecie rozwoju obiecuje dostęp do wiedzy, dzięki której uzyskać można panowanie nad światem, kontrolę nad sobą, własnymi relacjami społecznymi. Na poziomie poznawczym przyjmuje ona postać przedstawienia odtwarzającego obraz świata niczym nie zmącony, niczym nie zakłócony, wolny od czynnika subiektywnego. Ów zakłócający, subiektywny czynnik dostępny i dozwolony na pierwszym etapie edukacji, kiedy może być ona jeszcze spontaniczną zabawą, podejmowaną wspólnie z dorosłym z własnej woli na etapie drugim jest już niedopuszczalnym nadużyciem, podejrzanym wyłomem w obiektywnym, a przez to pewnym poznawaniu rzeczywistości. Stosunek do wiedzy, do istoty tego, co poznawalne pozwala edukację na poziomie drugim opatrzyć mianem nowoczesnej, rozwijającej oświeceniowy mit rozumu jako narzędzia panowania oraz kontroli człowieka nad światem. Czyżbyśmy mieli zatem do czynienia ze swoistym przemieszczeniem, przesunięciem chronologicznym? Czy edukację wczesnoszkolną można nazwać ponowoczesną, czy jest ona przednowoczesna? Czy różnorodność form, treści, metod, dopuszczenie różnych porządków, różnych osób (np. rodziców), otwartość na subiektywne interpretacje, obecność wiedzy nie tylko naukowej, ale także potocznej, baśniowej, realnej i nierealnej pozwala myśleć o tej edukacji jako ponowoczesnej? Nie potrafię na to pytanie odpowiedzieć, jednak zasygnalizowane różnice pytanie to, według mnie, usprawiedliwiają.

Kolejne różnice w obrębie dwóch światów rozwoju, obecnych w polskiej szkole, dotyczą praktyk edukacyjnych. Przedmiotem porównań staną się tutaj formy i metody budowania relacji komunikacyjnych w klasie szkolnej oraz praktyki oceniania.

Komunikacja nauczyciela i ucznia na I etapie edukacji przybiera często postać rozmowy, jest spontaniczna, inicjowana bywa przez obie strony. Problemem nauczyciela jest częściej nadmierna gotowość uczniów do wyrażania swoich poglądów (las podniesionych rąk) niż jej brak. Różne są stosowane w klasach I-III formy tej komunikacji – pogadanka, spontaniczna rozmowa, wymiana myśli. Dzieci często siedzą w kręgu, dzieląc się swymi spostrzeżeniami na wybrany temat. Na II etapie edukacji komunikacja z nauczycielem formalizuje się. Dzień udany w opinii uczniów to taki, w którym „nikt mnie o nic nie pytał”, a więc taki, w którym nie było żadnych relacji komunikacyjnych między nauczycielem i uczniem. Osobą inicjującą relację komunikacyjną jest najczęściej nauczyciel – on odpytuje, wywołuje do odpowiedzi, wyłania wzrokiem delikwenta, którego chce o coś zapytać. Ta wcześniej satysfakcjonująca, oczekiwana przez uczniów możliwość wyrażania opinii, wypowiedzenia się zanika bezpowrotnie. Relacjom komunikacyjnym zaczyna towarzyszyć lęk. Wpisane w przestrzeń określoną przez władzę (centralna pozycja nauczyciela, repertuar kar i nagród używanych w procesie komunikacji z uczniami, możliwość decydowania o treści, przedmiocie tej relacji, prawo do jej inicjowania i zakończenia) tracą swój naturalny, rozwojowy i społeczny charakter. Stają się urzeczowioną formą kontroli dorosłych nad młodszymi, już oświeconych nad jeszcze nieoświeconymi, arbitrów nad czeladnikami. Kontrola ta związana jest z oceną jako kolejną formą praktyki edukacyjnej, która stanie się przedmiotem moich porównań.

W edukacji wczesnoszkolnej stosuje się ocenę opisową. Jej informacyjna funkcja zawiera się w przekonaniu, iż na tym etapie wszyscy uczestnicy procesów edukacyjnych pragną wiedzieć o: zainteresowaniach dziecka, jego możliwościach i ograniczeniach, sposobach radzenia sobie z trudnościami, umiejętnościach rozwiązywania zadań poznawczych, jak i problemów społecznych. Wiedza ta potrzebna jest nauczycielowi, żeby umiał organizować procesy nauczania – uczenia się, rodzicowi, żeby wiedział, jak pomagać swemu dziecku, jemu samemu, żeby znało zarówno swoje możliwości jak i trudności wpisane w naukę szkolną.

Na kolejnych etapach edukacji ocenę opisową zastępuje ocena cyfrowa. W sferze założeń ona także ma pełnić funkcje informacyjne. Czym jednak staje się ta ocena w praktyce szkolnej? Narzędziem stałego monitoringu przyrostu wiedzy, postępów w racjonalnym myśleniu, zgodności tego myślenia z wzorcem, w którego posiadaniu jest nauczyciel – ekspert. Ekspert wyposażony w certyfikat potwierdzający posiadaną wiedzę (dyplom ukończenia studiów przedmiotowych) porównuje tę jej część, w którą wyposażył ucznia z własnym myśleniem. Efektem tych porównań jest ocena szkolna. Jest więc ona formą pomiaru zgodności tego co wie, co umie i jak myśli nauczyciel, z tym co wie, co umie i jak myśli uczeń. Przejawy niezgodności w tym zakresie bywają niezwykle przykre.

System oceniania na drugim i kolejnych etapach edukacji szkolnej wzmacniany jest przez egzaminy zewnętrzne. Są one narzędziem kontroli państwa, jego organów i przedstawicieli nad tym, co i jak myślą obywatele. Wystandaryzowane testy tworzą z jednej strony iluzję bezpieczeństwa – skoro wiem tyle, ile się ode mnie wymaga, mogę czuć się bezpiecznie we własnym życiu, na rynku pracy, w kontaktach z innymi. Z drugiej zaś strony zamiast wspierać rozwój stają się treningiem pozwalającym na rozwiązywanie zadań typowych, treningiem zachowań standardowych, wyuczonej odtwórczości. Z. Kwieciński pokazuje w jednym ze swych tekstów (Kwieciński 2007) związek między ideologią państwa a systemem egzaminów, jaki w nim obowiązuje. Konserwatywna ideologia wykorzystuje np. system egzaminów zewnętrznych do tworzenia iluzji, iż osoba ucząca się wie dzięki osiąganym w nich wynikom, w jakim miejscu własnego rozwoju się znajduje, a państwo nad wszystkim sprawuje pieczę. Cytowany Autor przytacza tu hipotezę Ravena, zgodnie z którą dążenie do rozwoju pojawia się wówczas, gdy człowiek ceni sobie indywidualne cele, które ma osiągnąć. Ewaluacja dokonywana na podstawie egzaminów zewnętrznych jawi się tu jako tragiczna iluzja ich twórców, gdyż ich cele odwracają się przeciwko edukacji (Kwieciński 2007).

Na podstawie powyższych rozważań można, jak sądzę, uznać, iż praktyki komunikacyjne oraz te związane z ocenianiem szkolnym uzasadniają tezę o obecności dwóch światów rozwoju w polskiej szkole.

Kolejnym, ostatnim już obszarem dokonywanych porównań stanie się obszar związany z typami relacji, jakie zachodzą między podmiotami edukacji na jej dwóch wyodrębnionych przeze mnie poziomach. Pojawia się więc tu pytanie o nauczyciela, rodzica i ucznia, ich wzajemne relacje, zależności.

Profesjonalizm nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oparty jest na dwóch typach wiedzy i kompetencji równorzędnie traktowanych – są to kompetencje psychologiczno-pedagogiczne oraz kompetencje przedmiotowe (w zakresie nauczanych na poziomie wczesnoszkolnym przedmiotów). Dzięki współobecności tych kompetencji nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, zdobywając swe profesjonalne przygotowanie na studiach pedagogicznych, rozumie społeczno-kulturowe konteksty edukacji, psychospołeczne problemy rozwoju dziecka, przebieg i ograniczenia procesów poznawczych w różnych stadiach rozwoju. Umie rozpoznawać i diagnozować problemy w obszarze zachowań związanych z aktywnością poznawczą oraz tych, które pojawiają się w trakcie relacji społecznych dziecka. Umie przeciwdziałać różnym zagrożeniom związanym ze szkolnym i pozaszkolnym funkcjonowaniem dziecka, jest zdolny do podejmowania działań nastawionych na pomoc w rozwiązywaniu pojawiających się problemów.

Nauczyciel edukacji na kolejnych poziomach jest do swej profesjonalnej roli przygotowany merytorycznie, zgodnie z wybranym kierunkiem studiów i nauczaniem przedmiotem. Przygotowanie psychopedagogiczne sprowadzone do uzupełnienia wykształcenia koncentruje się na wiedzy instrumentalno-technicznej, odpowiadając

na pytanie: jak skutecznie, efektywnie przekazać posiadaną wiedzę, unikając wszelkich strat i zakłóceń w obrębie jej zawartości. Nie jest on pedagogiem. Jest wobec tego podwójnie bezradny; z jednej strony posiada certyfikat poświadczający jego kompetencje nauczycielskie, co może stać się podstawą przeświadczenia, iż jest przygotowany do pełnienia tej zawodowej roli, z drugiej zaś strony szkolna codzienność umacnia go w przekonaniu, iż nie potrafi, nie wie, nie umie rozwiązywać problemów, na jakie napotyka w swej pracy. Skoro już jest nauczycielem, nie szuka sposobów przygotowania się do tego zawodu – przecież raz już je zdobył. Nie rozumie więc przyczyn swoich niepowodzeń, a niezrozumienie to staje się źródłem frustracji i napięć. Bezradność rodzi z jednej strony poczucie winy i zagubienia, z drugiej zaś może stać się impulsem do zachowań agresywnych, inwazyjnych, związanych z przemocą.

Opisane w prezentowanym tekście dwa światy rozwoju w szkole są przykładem realizacji różnych sposobów rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością. Z czterech przywołanych w pierwszej części artykułu modeli, dwa charakteryzują opisane etapy edukacji. Edukacja wczesnoszkolna nastawiona jest, jak sądzę, na wyrównywanie szans poprzez niwelowanie różnic rozwojowych oraz różnic ułokowanych w środowiskach rodzinnych. To wyrównanie szans poprzez zbliżanie warunków wyjściowych jest możliwe dzięki kompetencjom zaangażowanych w ten etap edukacji osób, jej charakterystyczne cechy i praktyki. Na tym etapie możliwa jest więc pomoc i wsparcie będące warunkiem rozwoju.

Drugi etap edukacji realizuje model konserwatywny, akcentujący równe prawo do rywalizacji, do pomnażania już posiadanych korzyści. Nie ma on wiele wspólnego z rozwojem, reprodukuje dominującą kulturę symboliczną, utrwała nierówności społeczne, nie ma więc wiele wspólnego z pomocą, wsparciem oraz rozwojem. Te kategorie są na poziomie edukacji przedmiotowej jedynie iluzją, pobożnym życzeniem, zwykłą fikcją.

Instytucjonalny pozór polskiej edukacji, opisany na przykładzie funkcjonujących w obrębie jednej szkoły – szkoły podstawowej dwóch odmiennych praktyk edukacyjnych (w edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej) pokazuje, że szkoła może realizować cele związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych (robi to na poziomie edukacji wczesnoszkolnej), ale nie chce podjąć się tego zadania (wybrane przykładowo, opisane w tekście szkolne praktyki edukacji przedmiotowej w klasach 4-6, podobnie w gimnazjum i liceum). Dlaczego tak się dzieje? Czyżby deklarowana funkcja edukacji, jaką jest wyrównywanie szans, była tylko ozdobnikiem, „pustą znaczącą”, frazesem? Czy powszechna i masowa instytucja edukacyjna, jaką jest polska szkoła, ma wyrównywać szanse czy reprodukować nierówności? Sądzę, iż ten pozór, ta sprzeczność ma ogromny związek z pierwszym, wskazanym w tekście obszarem pozoru. W kraju, który realizuje konsekwentnie wizję rozwoju zależnego, zdominowanego dyskursem zależności od rynków finansowych, wydajności pracy i wysokości PKB nie może istnieć państwowa instytucja edukacyjna, która realizowałaby jakieś inne niż te strategiczne cele.

„Produkcja posłusznych konsumentów”, instrumentalnie zorientowanych wykonawców cudzych poleceń to jej prawdziwe cele. Wyrównywanie szans, stwarzanie warunków do rozwoju każdej jednostce, wspieranie indywidualnych możliwości to puste deklaracje a nie merytoryczne podstawy polskiej edukacji i polskiej szkoły.

Pozór trzeci, kompetencyjny: Kompetencje społeczne jako jeden z efektów edukacji w szkole wyższej w Krajowej Ramie Kwalifikacji

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, dokonane na mocy nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z marca 2011 roku¹, postawiło przed polskimi uczelniami nowe wyzwania. Związane były one w założeniach, zawartych w oficjalnych dokumentach, z jednej strony z poszerzoną autonomią programową pozwalającą na tworzenie programów kształcenia o nazwie, profilu i zawartości treściowej ustalonej swobodnie przez uczelnię, zgodnie z jej misją i wizją kształcenia oraz rozpoznanymi potrzebami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Z drugiej zaś strony wyzwaniem było dostosowanie się do zmienionych wymagań zawartych w znowelizowanej ustawie i towarzyszących jej rozporządzeniach, w szczególności tych, które podawały syntetyczne wymagania dla budowy programów w ośmiu obszarach kształcenia oraz żądały opisu programów w języku efektów kształcenia podanych dla wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Ilustracją pozorów, który w książce nazwałam kompetencyjnym (można go także określić mianem formalnego), może być przykład konstruowania w programach kształcenia kompetencji społecznych, obligatoryjnie w KRK traktowanych jako jeden z efektów kształcenia w szkole wyższej.

Komitety Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie określa kompetencje społeczne jako: „udowodnioną (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii” (Sławiński 2011)².

„Z definicji tej wynikają zupełnie nowe zadania uczelni wykraczające poza dotychczasową misję, która obejmuje przekazywanie wiedzy akademickiej przewidzianej

1 Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

2 W polskim raporcie referencyjnym przyjęto następującą definicję kompetencji społecznych: „zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” – zob. S. Sławiński, H. Dębowski, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 52, 96. Tekst dostępny na stronie: http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/slownik_kluczowych_pojec.pdf.

w określonych standardach kierunkowych przy nieznacznym uwzględnieniu umiejętności praktycznych wymaganych przez pracodawców. Obecnie zakłada się, że obowiązkiem uczelni i jej profesorów jest pomaganie studentom w indywidualizacji wiedzy i umiejętności, zrozumieniu wewnętrznych motywacji oraz w dokonywaniu krytycznych wyborów na podstawie dobrowolnie przyjętego systemu wartości. Dopiero udowodnienie takich zdolności studenta uprawnia uczelnię do poświadczenia osiągnięcia efektów kształcenia na danym poziomie, a tym samym do nadania odpowiednich kwalifikacji, porównywalnych na poziomie wspólnoty europejskiej” (E. Chmielecka).

Autorzy oficjalnych dokumentów próbują pokazać, że zaproponowana w ramach KRK zmiana oparta jest między innymi na tym, że „w dotychczasowej dyskusji oraz praktyce dotyczącej walidacji efektów kształcenia dominowała perspektywa polityczno-oświatowa i ekonomiczna (w kontekście rynku pracy oraz oszczędności). Dopiero od niedawna zaczęto uwzględniać aspekt pedagogiczny, tj. pytania o metody dokumentowania, pomiaru, oceny nie tylko wiedzy i umiejętności, lecz także kompetencji miękkich (społecznych). Dodatkowo, w tej szerszej dyskusji podkreśla się podmiotowy wymiar kompetencji, wykraczający poza wykonywany zawód jednostki” (E. Chmielecka).

Kompetencje społeczne jako jeden z efektów edukacji w szkole wyższej pojawiają się zarówno w Europejskiej, jak i w Polskiej Ramie Kwalifikacji. W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały również określone deskryptory³ uniwersalne dla wszystkich ośmiu poziomów kształcenia w trzech zakresach: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Ich charakterystyka na poziomach odpowiadających edukacji w szkole wyższej pokazuje, że kompetencje społeczne, od których osiągnięcia zaczyna się proces edukacji, polegają głównie na przestrzeganiu zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot. Oznacza to, że od edukacji (w świetle omawianych dokumentów i oficjalnych deklaracji) oczekuje się przede wszystkim tworzenia relacji społecznych opartych na współpracy i poczuciu wspólnoty.

W dokumentach tych podkreśla się, że dalszy rozwój społeczny jest możliwy tylko dzięki edukacji, w której doceniane są takie elementy, jak: współdziałanie z innymi, zdolność do oceny własnych działań oraz odpowiedzialność za ich przebieg i bezpośrednie następstwa. Te trzy kompetencje mają być rozwijane, udoskonalane, poszerzane na kolejnych etapach kształcenia. Edukacja na poziomie wyższym, opisywana na poziomach 5-8, ma na celu osiągnięcie dwóch kompetencji społecznych: autonomii oraz odpowiedzialności. Te dwa główne cele wpisują się w deskryptory uniwersalne, w których podkreślany jest postęp w dziedzinie odpowiedzialności i autonomii. Rozwój kompetencji w tym zakresie obejmuje kolejno:

3 W polskim raporcie referencyjnym angielski termin „descriptor” tłumaczony jest jako „składnik opisu poziomu kwalifikacji” – zob. S. Sławiński, H. Dębowski, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 52, 97.

na poziomie 5.:

- podejmowanie podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych,
- ich ocenę i interpretację,
- samodzielne działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach,
- kierowanie niewielkim zespołem w zorganizowanych warunkach,
- ocenę działań swoich i osób oraz zespołów, którymi się kieruje,
- przyjmowanie odpowiedzialności za skutki tych działań,

na poziomie 7.:

- tworzenie i rozwijanie wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia,
- podejmowanie inicjatyw krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których się uczestniczy,
- przewodzenie grupie i ponoszenie za nią odpowiedzialności,

na poziomie 8.:

- niezależne badanie powiększające istniejący dorobek naukowy i twórczy,
- podejmowanie wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem:
 - ich etycznego wymiaru,
 - odpowiedzialności za ich skutki,
 - kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach.

Analiza efektów kształcenia w grupie kompetencji społecznych, zarówno tych europejskich, jak i polskich, uniwersalnych oraz opracowanych dla szkolnictwa wyższego, pokazuje, że kształcenie ma prowadzić do rozwoju odpowiedzialności, wolności, autonomii. Autonomia, odpowiedzialność i wolność są więc tymi kategoriami, które organizują kształcenie w szkole wyższej i stają się jego nadrzędnym celem. Tak cele szkoły wyższej formułowane są w dokumentach oficjalnych, związanych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji.

Jak jest rzeczywiście? Jak środowisko akademickie rozumie, jak formułuje cele kształcenia na tym jego poziomie? Jakie kompetencje są ważne, jakie są dostrzegane przez reprezentantów poszczególnych dyscyplin nauki i odpowiadających im kierunków studiów? Odpowiedzieć na te pytania pomóc może studium pewnego przypadku. Przedstawiam je niżej.

W ramach prac nad wzorcowymi efektami kształcenia prowadzonymi w ramach projektu „Wzorcowe opisy wybranych kierunków studiów sformułowane w języku efektów kształcenia i dostosowane do opisów wymagań właściwych dla ram kwalifikacji oraz obszarów kształcenia” dla wybranych kierunków opracowano tak zwane „benchmarki” dla dyscyplin mieszczących się w ośmiu obszarach kształcenia. Te obszary to: humanistyka, nauki społeczne, przyrodnicze, ścisłe, techniczne, medyczne, rolnicze, leśne, weterynaryjne oraz sztuka.

Zarówno efekty „obszarowe”, opisane odrębnie dla poszczególnych dziedzin, jak i utworzone zbiory efektów dla wybranych kierunków studiów, mieściły się w trzech grupach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Okazało się, iż ta ostatnia kategoria jest niejasna, mało konkretna. Pojawiły się pytania o to, czym są kompetencje społeczne, czy i jak można je kształtować, jak dostrzec i zmierzyć ich zdobycie przez studenta. Okazało się więc, że kategoria ta wymaga dookreślenia. Kryterium opisu, oceny oraz interpretacji zapisanych przez środowiska akademickie, reprezentujące poszczególne dyscypliny nauki, mieszczące się w wymienionych wyżej, ośmiu obszarach efektów kształcenia w grupie: kompetencje społeczne stały się funkcją edukacji. Jest to oczywiście kryterium umowne – można je dla celów kolejnej analizy zastąpić innym. Wybór tego kryterium podyktowany jest jednak deklarowanymi przez wprowadzających KRK do polskich uczelni wartościami, które w myśl ministerialnych dokumentów przyświecają tej edukacyjnej zmianie. Są to autonomia i odpowiedzialność. Warto się więc zastanowić, czy te wartości są jakoś obecne w tym, co pod postacią efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w ośmiu obszarach kształcenia (obejmujących wszystkie kierunki kształcenia na poziomie wyższym) zaproponowali wybrani w tym celu przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego eksperci.

Edukacji w literaturze pedagogicznej przypisujemy różne funkcje. Z. Kwieciński w eseju *Kryzys społeczeństwa wychowującego. Hipotezy ostrzegawcze, propozycje naprawy* (Kwieciński 1995, s. 21) wyróżnił trzy funkcje szkoły: rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną. W innym tekście w tym tomie pt. *Zagrożone pokolenie* (tym razem był to raport z badań empirycznych) ten sam autor, uprościł tę propozycję do porównywanych orientacji adaptacyjnych i emancypacyjnych młodzieży. Natomiast Robert Kwaśnica za J. Habermasem wyróżnił trzy racjonalności, współkreowane w edukacji: adaptacyjną, komunikacyjną i krytyczno-emancypacyjną. Warto tu przypomnieć, za L. Kohbergiem i R. Mayer oraz za B. Bernsteinem, propozycję nazwania tradycyjnego przekazywania i przyswajania wiedzy jako „transmisji”. Z. Kwieciński zwraca także uwagę na możliwość posługiwania się tylko dwojaką opozycją typologiczną funkcji edukacji, jako: transmisyjno-adaptacyjną i krytyczno-emancypacyjną. „Dodatkowym efektem takiego zabiegu nazewniczego byłoby wyzbycie się pejoratywnego zabarwienia terminu »funkcja adaptacyjna«, gdyż wszystkie te funkcje są pozytywne i konieczne, ale w harmonii ze sobą” (Kwieciński 2014, z recenzji wydawniczej – ze zbiorów własnych autora).

Dla potrzeb analizy, wykorzystanej w niniejszym opracowaniu, wyodrębniłam trzy funkcje edukacji: adaptacyjną, emancypacyjną oraz krytyczną. Jest to podział umowny, wygodny jako narzędzie rekonstrukcji, opisu i interpretacji tego, jak edukację rozumieją nauczyciele akademicki, odpowiedzialni za ostatni z jej poziomów. Przyjęłam, że:

Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz legitymizujących

ich funkcjonowanie norm i reguł. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.

Funkcja krytyczna umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne.

Edukacja spełniająca powyższe funkcje wyposaża uczących się ludzi w następujące kompetencje:

1. Kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.
2. Kompetencje emancypacyjne, pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania oraz jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów w oparciu o własne potrzeby, uzasadnienia, wartości, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami.
3. Kompetencje krytyczne, pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną. Są to m.in. dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna.

Opisane wyżej funkcje edukacji oraz kompetencje, które mogą w jej procesie być kształtowane, stały się dla nas kryterium analizy zaproponowanych przez autorów deskryptorów obszarowych efektów kształcenia w grupie kompetencje społeczne. Przystępując do tego zadania, poddaliśmy szczegółowej analizie propozycje opisu efektów kształcenia dotyczące postaw społecznych w ośmiu obszarach kształcenia. Analizowaliśmy opisane efekty ze względu na to, jaką funkcję pełni ich zdobywanie w procesie kształcenia: adaptacyjną, emancypacyjną czy krytyczną? Postawiliśmy pytanie, jakie kompetencje będą zdobywali uczący się ludzie – uczestnicy procesów edukacji zorientowanej na zaproponowane efekty. Czy będą to kompetencje adaptacyjne, emancypacyjne czy krytyczne?

Poniższa analiza pokaże, które z funkcji edukacji chce realizować polska szkoła wyższa, które znalazły się w analizowanych propozycjach opracowanych przez przedstawicieli wszystkich obszarów kształcenia oraz jakich funkcji i generowanych przez nie kompetencji zupełnie nie dostrzega polskie środowisko akademickie.

Analiza efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w ośmiu obszarach kształcenia (na podstawie propozycji przedstawicieli dyscyplin akademickich i kierunków kształcenia)

Humanistyka – studia I stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej wiedzy, jej ciągłe doskonalenie i rozwój.
2. Aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
3. Samodzielność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
4. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.
5. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, korzystanie z różnych jego form.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za siebie, innych ludzi, dziedzictwo kulturowe.
2. Świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych.
3. Świadomość znaczenia humanistyki dla utrzymania i rozwoju więzi społecznych.
4. Rozumienie problemów etycznych związanych z własną pracą.
5. Świadomość przestrzegania kodeksu etycznego, związanego z własną pracą.
6. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.

Humanistyka – studia II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej wiedzy, jej ciągłe doskonalenie i rozwój.
2. Aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
3. Samodzielność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
4. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, korzystanie z różnych jego form.
5. Planowanie, organizowanie własnych działań profesjonalnych, kierowanie ich przebiegiem.
6. Podejmowanie działań na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy.
7. Rozwijanie i aktualizowanie wiedzy dotyczącej zjawisk i wydarzeń kultury i sztuki.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za siebie, innych ludzi, dziedzictwo kulturowe.
2. Świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych.
3. Pogłębiona świadomość znaczenia humanistyki dla utrzymania i rozwoju więzi społecznych.
4. Rozumienie problemów etycznych związanych z własną pracą.
5. Świadomość przestrzegania kodeksu etycznego, związanego z własną pracą.
6. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.
7. Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów etycznych.

Obszar nauk społecznych**Studia I stopnia**

Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność uzupełniania i doskonalenia własnej wiedzy.
2. Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach społecznych, prywatnych, non profit.
3. Umiejętność komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania swej profesjonalnej wiedzy.
4. Umiejętność budowania projektów społecznych (politycznych, gospodarczych).
5. Znajomość podstaw prawnych, ekonomicznych i politycznych własnej działalności.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Aktywne uczestnictwo w grupach i organizacjach realizujących cele obywatelskie.
2. Budowanie projektów obywatelskich.
3. Świadomość skutków własnej aktywności społecznej (obywatelskiej, politycznej).
4. Odpowiedzialność za własną pracę.
5. Świadomość zobowiązań etycznych, związanych z profesjonalną rolą.

Studia II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność uzupełniania i doskonalenia własnej wiedzy.
2. Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach społecznych, prywatnych, non profit.
3. Umiejętność komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania profesjonalnej wiedzy.
4. Umiejętność budowania projektów społecznych (politycznych, gospodarczych).
5. Znajomość podstaw prawnych, ekonomicznych i politycznych własnej działalności.
6. Umiejętność tworzenia i współtworzenia instytucji społecznych.
7. Umiejętność podejmowania własnej działalności w interesie własnym.
8. Inicjowanie i organizowanie życia społecznego.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Umiejętność podejmowania własnej działalności w interesie publicznym.
2. Umiejętność wypowiadania się w ważnych kwestiach światopoglądowych.
3. Umiejętność wyrażania i obrony własnych poglądów.
4. Zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje własnych działań.
5. Gotowość do podejmowania roli arbitra, mediatora i negocjatora w sytuacji konfliktu społecznego.
6. Odpowiedzialność za własną pracę.
7. Świadomość zobowiązań etycznych, związanych z profesjonalną rolą.

Kompetencje krytyczne:

1. Propagowanie zachowań profesjonalnych i etycznych.

2. Krytyczność wobec własnej wiedzy.
3. Interdyscyplinarność zdobywanej wiedzy.
4. Zdolność przewidywania wielorakich, społecznych konsekwencji własnych działań.

Obszar nauk ścisłych

Studia I i II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej, profesjonalnej wiedzy.
2. Potrzeba dokształcania się.
3. Świadomość i zrozumienie społecznych aspektów praktycznego zastosowania własnej wiedzy umiejętności.
4. Profesjonalizm.
5. Etyka zawodowa.
6. Potrzeba przekazywania społeczeństwu informacji z własnej dziedziny.
7. Umiejętność formułowania opinii dotyczących spraw zawodowych.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za własną praktykę.
2. Odpowiedzialność za pracę zespołową.

Obszar nauk przyrodniczych

Studia I stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Rozumienie zjawisk i procesów fizycznych w przyrodzie.
2. Akceptacja metod statystycznych i matematycznych.
3. Szacunek do pracy własnej i innych ludzi, do powierzonego sprzętu.
4. Efektywność działań według wskazówek.
5. Zdolność do pracy w zespole.
6. Potrzeba aktualizowania własnej, profesjonalnej wiedzy.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Kreatywna postawa wobec życia.
2. Zdolność do samooceny.
3. Ostrożność i krytycyzm w przyjmowaniu informacji dostępnej w masowych mediach, mających odniesienie do nauk przyrodniczych.
4. Odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi.
5. Rozumienie podstawowych zasad etyki.

Studia II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Rozumienie zjawisk i procesów fizycznych w przyrodzie.
2. Akceptacja metod statystycznych i matematycznych.
3. Szacunek do pracy własnej i innych ludzi, do powierzonego sprzętu.

4. Efektywność działań według wskazówek.
5. Zdolność do pracy w zespole.
6. Potrzeba aktualizowania własnej, profesjonalnej wiedzy.
7. Dążenie do korzystania z obiektywnych źródeł informacji naukowej.
8. Przywództwo.
9. Przedsiębiorczość.
10. Inicjatywa.
11. Samodzielność działania.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Kreatywna postawa wobec życia.
2. Zdolność do samooceny.
3. Ostrożność i krytycyzm w przyjmowaniu informacji dostępnej w masowych mediach, mających odniesienie do nauk przyrodniczych.
4. Odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi.
5. Rozumienie podstawowych zasad etyki.
6. Świadomość własnej roli zawodowej.

Obszar studiów technicznych

Studia I i II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Potrzeba ciągłego dokształcania się.
2. Świadomość i rozumienie pozatechnicznych skutków własnej działalności zawodowej.
3. Przedsiębiorczość.
4. Komunikatywność, umiejętność przekazywania wiedzy technicznej w sposób zrozumiały.

Obszar studiów lekarskich

Jednolite studia magisterskie

Kompetencje adaptacyjne:

1. Potrzeba podnoszenia i uzupełniania własnej, profesjonalnej wiedzy.
2. Umiejętność pracy w sytuacji niepewności, stresu.
3. Umiejętność współpracy z przedstawicielami innych zawodów.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Świadomość własnych ograniczeń.
2. Szacunek wobec pacjenta.
3. Rozumienie różnic kulturowych, światopoglądowych.
4. Świadomość i przestrzeganie praw człowieka.

Obszar studiów rolniczych, leśnych, weterynaryjnych

Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność kierowania zespołami działającymi rutynowo, według wskazówek.
2. Świadomość ryzyka własnej pracy.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Aktywność na rzecz środowiska lokalnego.
2. Odpowiedzialność zawodowa.

Obszar sztuki

Kompetencje adaptacyjne:

1. Efektywna komunikacja.
2. Umiejętność pracy w zespole.
3. Umiejętność organizowania.
4. Umiejętność negocjowania.
5. Adaptowanie się do nowych i zmieniających się okoliczności.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Umiejętność samooceny.
2. Integrowanie własnej wiedzy.
3. Innowacyjność.
4. Wyobraźnia.
5. Intuicja.
6. Emocjonalność.
7. Zdolności twórczego myślenia i twórczej pracy w trakcie rozwiązywania problemów.
8. Zdolności elastycznego myślenia.

Kompetencje krytyczne:

1. Krytycyzm.
2. Zdolność do konstruktywnej krytyki w stosunku do działań innych osób.
3. Zdolność do podjęcia refleksji na temat społecznych, naukowych i etycznych aspektów związanych z własną pracą.
4. Niezależność.
5. Samodzielność.
6. Zdolność do interpretacji.
7. Umiejętność rozwijania idei.
8. Zdolność do krytycznej argumentacji.
9. Kierowanie się wewnętrzną motywacją.

Wśród wyróżnionych 8 obszarów, w grupie kompetencji społecznych dominują kompetencje adaptacyjne na każdym poziomie kształcenia. W obszarach: humanistyki, nauk społecznych, przyrodniczych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, lekarskich i sztuki wśród efektów kształcenia w grupie kompetencje występują także kompetencje emancypacyjne. Jest ich niezwykle mało w obszarze nauk ścisłych (etyka zawodowa i odpowiedzialność za swoją pracę) w obszarze nauk technicznych nie dostrzeżono

potrzeby rozwijania takich kompetencji. Kompetencje krytyczne występują tylko w obszarze nauk społecznych – studia II stopnia oraz w obszarze sztuka. W pozostałych obszarach kompetencje krytyczne nie pojawiają się wśród efektów kształcenia. Z tej analizy wynika, że polskie szkoły wyższe zorientowane są w większości na rozwijanie kompetencji adaptacyjnych. Kształtowanie kompetencji emancypacyjnych (jest ich zdecydowanie mniej) i krytycznych (występują tylko w obszarze sztuka) nie jest w świetle analizowanych dokumentów potrzebą środowisk akademickich. Jest to zupełnie niezrozumiałe z jednej strony w kontekście deklaracji o etosie, misji uniwersytetu, jakie przy każdej debacie, przy każdej okazji, związanej z dyskusją o szkole wyższej w Polsce padają z ust rektorów oraz pozostałych przedstawicieli środowisk akademickich. Z drugiej strony analiza ta, pokazująca zdecydowaną orientację na kształcenie adaptacyjne, dostosowane do oczekiwań rynku pracy i pracodawców, odsłania sprzeczność z zapisanymi w dokumencie o Krajowych Ramach Kwalifikacji celami edukacji a tym, co w zakresie celów formułuje samo środowisko, za kształcenie to odpowiedzialne. W dokumentach KRK (mających status umów międzynarodowych, zobowiązań unijnych) celem edukacji w szkole wyższej ma być AUTONOMIA i ODPOWIEDZIALNOŚĆ. Nie rynek, praca, zatrudnialność. Jak pogodzić deklarowane, przyjęte przez rządzących cele edukacji w szkole wyższej z tym, co przygotowały środowiska akademickie, odpowiedzialne za to kształcenie we wszystkich ośmiu jego obszarach? Ta sprzeczność wydaje mi się niezwykle ważna w kontekście funkcji szkoły wyższej we współczesnym świecie.

Zaprezentowany wyżej, kolejny pozór polskiej edukacji dotyczy (podobnie jak w przypadku dwóch poprzednich) rozbieżności między deklarowanymi jako ważne i organizujące polską edukację wartościami a faktycznie realizowanymi celami. Te deklarowane wartości to autonomia i odpowiedzialność. Te rzeczywiście realizowane, projektowane przez ekspertów wywodzących się i reprezentujących polskie środowiska akademickie traktowane jako cele edukacji na tym poziomie, nie mają z autonomią i odpowiedzialnością wiele wspólnego. Są zorientowane pragmatycznie, instrumentalnie traktują wykształcenie. Lokują je na rynku – obok innych pożądaných wartości konsumpcji. Edukacja w praktyce, w faktycznej realizacji, zarówno na poziomie dokumentów, jak i rozporządzeń i ustaw podporządkowana jest oczekiwaniom rynku, a nie potrzebom i dążeniom jednostki. Jest przedkrytyczna, zakorzeniona w wiedzy potocznej, zorientowana na skuteczne, efektywne działanie. Dyktat rynku, jego prymat nad autoteliczną wartością edukacji jest wyraźnie widoczny na podanym wyżej przykładzie.

„Wdrożenie KRK, jest podręcznikowym przykładem interwencji o charakterze typowym dla systemów socjalistycznych i korporacyjnych, a więc takiej, która zmierza do zmniejszenia indywidualizmu, a na to miejsce wprowadza unifikację i porównywalność, dążąc do realizacji celów rynkowych bądź państwowych. Wdrożenie KRK było zastąpie-

niem starego systemu kontroli (państwowej) nowym, ale analogicznym w charakterze, systemem (unijnym). Autorka o tym zresztą pisze na s. 21, a jednak nadal traktuje to jako narzędzie zwiększania autonomii. KRK – bez względu na jakąkolwiek przyjmowaną w ich opisie deklarację – w żaden sposób nie mogą służyć autonomii, bo są narzędziem uprzedmiotawiającej interwencji zewnętrznej. I wbrew temu, co autorka sugeruje, z definicji i założeń zawartych w dokumentach KRK-owskich nie wynikają żadne nowe zadania szkół wyższych na rzecz autonomii, niezależności, krytycznego myślenia itd., gdyż KRK są esencjonalnie antyautonomiczne i zorientowane na rozbudowywanie systemów biurokratycznej kontroli, co zresztą mamy okazję obserwować w naszej nowej uniwersyteckiej codzienności. Ich wdrożenie nie jest pozorem, jest (niezamierzoną przez resort) demistyfikacją ich rzeczywistych funkcji, ukazaniem prawdziwego ich oblicza. Ten zabieg służy jedynie opisywanym szeroko przez Friedmana czy Smitha korzyściom szczególnych grup interesów (takim jak instytucje i ludzie prowadzący szkolenia na rzecz KRK czy kontrolująca wdrożenie Polska Komisja Akredytacyjna oraz inne struktury, których członkowie za sowite wynagrodzenie angażują się w realizację mechanizmów kontroli państwowej). Dlatego to KRK-owska retoryka (ich założenia!) jest właśnie wyrazistym przykładem pozoru, za pomocą którego uwiedziono nawet znakomite umysły polskiego środowiska akademickiego” (D. Klus-Stańska, z recenzji wydawniczej).

Podsumowanie

W tekście zaprezentowane zostały trzy rodzaje pozoru polskiej edukacji:

1. Pozór aksjonormatywny, polegający na sprzeczności między deklarowanymi a realizowanymi celami rozwoju kraju, oparty na zasadniczej rozbieżności między adekwatną do realizowanej strategii, adaptacyjnie traktowaną edukacją, przypisywaniem jej w rzeczywistości wyłącznie instrumentalnego charakteru a obecnej jedynie w deklaracjach (w pozorowanych strategiach rozwoju) emancypacyjnej funkcji edukacji.

2. Pozór instytucjonalny, polegający na sprzeczności między realizowaną funkcją szkoły, jaką jest reprodukovanie nierówności społecznych, a deklarowanym wyrównywaniem szans, stwarzaniem możliwości do rozwoju każdemu uczniowi. Pozór tym większy, iż jak pokazuje dokonane w tekście porównanie edukacji wczesnoszkolnej z edukacją przedmiotową, obecnymi w tej samej szkole, w tym samym budynku szkoły, w oparciu o te same akty normatywne, w oparciu o które ta instytucja funkcjonuje EDUKACJA NASTAWIONA NA WYRÓWNYWANIE SZANS jest w polskiej szkole możliwa, jest w niej nawet na poziomie wczesnoszkolnym obecna.

3. Pozór kompetencyjny, polegający na sprzeczności między deklarowaną autonomią jako celem edukacji w szkole wyższej a zapisanymi w programach kształcenia i reali-

zowanymi na co dzień celami w zakresie rozwijania przede wszystkim kompetencji adaptacyjnych, podporządkowanych rozumowi instrumentalnemu.

Bardzo wyraźnie widać, że po 1989 roku, w okresie transformacji ustrojowej edukacja jako wartość i jako praktyka społeczna została ponownie uwięziona. Najpierw, w wyniku ustrojowej zmiany wyzwolona z ideologicznego sposobu myślenia, podległego jedynie obowiązującej, państwowej i jednocześnie partyjnej doktrynie, która sprowadzała jednostkę do roli bezmyślnego „trybiku w maszynie”, nic nieznaczącej części większego kolektywu, posłusznej ideologii, żyjącej z wyuczoną bezradnością a przez to niezwykle podatnej na manipulację, edukacja uwięziona została w ideologii rynku. Rynku, na którym nie tylko ona staje się towarem – takim samym towarem jest człowiek, jego ciało, jego aspiracje, plany życiowe, styl i jakość życia. Edukacja uwięziona na rynku, uzasadniana przez rozum instrumentalny, uprawomocniana przez język korzyści i potrzeb różnych „interesariuszy” straciła, jak się wydaje, swą wartość autoteliczną, swój prorozwojowy i emancypacyjny wymiar. Przed rokiem 1989, przed ustrojową transformacją dostrzegaliśmy jej emancypacyjny, wyrównujący szanse, stwarzający możliwości na rozwój każdego człowieka charakter. Z powodów ideologicznych ten emancypacyjny wymiar edukacji nie był wówczas realizowany w państwowej, podporządkowanej komunistycznej doktrynie szkole. Jednakże był obecny w świadomości społecznej, był częścią zbiorowej wyobraźni. Był marzeniem, zadaniem do realizacji w lepszych, już wolnych od totalitarnej ideologii czasach. Niestety, chyba nikt z nas się nie spodziewał, jak kapitalistyczny, neoliberalny porządek społeczny obejdzie się z edukacją. Nikt się nie spodziewał, że jej uwięzienie w wolnym już kraju, w wolnym społeczeństwie będzie jeszcze groźniejsze, jeszcze bardziej niebezpieczne. Edukacja uwięziona na rynku, utowarowiona, nie będąca celem samym w sobie, ale narzędziem do celu, instrumentem na drodze do zdobycia rynkowo rozumianego sukcesu jako zdolności kredytowej, nie jest i nie może być już częścią zbiorowej świadomości jako droga do wyzwolenia. Ludzie, którzy nie dostrzegają swego zniewolenia (rynkem, wskaźnikiem PKB, potrzebami nieustającej konsumpcji) nie pragną się wyzwolić. Zniewolenie konsumpcją „na pierwszy rzut oka” nie jest groźne – obiecuje natychmiastową przyjemność, natychmiastową gratyfikację. Dlaczego mielibyśmy wyzwalać się od czegoś tak przyjemnego, jak permanentna, niczym nie zakłócona konsumpcja: wrażeń, doznań, doświadczeń, zaspakajająca nasze niekończące się potrzeby posiadania różnych przedmiotów (w tym także innych ludzi).

Trzeba edukację z tego uwięzienia koniecznie wyzwolić. Przywrócić tej kategorii jej pierwotne znaczenie, przywrócić związanej z nią praktyce autentyzm, zgodność między deklaracją a realizacją, przejrzystość celów i działań podporządkowanych nie INTERESOWI PAŃSTWA, NIE WZROSTOWI PKB, NIE POTRZEBOM RYNKU I PRACODAWCÓW, LECZ ZAWSZE I WSZĘDZIE NAJLEPIEJ POJĘTYM POTRZEBOM, MOŻLIWOŚCIOM I OCZEKI-

WANIOM UCZĄCYCH SIĘ LUDZI. Ten tekst jest taką malutką, skromną próbą wyzwolenia edukacji – przynajmniej od towarzyszącego jej pozoru.

LITERATURA

- ANDRUKOWICZ W. (2011), *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KWIECIŃSKI Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- SŁAWIŃSKI S., DĘBOWSKI H. (2013), *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SZOMBURG J. (2011) (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- ŚLIWERSKI B. (2011), *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?* [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk.
- USTAWA z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

AXIONORMATIVE, INSTITUTIONAL, COGNITIONAL PRETENCES IN POLISH EDUCATION

Summary

Education is this type of social practice, thanks to which the society is secured with continuity and duration as education enables the transmission of culture and allows intergenerational change. Thanks to and by means of education, the development of every human being, each of us, is possible. Education enables learners, developing people to notice and recognise one's capabilities, aspirations as well as individual needs. Organised and executed by responsible and engaged adults, education provides the youth with a chance for personal happiness understood as the recognition and performance of one's own plans for life. Well-organised education allows independence, a conscious choice and a social change. Education which is badly-organised by irresponsible people, subordinate not to the welfare of an individual, but aimed at the welfare of the state, market, bank, economy and finances, becomes a threat or a pretence. This work is an attempt to present the pretences of Polish education which make the social practice a threat for the development of each of us.

Agnieszka Cybal-Michalska*

SPÓŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ UCZELNI WYŻSZYCH

Wielokontekstowe przemiany społeczne (ujawniające dynamiczny rozwój wszelkich podmiotów życia społeczno-gospodarczego), wyrażające się w permanentnej kreacji współczesnego społeczeństwa, specyfika jakościowo nowych przekształceń w relacjach pomiędzy globalnością a lokalnością, społeczeństwem a podmiotem, organizacją a jednostką oraz powiązań między nimi, nie pozostaje bez znaczenia dla jakości rozważań na temat społecznej odpowiedzialności, w tym społecznej odpowiedzialności uczelni.

W ciągu ostatnich pięciu dekad odnotowano namnażanie się i wielość współwystępujących założeń teoretycznych na temat społecznej odpowiedzialności. O wartości debaty na wyróżniony temat świadczy fakt, iż nie jest ona wolna od ożywionego kognitywnie oglądu wielości podejść teoretycznych.

Ustalenia słownikowe definiują odpowiedzialność jako „konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji” (Sobol 2000, s. 578). Rozwinięcie tej myśli możemy odnaleźć w rozważaniach M. Geryka. W ujęciu autora „poczucie się do odpowiedzialności za swoje czyny nie jest tylko pożądanym nastrojem, ale jest nade wszystko rozpoznaniem faktu ludzkiej egzystencji, faktu, który wywodzi się bezpośrednio z naszego rozumienia wolnej woli albo wolności” (Geryk 2012, s. 22). Kategoria odpowiedzialności w kontekście społecznym podkreśla wagę zainteresowania podmiotami życia społecznego. W tym kontekście przedmiotem dyskursu stają się takie kategorie jak etyczność, sprawiedliwość, wolność, zaangażowanie, prawda. Źródłem debaty na ten temat są potrzeby „zgłaszane” przez społeczeństwo, a więc proces dojrzewania świadomości potrzeb tego społeczeństwa. Za fundament rozważań można uznać, jak to definiuje B. Picht, stwierdzenie, iż „odpowiedzialność ponosi ten, kto w danym obszarze jest kompetentny. Podział kompetencji leży u podstaw struktury społecznej. Państwo, społeczeństwo, gospodarka mogą istnieć tylko na podstawie rozdzielenia zakresów kompetencyjnych. A ponieważ zakresy kompetencyjne to tylko inne słowo na zakresy odpowiedzialności – społeczeństwo,

* **Agnieszka Cybal-Michalska** – profesor nauk społecznych w dziedzinie pedagogika, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Pedagogicznych Problemów Młodzieży, agnieszka-cm@wp.pl.

gospodarka i państwo, ba – dzieje w ogóle, istnieją tam tylko, gdzie istnieje odpowiedzialność” (Kowalska 2009, s. 290-291).

W literaturze konstrukt społecznej odpowiedzialności ma swoją bogatą tradycję w kontekście relacji przedsiębiorstwo a społeczeństwo. Wyróżnikiem myślenia o odpowiedzialności przedsiębiorstwa, jak przekonuje P.F. Drucker, jest stwierdzenie, iż, „nie można już dłużej opierać się na założeniu, że osobisty interes właściciela będzie go wiódł ku dobru ogólnemu lub że interes osobisty i dobro ogółu można oddzielić, traktując je jako kategorie niemające z sobą nic wspólnego. Wręcz przeciwnie, odpowiedzialność ta wymaga dzisiaj od menedżera, by przyjął odpowiedzialność za dobro ogółu, by podporządkował swe działania normom etycznym, ograniczając swój własny interes i władzę w razie, gdyby ich egzekwowanie godziło w dobro powszechne i wolność jednostki” (Drucker 1994, s. 408). Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw (ang. *Corporate Social Responsibility* – CSR) jest najczęściej traktowana jako „dobrowolne, wykraczające poza minimalne wymogi prawne, uwzględnianie przez przedsiębiorstwa problematyki społecznej i środowiskowej w swojej działalności komercyjnej i stosunkach z zainteresowanymi stronami. Podstawowym założeniem CSR jest odpowiedzialne i etyczne postępowanie biznesu względem grup społecznych, na które oddziałuje z możliwie największym poszanowaniem środowiska przyrodniczego” (Śliwa 2014, s. 166). Biznes, który można nazwać odpowiedzialnym, za W. Gasparskim, należy rozpatrywać w trzech wymiarach: efektywności, ekonomiczności oraz etyczności – propozycji obszarów zbieżnych z koncepcją J. Elkingtona: People, Planet, Profit (Leja 2008, s. 57-58).

Umiejscawiając rozważania nad możliwym i odpowiadającym zakresowi wymiarów funkcjonowania uczelni wyższej pogrupowaniem sposobów rozumienia prospołeczności w zarządzaniu, na szczególną uwagę zasługuje konstrukt społecznej odpowiedzialności uczelni wyższych, jako, co warto podkreślić, instytucji życia publicznego. Trzeba zaznaczyć, iż mówiąc o odpowiedzialności społecznej uczelni należy wziąć pod uwagę różnice pomiędzy uczelnią wyższą, której głównymi celami są badania naukowe oraz kształcenie, a środowiskiem biznesu.

Prospołeczność w zarządzaniu uczelnią niewątpliwie zawiera w sobie komponent przedsiębiorczości, a to z kolei pozwala na ujmowanie społecznej odpowiedzialności uczelni w kategoriach strategicznego procesu zarządzania nią. W uczelni zaangażowanej społecznie niezbędne jest opracowanie, przyjęcie oraz wdrażanie strategii. W procesie planowania strategicznego, na co wskazują rozważania G. Johnsona i K. Scholesa, istotę stanowią: analiza strategiczna (koncentracja na środowisku, oczekiwaniach oraz celach i zasobach), wybór strategiczny (skupienie się na generacji i ewaluacji rozwiązań oraz wyborze strategii), wdrażanie strategii (koncentracja na ludziach i systemach, zasobach i strukturze organizacyjnej) (Geryk 2012, s. 292-293). W tym kontekście uczelnia wyższa ponosi społeczną odpowiedzialność w nieco innym rozumieniu, co wyraźnie podkreśla w swoich rozważaniach P. Kisiel, twierdząc iż: „funkcjonowanie uczelni, a zatem

działanie w niej środowisk skupionych, powinno być oparte na zestawie wartości i norm zachowania. Konstytutywne wartości dla nauki i uczonych to przede wszystkim prawda i związane z nią poszukiwanie, odkrywanie i opisywanie, a życie naukowe, to przede wszystkim autonomia badaczy” (Geryk 2012, s. 22). Jak konstatuje Z. Melosik, odwołując się do rozważań T.L. Haskella, „wolność akademicka stanowi formę »obrony społeczności uniwersyteckiej« w trzech sferach: wolności słowa i wypowiedzi, profesjonalnej autonomii oraz kolegialnej samorządności” (Melosik 2009, s. 13). W tym sensie ważnym zadaniem instytucji szkolnictwa wyższego staje się zarówno gromadzenie, jak i wzbogacanie oraz upowszechnianie wiedzy. Za J. Goćkowskim możemy uznać, iż służebną rolą uczelni wobec trwania i rozwoju nauki jest wpływ na procesy tożsamościowe środowiska akademickiego (Geryk 2012, s. 133-135). To właśnie erozja wartości etosu akademickiego stanowi największe zagrożenie dla tożsamości. Próbuąc dookreślić kategorię pojęciową „etos akademicki”, trudno nie zauważyć relacji pomiędzy aksjologicznym, proceduralnym a służebnym wymiarem akademickiej aktywności. To właśnie „zbiór wartości, którym podporządkowane jest życie szkoły wyższej we wszystkich jego wymiarach, przyjętych jako aksjologiczne uzasadnienie postaw i działań w środowisku akademickim” (Chmielecka 2008, s. 23) świadczy o spójności wspólnoty akademickiej i możliwości jej współdziałania z otoczeniem zewnętrznym. Ponadto, jak konstatuje H. Samsonowicz, pełnienie przez uczelnie swej służebności społecznej może odbywać się na drodze kreowania przestrzeni krytycznej wobec *status quo*, wątpliwej, ukazującej różne warianty działań i kreującej zmiany (Samsonowicz 2008, s. 10). W przypadku uczelni, której główną osią działalności jest szeroko pojęta edukacja, istotę stanowi m.in.: kształtowanie młodych kadr, wpływ na opinię publiczną z pozycji autorytetów naukowych, dbałość o swój wizerunek, utrzymywanie dobrych relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz budowanie trwałych relacji z absolwentami. W literaturze możemy napotkać na liczne próby identyfikacji obowiązków środowiska akademickiego wobec społeczeństwa. Przykładem takiej typologii jest propozycja M. Yunusa wskazująca na trzy główne zasady odpowiedzialności uczelni, a mianowicie: a) należy działać w taki sposób, aby nie powodować zagrożenia dla niczyjego życia; b) działalność należy prowadzić w taki sposób, aby stan otoczenia poprawiał się w relacji do sytuacji; c) funkcjonowanie organizacji musi być zgodne z normami społecznymi i politycznymi. W tym kontekście należy nie tylko dbać o przestrzeganie przepisów prawa, ale również zasad współżycia społecznego i to zarówno w wymiarze globalnym, jak i lokalnym (Geryk 2012, s. 136-137).

Na osobliwości zasad odpowiedzialności uczelni wskazuje A. Sulejewicz, odwołując się do konieczności postrzegania uczelni w trzech wymiarach: w wymiarze rynkowym, w wymiarze stratyfikacyjnym oraz w wymiarze kognitywno-edukacyjnym (Sulejewicz 2012, s. 137). Na świadomość i zrozumienie przez uczelnie wyższe potrzeb „zgłaszanych” przez społeczeństwo wskazuje Kodeks *Dobre praktyki w szkołach wyższych* opracowany

przez Fundację Rektorów Polskich. O braku ignorancji wobec społecznej odpowiedzialności uczelni świadczy zapis o tym, że są one powołane do rzetelnego poszukiwania prawdy, a „wyniki tych poszukiwań powinny dokumentować (cele badawcze), kształcić młode pokolenie w metodycznym jej poznawaniu, wspomagać jego rozwój intelektualny i moralny, a także przygotowywać przyszłych absolwentów do odpowiedzialnego pełnienia funkcji publicznych i zawodowych w demokratycznym państwie (cele dydaktyczno-wychowawcze) oraz wspierać rozwój kulturowy i cywilizacyjny całego społeczeństwa (cele społeczne)” (Kodeks *Dobre praktyki w szkołach wyższych*, s. 6). W tym sensie o doniosłości znaczenia społecznego uczelni świadczą starania na rzecz rzetelności prowadzenia badań, kształcenia przyszłych elit oraz przyczyniania się do pomnażania wspólnego dobra społecznego oraz umacniania dojrzałej demokracji.

Odwołując się do działań społecznie odpowiedzialnych uczelni wyższej, nie sposób pominąć rozważań na temat grup interesariuszy. Na podstawie literatury przedmiotu można wyraźnie zaobserwować, że idea społecznej odpowiedzialności nierozzerwalnie koresponduje z teorią interesariuszy. Społeczna odpowiedzialność biznesu „zakłada dobrowolne uwzględnianie przez firmę interesów społecznych przy dążeniu do osiągnięcia celów ekonomicznych” (Sulejewicz 2008, s. 48). Wyraźne i strategiczne zorientowanie na interesariuszy (*stakeholders*) to w istocie orientacja na „grupy lub jednostki, które mogą wpływać lub są pod wpływem działania przedsiębiorstwa za pośrednictwem jego produktów, strategii i procesów wytwórczych, systemów zarządzania i procedur” (Sulejewicz 2008, s. 48). Zorientowanie na koncepcję interesariuszy wymaga i pozwala zidentyfikować podmioty, z którymi uczelnia utrzymuje bezpośrednio, ale też pośrednio relacyjny charakter, co oznacza identyfikację wobec kogo uczelnia jest społecznie odpowiedzialna. Do grupy interesariuszy uczelni wyższej zaliczyć należy interesariuszy wewnętrznych (studentów, kadre akademicką pracowników naukowo-dydaktycznych, sektor pracowników administracyjnych) oraz interesariuszy zewnętrznych (absolwentów uczelni, kandydatów na studia, organa doradcze lub nadzorcze funkcjonujące przy Senacie uczelni, społeczność regionalną, pracodawców z zewnętrznego otoczenia rynku pracy, organa władz centralnych, regionalnych i lokalnych, uczelnie wyższe krajowe i zagraniczne). Wskazuje się tym samym na dualny charakter zobowiązań uczelni wyższej na gruncie społecznej odpowiedzialności. W rozważaniach na temat „odpowiedzialności społecznej” należy – według E. Chmieleckiej – brać pod uwagę mnogość ról, jakie pełni uczelnia. Od obszaru bezpośredniej służebności powiązanej z zaspokajaniem potrzeb grup interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych: potrzeb studentów, kadry, otoczenia społecznego uczelni, przez funkcje kognitywne: pomnażanie wiedzy, poszukiwanie prawdy oraz kształcenie w perspektywie nie tylko dynamiki rynku pracy, ale szeroko pojętej proaktywności i przygotowania absolwentów do pełnienia roli społecznych liderów otoczenia, aż po bycie centrum transmisji i transformacji kultury i dobrych obyczajów (Chmielecka 2008, s. 23).

Jakość przemian współczesnego świata, że odwołam się do sformułowania I. Wallersteina, „świata jaki znamy” (przy czym, co warto podkreślić, jakość społecznej zmiany w wizji autora to w istocie nawet „koniec świata jaki znamy” (Wallerstein 2004, s. 55), przyczynia się do zmian w myśleniu o zarządzaniu, a w tym kontekście o roli społecznej odpowiedzialności. W tym sensie rozważania sprowadzić można do stwierdzenia, iż „po raz pierwszy w historii ludzkości pojawiła się realna szansa na to, aby satysfakcja osobista oraz swoboda inicjatywy bezpośrednich wytwórców idei i rzeczy stały się warunkiem należytego funkcjonowania ich warsztatów pracy, a nie tylko treścią utopijnych, proludzkich haseł” (Obuchowski 2000, s. 62). W rzeczy samej fundamentalnym komponentem staje się prospołeczna odpowiedzialność. Zarządzanie jest najważniejszą częścią każdej organizacji, a wiedza na temat teorii zarządzania jest elementem kluczowym, jeśli mamy odnieść sukces w zarządzaniu czy też przywództwie. Wiedza ta odnosi się również do uczelni wyższych, które są przecież organizacjami, a żadna organizacja nie może osiągnąć swoich celów bez skutecznego zarządzania. Z tego względu, zarządzanie uważa się za centrum każdej organizacji (Mahmood, Muhammad, Bashir 2012, s. 512). Zarządzanie identyfikowane z wykonywaniem kierowniczych, administracyjnych i nadzorczych obowiązków tak, aby nadać kierunek grupie lub organizacji, uwzględnia jednocześnie wywieranie wpływu na innych, związane z pracą z innymi ludźmi i z osiągnięciem celu. Dość zatem powiedzieć, że kiedy menedżerowie angażują się w wywieranie wpływu na grupę interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych dla realizacji zamierzonych celów strategicznych i operacyjnych, ich działalność nabiera cech odpowiedzialności społecznej (Ricketts 2009, s. 2). Tym samym misja, wizja oraz cele i działania zgodne z planowaniem strategicznym uczelni dotyczącym długiego horyzontu czasowego powinny zawierać wątki oczekiwane przez interesariuszy. Uczelnia społecznie odpowiedzialna to uczelnia służąca otoczeniu. W ujęciu M. Geryka oczekiwania interesariuszy skoncentrowane są głównie na potrzebach „nawiązywania poprawnych relacji i silniejszych więzi społecznych z otoczeniem, [...] tworzeniu korzyści dla społeczeństwa w postaci wykształconych absolwentów czy prowadzenia badań naukowych zbieżnych z potrzebami nowoczesnego społeczeństwa” (Geryk 2012, s. 332). W strategii uczelni, w kontekście obowiązku jej społecznego zaangażowania, obok koncentracji na działalności podstawowej istnieje również odwołanie się do dodatkowych płaszczyzn prospołecznego oddziaływania. Za przykład wielokontekstowego podejścia do strategii zarządzania uczelnią, w świetle oczekiwań społecznych oraz społecznej odpowiedzialności, może posłużyć nowelizacja strategii UAM na lata 2009-2019, w której proinnowacyjne działania społeczne odnoszone są do: badań naukowych na światowym poziomie, najwyższej jakości kształcenia, otwartości na otoczenie oraz profesjonalne zarządzanie. Prospołeczność w strategicznym zarządzaniu uczelnią można uznać za główną oś narracji kreowania trwałych i prospołecznych relacji z otoczeniem społecznym, istotnych zarówno z punktu widzenia uczelni, jak i grupy interesariuszy.

Podstawowy zakres odpowiedzialności uczelni wiąże się z tworzeniem społecznie użytecznej oferty dydaktycznej, budowanej z pełną świadomością ról społecznych, jakie absolwenci będą mogli pełnić w przyszłości, z kształceniem przyszłej kadry naukowej oraz z wytyczeniem i wspieraniem różnych kierunków badań. Nierzadko wspomina się również o elitotwórczej roli uczelni wyższych. Kazimierz Z. Sowa wspomina o trzech składowych elitotwórczej roli uczelni: a) przygotowanie do twórczości, dzięki temu, że uniwersytet zawsze był twórczy, tzn. prowadził badania naukowe, b) etos akademicki, czyli trzy uniwersyteckie wartości: prawda, piękno i dobro, c) środowisko społeczne – członkowie wspólnoty akademickiej (profesorowie, inni pracownicy uczelni, studenci) nie powinni być anonimową grupą, lecz powinni być grupą osób, która dąży do wspólnego, ściśle zdefiniowanego celu, który nie jest określony interesami, ale wartościami społecznymi. Jednakże masowość kształcenia, „wyścig” po ministerialne fundusze oraz niekorzystny stosunek liczbowy kadry akademickiej do studentów obniżają znacząco zdolność elitotwórczą uczelni wyższych (Sowa 2008, s. 37-42).

Zagadnienie społecznej odpowiedzialności uczelni obok rozważań teoretycznych jest również przedmiotem badań empirycznych. Jednakże zaznaczyć należy, iż chociaż eksploracje badawcze w tym temacie nie mają bogatej tradycji, to zwrócone są ku rozpoznaniu istnienia silnych społecznych oczekiwań dotyczących aktywnej roli uczelni zarówno w procesie zarządzania uczelnią, zakresie prowadzonych badań, jak i jakości realizowanych zadań dydaktycznych. Przykładem badań o doniosłym znaczeniu dla jakości omawianego tematu są analizy poczynione przez M. Geryka w ramach projektu zatytułowanego „Społeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji interesariuszy” (Geryk 2012). Badania zrealizowane w latach 2007-2010 wśród reprezentantów uczelni ze wszystkich kontynentów miały charakter ilościowy i jakościowy. Prowadzenie badań w dwóch różnych paradygmatach badawczych pozwoliło na opis i eksplanację takich aspektów jak: pozycja i rola społecznej odpowiedzialności w procesie zarządzania uczelnią, stopień i zakres zbieżności sposobu zarządzania uczelnią z oczekiwaniami interesariuszy oraz jakość postrzegania i dostrzegania konieczności analizy opinii interesariuszy w kreowaniu działań poprawiających efektywność zarządzania w krótko- i długoterminowej perspektywie. Ogólny wniosek, jaki nasuwa się z przeprowadzonych badań, wskazuje na wyraźny wzrost zainteresowania uczelni działaniami prospołecznymi znacznie wykraczającymi poza świadczenie usług edukacyjnych i rozwój nauki. Źródłowość tej tendencji upatruje się we wzroście konkurencyjności oraz w niżu demograficznym. W tym sensie można zaryzykować stwierdzenie, że uczelnie będą coraz chętniej podejmować działania prospołeczne, dbając przy tym o swój wizerunek i budując swoją dobrą markę. Na uwagę zasługuje również proces pogłębiania świadomości młodzieży akademickiej na temat CSR. Na problem ten wskazują badania z 2006 roku przeprowadzone przez SGH wśród studentów siedmiu uczelni w Polsce (Jastrzębska 2010, s. 1-13). Edukacja na temat CSR to również nastawienie na szeroko

pojęte kształtowanie odpowiedzialnych postaw obywatelskich. To zadanie całego systemu oświaty, ale szczególną rolę w tym procesie mają uczelnie wyższe.

We współczesnym interdyscyplinarnym dyskursie problematyka społecznej odpowiedzialności coraz bardziej domaga się wywalczenia. Rozwój współczesnej myśli na temat społecznej odpowiedzialności uczelni będzie ukierunkowywał się na coraz to nowe obszary zainteresowań. Działalność uczelni zgodna z zasadami społecznej odpowiedzialności i jej różnorodności w świetle oczekiwań grup interesariuszy ma być zwrócona ku szeroko pojętemu dobru społecznemu. Jednakże zakres odpowiedzialności powstaje po obu stronach, zarówno społeczeństwa, jak i uczelni.

LITERATURA

- CHMIELECKA E. (2008), Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz odpowiedzialności uczelni, [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni, red. K. Leja, Wyd. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- DRUCKER P.F. (1994), Praktyka zarządzania, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków.
- GERYK M. (2010), Społeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji jej interesariuszy, Wydawnictwo SGH, Warszawa.
- (2012), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydawnictwo SGH, Warszawa.
- JASTRZĘBSKA E. (2010), Uczelnie wyższe a edukacja w zakresie społecznej odpowiedzialności biznesu, „Zarządzanie Zmianami” nr 2.
- KODEKS Dobre praktyki w szkołach wyższych opracowany przez Fundację Rektorów Polskich, http://pracownicy.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0004/56965/kodeks.pdf [data dostępu: 2.05.2015].
- KOWALSKA K. (2009), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, nr 2(13), t. 1.
- LEJA K. (2008), Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu, [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wyd. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- MAHMOOD Z., MUHAMMAD B., BASHIR Z. (2012), Review of Classical Management Theories, [w:] International Journal of Social Sciences and Education, vol. 2.
- MEŁOSIK Z. (2009), Uniwersytet i społeczeństwo, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- OBUCHOWSKI K. (2000), Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą, Rebis, Poznań.
- RICKETTS K.G. (2009), Leadership vs Management, [in:] Leadership Behavior, Kentucky.
- SAMSONOWICZ H. (2008), Społeczna odpowiedzialność uczelni, [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni, red. K. Leja, Wyd. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008.
- SOBOL E. (red.) (2000), Mały słownik języka polskiego, Warszawa.
- SOWA K.Z. (2008), Społeczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcza funkcja uniwersytetu. Uwagi socjologa, [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni, red. K. Leja, Wyd. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- SULEJEWICZ A. (2008), Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej, [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni, red. K. Leja, Wyd. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- ŚLIWA N. (2014), Programy ochrony środowiska w społecznej odpowiedzialności biznesu, [w:] Współczesne programy zarządzania organizacjami, red. E. Piwonia-Krzeszowska, T. Małkus, Kraków.
- WALLERSTEIN I. (2004), Koniec świata jaki znamy, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Agnieszka Cybal-Michalska

THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Summary

In the context of the contemporary world changes, the issue of social responsibility including the social responsibility of higher education institution deserves special attention. The category of responsibility in the social context underlines the importance of interest in social life subjects resulting from the process of maturation of the awareness of the society needs. In the public spirit issues found in the functioning of higher education institution, a special attention is drawn to the activity of academic circles based on a set of values, norms of behaviour and the practice to aspire to the truth, as the constitutive values for science, researchers and scientists is above all the truth, the search for it, its description and its discovery. In this context an important task for the higher education institutions becomes the maintenance of good relation with the socio-economic environment, as well as creating permanent and proper relationship with both internal and external subjects.

The perception of higher education institutions as underlined by A. Sulejewicz in three dimensions: market, stratification and cognitive-educational ones contributes to the multiplication of common social welfare, and reinforces mature democracy and creates a civic society. Nonetheless, the scope of responsibility lies on both the society and the institution itself.

II

Kształcenie na polskich
uczelniach wyższych.
Udział uczelni wyższych
w badaniach naukowych
i rozwoju kadr

Bogusław Śliwerski*

FUNKCJE ZAŁOŻONE I RZECZYWISTE PROMOTORA POMOCNICZEGO W DYSSERTACJACH DOKTORSKICH

Wstęp

Przedmiotem analizy czynię uprawomocnioną ustawą sejmową z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki¹ nową rolę akademicką w przewodach doktorskich, którą określono mianem promotora pomocniczego. W 2014 r. miała miejsce jej nowelizacja, która w tym przypadku niczego nie zmieniła mimo wielu krytycznych opinii w stosunku do rozwiązań wprowadzonych nowelizacją z 2011 r. (Kielba 2012).

Jak piszą autorzy komentarza do tej legislacji – Hubert Izdebski i Jan Michał Zieliński: *Nazbyt wiele w niej niedookreśleń, lapsusów i luk – a to w oczywisty sposób utrudnia jej rozumienie i, w konsekwencji, wykładanie. Uznawana za podstawową wykładnia językowa okazuje się w wielu wypadkach nie tylko zawodna, ale wręcz myląca, a wobec tego stosować trzeba wykładnię systemową i wykładnię funkcjonalną – w tym przypadku o tyle szczególnie zawodną, że uzasadnienie projektu rządowego z reguły nie wyjaśnia wystarczająco przyjętej redakcji tekstów, a zatem nie dostarcza potrzebnego materiału interpretacyjnego* (Izdebski, Zieliński 2013, s. 13).

Postanowiłem zatem odnieść się do nowej roli akademickiej nie tylko ze względu na wiele wątpliwości natury niejednoznaczności rozumienia zapisów prawnych, ale

* Profesor nauk humanistycznych, pedagog. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów (w tym członek Prezydium – przewodniczący Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych na lata 2013-2016). Profesor zwyczajny w Katedrze Pedagogiki Szkolnej Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz w Katedrze Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ostatnio wydał m.in.: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (Kraków 2015); *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu* (Kraków 2013); *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury* (Kraków 2012); *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Kraków 2012); *Klinika akademickiej pedagogiki* (2011); *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania* (Kraków 2010); *Mysleć jak pedagog* (Gdańsk 2010); *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (Kraków 2009).

¹ Ustawa z dnia 14 marca 2013 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595; zm.: Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365; z 2010 r. Nr 96, poz. 620, Nr 182, poz. 1228; z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

i z perspektywy pedagogiki szkoły wyższej, edukacyjnej, której częścią badań jest także proces kształcenia kadr naukowych. Przewodnicząc w kadencji na lata 2013-2016 największej pod względem liczby dyscyplin naukowych Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji musiałem nie tylko zapoznać się z literą prawa, ale i jego duchem, bowiem wiele problemów nabiera polemicznych kontekstów w sytuacjach podejmowanych przez rady jednostek akademickich negatywnych decyzji dotyczących stopni naukowych lub wniosku o nadanie tytułu naukowego.

Profesorów jednostek akademickich, które posiadają uprawnienia do nadawania stopni naukowych, nie trzeba przekonywać do pracy w relacji mistrz-uczeń, gdyż jest ona naturalną sytuacją w ich pracy z młodymi pracownikami naukowymi. W środowisku naukowym fenomen mistrzostwa odnosi się w sposób jednoznaczny do humboldtowskiej idei i relacji między naukowcem a jego uczniem. To w tym fenomenie kumuluje się niemalże większość cech, jakie przypisywane były szczególnym postaciom, mistrzom różnych ról społecznych, dziedzin życia czy profesji² Lider szkoły naukowej w uniwersytecie czy akademii pracuje zespołowo, z asystentami, doktorantami powierzając im do wglądu i opinii nie tylko prowadzone przez siebie rozprawy doktorskie, ale także oceniane przez niego osiągnięcia naukowe kandydatów do habilitacji z różnych uczelni w kraju czy poza granicami. Relacja mistrz-uczeń w tym właśnie się przejawia, że ma miejsce bliska współpraca profesora z jego współpracownikami, którzy – z racji niesamodzielności naukowej – także są okreśłani w ustawie mianem pracowników pomocniczych.

Nic dziwnego, że politycy rządzącej koalicji PO i PSL wprowadzili w okresie przygotowań do kolejnej reformy szkolnictwa wyższego i nauki (l. 2008-2011) propozycję ukonstytuowania nowej roli akademickiej w pracy na rzecz kształcenia młodych kadr w postaci promotora pomocniczego w przewodach doktorskich. W toku prac parlamentarnych wnoszono do projektów kilkunastu ustaw liczne poprawki, które dotyczyły kluczowych rozwiązań. W trakcie plenarnego trzeciego czytania głosowano ich aż 136, niektóre tak daleko idące, jak odrzucenie ustawy w całości. Największe jednak emocje budziły sprawy projektowanego wprowadzenia odpłatności za kształcenie w publicz-

2 Por.: J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań-Toruń 1994; R. Cierzniewska, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce. Ostatnia dekada XX i początek XXI wieku*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2000; *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002 (wyd. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009); K. Musiał, *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013; R. Nowakowska-Siuta, *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005; B. Śliwerski, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

nych szkołach wyższych, oceniania jakości edukacji, likwidacji wieloletowości kadr akademickich, bezpłatności studiowania na drugim kierunku studiów czy postulat całkowitej likwidacji habilitacji.

Sądzę, że pewnym kompromisem było z jednej strony zachowanie obowiązku habilitowania się doktorów nauk przy równoczesnej zmianie samego procesu i uciążliwości procedur, z drugiej zaś wyjściem ku przyszłemu odejściu od tego stopnia miało być wzmocnienie jakości dysertacji doktorskich. Im bliższy światowym standardom będzie ich poziom, tym szybciej powinno nastąpić skrócenie czasu od uzyskania stopnia naukowego doktora do profesora, z pominięciem potrzeby uzyskiwania habilitacji. Badanie realizacji funkcji założonych określonego prawa w szkolnictwie wyższym jest ważne o tyle, że pozwala z jednej strony na prowadzenie analiz stanu rozwoju szkolnictwa i nauki w skali makro, korzystanie z różnych raportów badawczych lub wyników własnych badań oraz z drugiej strony na dostrzeganie wewnętrznej sprzeczności w postulowanych przez rząd projektach politycznych a ich rzeczywistym spełnieniem. *Granica pomiędzy tym, co jest, a tym, co być powinno, jest historyczna, tzn. zmienna w czasie i obecna w świadomości człowieka* (Stemplowski 2013, s. 21).

Funkcje założone promotorstwa pomocniczego

Funkcje założone nowej roli akademickiej określają następujące regulacje prawne:

- Ustawa o stopniach wraz z jej uzasadnieniem i komentarzem prawnym;
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dziennik Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383);
- Uchwalona przez rady jednostek naukowych procedura powoływania i odwoływania promotora pomocniczego w przewodach doktorskich i określenie jego zadań.
- Komentarze Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów.

Ustawodawca raz używa określenia instytucja promotora pomocniczego, by w następnym sądzie normatywnym określić go rolę. Wskazuje zarazem, że ma ona potencjalny, a nie obowiązkowy charakter w przewodzie doktorskim. Rada jednostki może bowiem powołać promotora pomocniczego, ale nie musi. Jakie jest uzasadnienie dla tego rozwiązania w procesie kształcenia kadr naukowych? Istotą tej zmiany w obowiązującej ustawie o stopniach i tytułach naukowych jest, co następuje: *Wprowadza się instytucję promotora pomocniczego przy przewodzie doktorskim. Rolę tę może pełnić osoba posiadająca stopień naukowy doktora w zakresie danej lub pokrewnej dyscypliny naukowej lub artystycznej. Stanowić to będzie z jednej strony wsparcie przy opiece nad rosnącą liczbą doktorantów ze strony doktorów prowadzących wiodące badania, z drugiej zaś strony pełnienie funkcji promotora pomocniczego będzie przygotowywać tychże*

doktorów do pełnienia w przyszłości roli samodzielnych promotorów (Ustawa z dnia 14 marca 2013 r. o stopniach naukowych).

W powyższym świetle nasuwającą się odpowiedzią na pytanie: Komu jest potrzebny promotor pomocniczy? byłoby wskazanie na ministerstwo, a więc administrację państwową, która jest odpowiedzialna za nadzór nad szkolnictwem wyższym i regulowanie procesów w zakresie nauki. Pojawienie się roli promotora pomocniczego nie wynikało przecież ani z wyników wcześniejszych diagnoz, badań naukowych na temat wywiązywania się promotorów z prowadzenia przewodów doktorskich, ani też z żadnego ruchu. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego informowało społeczeństwo, że celem reformy nauki (2010) i reformy szkolnictwa wyższego (2011) była poprawa warunków rozwoju doktorantów i młodych naukowców (https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_10/eb41ed7840c46a66db57fc3e1a4e4796.pdf, data odczytu: 12.02.2015).

Została powołana do życia Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD) jako ogólnopolskie przedstawicielstwo środowiska Doktorantów, której zadaniem jest m.in. reprezentowanie ich interesów, prowadzenie działania na rzecz rozwoju samorządności doktoranckiej i wspieranie inicjatywy tego środowiska.

Nie było jednak w kraju oddolnej presji młodych naukowców, by wzmocnić powoływaniem promotorów pomocniczych ich starania w nabyciu jak najwyższych kwalifikacji do napisania koncepcji własnych projektów badawczych, ich przeprowadzenia i potwierdzenia aktem obrony dysertacji doktorskiej. Opublikowany bowiem w 2014 r. dokument KRD pt. *Diagnoza stanu studiów doktoranckich*. Najważniejsze problemy (Dokowicz, http://www.krd.ogicom.pl/include/user_file/Rumianek_pliki/DIAGNOZA%20STUDIOW/Diagnoza%20Stanu%20Studiów%20Doktoranckich%201_o.pdf [data odczytu 12.02.2015]) nie poprzedzał przecież reformy nauki w naszym państwie, ale powstał w jej wyniku. Młodzi naukowcy przedłożyli w nim raport z monitoringu problemów, z którymi borykają się doktoranci w trakcie planowania, przygotowywania i obrony pracy doktorskiej. Raport zawiera wiele ważnych danych, które pozwalają dostrzec wagę czy potrzebę ustawowego wprowadzenia roli promotora pomocniczego.

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego ogólna liczba doktorantów w Polsce wzrasta. W ciągu ostatnich trzynastu lat liczba doktorantów zwiększyła się ponad dwukrotnie, by w roku akademickim 2012/2013 osiągnąć liczbę 42 295 osób [...], z czego 73,7% stanowią doktoranci studiów stacjonarnych (Dokowicz 2014, s. 5). Tak dynamiczny przyrost liczbowy osób ubiegających się o stopień naukowy doktora istotnie mógłby rodzić wśród urzędników niepokój o to, czy aby wcale niewzrastająca liczba samodzielnych pracowników naukowych była w stanie nie tylko kształcić najzdolniejszą czy/i najbardziej ambitną młodzież akademicką w naszym kraju, ale też doprowadzić ją do finalnego sukcesu w postaci uzyskania stopnia naukowego doktora. Tymczasem – jak piszą autorzy tej diagnozy – *Efektywność studiów doktoranckich jest mierzona stosunkiem*

liczby doktorantów do liczby nadanych tytułów doktora w danym roku. [...] wskaźnik ten utrzymuje się na tym samym poziomie, jest bardzo niski (jego średnia wartość w latach 2000-2013 wynosiła $16,046\% \pm 2,127$) i nie zwiększa się, nawet pomimo wzrostu liczby doktorantów (Dokowicz 2014, s. 7).

Z powyższych danych można wyciągnąć wniosek, że profesorowie czy doktorzy habilitowani w latach 2000-2013 panowali nad właściwą selekcją wśród studentów studiów III stopnia, by nie wszyscy kończyli je obroną dysertacji doktorskiej. Prawdopodobnie, albo część doktorantów z różnych przyczyn zrezygnowała z przedłożenia dysertacji, albo nie spełniała ona wymogów naukowych i nie została skierowana do recenzji. Co ciekawe, z przeprowadzonej wśród badanych doktorantów analizy mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń studiów doktoranckich ani razu nie pojawiła się rola promotora pomocniczego w ich pracy. W mocnych stronach środowiska akademickiego prowadzącego studia III st. wskazywali na 10 miejscu, że panuje *Wysoki poziom kompetencji kadry naukowej prowadzącej zajęcia oraz sprawującej opiekę naukową*, natomiast do słabych stron już na 4 miejscu wskazali: *Brak zdefiniowanej roli opiekuna naukowego oraz właściwego wsparcia doktorantów* (Dokowicz 2014, s. 11-12). Dość ogólnikowo i równie niekonsekwentnie brzmi w tej diagnozie, w kategorii „szanse” wskazanie na: *„Nowe” zasady przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich*. Wśród zagrożeń nie pojawił się ani promotor ani promotor pomocniczy, natomiast padło równie ogólne stwierdzenie, jakoby były nim m.in. *Złe postawy etyczne w środowisku akademickim* (Dokowicz 2014, s. 11-12).

Ważna jest ta część niniejszego raportu, w której doktoranci odsłaniają m.in. rolę promotora w przygotowywanej przez nich rozprawie doktorskiej. Największym problemem jest dla nich brak możliwości zmiany promotora pracy, bowiem istniejące prawo nie przewiduje wprost takiej sytuacji czy możliwości. Jak stwierdza się: *Sytuacja taka generuje problem swoistego „uzależnienia” doktoranta od promotora, który, przykładowo, w sposób nieuzasadniony i nieobiektywny może opóźnić zakończenie przez doktoranta pracy nad rozprawą, wszczęcie przewodu doktorskiego, czy też wymagać od doktoranta nieobjętej programem studiów doktoranckich lub obowiązkami doktoranta aktywności. Trudno byłoby zgodzić się z sytuacją, w której istniałby brak możliwości zmiany promotora, chociażby z przyczyn losowych. Jednocześnie, dokonując wykładni przytoczonego przepisu, można dojść do wniosku, że zmiana promotora rozprawy doktorskiej w trakcie trwania przewodu doktorskiego powoduje, że niemożliwym jest spełnienie warunku niniejszego przepisu – rozprawa doktorska nie będzie „przygotowywana” pod opieką nowego promotora. Z drugiej strony, można założyć, że skoro rada jednostki organizacyjnej wyznacza promotora, to jest ona uprawniona także do wyznaczenia kolejnego promotora w przypadku jego zmiany. Kwestia to nie jest zatem jednoznacznie rozstrzygnięta* (Dokowicz 2014, s. 19-20).

Powołanie promotora pomocniczego może pogarszać sytuację doktoranta, ale też może w okresie przejściowym do powołania nowego promotora spełniać wspomagającą rolę. Dodatkowo pojawia się kwestia nieliczenia się z wolą doktoranta, jeśli zaistnieje konieczność nie tylko zmiany promotora, ale i promotora pomocniczego. Nie dostrzegam zatem stricte naukowego powodu do wprowadzenia roli promotora pomocniczego w procesie awansu na pierwszy stopień naukowy osób masowo kształconych w uczelniach w systemie studiów III stopnia, skoro powyższy sondaż miał miejsce dopiero w 2014 r. Dobrze, że Krajowa Rada Doktorantów postanowiła monitorować sprawy związane z ogólnie pojętym doktoratem i przewodem doktorskim. Nie oznacza to jednak, że nie można nie dostrzec w zakresie prawnego umocowania roli promotora pomocniczego określonych walorów.

Opiekunom prac doktorskich wprowadzona regulacja prawna nie była do niczego potrzebna, niejako wymuszając włączenie do prac naukowo-badawczych w przygotowaniu dysertacji doktorskiej akademickiego pomocnika. Nie w tym zatem upatruję szczególnie wartości rozwiązania, jakie znalazło się w prawnych regulacjach dla środowiska akademickiego, ale w trosce o te kadry wykładowców, doktorantów i asystentów, które są pozbawione w swoim środowisku szkolnym naukowego wsparcia. Mamy bowiem w kilkuset szkołach wyższych setki wykładowców, nauczycieli ze stopniem zawodowym magistra czy inżyniera, którzy chcieliby być włączani do procesu naukowego znaczących środowisk akademickich i funkcjonujących w nich szkół naukowych, ale nikt nie był i nie jest tym zainteresowany. Zostały one powołane głównie do tego, by kształcić do zawodu w ramach studiów I stopnia, a jeśli nawet któraś ze szkół posiada prawo do kształcenia na studiach magisterskich, to i tak prowadzenie w nich badań ma charakter przyczynkarski, a często nawet to je pozorujący, by utrzymać uprawnienie głównie w celach powiększania zysków właściciela szkoły prywatnej (Śliwerski 2011).

W jednostkach uczelnianych czy w instytutach naukowo-badawczych z pełnymi uprawnieniami akademickimi, a więc tam, gdzie prowadzone są studia doktoranckie, kandydaci do rozwoju naukowego mają naturalny kontakt z profesorami. Są bowiem objęci przez nich opieką, w wyniku której powstaje dysertacja doktorska czy dorobek habilitacyjny. Najczęściej przedmiotem analiz i dyskusji pracowników instytutów, katedr czy zakładów są właśnie kwestie zainteresowań badawczych pracowników pomocniczych, zakresu podejmowanych problemów i metodologii badań. To w tych jednostkach najczęściej pracuje z nimi promotor rozpraw doktorskich czy profesor doświadczony także w procesie recenzowania osiągnięć naukowych akademików z różnych uczelni w naszym kraju. Można zatem byłoby przypuszczać, że zatrudnieni w tego typu jednostkach doktorzy nie powinni być zainteresowani pełnieniem roli promotora pomocniczego, gdyż i tak uczestniczą na różnych etapach przewodu doktorskiego w roli konsultantów, dyskutantów czy koleżeńskich recenzentów. Właściwie każdy

członek zespołu akademickiego, bez względu na swój stopień czy tytuł naukowy staje się promotorem pomocniczym, jeśli można liczyć na jego opinię, konsultację, poradę czy krytykę.

Tymczasem na funkcję promotora pomocniczego zostali potencjalnie niejako „skazani” wszyscy doktorzy jako przyszli doktorzy habilitowani czy kandydaci do tytułu naukowego profesora, jeżeli poważnie myślą o swoim awansie naukowym w najbliższej przyszłości w ramach obowiązujących powszechnie już regulacji prawnych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 stycznia 2004 r. w sprawie szczegółowego trybu przeprowadzania czynności w przewodach doktorskim i habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz. U. z dnia 3 lutego 2004 r. oraz art. 31 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki [Dz. U. Nr 65, poz. 595]) wprowadza pełnienie roli promotora pomocniczego jako jedno z kryteriów w ubieganiu się o stopień doktora habilitowanego oraz jako względny warunek do pozytywnej opinii wniosku o nadanie tytułu naukowego profesora. Dotyczy to tylko tej sytuacji, gdy samodzielny pracownik naukowy nie wypromował trzech doktorów. Art. 26. 1. pkt. 3. Ustawy brzmi: *Tytuł profesora może być nadany osobie, która uzyskała stopień doktora habilitowanego lub osobie, która nabyła uprawnienia równoważne z uprawnieniami doktora habilitowanego na podstawie art. 21a, oraz posiada osiągnięcia w opiece naukowej – uczestniczyła co najmniej trzy razy w charakterze promotora lub promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim, w tym co najmniej raz w charakterze promotora, oraz co najmniej dwa razy w charakterze recenzenta w przewodzie doktorskim lub postępowaniu habilitacyjnym, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3.* (Izdebski, Zieliński 2013, s. 112).

Natomiast rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego określa w § 5. pkt. 10. *kryteria oceny w zakresie dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego oraz współpracy międzynarodowej habilitanta m.in. w zakresie sprawowania opieki naukowej [...] nad doktorantami w charakterze opiekuna naukowego lub promotora pomocniczego, z podaniem tytułów rozpraw doktorskich* (Izdebski, Zieliński 2013, s. 72).

Od 1 października 2011 r. doktorzy, którzy lokują swoje nadzieje i pasje w pracy naukowo-badawczej powinni brać pod uwagę także i to kryterium lub warunek jako konieczny do ubiegania się o awans akademicki. Mimo obowiązywania w latach 2011-2013 *vacatio legis* na uwzględnianie nowego trybu przeprowadzania przewodów doktorskich, postępowania habilitacyjnego czy na tytuł naukowy profesora, tylko nieliczne jednostki zachęcały do nowej praktyki. Dopiero od 1 października 2013 r., kiedy zaczęło bezwzględnie i powszechnie obowiązywać nowe prawo, rady jednostek akademickich, naukowych z uprawnieniami do nadawania stopnia naukowego doktora zaczęły przyj-

mować na podstawie prawa regulaminy czy zasady jego stosowania, w tym szczególnie w zakresie powoływania promotorów pomocniczych³.

Usankcjonowanie zatem nowej roli akademickiej, jaką jest promotor pomocniczy w przewodach doktorskich, stwarza okazję ku temu, by profesorowie z uczelni akademickich zapraszali do siebie w tej właśnie roli doktorów o zbliżonych zainteresowaniach naukowych czy prowadzonych już w danym obszarze badaniach. To właśnie m.in. dla nich ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 84, poz. 455) w art. 14. ust. 2. przewiduje powołanie w ramach czynności przewodu doktorskiego, a przy jego wszczęciu i wyznaczeniu promotora, dodatkowo promotora pomocniczego. Może to także zwiększać mobilność naukową, bowiem na promotora pomocniczego niektórzy powołują adiunktów z innych ośrodków akademickich kierując się przede wszystkim ich dotychczasowymi osiągnięciami naukowymi i tożsamością przedmiotu zainteresowań i badań naukowych.

Funkcje rzeczyste pomocniczego promotorstwa

Rada jednostki naukowej może powołać na wniosek promotora pracy doktorskiej lub kierownika jednostki organizacyjnej – do wyznaczanego promotora dysertacji doktorskiej – promotora pomocniczego tylko w tym momencie, kiedy następuje zatwierdzenie tematu pracy doktorskiej i powołanie jej opiekuna naukowego. Powołanie promotora pomocniczego może być poprzedzone zawarciem kontraktu między promotorem a promotorem pomocniczym i doktorantem, w którym zostaną określone obowiązki (zadania) promotora pomocniczego i sposób ich realizacji w toku przygotowywanej przez doktoranta rozprawy. Zasady tego kontraktu są suwerennie określane przez promotora pracy doktorskiej.

Promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim może być tylko jeden pracownik naukowo-dydaktyczny zatrudniony w tej samej lub innej jednostce akademickiej, posiadający stopień naukowy doktora, którego kwalifikacje i zainteresowania naukowo-badawcze są zgodne z art. 20 ust. 7 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz uzasadniają merytoryczną zgodność z prowadzonym przewodem doktorskim. Rada jednostki organizacyjnej – jak zostało to doprecyzowane w najnowszym rozporządzeniu z 2014 r. – *określa maksymalną liczbę kandydatów, nad którymi może równocześnie sprawa*

³ W pedagogice pierwszą jednostką, która przyjęła uchwałą niniejsze zasady, była Rada Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zob. B. Śliwerski, *Promotor pomocniczy, czyli o potrzebie ucieczki do przodu*, „Forum Akademickie” 2013, nr 9.

wować opiekę naukową promotor lub promotor pomocniczy Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora, Dziennik Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383).

Centralna Komisja wydała w 2014 r. odrębny komunikat, w którym odpowiada na kwestię, czy uzyskanie przez doktora–promotora pomocniczego stopnia doktora habilitowanego zwalnia z realizowania zadań, których podjął się w ramach tej roli:

Mając na uwadze chęć prezentowania spójnego z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego poglądu na sprawę możliwości dalszego pełnienia funkcji promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego, Prezydium Centralnej Komisji raz jeszcze przedyskutowało sprawę i informuje, jak poniżej. Zgodnie z art. 20 ust. 7 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. z późn. zm.) w dacie powoływania danej osoby na ww. funkcję musi ona formalnie dysponować stopniem doktora i nie posiadać uprawnień do pełnienia funkcji promotora. Jeżeli w trakcie trwania przewodu doktorskiego promotor pomocniczy uzyska stopień doktora habilitowanego, to może pełnić tę funkcję do czasu zakończenia przewodu. Niemniej jednak Centralna Komisja stoi na stanowisku, iż na omawianą funkcję rady jednostek organizacyjnych nie powinny powoływać osób, które w dacie podejmowania uchwały o ich powołaniu mają wszczęte postępowania habilitacyjne (Komunikat Nr 2/2014 Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów w sprawie funkcji promotora pomocniczego w przewodach doktorskich <http://www.ck.gov.pl/index.php/komunikaty-ck/3300-k-o-m-u-n-i-k-a-t-n-r-22014>, data odczytu: 12.02.2015)

W toku prac nad doktoratem mogą wydarzyć się różne sytuacje losowe. Tak, jak może być zmieniony opiekun naukowy rozprawy, tak i może być odwołany ze swojej roli promotor pomocniczy na dowolnym etapie przewodu doktorskiego, do którego został przypisany, jeśli promotor rozprawy doktorskiej złoży w tej sprawie wniosek do jednostki. Przerwanie udziału promotora pomocniczego nie może być wówczas powodem do posługiwania się przez niego informacją na ten temat we własnym awansie naukowym. Dopiero pozytywne zakończenie przewodu doktorskiego skutkuje prawem do legitymowania się przez naukowca funkcją promotora pomocniczego. Promotorstwo pomocnicze może też wygasnąć automatycznie w sytuacji, gdy w danym przewodzie doktorskim zmienia się w wyniku różnych sytuacji losowych czy akademickich promotor dysertacji. Udział promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim ma charakter społeczny, tzn. nie jest objęty żadną formą umowy, która skutkowałaby wypłatą z tego tytułu honorarium.

Komitety Nauk Pedagogicznych PAN był pierwszym środowiskiem akademickim w kraju, które zaproponowało publikowanie na swojej stronie internetowej <http://>

www.pan.uz.zgora.pl/index.php/promotorzy-pomocniczy [data odczytu 12.02.2015] deklaracji doktorów gotowych włączyć się (w roli promotora pomocniczego) do przewidywanych do otwarcia przewodów doktorskich. Od 2013 r. tak profesorowie, jak i doktorzy mogą zapoznać się z konkretną ofertą doktora i nawiązać z nim kontakt celem współpracy naukowo-badawczej. Skoro promotorem pomocniczym nie musi być doktor z macierzystej uczelni, a i w tej nie zawsze przecież można znaleźć adiunkta, którego kwalifikacje i dorobek naukowy sprzyjałyby włączeniu go do prac nad planowanym doktoratem naszego doktoranta, to warto pozyskać do pomocniczej roli pracownika o przydatnych kompetencjach. Dzięki stworzeniu jednego miejsca na portalu dla wszystkich zainteresowanych: zarówno poszukiwaniem promotora głównego – profesora do tematu przygotowywanych przez jego doktorantów rozpraw, jak i dzięki stworzeniu „Tablicy ogłoszeń” o kwalifikacjach i gotowości do współpracy w roli promotora pomocniczego młodych doktorów, nastąpiło większe otwarcie przestrzeni akademickiej w tym zakresie. W dwóch przewodach doktorskich, jakie zostały otwarte pod moim kierunkiem na Wydziale Nauk Pedagogicznych APS w Warszawie, włączyłem doktorów z UAM w Poznaniu i z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Współcześnie pozanaukowym źródłem wiedzy na temat tego, jak są wdrażane w życie regulacje prawne i społeczne związane z promotorem pomocniczym, staje się Internet, gdzie w blogach⁴ czy na różnych portalach medialnych⁵ pojawiają się pytania, wątpliwości czy oczekiwania konkretnych porad w zakresie wchodzenia w tę rolę i właściwe realizowanie w jej ramach pożądaných zadań. Można te kwestie ująć w następujących kategoriach:

1. Sens powoływania promotora pomocniczego: „Profesorowi nie potrzeba nikogo do pomocy. Tyle lat otwierane były przewody i było dobrze, więc niby dlaczego teraz ktoś OBCY ma się nam wtrącać do procesu powstawania projektu badawczego i jego realizacji?”;

– „Nie będę służył bzdurnym prawom, jakie wymyśliło sobie ministerstwo”; „To narusza moją suwerenność”; „Nie będę nikogo poszukiwał do tematu pracy doktorskiej mojej doktorantki” itp. Są też i inne postawy: „No i dobrze, niech ktoś za friko wykona za mnie pracę, bo i tak mam co robić”; „Trzeba pomóc koleżance z katedry i wcisnąć

4 Zob. przykładowe dla tej problematyki wpisy naukowców prowadzących blogi: B. Śliwerski, *Promotor pomocniczy w przewodzie doktorskim – nowa rola dla habilitantów i kandydatów do tytułu naukowego*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/11/promotor-pomocniczy-w-przewodzie.html> [data odczytu 12.02.2015]; E. Kulczycki, *Promotor pomocniczy w świetle nowego trybu awansu naukowego*, http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/promotor-pomocniczy-w-swietle-nowego-trybu-awansu-naukowego/ [data odczytu 12.02.2015].

5 Forum także dla tej problematyki miało swoje miejsce w portalu „Gazety Wyborczej”. Zob.: http://forum.gazeta.pl/forum/w,16566,133927607,Promotor_pomocniczy.html?v=2 [data odczytu 8.03.2012]; http://forum.gazeta.pl/forum/w,87574,148630439,Promotor_pomocniczy.html?v=2 [data odczytu 22.12.2013].

jej doktora jako promotora pomocniczego, mimo że się nie zna na tej problematyce, no ale skoro mus, to mus, nie można zostawić przyjaciółki w biedzie”.

2. Podmiot, moment i procedura powołania promotora pomocniczego. Czy można go powołać w trakcie już realizowanego po otwarciu przez radę jednostki przewodu doktorskiego, czy tylko w momencie otwierania przewodu? Czy w przewodzie doktorskim, który został otwarty w starym trybie, może być powołany promotor pomocniczy? Najczęściej doktorzy i doktoranci pytali o to, czy trzeba mieć pismo polecające od dziekana swojej uczelni, by móc być powołanym do roli promotora pomocniczego. Część adiunktów nie pracuje na stanowiskach naukowo-dydaktycznych, ale na naukowych, naukowo-badawczych (jako nauczyciele akademicy), w wielu przypadkach bez szans na bycie promotorem pomocniczym. Nie wiedzą zatem, co w tej sytuacji należy zrobić, by móc pełnić taką rolę.

Chociaż nie ma to znaczenia, na jakich stanowiskach osoby ze stopniem naukowym są zatrudnione w szkolnictwie wyższym, to jednak sami muszą wykazać się inicjatywą, by promotor spoza ich jednostki powołał ich na funkcję promotora pomocniczego. W gorszej sytuacji znajdują się akademicy nauczyciele, którzy pracują w niepublicznym szkolnictwie wyższym lub w wyższych szkołach zawodowych, a chcieliby w przyszłości ubiegać się o habilitację.

3. Formalno-prawna konieczność a zaszczyt/misja pełnienia roli promotora pomocniczego. Doktorzy najczęściej pytają o to, czy zapis w rozporządzeniu MNiSW z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego wskazuje na wymóg konieczny do uzyskania habilitacji, czy tylko na jedno z kryteriów do sformułowania pozytywnej oceny dorobku habilitanta? Skoro pełnienie tej roli przed habilitacją nie jest wymogiem formalnym, to niektórzy zastanawiają się nad tym, czy ma sens ubieganie się o możliwość spełnienia tego kryterium. Kto będzie na tym etapie własnego rozwoju analizował przydatność owej roli w ubieganiu się o tytuł naukowy profesora, skoro i w tym przypadku wystarczy mieć wypromowanych trzech doktorów. Promotorstwo pomocnicze zostało bowiem wprowadzone do wymogów koniecznych do ubiegania się o tytuł naukowy na zasadzie alternatywy dla tych naukowców, którzy nie mogli, nie mieli szans lub nie chcieli wypromować trzech doktorów. Kandydaci do tytułu profesora nie muszą być promotorami pomocniczymi, jeśli sami wypromują co najmniej trzech doktorów. Doktorzy natomiast, jeśli chcą uzyskać habilitację, mogą liczyć się z uwzględnieniem przez recenzentów w ocenie ich osiągnięć naukowych, dydaktycznych i w kształceniu kadr akademickich spełnienia kryterium bycia tymi promotorami. Wynika z treści rozporządzenia: § 5. *Kryteria oceny w zakresie dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego oraz współpracy międzynarodowej habilitanta we wszystkich obszarach wiedzy obejmują: [...] 10) opiekę naukową nad doktorantami w charakterze opiekuna naukowego lub promotora pomocniczego, z podaniem tytułów rozpraw doktorskich.* Rozporządzenie

Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego). Czy i w jakim zakresie jest to egzekwowalne?

4. Zakres tematyczny rozprawy doktorskiej a kwalifikacje promotora pomocniczego. W tym przypadku żadna z reguł prawnych nie wskazuje na to, czym powinien kierować się promotor pracy doktorskiej w pozyskiwaniu do jej prowadzenia promotora pomocniczego. Jego kwalifikacje wcale nie muszą pokrywać się z merytoryczną stroną dysertacji, gdyż mogą dotyczyć np. poprawności obliczeń czy analiz statystycznych wyników badań doktoranta, konstruowania modeli czy narzędzi w nowej technologii itp. Art. 20.7. ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych brzmi: *Promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim, który pełni istotną funkcję pomocniczą w opiece nad doktorantem, w tym w szczególności w procesie planowania badań, ich realizacji i analizy wyników może być osoba posiadająca stopień doktora w zakresie danej lub pokrewnej dyscypliny naukowej lub artystycznej i nieposiadająca uprawnień do pełnienia funkcji promotora w przewodzie doktorskim* (Izdebski, Zieliński 2013, s. 85).

5. Poczucie i stan wyizolowania w środowisku akademickim. Bardzo często doktorzy dopytują się o to, w jaki sposób można niejako „zmusić” daną jednostkę (np. własny wydział), aby zostać powołanym na promotora pomocniczego w danej dziedzinie, jeśli nie są w niej z różnych względów, także pozamerytorycznych, dostrzegani. Przymusić do tego nikogo z władz zwierzchnich nie można. Tu jest potrzebny naturalny kontrakt w relacjach mistrz-uczeń. Jeżeli doktor nie znajdzie w swojej uczelni promotora, to powinien poszukać go poza tą jednostką, w innej uczelni. Co ciekawe, to władze wydziału mogą zobowiązać doktora do pełnienia roli promotora pomocniczego. Ustawa o stopniach i tytułach naukowych w art. 30 określa to wyraźnie: „Przyjęcie funkcji promotora, **promotora pomocniczego**, członka komisji egzaminacyjnej w przewodzie doktorskim, recenzenta w przewodzie doktorskim lub postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu o nadanie tytułu profesora, a także sporządzenie opinii na wniosek Centralnej Komisji jest obowiązkiem nauczyciela akademickiego lub pracownika naukowego” (Izdebski, Zieliński 2013, s. 127-128).

Przytoczę poniżej opinie-komentarze, jakie zostały zamieszczone w moim blogu na temat promotorstwa pomocniczego (<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/11/promotor-pomocniczy-w-przewodzie.html> [data odczytu 1.12.2012]):

- *Sam pomysł w moim odczuciu jest bardzo dobry i twierdzę tak z pozycji „świeżo upieczonego habilitanta”. Nie uczestniczyłam nigdy w seminarium. Pracę doktorską napisałam samodzielnie, którą bez poprawek zatwierdził promotor (wysyłałam ją pocztą, wtedy zwykłą, nie elektroniczną). Habilitację zrobiłam również samodzielnie, otrzymując dobre rady od Profesorów poznanych na konferencjach. Ale to również nie było systematyczne prowadzenie i rozwój przy Mistrzu. Onegdaj, gdy istniały szkoły naukowe przy Mistrzu zgromadzeni byli uczeni kilku pokoleń i wspólnie podnosząc szczegółowe*

kwestie, uczyli się, interweniowali, doradzali sobie wzajemnie. Naturalnie młodszy uczyli się od starszych, „łykali” wiedzę i tę szczególną atmosferę. Doktor, bywało, zainteresował się głębiej lub był przez Mistrza zobligowany do przygotowania koreferatów. Cóż, to właśnie było pomocnicze promotorstwo. Przeraża, że prawa wręcz naturalnie funkcjonujące w nauce, muszą być skodyfikowane w formie nakazów, wymogów legislacyjnych. Inną sprawą jest sposób wykonywania tych przepisów. Mam poważne obawy nadużywania tego pomocniczego promotorstwa. Z jednej strony może być dobrym blokerem niepokornych doktorów, a z drugiej ich niecnym wykorzystywaniem (poprowadzisz trzech a formalnie jeden). Przecież każdy obroniony doktor to kasa dla promotora.

- Moim zdaniem funkcja promotora pomocniczego została wprowadzona, aby a) ułatwić spełnienie wymogu na „profa”, jeśli istnieje bardzo uzdolniony dr, który jest w stanie się zaopiekować doktorantem, staje się jego opiekunem, a wszystko nadzoruje „dla picu” ktoś z tytułem. Takiej osobie taki doktorant wlicza się do dorobku, i potem szybciej robi awans na profa. Proszę wziąć pod uwagę, że w niektórych dziedzinach nie ma tak dużo doktorantów jak w pedagogice, a jednocześnie są znacznie bardziej wyśrubowane wymogi na hab./prof., dlatego wcześniejsze bycie promotorem pomocniczym skraca późniejszą drogę hab.-prof. Promotor pomocniczy ma też sens, kiedy ktoś robi dr pomiędzy dziedzinami – Pan opiekuje się doktorantem z dziedziny pedagogiki, ale doktorat zahacza o biologię, ja jestem biologiem (tylko przykład ;-), więc mu pomogę, aby moja praca została doceniona mianuje się mnie promotorem pomocniczym. Dlatego robienie się na siłę i na wzajem promotorami pomocniczymi uważam za niezgodne z duchem nowej ustawy. Równie dobrze, mogą się tu pojawiać wpisy, o tym że konieczne jest otrzymanie nagrody naukowej za granicą (jest w wykazie) i niech teraz państwo rozmyślają jak to zrobić :-)

- W związku z tym zapisem pojawia się ciekawy układ wśród doktorów, czasem takich, co po doktoracie są dopiero co, ale ambicje mają ogromne. Czynią więc wszelkie zabiegi, by „dobrze wyposażonych samodzielnych pracowników naukowych – posiadających licznych doktorantów” uprosić, by wpisali ich jako promotorów pomocniczych”. To nic, że pan/i dr ma zerowe doświadczenie w promowaniu dyplomantów czy magistrantów – bo tu często są na uczelniach obwarowania, że osoba tuż po doktoracie nie powinna od razu „wskakiwać” w takie działania. Tutaj nikt nie wymaga ani doświadczenia, ani wiedzy, ani nawet określonego dorobku świadczącego o dojrzałości do takiej roli. Wystarczą znajomości i dobre układy z płodnym w doktorantów samodzielnym pracownikiem. Czy nie sądzi Pan Profesor, że rodzi się kolejna patologia szkoły wyższej?

- Rozpatrzmy kwestię promotorstwa pomocniczego w kontekście tytułu naukowego. Prawo nie tyle uwzględnia sytuację, w której ktoś „nie może wypromować trzech doktorów”, ile daje pewną ulgę doktorom (ale nie doktorom habilitowanym), którzy mogą, choć nie muszą, być promotorami pomocniczymi. To, że stawia to obecnych doktorów habilitowanych w sytuacji gorszej, niż doktorów, zostało już dawno zauważone. Nie sądzę

wszakże, żeby był to błąd ustawodawcy. Raczej jest to działanie zamierzone, celowe. Celem „reformy Kudryckiej” jest przecież wzmocnienie pozycji osób z tytułami naukowymi i wyraźne zamknięcie się tego kręgu. Doktorzy, nawet jeśli będą pomocniczymi, na tytuł naukowy poczekają, więc nie stanowią bezpośredniego zagrożenia dla interesów kasty profesorów z tytułem naukowym. Doktorzy habilitowani tak długo nie musieliby czekać, więc trzeba ich zablokować, żeby nie stanowili konkurencji.

Z moich doświadczeń promotora współpracującego już w trzech przewodach doktorskich z promotorami pomocniczymi – gdzie każdy był spoza jednostki, w której przewód został otworzony – wynikają niedostrzegane jeszcze w debacie publicznej i naukowej kwestie natury komunikacyjnej:

1) Każda z trzech stron: doktorant – promotor – promotor pomocniczy, kierując korespondencję w sprawie władnej dysertacji, w dowolnej fazie jej powstawania, musi adresować ją do obu promotorów, a ci powinni, odpowiadając doktorantowi, także kierować je wzajemnie do siebie.

2) Nie ma znaczenia, który z promotorów zareaguje jako pierwszy na pytania, wątpliwości czy dylematy doktoranta. Ważne jest wzajemne informowanie się o tym, w jakim terminie nastąpi reakcja – odpowiedź. W przeciwnym razie promotor pomocniczy może czekać, aż najpierw zajmie stanowisko promotor, albo promotor może czekać, aż najpierw wypowie się promotor pomocniczy. Musi tu być pełna lojalność i rzetelna współpraca ze strony promotora pomocniczego, a nie przerzucanie obowiązku wyrażenia opinii, proponowania rozwiązania na promotora. Najgorszą sytuacją, jaka mogłaby się wydarzyć, to wyczekiwanie przez każdego z promotorów, aż któryś z nich zareaguje jako pierwszy lub też zlekceważenie przez promotora pomocniczego wyrażenia swojej opinii, sugestii tylko dlatego, że tą podzielił się już z doktorantem jego promotor. To nie zwalnia z wysiłku twórczego promotora pomocniczego.

3) Najtrudniejszy jest moment przyjęcia rozprawy przez promotora w sytuacji, gdy pojawiają się rozbieżności w opinii między nim a promotorem pomocniczym. Każdy z nich może mieć przecież – tak jest w naukach humanistycznych i społecznych – inną propozycję argumentowania czy interpretowania danych w przedłożonej pracy. Ostateczna decyzja należy tylko i wyłącznie do promotora pracy.

W Rozporządzeniu MNiSW w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu na tytuł naukowy profesora pojawiają się następujące słabości w kwestii dotyczącej promotora pomocniczego: § 3. *Rada jednostki organizacyjnej określa maksymalną liczbę kandydatów, nad którymi mogą sprawować opiekę naukową promotor lub promotor pomocniczy* (Dziennik Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383).

Jakie jest kryterium temporalne tego ogranicznika? Czy to dotyczy jednego roku akademickiego, rocznika studiów doktoranckich, całego życia promotora? O co tu chodzi? Przecież prowadzimy przewody doktorskie dla eksternistycznych doktoran-

tów. To chyba powinno dotyczyć tylko promotora pomocniczego w odniesieniu do jednej pracy doktorskiej, tzn. że w przypadku powołania promotora pomocniczego tę rolę może spełniać jedna tylko osoba. Po co więcej promotorów pomocniczych do jednego doktoratu?

- Kandydaci do tytułu profesora nie muszą być promotorami pomocniczymi, jeśli sami wypromują co najmniej trzech doktorów. Doktorzy natomiast, jeśli chcą uzyskać habilitację, muszą liczyć się z uwzględnieniem przez recenzentów ich osiągnięć naukowych, dydaktycznych i w kształceniu kadr akademickich, spełnienia kryterium bycia tymi promotorami, co wynika z treści rozporządzenia: § 5. **Kryteria oceny w zakresie dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego oraz współpracy międzynarodowej habilitanta we wszystkich obszarach wiedzy obejmują:** [...] 10) **opiekę naukową nad doktorantami w charakterze opiekuna naukowego lub promotora pomocniczego**, z podaniem tytułów rozpraw doktorskich (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego).

- § 3.1. pkt. 2. *W skład komisji przeprowadzających egzaminy i komisji doktorskiej rada jednostki organizacyjnej może powołać promotora pomocniczego bez prawa głosu* (Dziennik Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383).

Rada jednostki powinna mieć obowiązek, a nie możliwość powołania w skład Komisji Doktorskiej (choć bez prawa głosu) promotora pomocniczego. To w końcu nie jest pracownik techniczny czy korektor techniczny, tylko pracownik naukowy, który powinien uczestniczyć w obronie pracy doktorskiej osoby, której pracę także opiniował na bieżąco. Także Komisja Doktorska powinna mieć możliwość bezpośredniego kontaktu z promotorem pomocniczym szczególnie, gdy jest on powoływany spoza danej jednostki. To nie powinny być anonimowe postaci. Niech to będzie czynnikiem zobowiązującym promotora pomocniczego do większej odpowiedzialności za ostateczny kształt pracy razem z opiekunem doktoratu. Określenie „może uczestniczyć” powinno dotyczyć jedynie Komisji przeprowadzającej egzamin doktorski, skoro promotor pomocniczy nie partycypuje w kształceniu doktoranta.

- § 8.1. *Obrona odbywa się na otwartym posiedzeniu rady jednostki organizacyjnej albo komisji doktorskiej z udziałem recenzentów i wyznaczonego promotora par. 2. pkt. 1-2.* (Dziennik Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383).

Moim zdaniem promotor pomocniczy powinien być uwzględniony w tym etapie przewodu doktorskiego, a został pominięty.

Psycholog, a zarazem wieloletni członek Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów – Jerzy Brzeziński, już po wejściu w życie ustawy dokonał jej krytyki, zwracając także uwagę na niestosowność wprowadzenia do procesu awansowego nauczycieli akademickich promotora pomocniczego. Jak stwierdził: *Największe zdziwienie budzi powołanie – co wywołało moje skojarzenia z „kultowym” obrazem Kobzdeja „Podaj*

cegłę” – tzw. promotora pomocniczego. [...] *Pomocnik murarza pełnił wyraźnie sprecyzowaną rolę i być może w jakiejś przyszłości mógł wejść w rolę głównego murarza. Zatem, dalej snując analogię, i „pomocnik” promotora, jeżeli profesor będzie z niego zadowolony, jeżeli dostatecznie sprawnie będzie podawał cegły (przepraszam – doktorantów) doczeka się nagrody i uzyska uprawnienia promotorskie i recenzenckie. Kto wie? W proponowanej nowej ustawie przewidziano pozytywne wzmocnienie (to język psychologii uczenia się). Oto, po latach, gdy profesor nadzwyczajny uzna, że „dojrzał” do kolejnego awansu naukowego – uzyskania tytułu naukowego profesora – to okaże się, że terminowanie w roli „pomocnika murarza” jednak się opłacało (J.M. Brzeziński, *Podaj cegłę!* <http://forumakademickie.pl/fa/2010/11/podaj-cegle/> [data odczytu 12.02.2015]).*

Profesor wyrażał oburzenie tej części środowiska profesorskiego, które potraktowało ów ustawowy zapis dwojako: jedni, ci najbardziej twórczy, aktywni i zaangażowani akademicy sądzili, że powoływanie promotora pomocniczego jest obrazą dla ich majestatu, bowiem nie potrzebują żadnego wsparcia do wypromowania doktora nauk w swojej dyscyplinie. Inni, będący ich przeciwieństwem, być może także już „leciwi” wiekiem, skrzętnie z tego skorzystają, uwalniając się od jakiegokolwiek wysiłku i wsparcia doktoranta. Niech promotor pomocniczy wykona za nich odpowiednią pracę. Tym samym to rozwiązanie jest wskaźnikiem kolejnego obniżania przez władze resortu standardów akademickich. Teraz potrzebne są nam rzetelne, reprezentatywne badania naukowe, które pozwoliłyby uchwycić uwarunkowania, przebieg i skutki pomocniczego promotorstwa tak dla rozwoju dyscyplin naukowych, jak i młodych kadr akademickich.

W relacjach między mistrzem a uczniem zostaje niewidoczna hierarchia, pewien dystans, który Anglicy określają mianem gentleman's agreement. Jest to ten typ wzajemnych stosunków, jaki wytwarza się oddolnie nie przez tego, kto jest mistrzem, ale rodzi się w toku spotkań z nim z własnej woli uczącego się, który go takim postrzega i takim też mianem obdarza. Ten typ relacji budowany jest na obustronnym zaufaniu, a więc generuje kapitał społeczny, dzięki któremu mistrz i uczeń mogą być wobec siebie otwarci, szczerzy, a przez to wzajemnie wymagający. Jest wreszcie jeszcze jeden, etyczny wymiar bycia mistrzem, który nie może być pomijany, kiedy doszukujemy się jego fundamentalnych, a składowych znamion. Nie wystarczy być profesorem uniwersytetu, by z racji akademickiego tytułu zasługiwać na miano mistrza w bezwarunkowy sposób, jeśli samemu nie postępuje się w sposób godny, szlachetny, dzielny, w zgodzie z systemem wartości i obowiązującymi w środowisku normami moralnymi i obyczajowymi. Mistrz nie jest jedynie strażnikiem uznawanych przez siebie wartości, ale i ich nośnikiem, osobą żyjącą w pełnej z nimi zgodzie, harmonią (Śliwerski 2014).

Nie ulega jednak wątpliwości, że wraz z prawnym uregulowaniem roli promotora pomocniczego w przewodach doktorskich następuje urzeczywistnianie idei zwiększania i intensyfikowania mobilności pracowników naukowych oraz włączania ich do prowadzonych przez profesorów zespołów naukowo-badawczych. Jestem przekonany,

że będzie to dobrze służyć nauce i jej pasjonatom. Czekamy teraz na rzetelne badania nowej roli akademickiej w przewodach naukowych.

LITERATURA

- BRZEZIŃSKI J.M., Podaj cegłę!, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/11/podaj-cegle/> [data odczytu 12.02.2015].
- DOKOWICZ M. (red.) (2014), Diagnoza stanu studiów doktoranckich. Najważniejsze problemy, http://www.krd.ogicom.pl/include/user_file/Rumianek_pliki/DIAGNOZA%20STUDIOW/Diagnoza%20Stanu%20Studiów%20Doktoranckich%201_o.pdf [data odczytu 12.02.2015].
- Dz. U. z dnia 3 lutego 2004 r. oraz art. 31 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595).
- DZIENNIK Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383.
- http://forum.gazeta.pl/forum/w,16566,133927607,,Promotor_pomocniczy.html?v=2 [data odczytu 8.03.2012].
- http://forum.gazeta.pl/forum/w,87574,148630439,,Promotor_pomocniczy.html?v=2 [data odczytu 22.12.2013].
- <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/11/promotor-pomocniczy-w-przewodzie.html> [data odczytu 1.12.2012].
- <http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/promotorzy-pomocniczy> [data odczytu 12.02.2015].
- https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_10/eb41ed7840c46a66db57fc3e1a4e4796.pdf [data odczytu 12.02.2015].
- IZDEBSKI H., ZIELIŃSKI J.M. (2013), Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz, Wyd. Wolters Kluwer Polska – LEX, Warszawa.
- KIEŁBA A. (2012), Kariera naukowa – zdobywanie stopni i tytułów naukowych [w:] Kariera naukowa w Polsce, Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Wyd. Wolters Kluwer Polska – LEX, Warszawa.
- KOMUNIKAT Nr 2/2014 Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów w sprawie funkcji promotora pomocniczego w przewodach doktorskich <http://www.ck.gov.pl/index.php/komunikaty-ck/3300-k-o-m-u-n-i-k-a-t-n-r-22014> [data odczytu 12.02.2015].
- KULCZYCKI E., Promotor pomocniczy w świetle nowego trybu awansu naukowego http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/promotor-pomocniczy-w-swietle-nowego-trybu-awansu-naukowego/ [data odczytu 12.02.2015].
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora, Dziennik Ustaw RP z dnia 14 października 2014, poz. 1383.
- STEMPŁOWSKI R. (2013), O prowadzeniu i analizowaniu polityki państwa, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- ŚLIWERSKI B. (2011), Klinika akademickiej pedagogiki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (2013), Promotor pomocniczy, czyli o potrzebie ucieczki do przodu, „Forum Akademickie”, nr 9.
- (2014), The master, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- , Promotor pomocniczy w przewodzie doktorskim – nowa rola dla habilitantów i kandydatów do tytułu naukowego, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/11/promotor-pomocniczy-w-przewodzie.html> [data odczytu 12.02.2015].

USTAWA z dnia 14 marca 2013 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595; zm.: Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365; z 2010 r. Nr 96, poz. 620, Nr 182, poz. 1228; z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

Bogusław Śliwerski

THE ASSUMED AND THE REAL FUNCTIONS
OF AUXILIARY SUPERVISOR IN Phd DISSERTATIONS

Summary

In the article I present a multidimensional analysis of the Act of 18 March 2011 on the amendment of the Act – The Law on higher education, The Act on academic degrees and academic titles as well as on degrees and titles related to art study – in particular – a new academic role in Phd studies, defined as auxiliary supervisor. In 2014 it underwent an amendment, which has not changed anything in this case, despite numerous critical opinions towards solutions introduced as an amendment in 2011.

Barbara Kędzierska*
Katarzyna Potyrała**

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W GLOBALIZUJĄCYM SIĘ SPOŁECZEŃSTWIE

Podłoże zmian w myśleniu o edukacji nauczycielskiej

Globalizacja to ogół procesów prowadzących do utworzenia światowego społeczeństwa w wyniku integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur. Efektem globalizacji jest m.in. kurczenie się przestrzeni społecznej i duże tempo interakcji poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych. Globalizacja ma wpływ na wszystkie sfery życia, również na edukację. W tym aspekcie wśród wyzwań współczesności należy wymienić integrację nowych technologii i nowe wymiary aktywności społecznej w rzeczywistości wirtualnej. W dziedzinie kultury edukacji globalizacja jest nieuchronna. Oznacza to m.in. błyskawiczny przepływ informacji, wartości oraz wzorców i norm postępowania.

W celu rozpatrywania wyzwań stojących przed edukacją nauczycielską trzeba uwzględniać wybrane konteksty kultury współczesnej, które mają znaczący wpływ na kształtowanie tożsamości młodzieży i jej stylu życia. Media kreują rzeczywistość. Powstała tzw. kultura upozorowana, w której rzeczywistość społeczna miesza się z medialną (hiperrzeczywistość), a fascynacja kodem transmisji staje się ważniejsza od przekazywanych treści (Melosik 1996). Niebezpieczeństwa wychowawcze, takie jak wyzwalanie skrajnych emocji czy osłabienie krytycznego stosunku do treści przekazywanych przez media, mogą być związane z pewnymi wzorami zachowań upowszechnianych przez zastępczą (wirtualną) rzeczywistość. Bywają one nastawione na zaprzeczanie przyjętym społecznie normom, a zezwalając na pielęgnowanie frustracji i poczucie życia „z drugiej ręki” („wszystko już było”), prowadzić do utraty sensu życia i poczucia ogólnego fatalizmu.

* **Barbara Kędzierska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Dydaktyki i Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

** **Katarzyna Potyrała** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Dydaktyk Szczegółowych.

Liczne doniesienia konferencyjne, krajowe i zagraniczne, podkreślają od kilku lat dobitnie, że środki masowego przekazu odgrywają ważniejszą rolę niż szkoła w kreowaniu norm i wartości społecznych oraz postaw m.in. względem środowiska naturalnego oraz zdrowia człowieka (np. Escobar-Chaves i in. 2005). Tymczasem według Raportu WHO kultura medialna wymusza posiadanie określonych umiejętności życiowych, których kształtowanie powinno zaczynać się na najniższych etapach edukacyjnych. Chodzi o zdolność radzenia sobie w różnych sytuacjach i podejmowania świadomych decyzji związanych ze zdrowiem. Raport podkreśla również konieczność kształcenia formalnego w zakresie postaw prozdrowotnych młodzieży oraz prewencji różnego typu zagrożeń życia i zdrowia człowieka.

Społeczne kwestionowanie tradycyjnego modelu edukacji nauczycielskiej wzmacnia popularność nowej teorii uczenia się – konektywizmu (Sawiński 2010). Do najważniejszych cech konektywizmu zalicza się m.in. łączenie się z zasobami informacji i gromadzenie wiedzy w urządzeniach (ludzka wiedza nie musi być cała w głowie – wiedza, którą posiadamy, może znajdować się w urządzeniach i informacyjnych zasobach poza nami i dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami uruchamia proces uczenia się, nie do końca znajdujący się pod kontrolą uczącego się czy nauczającego) oraz tworzenie i utrzymywanie połączeń między różnymi węzłami w Sieci, postrzeganej jako centralna metafora procesu uczenia się (węzłem w sieci może być wszystko, co łączy się z innymi węzłami: informacja, dane, uczucia, obrazy itp.).

Pojawia się coraz więcej argumentów na poparcie tez dotyczących statusu informacji i wiedzy (informacja jest powszechnie dostępna, lecz informacja nie jest równoważna z wiedzą), statusu nauczyciela i roli szkoły (nauczyciel nie jest jedynym źródłem wiedzy – uczniowie nie przychodzą do szkoły tylko po to, aby wiedzę zdobywać) i modeli komunikacji (komunikacja problemów naukowych jest zagadnieniem bardzo złożonym w sytuacji nadmiarowości informacji i obecności złożonych sieci komunikacyjnych). Technologia informacyjna stała się standardem edukacyjnym i dzięki niej możliwe jest dzielenie się wiedzą bez względu na czas, miejsce, język przekazu i pozycję społeczną uczestników procesu komunikacji. Technologia informacyjna jest również dobrym środkiem mediacji współczesnych problemów ekonomicznych, środowiskowych i społecznych oraz edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Stawia to nauczyciela w odmiennych niż dotąd interakcjach komunikacyjnych i podnosi kwestię nowej roli nauczyciela postrzeganego bardziej jako mediatora, moderatora, animatora i *facilitatora* procesu uczenia się niż jako nadawcę informacji i organizatora procesu nauczania.

Zmienia się też podejście do programu nauczania. Zamiast podejścia od strony nauczyciela proponuje się (od kilkunastu już lat) podejście od strony ucznia. W pierwszym przypadku program może być traktowany jako: 1) wykaz treści nauczania, 2) zestaw planowanych czynności pedagogicznych, 3) zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych lub 4) zestaw pojęć i zadań do wykonania, w drugim zaś, jako: rejestr

doświadczeń edukacyjnych (Komorowska 2000). Perspektywa nauczyciela ciągle jednak przeważa w myśleniu o dydaktyce, perspektywa ucznia, nadal w zbyt małym stopniu bywa uwzględniana w procesie dydaktycznym organizowanym na potrzeby edukacji nauczycielskiej.

Wśród trendów edukacyjnych wymienia się najczęściej uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym i uczącym się, a także w procesach globalizacji, co wymaga uniwersalnego i całościowego kształcenia ustawicznego i otwartego. Kompetencje musi cechować plastyczność i interaktywność, a więc ich stałe aktualizowanie, stosownie do nowych kontekstów. Zmieniający się rynek pracy, nowe technologie, nowe zawody i specjalności powodują, iż stopniowo wzrasta znaczenie kształcenia nieformalnego. Jednak w dalszym ciągu najmniejszą wagę przywiązuje się do kształcenia incydentalnego, będącego rezultatem codziennej aktywności człowieka, oddziaływania na niego środowiska i wszechobecnych mediów. Edukacja nauczycielska w zbyt małym stopniu promuje postawy aktywnego zdobywania wiedzy oraz indywidualnych poszukiwań odpowiedzi na pytania, które korespondują z potrzebami człowieka w świecie nowych technologii.

Mimo nowych tendencji, współczesne idee humanistyczne związane z wspieraniem aktywności uczących się i twórczym rozwiązywaniem problemów wydają się utożsamiane z kryteriami osiągnięć, zdawkowymi efektami kształcenia i powrotem idei 'wydajności', jednak nie w perspektywie uczenia się, ale w perspektywie procesu nauczania, a konkretnie: ściśle zaplanowanych aktywności i zadań do wykonania przez studentów i uczniów. Coraz mniej istotne (wbrew powszechnym deklaracjom) wydaje się zatem to, czego student i uczeń naprawdę się uczy i jak się uczy (doświadczenia edukacyjne), czyli perspektywa metapoznawcza.

Wybrane postanowienia i dokumenty międzynarodowe

W roku 1996, Międzynarodowa Konferencja Oświaty w Genewie, wyłoniła konkluzje dotyczące problemów, przed jakimi stoją nauczyciele u progu XXI wieku. Zaliczono do nich przewyższanie rozdzźwięków między tym, co lokalne i globalne, nowoczesnością a tradycją, postępującą konkurencją i troską o zagwarantowanie szans, postępek technicznym i zdolnością do jego asymilacji. Podkreślono, że edukacja, podlegając wpływom procesów globalizacji, powinna odegrać szczególną rolę w zapobieganiu jej negatywnych skutków i wzmacnianiu tych elementów, które prowadzą do postępu.

Od 2005 roku obserwuje się próby wdrażania Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR), co wymaga zmiany orientacji ze skupiania się wyłącznie na dostarczaniu wiedzy w kierunku zajmowania się problemami i poszukiwania możliwych rozwiązań (EZR, 2005, p. 28). Z tego względu edukacja, utrzymując tradycyjną koncentrację na poszczególnych przedmiotach, powinna jednocześnie otworzyć drzwi na wielo- oraz mię-

dz interdyscyplinarne badanie rzeczywistych sytuacji życiowych. Mogłoby to mieć wpływ na strukturę programów nauczania oraz na metody nauczania, wymagając, by nauczający przestali być jedynie „przekaznikami”, a uczący się jedynie odbiorcami. W zamian za to obie strony powinny stanowić zespół. Aby osiągnąć jak największą skuteczność, edukacja powinna: Korzystać z szerokiego zakresu metod aktywnego uczestnictwa; kształcenia zorientowanego na definiowanie i rozwiązywanie problemów, dopasowanych do możliwości uczącego się (EZR, 2005, p. 33).

Lata 2005-2014 ogłoszono „Dekadą Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju”. Celem Dekady było wspieranie dążeń promujących zrównoważony rozwój społeczny, gospodarczy i ekologiczny. Stworzyła ona również okazję do dokonania postępu w zakresie rozwoju człowieka oraz poprawy jakości kształcenia, w celu uczynienia z niego kluczowego czynnika przemian (Kalinowska 2007). Konferencja UNESCO w Ahmedabadzie, w listopadzie 2007 roku, odbyła się pod hasłem: „Edukacja ekologiczna – w dążeniu do zrównoważonej przyszłości. Partnerzy Dekady Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju”. Deklaracja z Ahmedabadu przypomina, że Dekada EZR kładzie szczególny nacisk na promowanie wartości, uważając, że bez nich wszelka edukacja jest powierzchowna i mało trwała. Te zasadnicze wartości to: szacunek: dla innych ludzi (także przyszłych pokoleń), dla różnorodności i odmienności, dla środowiska i zasobów naszej planety. Wartości te powinny się wyrażać jako solidarność z najbardziejymi mieszkańcami planety, z przyszłymi pokoleniami oraz jako solidarność ze światem przyrody.

Konferencja w Seulu (Seoul Conference on Cyberspace) w 2013 podniosła kwestie bezpieczeństwa i tożsamości w przestrzeni cyfrowej, a w związku z tym wskazała na nowe zadania edukacyjne. Rozwój społeczeństwa cyfrowego to postęp w sposobach i mechanizmach przetwarzania danych. Mimo różnych podejść do kwestii regulacji prawnych dotyczących prywatności, *istnieje w świecie jeden wspólny cel w tej sprawie: podnosić świadomość i wiedzę na temat tego, że nasza tożsamość w przestrzeni cyfrowej nie jest inna niż ta, do której przywykliśmy w realnym świecie* (Boni 2013, s. 13). Zaufanie jawi się jako konieczność i stymulator rozwoju, a jednym z kluczowych czynników wspierających zaufanie są działania na rzecz otwierania zasobów i powszechnego ich używania. Jednak *najsłabszym ogniwnem, które otwiera drogę atakom, jest człowiek i jego niewiedza. To dlatego kluczowym problemem w działaniach na rzecz wzmocnienia bezpieczeństwa Internetu jest zmiana mentalności i budowanie świadomości* (Boni 2013, s. 15).

Z przedstawionych dokumentów wyłania się wizja edukacji całożyciowej ukierunkowanej na przetwarzanie informacji w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych oraz kształtowanie postaw i świadomości użytkowników nowych mediów w sytuacji otwartego dostępu do informacji dotyczących całego świata, konkretnych jego regionów i społeczności lokalnych.

Jak dzisiaj odczytywać standardy kształcenia nauczycieli?

Standardy kształcenia nauczycieli opisano w postaci ogólnych i szczegółowych efektów kształcenia, którymi powinien się wykazać absolwent studiów. Jednak, w sytuacji nastawienia na zmianę z edukacji scentralizowanej o stałej i jednoznacznie określonej interpretacji standardów kształcenia ku edukacji promującej działania alternatywne, zindywidualizowane i innowacyjne – standardy kształcenia nauczycieli mogą być odczytywane w sposób zróżnicowany, a walidacja efektów kształcenia może odbywać się powierzchownie i stwarzać wrażenie upozorowanej. W związku z tym, pomimo istnienia standardów kształcenia i uzyskiwania przez nauczycieli takich samych kwalifikacji, ich kompetencje mogą być różne. Wśród standardów edukacji nauczycielskiej, zwracają między innymi uwagę umiejętności uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów oraz umiejętne komunikowanie się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces (Dziennik Ustaw RP poz. 131, Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012). Te oczywiste kompetencje nauczycielskie powinny być dzisiaj odczytywane przez pryzmat określonych kompetencji metapoznawczych¹, możliwych do zweryfikowania w sytuacji egzaminacyjnej, kiedy testowanie nie dotyczy już tylko ogólnej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej o uczeniu i jego procesach poznawczych, ale głównie nauczycielskich umiejętności pozyskiwania i przetwarzania informacji na temat ucznia oraz procesu dydaktycznego dostosowanego do jego wieku i możliwości. Tymczasem nauczyciele wydają się ignorować własne kompetencje metapoznawcze i znaczenie umiejętności komunikacyjnych i mediacyjnych, które dzisiaj zdają się być kluczowe na przykład z punktu widzenia globalnych i lokalnych problemów środowiskowych, ale także na linii uczeń-rodzic, uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, a nawet uczeń-komputer. *Nowy ład potrzebuje obywateli otwartych, sprawnych, gotowych do zmian, odpowiedzialnych, aktywnych, kreatywnych, krytycznych, ale też życzliwych i wrażliwych* (Toffler 1997, s. 572). Nowy typ obywatela to jednocześnie nowy typ nauczyciela, przygotowującego innych do życia w świecie redundancji informacji (ilość bitów w wiadomości minus ilość bitów faktycznej informacji), w którym komunikacja międzyludzka bywa coraz częściej ograniczona do zdawkowych „esemesów” lub jedynie nieco dłuższych e-maili.

1 Strategia Lizbońska podkreśla konieczność doskonalenia kompetencji metapoznawczych w sytuacji wzrostu dostępności i transferu wiedzy oraz w kontekście edukacji ustawicznej [Conclusions of the Council and representatives of the Governments of the Member States in connection with the development of skills and competence in achieving the Lisbon Strategy].

W świecie szybkiego powstawania wiedzy faktograficznej i szybkiej jej dystrybucji, oraz łatwego do niej dostępu, znacząco zmniejsza się potrzeba jej zapamiętywania. W zamian za to wzrasta zapotrzebowanie na odpowiednie narzędzia do jej selekcjonowania, przetwarzania i stosowania, tak aby łatwiej radzić sobie w życiu zawodowym, rodzinnym i w czasie odpoczynku. Dlatego w procesie kształcenia wzrasta znaczenie kształtowania kompetencji, przy zmniejszającej się roli przekazywania wiedzy encyklopedycznej (Eurydice 2005).

W tym kontekście wiedza zdobywana przez nauczycieli powinna spełniać funkcje: 1) aktywizującą (pobudzanie posiadanych już wiadomości do dalszego ich pogłębiania), 2) wyzwalającą (pobudzanie zdobywania nowych wiadomości przez wyzwolenie nowych myśli), 3) praktyczną (określanie sposobów wykonywania czynności i działań, ważny czynnik w kształtowaniu wiadomości i umiejętności), wychowawczą (powodowanie, że zdobywana wiedza rozbudza uczucia, kształtuje postawy i motywację) (za Cichy, 2003). Współczesne nauczanie wymaga przejścia od podmiotowości nauczyciela do podmiotowości ucznia. Nauczyciele nie dostarczają bowiem uczniom wiedzy do zapamiętania, lecz pomagają im w procesie nabywania kompetencji. Dotychczas, uznawane za klasyczne funkcje nauczyciela (dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza) są jak najbardziej aktualne, lecz zgodnie z poglądami Jerome Brunera (2006), edukację należy postrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje.

Kwalifikacje czy kompetencje?

Kwalifikacja oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami. *Kompetencje* oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i predyspozycji osobistych, społecznych lub metodologicznych ukazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji, kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

Model góry lodowej to znana już dzisiaj metafora kwalifikacji i kompetencji uczniów i nauczycieli. Często, mówiąc o kompetencjach, mamy na myśli kwalifikacje i odwrotnie. Tymczasem kwalifikacje to tylko wierzchołek góry lodowej, efekty kształcenia potwierdzone stosownym dyplomem, zaświadczeniem czy oceną w szkolnym dzienniku lub studenckim indeksie. Trzon góry lodowej, stanowiącej około 90% jej masy, jest niewidoczny, lecz decyduje o istnieniu części wystającej nad wodą. Topnienie części góry lodowej zanurzonej w wodzie zachodzi pod wpływem rozpuszczania lodu przez słoną wodę morską. Intensywność tego procesu zależy wprost proporcjonalnie od tempera-

tury wody i intensywności falowania. Metafora jest łatwa do odczytania. Kompetencje to całość góry lodowej, a kwalifikacje to tylko jej wierzchołek. Kompetencje to kwalifikacje plus motywacja, predyspozycje psychiczne i fizyczne, własne pomysły, wartości postawy. W morzu nowych koncepcji i potrzeb („nieustanne falowanie i wysoka temperatura”) niejeden świetnie wykwalifikowany nauczyciel zagubił swoją otwartość, krytycyzm i motywację do podejmowania szkolnych wyzwań.

Niestety, rezygnacja z pełnego kształcenia pedagogicznego i dydaktycznego na wielu uczelniach jest już faktem. Wystarczy kilkumiesięczny kurs, aby nabyć kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela. Często decydującym czynnikiem przy wyborze takiego kursu przez studenta, jest jego cena. Potwierdzeniem kompetencji (?) bywają również różnego typu formy zajęć, doskonalące warsztat nauczycielski, organizowane przez ośrodki metodyczne. Trzeba się przyjrzeć dokładniej, czy takie szkolenia organizowane dla nauczycieli, mają związek z osiągnięciami i kompetencjami nauczycieli i ich uczniów. Uniwersytet powinien być źródłem najlepiej przygotowanych do zawodu nauczycieli, a potwierdzeniem kompetencji absolwentów powinna być ich motywacja do kształcenia się przez całe życie oraz, w przyszłości, kompetencje ich uczniów.

Kompetencje informacyjne (*information literacy*) obejmują m.in. zdolność przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny sposób, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja także udział w społecznościach i sieciach w celach społecznych, kulturalnych i zawodowych. Monitoringu wymagają aktywności uczących się, w szczególności adeptów sztuki nauczycielskiej w kontekście przetwarzania informacji wspomaganego narzędziami TI (sposób interpretacji danych, tworzenie koncepcji i sprawdzanie teorii, myślenie krytyczne i alternatywne, podejmowanie decyzji).

Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Niezbędna wiedza (*scientific literacy*) obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, metody, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody.

W kontekście nowej kultury edukacji, postawy są najbardziej związane z kompetencjami osobistymi (ang. *personal competencies*), takimi jak ciekawość poznawcza, motywacja, kreatywność, sceptycyzm, uczciwość, entuzjazm, poczucie własnej wartości, wiarygodność, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania inicjatyw, wytrwałość (za: Eurydice 2002).

Deskryptory efektów kształcenia to punkty odniesień kwalifikacji, którymi w ramowej strukturze europejskiej są: wiedza i rozumienie (*knowing and understanding*), wiedza jak działać (*knowing how to act*), wiedza jak być (*knowing how to be*).

Wśród kompetencji społecznych i obywatelskich występują kompetencje związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymagają świadomości, w jaki sposób można

zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia (*health literacy*).

W tym kontekście, do głównych zadań edukacji nauczycielskiej należy dzisiaj zmierzanie do tworzenia modelu kształcenia krytyczno-kreatywnego, innowacyjnego, pobudzającego do zmian otaczającej rzeczywistości, pełnienie przez nauczyciela roli przewodnika i doradcy ucznia na drodze do poznania świata, współczesnej cywilizacji, kształtowanie umiejętności samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji i kształtowanie umiejętności ponadczasowych, ponadprzedmiotowych niezbędnych do opanowania kompetencji kluczowych.

Kompetencje nauczycieli czynnikiem rozwoju globalizującego się społeczeństwa

Kompetencje społeczeństwa, zwłaszcza osób aktywnych zawodowo, determinują tempo rozwoju społecznego i gospodarczego, a uwarunkowany nimi tak zwany kapitał ludzki decyduje o potencjale wzrostu gospodarczego i dobrobycie mieszkańców. Sekretarz Generalny Międzynarodowej Organizacji ds. Współpracy Gospodarczej i Rozwoju stwierdził, że *Umiejętności stały się w XXI wieku globalną walutą* (Gurria 2012).

Oznacza to między innymi, że:

- posiadanie, nabywanie, rozwijanie i podtrzymywanie kompetencji (zwłaszcza kluczowych) jednostki w całościowym procesie uczenia się nabiera dziś charakteru niezbędnej strategii, priorytetowej zarówno w zakresie polityki gospodarczej, jak edukacyjnej czy społecznej;
- podstawowym wyzwaniem w tym kontekście staje się dziś jakość i skuteczność kształcenia formalnego, zwłaszcza na poziomie podstawowym i średnim, na których spoczywa obowiązek kształtowania kompetencji kluczowych, warunkujących wszelką aktywność i skuteczną naukę;
- zarówno społeczeństwo globalne, jak europejskie czy społeczności krajowe i lokalne stoją dziś przed koniecznością sprostania wyzwaniu kształtowania i rozwijania w sposób ciągły kompetencji – zarówno kluczowych, warunkujących wszelką aktywność społeczną czy zawodową, ale także kompetencji zawodowych, specyficznych dla stanowiska i profesji;
- w sposób szczególny, dla utrzymania konkurencyjności gospodarki i społeczeństwa, priorytetowego znaczenia w najbliższym półwieczu nabierze utrzymanie wysokiego poziomu kompetencji (tak kluczowych, jak zawodowych) w społeczeństwach Europy, która jest jedynym kontynentem, gdzie obniżający się poziom dzietności powoduje systematyczne obniżanie się liczby osób w wieku produkcyjnym (Kotowska,

Chłoń-Domińczak LXXII(1), s. 7-26) (Polska należy do tej grupy krajów, gdzie sytuacja ta będzie szczególnie odczuwalna);

– będący konsekwencją gwałtownego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych coraz szybszy przyrost wiedzy wymusza ciągle zmiany na rynku pracy, bo pracodawcy, aby sprostać regułom konkurencyjności, potrzebują pracowników posiadających kompetencje niezbędne „tu i teraz”; buforem bezpieczeństwa stają się w tej sytuacji kompetencje kluczowe, a zwłaszcza zdolność samodzielnego uczenia się i nabywania (rozwijania) kompetencji poza systemem edukacji formalnej.

Widać wyraźnie, że zachodzące w globalizującym się społeczeństwie procesy demograficzne zintegrowane z gospodarką bazującą na nowych, innowacyjnych dziedzinach, zwiększają radykalnie rolę kapitału ludzkiego, który stając się coraz częściej najważniejszą wartością przedsiębiorstwa, decyduje o jego konkurencyjności i tempie rozwoju. A skoro *Pojęcie kompetencji jest ściśle związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi i bezpośrednio dotyczy fundamentalnego celu strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) – pozyskiwania i rozwoju wysoce kompetentnych ludzi, którzy szybko osiągną swoje cele i w ten sposób maksymalnie zwiększą swój wkład w osiąganie celów przedsiębiorstwa* (Armstrong 2001, s. 248), to oznacza, że podstawową strategią rozwoju staje się jakość i stały rozwój kompetencji pracowników. Dzieje się tak nie z powodu dynamicznego rozwoju nauk o zarządzaniu, ale dlatego, że w procesie kształtowania gospodarki bazującej na wiedzy podstawą wartości przedsiębiorstwa i rozwoju gospodarczego staje się wiedza i skuteczność jej wykorzystania. Skoro kompetencje zatrudnionych pracowników jako kapitał ludzki (KL) stają się dziś źródłem niematerialnych zasobów stanowiących o wartości i konkurencyjności organizacji na rynku, to ewaluacja i ustawiczne rozwijanie kompetencji pracowników staje się strategią warunkującą sukces.

Wobec takich uwarunkowań, coraz większego znaczenia nabierają działania synchronizujące na rynku pracy podaż kompetencji osiągniętych w ramach różnorodnych form uczenia się przez całe życie oraz popyt na kompetencje wśród pracodawców. I takie właśnie założenie legło u podstaw prac na Polską Ramą Kwalifikacji, która ma wspierać nie tylko jednostki zarządzające świadomie swoim zasobem kompetencji w ramach procesu uczenia się przez całe życie, ale także instytucje edukacyjne (szkoły, uczelnie, instytucje szkoleniowe) w procesie planowania, ewaluacji i modyfikacji efektów kształcenia wrażliwych na zmieniające się uwarunkowania rynku pracy.

Proces zarządzania kompetencjami (analiza, ewaluacja, kształtowanie, rozwijanie), niezależnie od tego, czy dotyczy kompetencji określających potrzeby i oczekiwania pracodawców, czy oferty edukacyjnej w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnej uwzględnia dwie podstawowe kategorie kompetencji: kluczowych i zawodowych.

W zintegrowanej z cyfrowymi technologiami rzeczywistości nieustannie poszerza się zbiór kompetencji kluczowych warunkujących skuteczną aktywność społeczno-zawodową i satysfakcjonujące życie. Podstawą działań coraz częściej stają się kompetencje technologiczne oraz informacyjne – zdolność odpowiedzialnego i efektywnego wykorzystania coraz bardziej zaawansowanych elektronicznych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych do pozyskiwania, przetwarzania, publikowania informacji i komunikowania. Są to dziś kompetencje konieczne, choć niewystarczające, bo samo posiadanie informacji nie jest gwarancją realizacji celów; niezbędne są jeszcze inne kompetencje kluczowe, jak choćby krytyczna analiza źródeł i samych informacji, syntetyzowanie, kreatywne myślenie, kształtowanie i rozwijanie własnej wiedzy i wiele innych. Skuteczne działanie jest dziś uwarunkowane kompetencjami – przede wszystkim kompetencjami kluczowymi, które nabywamy i rozwijamy przez całe życie, a kolejne etapy edukacji formalnej – a właściwie nauczyciele oraz ich kompetencje² – odgrywają w tym zakresie zasadniczą rolę.

Globalizacja społeczeństwa, gospodarki czy rynku pracy wymusiła zmiany w systemie edukacji, której celem jest dziś przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnej aktywności zawodowo-społecznej zarówno w rzeczywistości doświadczanej, jak wirtualnej. Podstawą realizacji tego zadania w szkołach i uczelniach jest kształtowanie wśród uczniów i studentów kompetencji, które są dziś warunkiem atrybutem rozwoju. Powszechny dostęp do informacji wymusza konieczność zastąpienia w edukacji paradygmatu encyklopedycznego konstruktywistycznym, konektywistycznym czy innymi, uwzględniającymi technologiczne uwarunkowania coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości. Dzisiaj uczący się nie mają problemu z pozyskiwaniem informacji, bo konkurencja firm informatycznych zapewnia dostęp do coraz bardziej zaawansowanych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych. Problemem, niestety, pozostaje wciąż, zwłaszcza dla ludzi młodych, odpowiedzialne ich wykorzystywanie – krytyczna analiza źródeł i samych informacji, konsekwentna selekcja informacji ważnych dla realizacji przyjętego celu oraz mądre wykorzystywanie pozyskanych informacji w konstruowaniu i rozwijaniu własnej wiedzy. Taki stan rzeczy oznacza, między innymi, nową, ważniejszą i z pewnością trudniejszą rolę nauczycieli, uwarunkowaną ich kompetencjami *decydującymi o autorytecie i tym, czy pozostaną filarem edukacji na wszystkich poziomach* (Mayor 2001, s. 378). Zapobiegając wykluczeniu cyfrowemu i społecznemu, szkoła powinna być innowacyjnym środowiskiem uczenia się i kształtowania kompetencji. W sytuacji, kiedy *klasyczne systemy i formy edukacji nie nadążają za realiami ekono-*

2 Problematykę kompetencji nauczycieli odnoszą w swoich pracach do współczesnych uwarunkowań społeczno-technologicznych m.in.: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005; Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004; S.M. Kwiatkowski, *Miejsce technologii informacyjnej w standardach zawodowego przygotowania nauczycieli*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Konkurencja edukacji informatycznej*, red. B. Kędzierska, J. Migdałek, Kraków 2002.

micznymi i społecznymi (Mayor 2001, s. 378), trudno byłoby przecenić kompetencje, postawy i autorytet nauczycieli. Ciągłe aktualne pozostaje sformułowane w Raporcie UNESCO na pierwszym miejscu na liście wyzwań edukacyjnych na okres do roku 2020: [...] *dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach. Dziś, jak nigdy przedtem, staje się oczywiste, że jakość edukacji zależy od jakości kadry nauczycielskiej* (Mayor 2001, s. 378). Chociaż konieczność ustawicznego aktualizowania kompetencji dotyczy dzisiaj wszystkich aktywnych zawodowo i społecznie jednostek ze względu na coraz większe tempo zmian zachodzących w codziennej rzeczywistości, to jednak w sposób szczególny odnosi się ona do nauczycieli, którzy powinni stwarzać uczącym się na wszystkich poziomach kształcenia aktywizujące warunki ukierunkowanego rozwoju. Multimedialne systemy komputerowe oferują dziś szeroki wachlarz interaktywnych możliwości, które mają szansę stać się w rękach kompetentnego nauczyciela atrakcyjnym zestawem skutecznych narzędzi poznawczych. Zakres i jakość możliwości nowoczesnych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych wymusza zmiany w sposobach funkcjonowania społecznego, modyfikując przebieg wielu procesów gospodarczych. Elektroniczne formy komunikowania i powszechnie dostępne nieograniczone zasoby informacji w ogólnosiwiatowej sieci powodują zbyt powolną, niestety, ale nieodwracalną transformację zarówno roli nauczyciela, jak też podstawowych założeń edukacji formalnej (Kędzierska 2007). Zamiast przekazywać informacje, nauczyciel powinien być przewodnikiem, doradcą i pedagogiem wpierającym uczniów w procesie samodzielnego uczenia się oraz nabywania i rozwijania kompetencji – przede wszystkim tych kluczowych, umożliwiających dostosowywanie się do nieustannych zmian i samodzielny rozwój w trakcie całościowego procesu uczenia się i doskonalenia.

Oczywiście, tego rodzaju przeobrażenia nie dokonają się w szkolnym i akademickim procesie kształcenia z dnia na dzień, a konieczne do przeprowadzenia zmiany w całym systemie edukacji formalnej uwarunkowane są kompetencjami (zwłaszcza kluczowymi) nauczycieli, czyli wartością kapitału ludzkiego tej grupy zawodowej. Zagadnienia te są przedmiotem wielu opracowań, dyskusji i badań, które dając obraz aktualnego stanu przygotowania i kompetencji nauczycieli, stanowią ważny czynnik opracowania optymalnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie.

Analizie wartości kapitału ludzkiego w poszczególnych krajach służą międzynarodowe pomiary efektów kształcenia prowadzone w formie porównywalnej dla poszczególnych krajów analizy posiadanych kompetencji (Hanushek & Woessmann 2012). Pierwsze takie badania przeprowadzono w latach 60. XX wieku, a od roku 2000 w problematykę analizy poziomu kompetencji kluczowych w kontekście międzynarodowym coraz bardziej zaangażowana jest Międzynarodowa Organizacja ds. Współpracy

Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD); rośnie też liczba krajów uczestniczących w tego typu badaniach.

Na uwagę zasługuje fakt, że międzynarodowa analiza poziomu kompetencji kluczowych dotyczy nie tylko młodzieży będącej na etapie ich nabywania w ramach edukacji formalnej, ale także osób dorosłych, które edukację formalną już zakończyły. Analiza aktualnego stanu kompetencji kluczowych w tej grupie społeczeństwa może pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na pytania: Czy współczesna szkoła kształci? i Na ile skutecznie? W latach 90. XX wieku trzykrotnie (1994, 1996, 1998) zostało przeprowadzone międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych IALS (International Adult Literacy Survey) w 23 krajach, w tym także w Polsce. W innym międzynarodowym badaniu IALSS (International Adult Literacy and Skills Survey) prowadzonym już w XXI wieku (2002-2003 oraz 2006-2008) uczestniczyło tylko 10 krajów, ale doświadczenia wynikające z przywołanych powyżej badań zostały wykorzystane do opracowania największego międzynarodowego badania kompetencji kluczowych osób dorosłych, którego głównym powodem była potrzeba uzyskania odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób systemy edukacji i szkoleń wpływają na kształtowanie i poziom kompetencji osób dorosłych?

Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (the Program for the International Assessment of Adult Competencies) zostało przeprowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w latach 2011-2012 w 24 krajach, a uczestniczyło w nim łącznie 166 tys. osób w wieku 16-65 lat. Celem badania stał się pomiar trzech – najbardziej podstawowych i najważniejszych w nabywaniu kolejnych – kompetencji kluczowych: czytanie ze zrozumieniem, rozumowanie matematyczne oraz praktyczne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jak wynika z analizy wyników uzyskanych podczas ostatniej edycji badań PIAAC, rezultaty uzyskane przez uczestniczących w badaniu dorosłych Polaków zarówno w zakresie rozumienia tekstu, jak i rozumowania matematycznego znajdują się poniżej średniego poziomu krajów OECD.

Analiza uzyskanych w ramach tego badania wyników w odniesieniu do studentów sześciu wytypowanych dziedzin (pedagogika, nauki humanistyczne, społeczne, przyrodnicze, techniczne, zdrowie) bez rozróżniania na studia I i II stopnia pokazuje, że studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich charakteryzują się przeciętnie niższymi umiejętnościami rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego od studentów pozostałych dziedzin. Warto dodać, że różnice w przeciętnych wynikach studentów poszczególnych kierunków są analogiczne w Polsce i w pozostałych krajach OECD uczestniczących w badaniu, a różnice wyników pomiędzy obecnymi studentami i osobami, które zakończyły już studia wyższe są niewielkie. Wyniki zbliżone do wartości średniej krajów OECD uzyskali w badaniu dorośli Polacy pracujący w usługach związanych z edukacją (nauczyciele akademicy i szkolni oraz wychowawcy

przedszkolni). Jednym z optymistycznych wniosków wynikających z analizy wyników międzynarodowego badania PIAAC jest obserwacja, z której wynika jednoznacznie, że poziom kompetencji w wieku dorosłym i starszym jest wprost proporcjonalny do poziomu aktywności we wcześniejszych okresach życia i aktywności zawodowo-społecznej. Warto dodać, że uzyskane przez Polaków wyniki we wcześniejszych badaniach tego typu były zdecydowanie niższe, co oznacza, że działania podejmowane w ciągu ostatnich dekad w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego wpłynęły pozytywnie na proces całościowego kształtowania kompetencji Polaków. Obserwacja rynku pracy i struktury zatrudnienia w Polsce pozwala zauważyć, że:

- poszerza się w Polsce zakres wykorzystywania narzędzi informacyjno-komunikacyjnych zarówno w działaniach zawodowych, jak aktywnościach społecznych,
- wzrasta liczba zatrudnionych w zawodach wymagających posiadania kompetencji wyższego poziomu,
- pracodawcy stawiają coraz wyższe wymagania kompetencyjne swoim (potencjalnym) pracownikom.

Nie powinno więc dziwić, że wyniki prowadzonych na bieżąco w tym zakresie badań (Węziak-Białowolska, Kotowska 2013) wskazują jednoznacznie na wzrastający trend poziomu kapitału ludzkiego Polaków – również nauczycieli.

LITERATURA

- ARMSTRONG M. (2001), Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
- BONI M. (2013), Konstytucja Internetu: prywatność, zaufanie, wolność, bezpieczeństwo, red. E. Mistewicz, „Nowe Media”, 4.
- BRUNER J. (2010), Kultura edukacji, Universitas, Kraków.
- CICHY D. (2003), Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku, IBE, Warszawa.
- DAY CH. (2004), Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie, GWP, Gdańsk.
- ESCOBAR-CHAVES S.L., TORTOLERO S.R., MARKHAM C.M., LOW B.J., EITEL P., THICKSTUN P. (2007), Impact of the Media on Adolescent Sexual Attitudes and Behaviors, „Pediatrics”, 116, 1, 303-326.
- GURRIA A. (2012), Sekretarz Generalny OECD we Wstępie do strategii Umiejętności OECD.
- HANUSHEK E.A., WOESSMANN L. (2012), Does school autonomy make sense everywhere? Panel Estimates from PISA, *Journal of Development Economics* 104 (2013), 212-232.
- KALINOWSKA A. (2007), Dekada ONZ Edukacji dla Rozwoju Zrównoważonego (2005-2014). GENEZA, cele i dotychczasowy przebieg, „Problemy Ekologii” nr 5.
- KĘDZIEŃSKA B. (2007), Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym, Warszawa.
- , MIGDAŁEK J. (red.) (2002), Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Konkurencja edukacji informatycznej, Rabid, Kraków.
- KOMOROWSKA H. (1999), O programie prawie wszystko, WSiP, Warszawa.
- KOMPETENCJE kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Eu-rydice, 2002.
- KOMPETENCJE kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Eu-rydice, 2005.

- KOTOWSKA I.E., CHŁOŃ-DOMIŃCZAK A., Zarządzanie finansami publicznymi w kontekście zmiany demograficznej, „*Studia Ekonomiczne*” LXXII(1), 7-26.
- KWIATKOWSKA H. (2005), Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, Gdańsk.
- MAYOR F. (2001), Przyszłość świata, UNESCO 1999, Warszawa.
- MEŁOSIK Z. (1996), Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne, Edytor, Poznań-Toruń.
- POLITYKA zarządzania kompetencjami pracowników – Raport z badań IBE w ramach projektu Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2013), Warszawa.
- SAWIŃSKI J.P. (2010), Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?, *Edunews.pl* [data dostępu 6.04.2010].
- STRATEGIA Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (2005), Wilno.
- TOFFLER A. (1997), Trzecia fala, PIW, Warszawa.
- WĘZIAK-BIAŁOWOLSKA D., KOTOWSKA I.E. (2013), Pomiar kapitału ludzkiego, [w:] *Diagnoza społeczna 2013*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- WORLD Health Organization (1996), *Life skills education: planning for research*, Geneva, p. 72.

Barbara Kędzierska, Katarzyna Potyrała

EDUCATION AND IN-SERVICE TRAINING OF TEACHERS IN THE GLOBALIZING SOCIETY

Summary

The article is an attempt to synthesize contemporary conditions of teachers' education and in-service training. The starting point of the undertaken deliberations is the influence of globalization on different spheres of life with special attention drawn to educational processes at the university level. The chosen contexts of contemporary culture as well as the change in the status of information become a conceptual background for the transformation of former, traditional model of teachers' education (teaching) towards the model based on communication, cooperation and taking action (learning). To show global tendencies in education, the content of chosen international resolutions and documents shaping education policy for the forthcoming years has been quoted herein. These include the recommendation by the International Conference of Education in Geneva (1996), The Strategy for Education for the Balanced Development (2005), The Declaration of Ahmedabad (2007) and the conclusions of The Conference in Seoul (2013). All these resolutions concentrate on local and global educational challenges including the changes in the orientation from focusing solely on providing knowledge to dealing with problems referring to the life situation, promoting values and reinforcing safety and creating awareness. Therefore, they set significant and promising directions of the changes in education such as: from cognition to metacognition, from knowledge to attitudes, from diagnosis to prevention, from subject skills to life skills and from individual experiences to community. This article is an attempt to read The Standards of Teachers Education through the mentioned educational trends. The afterthought concerning the relations between teachers' qualification and key competences seems to be a natural consequence of undertaken deliberations. It may become an introduction to a discussion on the necessity to introduce changes in the teachers education perception in the context of the needs of society which is based on knowledge.

Inetta Nowosad*
Klaudia Pietrań**

ROLA UCZELNI WYŻSZYCH W PRZYGOTOWANIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI

Przez wiele lat rodzice pełnili w szkole marginalną rolę, która sprowadzała się przede wszystkim do organizacyjnego i materialnego wspierania działań nauczycieli. Od pewnego czasu stan ten ulega zmianie i wyraźnie podkreśla się konieczność współpracy nauczycieli z rodzicami. Zwraca się uwagę przede wszystkim na korzyści płynące dla dziecka, ale także dla samych nauczycieli i rodziców, jak również całego społeczeństwa. Kluczowe dla współpracy nauczycieli z rodzicami stały się usankcjonowania prawne zawarte w takich dokumentach jak: Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutowych publicznych przedszkola oraz publicznych szkół i Karta nauczyciela, które przyczyniły się do wzmocnienia roli rodziców w szkolnej rzeczywistości. Jednak czy same zapisy prawne wystarczą, by przyszli nauczyciele zdobyli wiedzę i właściwe przygotowanie, a także zrozumieli konieczność współpracy z rodzicami?

W obszarze podejmowanych refleksji zwrócono uwagę na przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami. Jest naturalne, że gdy ludzie wchodzą w interakcje, kierują się własnymi, wcześniej ukształtowanymi przekonaniami lub oczekiwaniami. Informacje pozyskiwane ulegają przetwarzaniu, przez co przyjmują charakter zarówno deskryptywny, jak i ewaluatywny, przy czym są one porządkowane według obiektywnych racji oraz z punktu widzenia nadawanych im wartości, przez co wytwarzają indywidualny system znaczeń, stanowiący dość ogólną reprezentację (w tym przypadku) rodzica w umyśle nauczyciela (Segiet 2004, s. 113-114).

Ten indywidualnie przebiegający proces kształtowania się wiedzy wydaje się mieć kluczowe znaczenie w podjęciu najważniejszej dla nauczycieli i rodziców interakcji – współpracy. W akcentowanym podejściu informacje stają się podstawą kształtowania schematów interpretacyjnych, będących kluczem do postrzegania i rozumienia dru-

* **Inetta Nowosad** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej.

** **Klaudia Pietrań** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

giego człowieka, jego zdolności ujmowania związków między własnym zachowaniem a reakcjami innych ludzi oraz związku postępowania innych z własnymi reakcjami. Ta interpersonalna zależność stwarza możliwość definiowania własnej sytuacji społecznej. Zawiera się w niej umiejętność nazywania samej sytuacji oraz jej cech szczegółowych, poznawanie innych uczestników interakcji, siebie samego, a także zastosowanie otrzymanych informacji do właściwego zorganizowania własnych zachowań wyznaczonych przez reprezentowane role lub zlecone zadania. Interesujące wydaje się zatem, jak nauczyciele postrzegają rodziców, a dokładniej jakiej używają „perspektywy”.

Wiedza nauczycieli o rodzicach, ich aktywności w szkole i możliwości podjęcia współpracy budowana jest na podstawie wiedzy teoretycznej i praktycznej nabytej w trakcie przygotowania do zawodu oraz własnych doświadczeń i ich interpretacji składających się na wiedzę potoczną (Okoń 1992, s. 228). Bez wątpienia to właśnie uczelnia wyższa powinna pełnić kluczową rolę w budowaniu wiedzy teoretycznej i praktycznej przyszłych nauczycieli.

Wśród wielu koncepcji kształcenia nauczycieli, które kładą nacisk zarówno na wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną, można wskazać m.in. klasyfikację T. Lewowickiego, który za kryterium podziału przyjął istotne cele w procesie kształcenia. Wyróżnił on koncepcję ogólnokształcącą, która wiąże się z wyposażeniem nauczycieli w najszerszą wiedzę, która ma zapewnić im sukces w pracy. Celem koncepcji personalistycznej jest ukształtowanie osobowości nauczyciela, która będzie godna naśladowania i budząca chęć naśladowania. Koncepcja pragmatyczna zakłada wyposażenie nauczycieli w odpowiednie sprawności, które umożliwią mu skuteczne wykonywanie zadań zawodowych. Z kolei koncepcja specjalistycznego kształcenia skupia się na kształceniu nauczycieli w wąskiej dziedzinie wiedzy, co ma uczynić z nich specjalistów w określonych obszarach. Koncepcja progresywna (problemowa) ma przygotować nauczycieli do wspólnego z uczniami rozwiązywania problemów i trudności, które mogą pojawić się w przyszłości. I wreszcie koncepcja wielostronna, to model idealny, który zawiera w sobie elementy wszystkich wyżej wymienionych typów kształcenia (Lewowicki 1997, s. 106-107).

Z kolei J. Rutkowiak wskazuje trzy modele kształcenia nauczycieli:

1. Model pragmatyczno-metodyczny, dzięki któremu nauczyciel zostanie wyposażony w odpowiednie wzorce działania (Rutkowiak 1986a, s. 25-38).
2. Model neopozytywistyczno-scjentystyczny, według którego najważniejsze jest przekazanie nauczycielowi odpowiedniej wiedzy przedmiotowej (Rutkowiak 1986b, s. 5-18).
3. Model humanistyczny, złożony z dwóch wariantów: publicystycznego i rozumiejącego. Model humanistyczno-publicystyczny zakłada, że nauczyciel jest człowiekiem „dobrej woli”, natomiast humanistyczno-rozumiejący, że podstawę kształcenia stanowi zarówno „rozumienie”, jak i „dialog” (Rutkowiak 1986c, s. 18-23).

Natomiast H. Kwiatkowska za kryterium podziału orientacji w kształceniu nauczycieli przyjęła źródła i uwarunkowania nauczycielskich osiągnięć. Zdaniem autorki

można je łączyć z kwalifikacjami pragmatycznymi i w „uobecnienu nauki” w działaniu pedagogicznym, tj. „w nasyceniu myślą, teorią czynności praktycznych nauczyciela” (Kwiatkowska 2008, s. 47). Stąd trzy główne orientacje:

1. Technologiczna, to strategia polegająca na dostarczeniu wiedzy i umiejętności metodycznych koniecznych w pracy nauczyciela. Najważniejszym elementem tego typu edukacji jest opanowanie wiedzy i procedur niezbędnych w nauczaniu. Nie ma tu miejsca na własne doświadczenia, a jedynym wyznacznikiem prawdziwości przekazywanej wiedzy jest jej naukowe zweryfikowanie.

2. Humanistyczna, inspirowana założeniami psychologii humanistycznej, łączy się z takimi pojęciami jak „dobry nauczyciel” czy „dobra edukacja nauczycielska”. Głównym celem kształcenia jest „umożliwienie nauczania się, jak dobrze »używać« siebie jako zasadniczego instrumentu pracy z dzieckiem” (Kwiatkowska 2008, s. 55).

3. Funkcjonalna, zakładająca, że niezbędne w procesie kształcenia jest zdobywanie umiejętności poprzez wiedzę praktyczną. Kształcenie w tej formie opiera się na obserwacji różnych form działania doświadczonych praktyków, zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i symulowanych, a następnie na budowaniu warsztatu pracy przez nauczyciela w oparciu o jego doświadczenia praktyczne (Kwiatkowska 1988, s. 11-69; Kwiatkowska 2008, s. 47-64).

Jednak szczególnie istotne w przygotowaniu nauczycieli do zawodu wydaje się nie tylko zdobycie przez nich wiedzy teoretycznej i praktycznej, ale również „umiejętności badania własnej praktyki i własnych umiejętności pedagogicznych oraz krytycznej analizy wielowymiarowego kontekstu w jakim przebiega nauczanie” (Mizerek 1999, s. 40). Nie umniejsza to bynajmniej roli technicznych umiejętności w pracy nauczyciela, ale wskazuje, że umiejętności te powinny być zaakceptowane i pożądane przez niego (Mizerek 1999, s. 40-41). Przykładem takiego właśnie podejścia do przygotowania przyszłych nauczycieli do profesji mogą być trzy koncepcje: humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli A.W. Combsa (Combs, Blume, Newman, Wass 1978), refleksyjna praktyka Donalda Schöna (Schön 1983) i kształcenie przez praktykę Delli Fish (Fish 1988, 1989, 1992).

Twórca humanistycznej koncepcji edukacji nauczycielskiej zakładał, że proces kształcenia nauczycieli należy traktować całościowo, jako proces stawiania się nauczycielem, a nie nabywania kompetencji. Uważał za ważne, by nauczyciel nauczył się, jak używać siebie, swoich zdolności, wiedzy i kompetencji dla rozwoju ucznia. Stawianie się nauczycielem to dokonywanie zmian w osobowości kandydata do zawodu, które powiązane jest z jego doświadczeniami osobistymi. W dostarczaniu studentom nowych doświadczeń należy uwzględnić „osobiste doświadczenie sukcesu, dostrzeganie zjawisk w nowej perspektywie i wnikliwą obserwację siebie przez analizę własnych działań” (Kuźma 2005, s. 845). Combs wskazywał na istotne znaczenie praktyki w procesie stawiania się nauczycielem, jedności myśli i działania, podkreślając, że dobra praktyka

oparta jest na teorii. A zatem dobry nauczyciel, to refleksyjny teoretyk (Kuzma 2005, s. 845).

Koncepcja Donalda Schöna zwana jest także epistemologią refleksyjnej praktyki. Inspiracje do jej stworzenia autor czerpał z prac Johna Deweya powstałych w pierwszej połowie XX wieku. Dewey rozróżnił dwa rodzaje działania: rutynowe (*rutine action*) i refleksyjne (*reflective action*), które stały się podstawą koncepcji Schöna (Kwiatkowska 1997, s. 142).

Koncepcja refleksyjnej praktyki jest próbą przewyciężenia dwóch przeciwstawnych stanowisk dotyczących znaczenia teorii i praktyki w profesjonalnym kształceniu. Pierwsze z nich sprowadza praktykę jedynie do wdrożenia teorii, drugie zaś neguje potrzebę teorii w działaniu profesjonalnym. Skuteczność tego działania ma zapewniać jasność i pewność instrumentalnych procedur. Koncepcja Schöna mieści się na pograniczu obu stanowisk (Kwiatkowska 1997, s. 143-144). Podważa ona rangę działań rutynowych w pracy pedagogicznej, podkreślając, że rzeczywistość edukacyjna jest zbyt zróżnicowana, a działania nauczycieli nie są do końca jednoznacznie określone, co związane jest z powstawaniem i konkretyzowaniem się planu postępowania dydaktyczno-wychowawczego w trakcie jego trwania. Stąd też zastosowanie zdobytej wiedzy teoretycznej nie jest wystarczające do rozwiązywania konkretnej sytuacji edukacyjnej (Żuchelkowska 2012, s. 66-67).

Koncepcja Schöna kwestionuje także „techniczną racjonalność” jako podstawę przygotowania zawodowego nauczyciela. Jego zdaniem w typach pracy, gdzie dominują relacje międzyludzkie problem nie tkwi w instrumentalności, a zatem w dobrze odpowiednich środkach dla realizacji założonych celów, lecz w umiejętności komunikowania się i osiąganiu porozumienia, bez którego czynności zawodowe nauczyciela nie będą konstruktywne (Kwiatkowska 1997, s. 144). Działan tych nie da się ostatecznie określić, gdyż „one się stają” w trakcie działania (Kwiatkowska 1997, s. 145).

Autor koncepcji wskazuje na dwa rodzaje refleksji: w działaniu i nad działaniem. Refleksja w działaniu jest krytycznym namysłem nad myśleniem i działaniem w trakcie zachodzącej sytuacji. Może przyczyniać się do zmiany dotychczasowych idei, postaw i sposobów rozumowania. Ma ona „natychmiastowe znaczenie dla działania” (Kwiatkowska 1997, s. 146), a zatem możliwe jest natychmiastowe modyfikowanie działań nauczyciela. Z kolei refleksja nad działaniem dokonuje się po zakończeniu czynności. Może być ona bardziej pogłębiona, gdyż nie ulega presji czasu (Kwiatkowska 1997, s. 147). Nauczyciel ma możliwość zastanowienia się nad własną aktywnością i wyciągnięcia wniosków na przyszłość.

Dla Schöna praktyka była niezwykle ważnym elementem w kształceniu kandydatów na nauczycieli. Jego zdaniem każda praktyka ma wartość edukacyjną, gdyż może przyczynić się do zmiany struktur poznawczych i sprawnościowych studenta. Jednakże stawia on pewien warunek, a mianowicie konieczne jest wcześniejsze zdobycie wie-

dzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej. Funkcją kształcącą praktyki, nawet nieudanej, będzie sytuacja, gdy „jej odbiorcą będzie jednostka kompetentna w dostrzeganiu błędów i w odkrywaniu jego logiki” (Kwiatkowska 1997, s. 150). Można zatem przypuszczać, że Schön podkreśla niezwykle ważną rolę osoby, która dokonuje obserwacji i oceny praktyki, gdyż to właśnie ona może przyczynić się do doskonalenia pracy przyszłego nauczyciela, dostrzegając potknięcia i ich przyczyny.

Trzecia ze wskazanych koncepcji to kształcenie poprzez praktykę Delli Fish. Opiera się ona na dwóch pojęciach: „uczeniu się z praktyki” i „uczeniu się poprzez praktykę”. W pierwszym przypadku proces uczenia się, nabywania określonych umiejętności dokonuje się poprzez pokaz i obserwację działań, a student, odwzorowując i ćwicząc, zdobywa umiejętność reprodukcji działań, nie podejmując jednak refleksji nad własną aktywnością. Uczenie się „poprzez praktykę” cechuje natomiast krytycyzm i refleksja nad własnym postępowaniem zawodowym, w wyniku czego przyszły nauczyciel dochodzi do opanowania wiedzy podmiotowej i indywidualnych form działania (Kwiatkowska 1997, s. 159-160). Zdaniem Fish, to właśnie „uczenie się poprzez praktykę” jest tą formą uczenia się, która jest szczególnie pożądana w zawodzie nauczyciela, gdyż wyzwala refleksję nad własnymi działaniami studentów, tym samym przyczyniając się do ich doskonalenia.

Autorka omawianej koncepcji podkreśla, że w pracy nauczyciela nie można wyreżyserować wszystkich sytuacji, które mogą się zdarzyć, dlatego też samo odtwarzanie zaobserwowanych czynności nie może być wystarczające. Stąd ważne jest, by nauczyciel umiał inteligentnie reagować na ciągle zmieniające się sytuacje, by „myślał w biegu” (Kwiatkowska 1997, s. 162), a także by tworzył teorię poprzez intelektualny namysł i krytyczny osąd nad własną praktyką. Jej zdaniem „formalna teoria pożyteczna jest tylko o tyle, o ile udoskonala realną praktykę” (Kwiatkowska 1997, s. 163).

Dla Fish drogą do doskonalenia się w zawodzie jest „omawianie” tego, czego się doświadczyło, co się przeżyło, jest metodą osobistego uczenia się, formą „werbalizowania myśli będących efektem doświadczania rzeczywistości” (Kwiatkowska 1997, s. 165). Im jaśniej sformułowany cel, tym efektywniejszy proces uczenia się. Jej zdaniem „omawianiu” towarzyszą następujące zależności:

- a) „im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u studenta bogatszy zasób implikacji, tym jego efekt edukacyjny jest wyższy [...]”;
- b) im student wykazuje większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżytym doświadczeniu, tym więcej znaczeń w nim odkryje [...]”;
- c) im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia [...]”;
- d) im bardziej świadomie student wydobywa na jaw to, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywiście spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia;

- e) im bardziej wnikliwie student »obserwuje« siebie [...], tym wnikliwszy i bogatszy jest rezultat jego poznania;
- f) im student jest bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi wskazać na ich uzasadnienie teoretyczne, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa [...]" (Kwiatkowska 1997, s. 165-166).

Konieczność łączenia teorii z praktyką w przygotowaniu nauczycieli do zawodu dostrzegają również polscy badacze. Można się tu odnieść do poglądów J. Kozłowskiego (Kozłowski 1962) czy M. Jakowickiej (Jakowicka 1974).

Już na początku lat sześćdziesiątych XX wieku J. Kozłowski zwracał uwagę na to, że „praktyka pedagogiczna zaczyna się wtedy, gdy teoria pedagogiczna staje się podstawą zamierzonego i kontrolowanego działania pedagogicznego” (Kozłowski 1962, s. 37). Zdaniem autora łączenie teorii z praktyką powinno przebiegać w sposób równoległy, a nie jak sądziło wielu badaczy, że należy zaczynać od teorii, a dopiero później przechodzić do praktyki. Kozłowski uważał, że rozpoczynanie przygotowania zawodowego od teorii „wymaga długiego okresu kształcenia i stwarza niebezpieczeństwo werbalizmu” (Kozłowski 1962, s. 38). Dostrzegał też pewne trudności wynikające z przyjęcia takiego stanowiska, gdyż teoria nie będzie służyła jako podstawa do działania czy wyjaśniania obserwowanych zjawisk, jednak trudności te, jego zdaniem, będą możliwe do rozwiązania poprzez stopniowe i systematyczne przechodzenie od praktyki do teorii (bierna praktyka polegająca na obserwacjach) i od teorii do praktyki (czynna praktyka polegająca na działaniu), co dokona się na drodze myślenia (Kozłowski 1962, s. 38-39).

W przechodzeniu od teorii do praktyki i od praktyki do teorii występują jego zdaniem dwa rodzaje myślenia: teoretyczne i praktyczne. Z nich to wynikają dwie strony praktyki pedagogicznej, a mianowicie kształtowanie planu działania oraz stosowanie tego planu (Kozłowski 1962, s. 40). W samej praktyce Kozłowski wyodrębnia trzy stopnie:

1. Stopień aktywności obejmuje działania jeszcze nie w pełni uświadomione, oparte przeważnie na analogii, obserwacji nauczyciela i asystowaniu mu, a następnie samodzielnym podejmowaniu działań przez studenta. Podkreśla się tu słaby stopień zintelektualizowania działań przyszłego nauczyciela, jednak docenia bezpośredni kontakt z rzeczywistością szkolną (Kozłowski 1962, s. 40-41).

2. Stopień naśladownictwa myślenia konkretno-praktycznego. Zachodzą tu dwa procesy: percepcja i recepcja wzoru. W pierwszym wypadku chodzi o odtworzenie i skopiowanie wzoru (jednak z uwzględnieniem pogłębionej analizy nad wzorem), który staje się dyrektywą działania oraz podstawą do oceny własnych działań. Istnieje więc możliwość porównania kopii ze wzorem i ustalenia stopnia podobieństwa. W drugim wypadku, recepcji wzoru, należy natomiast dokonać wyboru, co z danego przykładu warto przejąć i z jakiego powodu, jak zmodyfikować poszczególne składniki i dostosować do celów i warunków własnego działania. Przykład skłania do interpretacji,

uczy sztuki wyboru i oceny, tak koniecznej w zawodzie nauczyciela (Kozłowski 1962, s. 41-42).

3. Stopień pracy samodzielnej i twórczej, w którym wykorzystuje się dwie metody działania: intuicyjną i racjonalną. Metoda intuicyjna wymaga bogatej wyobraźni i doświadczenia, jednak bez znajomości faktów i usystematyzowanej wiedzy jest niewystarczająca. Metoda racjonalna zakłada, że nauczycielowi jest potrzebna wiedza o rzeczywistości, w której ma działać, znajomość warunków i możliwości przekształcania tej rzeczywistości. A zatem do skutecznego działania jest mu potrzebny ogólny schemat działania, konkretyzowany i modyfikowany w zależności od sytuacji i możliwości działania, co umożliwia teoria kształcenia i metodyki szczegółowe (Kozłowski 1962, s. 43).

Zdaniem Kozłowskiego, zarówno dwie strony praktyki pedagogicznej (działalność poznawcza – kształtowanie planu działania i działalność praktyczna – stosowanie planu działania), jak i trzy stopnie praktyki stwarzają szerokie możliwości łączenia teorii z praktyką, ukazując proces dojrzewania zawodowego kandydatów na nauczycieli (Kozłowski 1962, s. 43).

Również M. Jakowicka podkreśla istotną rolę praktyk w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu. Autorka wskazuje, że „proces kształtowania się umiejętności może dokonywać się na poziomie niższym, w płaszczyźnie czynności praktycznych, kierowanych intuicyjnym poznaniem, i na poziomie wyższym, w płaszczyźnie świadomości refleksyjnej, regulującej czynności praktyczne” (Jakowicka 1974, s. 88). Jej zdaniem twórczy nauczyciel powinien być już w trakcie studiów wdrażany do postępowania świadomego, samodzielnego oraz twórczego rozwiązywania problemów zawodowych, a pomocna w osiągnięciu tych celów może być praktyka, jednakże prowadzona na wysokim poziomie merytorycznym i organizacyjnym. Praktyka powinna doprowadzić studentów do działania kierowanego refleksją (Jakowicka 1974, s. 88).

Autorka wskazuje na dwa aspekty w kształtowaniu nauczycielskich umiejętności. Pierwszy to rozwój refleksyjnego, świadomego działania pedagogicznego, dotyczącego celów i metod lekcji oraz ich uwarunkowań. Drugi to rozwój samodzielności działania w projektowaniu i wykonaniu planu lekcji (Jakowicka 1974, s. 87-103). Zdaniem M. Jakowickiej oba aspekty nauczycielskich umiejętności powinny być kształtowane w trakcie praktyk pedagogicznych.

Można dostrzec, że w koncepcjach kształcenia nauczycieli podkreśla się istotną rolę zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznej w przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Te dwa elementy składowe powinny być integrowane i uzupełniać się wzajemnie, przygotowując w sposób kompleksowy przyszłego nauczyciela do efektywnej realizacji zadań zawodowych. Niestety analiza programów kształcenia i regulaminów praktyk na kierunku pedagogika ukazuje niekorzystny obraz przygotowania studentów w obszarze współpracy z rodzicami.

Analizie poddano programy kształcenia i regulaminy praktyk pedagogicznych na polskich uniwersytetach¹. Pierwszy etap badań przeprowadzono w roku 2011, drugi w 2012, już po wprowadzeniu reformy szkolnictwa wyższego (Ustawa z dnia 18 marca 2011 r.), by przekonać się, czy postulowane w reformie zmiany dotyczące jakości kształcenia będą miały wpływ na program kształcenia i obejmą obszar współpracy nauczycieli z rodzicami.

Tabela 1. Uczelnie, w których realizowany był przedmiot współpraca z rodzicami w roku akademickim 2010/2011

Nazwa uczelni	Specjalność	Nazwa przedmiotu	Forma zaliczenia	Liczba godzin
Uniwersytet Warszawski	ogólnopedagogiczna	metodyka współpracy nauczycieli z rodzicami	zaliczenie z oceną	30
Uniwersytet Łódzki	pedagogika wieku dziecięcego	współpraca z rodzicami	zaliczenie z oceną	9
Uniwersytet Szczeciński	pedagogika szkolna	współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym	zaliczenie z oceną	15
Uniwersytet Śląski w Katowicach	pedagogika specjalna z edukacją zintegrowaną	formy współpracy z rodziną na rzecz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka	zaliczenie z oceną	15
Uniwersytet M. Skłodowskiej-Curie w Lublinie	pedagogika przedszkolna	współpraca przedszkola ze środowiskiem	zaliczenie	15
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	edukacja przedszkolna i terapia pedagogiczna, kształcenie zintegrowane i terapia pedagogiczna	warsztaty pracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	18

* Stan na dzień 20.04.2011 r.

Można zauważyć, że przedmiot współpraca z rodzicami realizowany był w roku 2010/2011 jedynie na 6 uniwersytetach i to głównie na specjalnościach związanych z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną. To bez wątpienia ważny etap edukacji, który tworzy podwaliny współdziałania na dalsze lata, jednak nie tylko nauczyciele klas niższych powinni mieć kompetencje do współpracy z rodzicami uczniów. Kolejne szczeble edukacji są również bardzo ważne i porozumienie nauczycieli z rodzicami może być jednym z warunków sukcesów edukacyjnych dzieci.

Warto też zwrócić uwagę, że tak niewielka liczba godzin przeznaczona na realizację przedmiotu współpraca z rodzicami, która jest zapisana w programach kształcenia, nie może w sposób choćby wystarczający umożliwić przygotowania przyszłych nauczycieli do zadań związanych ze współdziałaniem z rodzicami. Trudno wyobrazić sobie, że

¹ Zebrane dane mogą w pełni nie odzwierciedlać stanu faktycznego, gdyż nie wszystkie uczelnie umożliwiały dostęp do informacji.

np. podczas 9 godzin zajęć studenci zdobywają wiedzę umożliwiającą im efektywną współpracę z rodzicami.

Jeszcze mniej korzystnie przedstawia się sytuacja jeśli chodzi o rok 2012/2013. Jak wynika z zebranych danych przedmiot współpraca z rodzicami realizowany jest jako obowiązkowy jedynie na co piątym uniwersytecie w Polsce.

Tabela 2. Uczelnie, w których realizowany jest przedmiot współpraca z rodzicami w roku akademickim 2012/2013

Nazwa uczelni	Specjalność	Nazwa przedmiotu	Forma zaliczenia	Liczba godzin
Uniwersytet Warszawski	ogólnopedagogiczna i pedagogika przedszkolna	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
	ogólnopedagogiczna i edukacja plastyczna	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
	ogólnopedagogiczna i edukacja integracyjna z terapią pedagogiczną	metody współpracy z rodzicami w szkole i przedszkolu,	zaliczenie z oceną	15
	ogólnopedagogiczna i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
	pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
		metody współpracy z rodzicami w szkole i przedszkolu,	zaliczenie z oceną	15
	praca socjalna z dzieckiem i rodziną	współpraca z rodzicami	zaliczenie z oceną	30
	pomoc społeczno-wychowawcza dziecku i rodzinie	metody współpracy z rodzicami w szkole i przedszkolu	zaliczenie z oceną	30
Uniwersytet Łódzki	pedagogika wieku dziecięcego	współpraca nauczyciela z rodzicami	zaliczenie z oceną	30
Uniwersytet Szczeciński	pedagogika szkolna	współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym	zaliczenie z oceną	15
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela i współpraca z rodzicami uczniów na II etapie edukacyjnym	zaliczenie z oceną	5
		praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela i współpraca z rodzicami uczniów na III i IV etapie edukacyjnym	zaliczenie z oceną	5

* Stan na dzień 30.11.2012 r.

Jedynie w trzech uniwersytetach (Warszawski, Łódzki, Szczeciński), przedmiot współpraca z rodzicami, pojawił się i w roku 2010/11, i 2012/13. Zagadnienia podejmowane w trakcie realizacji przedmiotu obejmują głównie problematykę istoty, celów,

metod i form współpracy, a także pedagogizacji rodziców. Ponadto uwzględniają zagadnienia współpracy z „trudnym” rodzicem, wskazują błędy w relacjach nauczyciel-rodzic i ich skutki dla wzajemnych relacji. Poza tym poruszają kwestie aktywności rodziców w życiu placówki.

Niepokojący zatem wydaje się fakt, że w programach kształcenia większości polskich uczelni pomijany jest przedmiot współpraca z rodzicami. Zagadnienia z tego obszaru wiedzy pojawiają się wprawdzie w ramach innych przedmiotów, takich jak np. pedagogika społeczna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika specjalna czy pedeutologia, jednak „można przypuszczać [...], że nie przybiera to kształtu wyczerpujących kursów, pozwalających studentom na ugruntowanie poczucia przygotowania do czekającej ich współpracy. Wątki te traktowane są dość pobieżnie, na marginesie wiodącej tematyki przedmiotu” (Mendel 2001, s. 160). Trudno zatem oczekiwać, że studenci kierunków pedagogicznych przygotowani będą do współpracy z rodzicami, skoro nie jest przekazywana im niezbędna wiedza dotycząca tego obszaru pracy.

Jak wspomniano wcześniej, innym ważnym źródłem wiedzy, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej na temat współpracy z rodzicami powinny być praktyki studenckie. Rola praktyk w procesie przygotowania do zawodu była silnie podkreślana od wielu lat. Już J. Kozłowski wskazywał, że cechą studiów wyższych jest jedność nauki i dydaktyki, teorii i praktyki (Kozłowski 1976, s. 114). Uważał, że w dziedzinie pedagogiki jako nauki praktycznej ważne powinno być, by uczyć pedagogiki w sposób czynny, w działaniu, w laboratoriach, klinikach, w szkole. Rolę praktyki określał jako ogólnokształcącą, dotyczącą propagowania i wdrażania nowych metod studiowania przez wiązanie teorii z praktyką (Kozłowski 1976, s. 114).

Autor stworzył własną koncepcję praktyki, którą nazwał *learning set*. Uważał, że istotą jedności teorii i praktyki powinno być „uwzględnianie wzajemnej, dialektycznej zależności myśli i czynu” (Kozłowski 1976, s. 115). Uznał, że istotne w procesie uczenia się, rozwiązywania zadań, nowych sytuacji jest uczyć się także uczenia. Dzięki temu fragmenty wiedzy o uczeniu się podlegać będą integracji na coraz wyższym poziomie ogólności. Tak więc pierwszy etap praktyki pedagogicznej, zdaniem Kozłowskiego, powinien stanowić opanowanie przez studentów własnego procesu uczenia się. Dopiero po opanowaniu przez nich podstawowej wiedzy o uczeniu się i skonfrontowaniu jej z własną praktyką, można przystąpić do transferu wiedzy na nowe sytuacje. Jednak jak podkreślał autor, nie będą to jeszcze sytuacje szkolne, zbiorowe lekcje, ale indywidualny kontakt z uczniem. Student miał zdobywać doświadczenie w tzw. klinikach, tworzonych przy zakładach dydaktyk szczegółowych, gdzie pracowałaby tylko z jednym uczniem. Jego praca byłaby filmowana i odtwarzana i wykorzystywana w odpowiednich momentach (Kozłowski 1976, s. 115-116).

Samo już wdrażanie do pracy szkolnej powinno odbywać się w warunkach naturalnych pod okiem opiekunów praktykantów. W tym celu uczelnia powinna stworzyć

„system mentorów”, składający się z wybitnych nauczycieli, będących w stałym kontakcie. Współpraca polegałaby na ciągłym doskonaleniu, unowocześnianiu warsztatu pracy, podsuwaniu nowych pomysłów i pomocy naukowych, by studentom praktykantom zapewnić odpowiednie warunki i opiekę pedagogiczną (Kozłowski 1976, s. 116). Tak pojęta praktyka powinna, zdaniem Kozłowskiego, zajmować centralne miejsce w uczelni.

Z kolei T. Lewowicki zwracał uwagę, że „praktyka w procesie edukacji nauczycielskiej powinna pełnić wszystkie właściwe jej funkcje, a zatem być źródłem poznania, weryfikacji teorii oraz służyć przekształcaniu rzeczywistości, nie tylko edukacyjnej, ale również społecznej (Lewowicki 1991, s. 25). Aby to było możliwe, ważne, by praktyki miały charakter ciągły i służyły naturalnym kontaktom studentów ze środowiskiem oświatowym i wszelkimi grupami aktywnie uczestniczącymi w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Jego zdaniem warunkiem sprawnego funkcjonowania praktyk powinno być istnienie sieci szkół (instytucji pozaszkolnych), ćwiczeń, placówek wiodących i eksperymentalnych, które byłyby ściśle powiązane z uczelniami kształcącymi nauczycieli (Kozłowski 1976, s. 116).

Celem praktyki, zgodnie ze współczesnymi założeniami, jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym (Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r.). Bez wątpienia można uznać, że współpraca szkoły z domem uczniów jest ważnym elementem pracy nauczyciela i wymaga wcześniejszego przygotowania, również praktycznego. Niestety w regulaminach praktyk pedagogicznych współpraca z rodzicami nie zawsze traktowana jest jako obligatoryjny element przygotowania do zawodu (Błaszczyk 2014). Przyszli nauczyciele mają możliwość, a nie obowiązek, zapoznania się z zasadami i formami współpracy z rodzicami, w tym możliwość uczestnictwa w zebraniach z rodzicami. Jedynie dla studentów pięciu uniwersytetów jest to obligatoryjne zadanie.

Na podstawie zebranych danych, trudno uznać, że praktyki pełnią istotną rolę w przygotowaniu studentów do współpracy z rodzicami. Tylko nieliczne uczelnie kładą nacisk na ten aspekt pracy przyszłych nauczycieli, a i tak zazwyczaj ograniczając się jedynie do zapoznania z formami współpracy preferowanymi w danej placówce. Wyjątek może tu stanowić UMK w Toruniu. Studenci odbywający praktykę nie tylko uczestniczą w zebraniach z rodzicami, ale są również obserwatorami zebrań Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców i Rady Szkoły, co umożliwia im dostrzeżenie ważnej roli rodziców jako podmiotów współodpowiedzialnych za funkcjonowanie placówki. Pozostałe uczelnie uwzględniają w programach praktyk współpracę z rodzicami, nie kładąc jednak nacisku na ich obligatoryjność, a dając możliwość wyboru spośród innych zadań do realizacji podczas praktyk, jak np. zapoznanie się z warunkami pracy

Tabela 3. Uczelnie, w których studenci w ramach praktyk pedagogicznych zobligowani byli do kontaktów z rodzicami (2010/2011)

Nazwa uczelni	Specjalność
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna, pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	pedagogika rewalidacyjna i edukacja przedszkolna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	pedagogika przedszkolna
Uniwersytet Mikołajka Kopernika w Toruniu	pedagogika szkolna z socjoterapią i terapią pedagogiczną, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja z profilaktyką społeczną, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna
Uniwersytet Śląski w Katowicach	zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną, resocjalizacja i profilaktyka społeczna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i pracy socjalnej, rewalidacja z terapią pedagogiczną

placówki czy udział w zajęciach pozalekcyjnych. Trudno zatem spodziewać się, by studenci kończący edukację posiadali choć minimum doświadczeń w kontaktach z rodzicami, skoro podczas praktyk nie są zobligowani do zapoznania się z zadaniami z tego obszaru pracy nauczyciela.

Niekorzystnie prezentuje się również obraz praktyk pedagogicznych w roku akademickim 2012/2013. Jedynie studenci czterech uniwersytetów mają w zakresie swoich obowiązków kontakty z rodzicami. Ich zadaniem jest przede wszystkim zapoznanie się z zasadami i formami współpracy nauczyciela z rodzicami. Można dostrzec, że współpraca z rodzicami pojawia się jak istotny element praktyk w latach 2010/11 i 2012/13 jedynie w czterech uniwersytetach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołajka Kopernika w Toruniu). Co interesujące, nie pokrywa się to z uczelniami, w których obowiązkowy jest przedmiot współpraca nauczycieli z rodzicami.

W pracy nauczyciela, dominującą rolę powinna odgrywać wiedza pedagogiczna, którą adept zdobywa w trakcie przygotowania do zawodu. Podczas praktyki jest ona rozbudowywana o własne doświadczenia, porządkowana i systematyzowana, tworząc u każdego indywidualny obraz interpretacji rzeczywistości pedagogicznej. Jednak zebrane dane ukazują, że powyższy wzorzec nie zawsze jest realizowany. Przyszli nauczyciele nie zdobywają w procesie kształcenia wystarczającej wiedzy teoretycznej i praktycznej przygotowującej ich do pracy w zawodzie. Na wielu uniwersytetach nie ma przedmiotów dotyczących współpracy z rodzicami ani praktyk umożliwiających

Tabela 4. Uczelnie, w których studenci w ramach praktyk pedagogicznych zobligowani byli do kontaktów z rodzicami (2012/2013)

Nazwa uczelni	Specjalność
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	pedagogika wczesnoszkolna
Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego Warszawa	pedagogika rewalidacyjna i edukacja przedszkolna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	pedagogika przedszkolna
Uniwersytet Mikołajka Kopernika w Toruniu	pedagogika szkolna z socjoterapią i terapią pedagogiczną, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja z profilaktyką społeczną, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

zdobycie choćby minimalnego doświadczenia w tym obszarze. Jedynie cztery uczelnie wyższe mają w swoich programach studiów przedmiot współpraca z rodzicami, a wśród nich tylko Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu obliguje studentów do tychże kontaktów w ramach praktyk. Inne trzy uniwersytety, na których studenci kontaktują się z rodzicami w trakcie praktyk, nie mają w swojej ofercie programowej przedmiotu dotyczącego współpracy z rodzicami. Zatem tylko jedna uczelnia łączy przygotowanie teoretyczne z praktycznym, starając się wyposażać studentów w kompetencje niezbędne do skutecznego realizowania zadań w analizowanym obszarze pracy szkoły i nauczyciela.

Skoro zatem przyszli nauczyciele nie zdobywają niezbędnej wiedzy podczas studiów, „skazani” są na budowanie własnych schematów interpretacyjnych tylko i wyłącznie w oparciu o wiedzę potoczną. Okazuje się bowiem, że studenci kierunków pedagogicznych, nie mając jeszcze żadnego kontaktu ze szkołą, a tym bardziej z rodzicami uczniów, już mogą na ich temat wiele powiedzieć (Nowosad 2005). Źródłem wiedzy, najczęściej o negatywnym zabarwieniu, jest określona kultura, w której istnieje szkoła, a którą tworzą wszyscy jej pracownicy poprzez przyjmowane zwyczaje i codzienne rozmowy.

Można przypuszczać (choć wymaga to oczywiście dalszych badań), że informacje na temat rodziców zdobywane w szkole podczas praktyk mogą nawet zdominować i zmodyfikować wcześniejsze dobre intencje i interpretacje w myśl zasady, że w sytuacjach trudnych przyjmowane są wyjaśnienia wygodniejsze. Powszechnie wiadomo, że „chętniej wzmacniamy nasze postawy, niż je zmieniamy” (Waters 1999, s. 194). Zjawisko to jest szczególnie silne w przypadku postaw związanych z osobistym wizerunkiem. Stąd zmiana w postrzeganiu rodziców przez przyszłych nauczycieli jest automatycznie powiązana ze zmianą oglądu samego siebie, pełnionej roli i rangi we wzajemnych relacjach.

Warto zatem podkreślić konieczność wspólnego przygotowania przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami; nie tylko na uczelniach wyższych, co jest oczywiste, ale również w szkołach w ramach praktyk pedagogicznych. W procesie tym istotną rolę odgrywają nie tylko opiekunowie praktyk z ramienia uczelni i szkoły, ale także wszystkie osoby zatrudnione w placówce, gdyż mogą one mieć swój udział w sukcesach i porażkach współpracy nauczyciela z rodzicami.

LITERATURA

- BŁASZCZYK K. (2014), Praktyki pedagogiczne – obszary zaniedbane i możliwości doskonalenia, [w:] *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- COMBS A.W., BLUME R., NEWMAN A.J., WASS H.L. (1978), *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Allyn and Bacon, Boston.
- FISH D. (1988), *Turning Teaching into Learning: TRIST and the Development of Professional Practice*, London: West London Press.
- (1989), *Learning Through Practice In Initial Teacher Training*, Kogan Page, London.
- , BROCKMAN H. (1992), Odmienne podejścia do kształcenia nauczycieli, „Forum Oświatowe” nr 7.
- JAKOWICKA M. (1974), Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych, LTN, Zielona Góra.
- KOZŁOWSKI J. (1962), Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w procesie przygotowania do zawodu, „Ruch Pedagogiczny” nr 2.
- (1976), O nowy kształt praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli, [w:] *Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli (Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej)*, red. M. Jakowicka, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- KUŻMA J. (2005), Praktyki pedagogiczne, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, „Żak”, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa.
- (2008), *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa.
- LEWOWICKI T. (1997), *Przemiany oświaty*, „Żak”, Warszawa.
- MENDEL M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Adam Marszałek, Toruń.
- MIZEREK H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- NOWOSAD I. (2005), Jakość i znaczenie oczekiwań nauczycieli w kontaktach z rodzicami. W poszukiwaniu źródeł niepowodzeń współpracy, [w:] *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, red. E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- OKOŃ W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- ROZPORZĄDZENIE MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).
- RUTKOWIAK J. (1986a), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część I. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3.

- (1986b), Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część II. Scjentystyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei, „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6.
 - (1986c), Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część III. Współczesne humanistyczne koncepcje kształcenia nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6.
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- SEGIET W. (2004), Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice-nauczyciele, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra-Kraków.
- WATERS M. (1999), *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, „Medium”, Warszawa.
- ŻUCHEŁKOWSKA K. (2012), *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, red. M. Krzemieński, B. Oraczewska, PWSZ, Włocławek.

Inetta Nowosad, Klaudia Pietrań

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PREPARATION PROCESS OF THE FUTURE TEACHERS TO COOPERATE WITH PARENTS

Summary

This article undertakes the issue of teachers preparation to cooperate with parents. It mostly concentrates on the role played by higher education institutions in this important area of functioning of the future tutors. The issue referred to, although it has occupied an important place in Polish pedagogy, still remains undervalued in the process of future teachers education. The analysis of education programmes and the programmes of trainings in state, higher education schools clearly points to the insufficiency of both theory and practice concerning the cooperation between the teachers and the parents, and it further stresses further necessity to improve this important area.

Marzenna Magda-Adamowicz*

ZNACZENIE PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI W KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM

Znaczenie kształcenia wyższego

Nauka i szkolnictwo wyższe współcześnie, czyli w warunkach cywilizacji naukowej, technicznej i informacyjnej, nabierają szczególnego znaczenia. Społeczeństwo ma świadomość wagi edukacji akademickiej w rozwoju przyszłych pokoleń. Zainteresowanie szkolnictwem akademickim wzrasta w momentach przełomowych, gdyż formowanie się nowego ładu społecznego implikuje między innymi poszukiwanie adekwatnego mu modelu oświaty.

W ciągu ośmiuset lat – tj. od XII do XIX wieku – utrwaliły się poglądy określające główne funkcje uniwersytetów. Mające wówczas charakter elitarny, służyły one przede wszystkim zachowaniu ciągłości kulturowej; przekazowi dorobku nauki i utrwalaniu przyjętych wzorów zachowań; rozwijaniu sprawności intelektualnych wychowanków; przygotowując ich do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, politycznym, naukowym (Wołoszyn 1997).

Przez stulecia uniwersytety były uzależnione od wielu uwarunkowań, tj. politycznych, światopoglądowych, ekonomicznych, dysponując większą lub mniejszą autonomią, możliwościami rozwijania różnych dziedzin nauk, oddziałując na życie społeczne. Pomimo odmienności warunków funkcjonowania i swoistych modeli działalności zadomowiło się przekonanie, że uniwersytety mają się zajmować wszechstronnym poznawaniem świata i rozwijać wszelkie dziedziny wiedzy. Wywodziło się ono z założenia, że uniwersytet przez wieki stanowił symbol poszukiwania prawdy i wiedzy, które stawały się źródłem wiary człowieka i przekonania o wadze postępu. Uniwersytet uosabiał ideę mądrości, a jego istota spoczywała w kształceniu ludzi mądrych, refleksyjnych, krytycznych, poszukujących, twórczych, mających szeroki zakres wiedzy. Zatem uniwersytety stawały się wszechnicami wiedzy, którą tworzyła i krzewiła wspólnota akademicka skupiona w uczelniach, tj. profesorowie i studenci. W ten sposób kształtował się model *universitas*, czyli podstawowy typ wielowydziałowych uczelni wyższych (Wołoszyn 1997).

* **Marzenna Magda-Adamowicz** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UZ.

Szkolnictwo akademickie od stuleci postrzegane jest jako ważny czynnik rozwoju społecznego, gospodarczego i ekonomicznego, ponieważ kształci specjalistów o najwyższym poziomie kwalifikacji, którzy prowadzą badania naukowe, tworząc i upowszechniając nową wiedzę naukową. Niniejsze w znacznym stopniu oddziałuje na kondycję państw i społeczeństw. Od czasu tworzenia pierwszych uniwersytetów wciąż trwa dyskusja o ich podstawowych funkcjach i zadaniach, o modelach programowych i organizacyjnych, o miejscu szkół wyższych w państwie i społeczeństwie (Lewowicki 2002).

W dzisiejszych czasach uniwersytet w coraz większym stopniu traktowany jest przez polityków, a także przez większość społeczeństwa, nieomal jako wyższa szkoła zawodowa, której celem jest przygotowanie wysoko wykwalifikowanej kadry specjalistów z wąskiej dziedziny wiedzy. Zmianie ulegają także oczekiwania studentów i profesorów. Onegdaj słuchacze pragnęli otrzymywać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie. Obecnie poszukują oni wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych sytuacjach zawodowych. Zatem są w większym stopniu nastawieni na zdobycie konkretnych kwalifikacji i umiejętności niż na zdobycie wiedzy oraz na praktykę niż na teorię. Temu też poddają się uczelnie. Dlatego na wielu kierunkach odchodzi się od kształcenia ogólnego. W tej sytuacji uniwersytet staje się jedynie instrumentem transmisji, wartości, kompetencji i kwalifikacji, które są potrzebne w społeczeństwie. Są niebezpieczne konsekwencje takiego podejścia – zdaniem Zbyszka Melosika (2000, s. 62) – ponieważ zmuszają młodych ludzi „[...] do adaptacji »gotowych«, społecznie akceptowanych »matryc tożsamości«. W rezultacie są oni »przesocjalizowani« – stają się jedynie «małymi częściami maszyny społecznej» i orientują się na perfekcyjne wykonywanie przypisanych im ról społecznych”. Więcej – kadra dydaktyczna szkół wyższych odstępuje od roli mistrza na rzecz nauczyciela, co uczyniło z uniwersytetów formę zbiurokratyzowanej organizacji, w której student otrzymuje wiedzę rozdrobnioną, pozbawioną indywidualizmu, odkrywczości i samodzielnego myślenia. W takich sytuacjach uniwersytet przyjął postać sprawnego przedsiębiorstwa produkującego absolwentów z tytułem magistra, wśród których nie ma potencjalnych badaczy, funkcja edukacji uniwersyteckiej zaś przekształca się w rynkową formę usług oświatowych.

Istota dydaktyki szkoły wyższej

Z tych względów współcześnie największym wyzwaniem dla uniwersytetów staje się skonstruowanie młodym ludziom sytuacji, w których będą mogli rozwijać swój profesjonalizm, dzięki czemu mogliby w przyszłości zmieniać otaczającą ich rzeczywistość, będąc jednocześnie niezależnymi, zdolnymi do krytycznego myślenia intelektualistami, odpowiedzialnymi za przyszłość społeczeństwa. Temu służy dydaktyka szkoły wyższej, która jako dyscyplina wynika z dydaktyki ogólnej, obejmując swym zasięgiem poznaw-

czym kształcenie pojmowane jako nauczanie i wychowanie intelektualne skierowane na młodzież akademicką (Palka 2004). Jej uprawianie służy budowie teoretycznej wiedzy oraz kształtowaniu postaw praktycznej działalności dydaktycznej w uczelniach akademickich. Istotne jest, że dydaktyka akademicka nie jest prostym zastosowaniem dydaktyki ogólnej w zakresie kształcenia uniwersyteckiego. Ma ona własną autonomię, swoje specyficzne cechy i odrębność ze względu na to, że kierowana jest do specyficznego szczebla rozwoju psychofizycznego, intelektualnego, społecznego i emocjonalnego młodzieży akademickiej (Palka 2004).

W praktyce kształcenia akademickiego wyróżniamy dwa modele – technologiczny i humanistyczny (Palka 2004). Pierwszy (zwany też prakseologicznym) jest związany z prowadzeniem działalności dydaktycznej, skorelowanej z doбором treści, metod, form i środków, które służą efektywnej realizacji celów. Dużą wagę przywiązuje się tu do kontroli i oceny efektów kształcenia, przede wszystkim testów dających świadectwo poziomu realizacji celów.

Ujęcie humanistyczne jest skoncentrowane na indywidualności studentów i ma służyć rozwojowi ich osobowości. W związku z tym stosowane są metody dialogowe, które wiążą się z indywidualizowaniem procesu kształcenia poprzez dostosowywanie treści, metod, form, środków, czasu i tempa pracy do specyficznych właściwości studentów. Obydwa ujęcia mają swoje mocne i słabe strony dydaktyczne. Dlatego też korzystne wydaje się łączenie obu ujęć, uwzględnianie potrzeby efektywnej realizacji celów kształcenia akademickiego z możliwościami indywidualnymi studentów.

Uwzględniając powyższe założenia, S. Palka (2004) postuluje, aby w kształceniu akademickim realizowane były idee m.in.:

- poszukiwania prawdy poprzez kształcenie studentów do krytycznego i twórczego myślenia,
- twórczości nauczycieli akademickich i studentów związanej z kształtowaniem i wyzwalaniem ich wyobraźni oraz wprowadzaniem innowacji dydaktycznych.

S. Palka wymienia jeszcze inne, ale ze względu na objętość tekstu i moje zainteresowania naukowe wskazuję tylko te dwie, ważne dla dalszych rozważań.

Z niniejszych względów istotne więc wydaje się poszukiwanie nowych, efektywniejszych i skuteczniejszych sposobów kształcenia. Zdaniem F. Bereźnickiego (2002) ważne są takie cele, jak: kształcenie postawy twórczej, wychowanie do twórczej pracy, zmiany społecznej, samorozwoju. Realizacja celów kształcenia związanych z wysiłkiem intelektualnym, przetwarzaniem i wytwarzaniem wiedzy, poszukiwaniem rozwiązań alternatywnych jest istotnym warunkiem rozwijania twórczości studentów. Wartościowymi celami kształcenia są te, które wiążą się z wartościowaniem, diagnozowaniem i weryfikowaniem różnorodnych stanowisk oraz odkrywaniem, wyjaśnianiem i interpretowaniem zjawisk. W nowym modelu akademickim, jak sugeruje autor, szkoły wyższe winny w większym stopniu wprowadzać eksperymentalne programy

studiów i programy autorskie. Przebieg procesu dydaktycznego winien być zróżnicowany w zależności od realizowanych celów i treści kształcenia, ale też od doboru odpowiednich metod w danej sytuacji dydaktycznej. Złożony i wieloczynnościowy charakter kształcenia w szkole wyższej wymaga stosowania bogatego repertuaru metod pracy. Istotną cechą nowoczesnych metod kształcenia jest wzbudzanie wszechstronnej aktywności studentów oraz rozwijanie krytycznego i twórczego ich myślenia i działania. Jednym z podstawowych warunków sprawnego funkcjonowania człowieka we współczesnej rzeczywistości, umożliwiającym rozwój, jest umiejętność rozwiązywania skomplikowanych problemów w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Wyniki licznych badań (np. J. Dobrołowicz, W. Dobrołowicz, T. Giza, S. Popek, E. Nęcka i in.) pokazują, że można podstawowe treści z pedagogiki realizować metodami twórczymi oraz odwrotnie, tj. metodami podającymi przekazywać treści z (np.) *pedagogiki twórczości*. Dzięki temu w pierwszym wypadku rozwijamy u studentów myślenie twórcze i krytyczne. W tym ostatnim przypadku przekazujemy tylko wiedzę o twórczości.

Wartościami szczególnie pożądanymi w tym nowym układzie makrostrukturalnym są profesjonalizm działania oraz twórczość studentów i nauczycieli. Z tego powodu coraz częściej formułuje się oczekiwania związane z jakością pracy szkoły/uczelni, poszczególnych nauczycieli, do czego przyczynia się ich twórczość pedagogiczna. Postulat ten jest istotny, ponieważ edukacja rozumiana jako proces społeczny i kulturowy wypływa z aktywności uczestników. To ich cechy osobowe, aktywność twórcza zadecydują w ostateczności o sile i jakości przemian społecznych. Dlatego też troska o twórczość pedagogiczną przyczyni się do profesjonalnego działania edukacyjnego.

Podstawy teoretyczne *pedagogiki twórczości*

Uważam, że dla twórczości pedagogicznej nauczycieli istotne są cztery teorie, które zestawiam w tabeli poniżej i które dały jednocześnie podstawę autorskiej koncepcji oraz realizowanemu przedmiotowi *pedagogika twórczości*.

Jak wynika z tabeli, w poziomie twórczości powszechnej (Kozielecki 1987) i subiektywnej (Popek 2010) mieści się twórczość pedagogiczna – synonim pracy pedagogicznej i nowoczesnej (Schulz 1994), twórczość płynna i skryzalizowana (Nęcka 2001) oraz subiektywna węższego i szerszego zakresu (której najważniejsze cechy podane są w tabeli). W poziom twórczości obiektywnej (historycznej) wpisuje się z kolei twórczość pedagogiczna synonimem działalności kulturotwórczej w zakresie wychowania i samorealizacji zawodowej (Schulz 1994), twórczość dojrzała i wybitna (Nęcka 2001) oraz obiektywna węższego i szerszego zakresu.

Dzięki twórczości pedagogicznej przyjęto tutaj wąskie rozumienie twórczości pedagogicznej nauczycieli, które ograniczono tylko do twórczości w procesie dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym wobec uczniów na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych,

Tabela 1. Poziomy i zakresy twórczości

Klasyfikacje twórczości (autor i rok)				
Kozielecki (1987)	Popke (2003, 2010)	Schulz (1994)	Nęcka (2001)	Magda-Adamowicz (2009, 2011)
TWÓRCZOŚĆ POWSZECHNA - prywatna, rozwojowa i terapeutyczna, - polegająca na przekraczaniu granic tego, co do tej pory jednostka osiągnęła	TWÓRCZOŚĆ SUBIEKTYWNA - zwana wtórną, egalitarną, - występuje częściowo, - to odkrywanie zjawisk już istniejących, o których autor nie wie, - dla niego utworzone dzieło jest nowe, oryginalne	TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SYNONIM PRACY PEDAGOGICZNEJ - kształtowanie ludzi, - formowanie osobowości, - wychowanie działaniem twórczym	TWÓRCZOŚĆ PLYNNA - wytwarzanie nowych pomysłów, - elementarne procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne, - generowanie nowych pomysłów, - proces myślenia dywergencyjnego, - uwaga, - percepcja, wyobraźnia, - wiedza pojęciowa	TWÓRCZOŚĆ SUBIEKTYWNA WĘZSZEGO ZAKRESU - spotkania z uczniem lub - innowacje naśladowcze lub - innowacje produkcyjne lub - innowacje inwencyjne i - zakres i poziom wiedzy teoretycznej - spotkania z...
		TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SYNONIM NOWOCZESNEJ PRACY - planowanie i realizowanie nowych produktów (i usług), - lepsze zaspokajanie potrzeb społeczeństw	TWÓRCZOŚĆ SKRYSTALIZOWANA - wiedza, doświadczenia i umiejętności w określonej dziedzinie, - dostrzeganie problemów, - myślenie krytyczne, - zdolności ideacyjne, - rozwiązywanie problemów	TWÓRCZOŚĆ SUBIEKTYWNA SZERZSZEGO ZAKRESU - efektywność pracy pedagogicznej i - innowacje modyfikujące lub - zespołowo utworzone programy autorskie
TWÓRCZOŚĆ HISTORYCZNA - musi spełniać trzy kryteria: nowości, wartości, zbiorowej i trwałości, - historyczną, wprowadzającą zmiany wykreślające poza osobisty świat, - dokonuje rewolucyjnych odkryć	TWÓRCZOŚĆ OBIEKTYWNA - to twórczość wyższego rzędu, - pojawiają się w kulturze jako pierwsze, - odkrywanie i tworzenie niepowtarzalnych, rzeczy, idei, koncepcji, rzędów, - całkowicie nowe konfiguracje, powstające ze skojarzeń odległych elementów, - zjawisko rzadkie, - rozpatrywana w czterech kategoriach (wyborności, procesy, osobowości twórczej oraz społecznej akceptacji dzieł pierwszych)	TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SYNONIM DZIAŁALNOŚCI KULTUROTWÓRCZEJ - to nowa wiedza, nowe wzory zachowania, nowe zasady organizacji kształcenia, - projektowanie i realizowanie innowacji	TWÓRCZOŚĆ DOJRZAŁA - ważne społecznie cele, zadania i problemy, - motywacja samoistna, hubrystyczna i potrzeba osiągnięć, - nonkonformizm, - odporność na naciski społeczne, - wytrwałość, - szeroka wiedza z danego zakresu, - zdolności społeczne, - mądrość życiowa	TWÓRCZOŚĆ OBIEKTYWNA WĘZSZEGO ZAKRESU - twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych i - proces zmian pedagogicznych i - indywidualnie utworzone programy autorskie
		TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SAMOREALIZACJĄ ZAWODOWĄ I OSOBISTĄ - nauczyciel tworzy sam siebie, - rozwija swoje „ja”, - rozwija swój warsztat pracy	TWÓRCZOŚĆ WYBITNA - jw. - skłonności do ryzyka intelektualnego, - dogłębne zrozumienie podjętego problemu, - tworzenie dzieł społecznie oryginalnych	TWÓRCZOŚĆ OBIEKTYWNA SZERZSZEGO ZAKRESU - twórczy styl pracy i - samorealizacja zawodowa i tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji

Źródło: opracowanie własne

a której efektem są innowacje. Systemologiczne inspiracje w pedagogice i psychologii pozwalają zwrócić uwagę na najistotniejsze predyktory twórczości pedagogicznej, tj. ich zakres wiedzy, cechy myślenia twórczego, cele i motywy twórczości pedagogicznej, zachowania i postawy twórcze, ich wytwory i środowisko zewnętrzne tejsze twórczości. Interakcyjna teoria twórczości S. Popka, jej wymiary i dziedziny R. Schulza oraz poziomy E. Nęcki stanowiły zaś podstawę teoretyczną autorskiej koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli. Twórczość pedagogiczna nauczyciela wynika z myślenia heurystycznego i obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są wytwory nowe, społecznie niepowtarzalne, oryginalne¹. Twórczość pedagogiczna nie jest tożsama z twórczością nauczyciela. Nauczyciel może być twórczy artystycznie, co nie będzie się przekładać na jego pracę pedagogiczną. Twórczość pedagogiczna nauczyciela ma charakter osobisty i polega na wykorzystaniu indywidualnych możliwości w swoisty dla niego sposób. Nauczyciel twórczy pedagogicznie ma wiedzę, którą cały czas uaktualnia i wykorzystuje w pracy zawodowej.

Przyjęto jednocześnie, że twórczość jest procesem polegającym na rozwiązywaniu w problemowych sytuacjach, dywergencyjnych problemów, czego efektem są wytwory nowe, niepowtarzalne i oryginalne. *Pedagogiczna twórczość może być subiektywna i obiektywna obydwie niższego i wyższego rzędu*. W pierwszym przypadku – pod wpływem niezadowolających sytuacji edukacyjnych – przyjmuje ona postać amatorskiej innowacji wynikającej z niezadowolającej, trudnej sytuacji, a polega na nowelizowaniu dawnych koncepcji pedagogicznych, dotychczasowych metod, form i środków pracy. Ma ona zasięg mikro, czyli w najbliższym otoczeniu nauczyciela. Natomiast *pedagogiczna twórczość obiektywna* ma charakter podmiotowy, autorski, wewnętrzny i zewnętrzny, wielokierunkowy, zawodowy i produkcyjny. Jest procesem twórczego rozwiązywania problemów dywergencyjnych w sytuacjach problemowych, w którym występuje zjawisko inkubacji i olśnienia oraz występuje w makroskali².

Wychodząc z powyższych założeń, urzeczywistaniałam w latach 2000-2007 badania z zakresu *pedagogiki twórczości*, które obejmowały m.in. eksperyment, sondaż, analizę nauczycielskich typów postaw twórczych, procesów twórczych i biografii oraz utworzonych przez nich programów autorskich i innowacji³. Zagadnienia *pedagogiki twórczości*

1 Co zostało dokładnie przestudiowane i empirycznie uzasadnione w monografiach: M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I-III*, Zielona Góra 2007; *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009; wraz z I. Paszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń 2011.

2 Koncepcję dokładnie przestudiowano w monografiach: *Wizerunek twórczego...*; *Uwarunkowania efektywności...*; *Treningi twórczości...*

3 Co zostało opublikowane w monografiach: *Wizerunek twórczego...*; *Uwarunkowania efektywności...*; *Treningi twórczości...*

realizowałam wówczas na przedmiotach pedagogiki ogólnej i teoretycznych podstawach pedagogiki wczesnoszkolnej zaocznych studiów edukacji początkowej. Była to próba ukazania możliwości przekazania wiedzy z zakresu *pedagogiki twórczości* aktywnymi sposobami pracy i praktycznego wykorzystania pozyskanej wiedzy. Projekt ten eksperymentalnie weryfikowano, a dane ilościowe poddano analizie i interpretacji, która informuje o walorach i wartości eksperymentu. Poprzez celowe działanie pragnęłam przygotować młodych nauczycieli do twórczej pracy pedagogicznej, pracy z dziećmi twórczymi, zdolnymi i tworzenia programów autorskich lub co najmniej innowacji. Uzyskane efekty, które dalej przeanalizowano, potwierdzają słuszność podjętej próby. Proponowana, zrealizowana i zweryfikowana koncepcja powstała w wyniku analizy programów zaocznych studiów edukacji początkowej oraz publikacji z zakresu pedagogiki, dydaktyki, innowatyki, psychologii twórczości i pedeutologii. Po wieloletnich badaniach oraz uwzględniając potrzeby oświatowe⁴, wprowadzono w 2012 r. przedmiot *pedagogika twórczości* do realizowania na specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Analiza badań traingulacyjnych

W tym fragmencie tekstu skoncentruję się na ewaluacji zaprojektowanego i realizowanego programu *pedagogiki twórczości*. W metodologii nie ma metody pozwalającej ewaluować programy kształcenia. Według J. Gniteckiego (1999) procedura ewaluacji w pedagogice empirycznej polega na badaniu programów kształcenia oraz efektów uzyskiwanych w wyniku ich wprowadzania. Towarzyszy ona w badaniach wdrożeniowych i kontynuatorskich. Ewaluacja programu kształcenia polega na badaniu i ocenie samego programu oraz efektów jego realizacji. Tutaj ze względu na objętość tekstu koncentruję się tylko na analizie programu.

Celem ewaluacji programu kształcenia jest stwierdzenie integracji poszczególnych elementów zaprojektowanego programu kształcenia. Strukturę wewnętrzną celów szczegółowych można poznać za pomocą *analizy macierzowej*. Jeśli szczegółowe cele edukacyjne powiązane są podrzędnie i nadrzędnie, tworzymy macierz zero-jedynkową (Denek, Jasnowska, Maziarz 1982). Dla wyjaśnienia – przypomnijmy – że w tej macierzy pierwsza kolumna na górze i pierwsza z lewej strony oraz po przekątnej oznaczają szczegółowe cele. Każdemu celowi odpowiada jeden górny wiersz i jedna lewa kolumna. W polach wspólnych dla danych dwóch celów wystąpią zera (lub dla przejrzystości puste pola), które oznaczają brak związku między nimi lub jedynki, które określają istnienie związku. Zatem zakreskowane pole wspólne dla dwóch celów oznacza istnienie zależności między danymi celami szczegółowymi edukacji. Prawidłowo

4 Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

uszeregowanym celom odpowiada po przekątnej występowanie samego zera (lub dla przejrzystości puste pola) lub numeru celu, a „jedynek” nad przekątną.

Ewaluacja programu prowadzi do ustalenia tematów zajęć (głównych i kilku szczegółowych) i opracowania bilansu czasu na ich realizację. Zatem następną czynnością jest sporządzenie rejestru podstawowych informacji niezbędnych studentom. Muszą one obejmować całość z zakresu danej tematyki. Informacje te należy uporządkować pod względem właściwości merytorycznych i logicznych. Procedurą ułatwiającą określenie zależności istniejących między podstawowymi informacjami jest *analiza grafowa*, która polega – przypomnijmy – na wykazaniu powiązań merytorycznych i logicznych zachodzących między przekazywanymi informacjami. W grafie prezentowane są jako zbiór punktów, tzw. węzłów lub wierzchołków (Denek 1982). Każdemu wierzchołkowi grafu przyporządkowano cyfrę, która jest odpowiednikiem numeru wiedzy podstawowej. Informacje zależne od siebie zaznaczone są strzałkami. Brak strzałki i wektora między wierzchołkami oznacza brak związku między nimi.

W badaniach triangulacyjnych poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: *jaka istnieje zależność między celami kształcenia i między treściami programu oraz jakiego typu innowacje skonstruuje studenci?*

Sformułowane tu założenia teoretyczne stanowią podstawę sprecyzowania **celów pedagogiki twórczości**, które są jednocześnie punktem odniesienia przy pomiarze efektów procesu kształcenia, dlatego określono je w kategoriach wiadomości, umiejętności i nawyków oraz kształtującego się systemu wartości, samodzielnej twórczości i postaw. Formułowane cele szczegółowe (tzw. zadania) edukacji są powiązane z celami pośrednimi i ogólnymi.

Celem ogólnym pedagogiki twórczości jest więc kształtowanie samorealizującej się zawodowo osobowości młodych nauczycieli poprzez tworzenie programów autorskich lub co najmniej innowacji pedagogicznych z wykorzystaniem zdobytej na tym przedmiocie wiedzy przekazanej aktywnymi sposobami pracy oraz rozwijanie umiejętności twórczych w nowoczesnych warunkach pracy pedagogicznej. Studiowanie przedmiotu *pedagogika twórczości* powinno służyć osiągnięciu celów pośrednich, które poddano poniżej analizie macierzowej:

1. Zapoznanie studentów z podstawami wiedzy dotyczącej istoty i prawidłowości procesu twórczego człowieka.
2. Zapoznanie słuchaczy z istotą i sensem twórczości dzieci i młodzieży.
3. Kształcenie umiejętności samodzielnego poszukiwania związku twórczości dzieci i młodzieży z warunkami osobowościowymi, rodzinnymi, szkolnymi i społecznymi.
4. Rozwinięcie umiejętności samokształcenia, samodzielnego studiowania, korzystania z informacji, literatury i czasopism.
5. Poznanie podstawowych założeń, metod i technik badań i rozwijania twórczości dzieci i młodzieży.

6. Poznanie przez studentów, poszukiwanie przez nich i formułowanie celów, zasad oraz przebiegu zajęć twórczych dla dzieci.

7. Wyzwalanie twórczości u studentów uczestniczących w zajęciach.

Ponieważ cele edukacji powinny pozwolić na obserwowanie działalności uczących się, konieczne jest ich uszczegółowienie, określając: „co w rezultacie po ich realizacji uczeń (student) ma chcieć, znać, rozumieć i umieć” (Denek 1994, s. 103). Dlatego też jeden z celów pośrednich (np. drugi) programu przedmiotu *pedagogika twórczości* uszczegółowiono, aby kolejno poddać je analizie za pomocą macierzy:

1. Scharakteryzuj cechy dziecka twórczego.
2. Wymień i uzasadnij rodzaje twórczości dziecięcej.
3. Objaśnij zależność zachodzącą między twórczością a rozwojem umysłowym.
4. Opisz znaczenie środowiska rodzinnego dla twórczości dzieci.
5. Opisz znaczenie środowiska szkolnego dla twórczości dzieci.
6. Wyjaśnij zależność zachodzącą między twórczością dzieci a ich osiągnięciami szkolnymi.
7. Uzasadnij zależności zachodzące między twórczością dzieci a ich osiągnięciami pozaszkolnymi.
8. Ukaż rolę twórczości dzieci w ich zainteresowaniach.
9. Omów znaczenie twórczości dzieci dla spędzanej przez nich czasu wolnego.

Określone w ten sposób cele szczegółowe, jako zdania do wykonania przez studentów, nie są zróżnicowane według ważności. Nie można też wnikliwie spojrzeć na nie jako wyodrębnione struktury, ponieważ są uszeregowane według wymagań programu. Można te struktury i zachodzące między celami zależności przedstawić za pomocą macierzy (por. Denek 1994).

Rysunek 1. Macierz ustrukturyzowanych celów szczegółowych

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1	1			1	1	1	1
2		2	1	1	1	1	1	1	1
3			3			1	1	1	1
4				4	1	1	1	1	1
5					5	1		1	
6						6		1	
7							7	1	1
8								8	1
9									9

Źródło: opracowanie własne.

W macierzy dla przejrzystości rysunku zrezygnowano z zaznaczania zer (są nimi puste pola). Wynika z niej, że wśród tych dziewięciu celów szczegółowych (sformułowanych do drugiego celu pośredniego) wyodrębniły się dwa obszary pojęciowe.

Pierwszy obejmuje cele 1-3, które dotyczą cech i rodzajów twórczości dzieci. Drugi obszar to cele 6-9 mówiące o osiągnięciach dzieci twórczych. Chcąc pozyskać drugi cel pośredni, należy skoncentrować się na realizacji 1., 8. i 9. celu szczegółowego. Istnieje między celami związek podrzędny i nadrzędny. Tym samym dostrzegamy między nimi pionową integrację przyczynowo-skutkową. Każdy cel dotyczy twórczości. Nie opisano procedury ich osiągnięcia. Ich realizacja będzie zależna od doboru treści kształcenia.

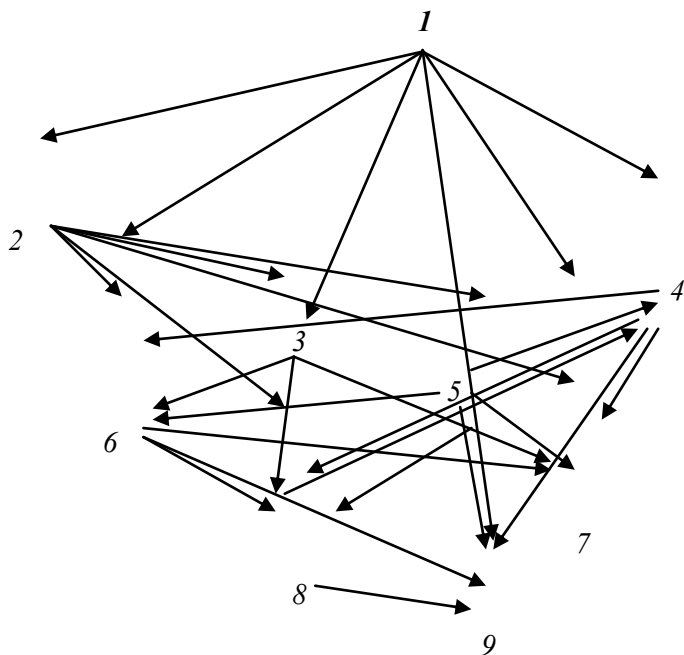
Pochodną celów i zadań kształcenia są **treści programowe** należące do nadrzędnych kategorii systemu dydaktycznego szkoły wyższej. Decydują one o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności kształcenia. Wynikają z dokładnego określenia materiału nauczania pod względem ilościowym i jakościowym. Uporządkowano je w jednostki struktur treści programowych, które są powiązane logicznie. Zatem kolejne informacje naukowe wynikają jedne z drugich, wyjaśniając związki i zależności zachodzące między poszczególnymi elementami. Ustalając kolejność treści, przyjmujemy za punkt wyjścia wątek główny zawierający najistotniejsze wiadomości i umiejętności określone celami kształcenia.

W niniejszym programie są one posegregowane w sześć grup (działów), tj.: 1) aktualny stan wiedzy o twórczości, 2) koncepcje twórczości, 3) twórczość pedagogiczna, 4) innowacje pedagogiczne, 5) twórczość dzieci, 6) dydaktyka twórczości.

Na podstawie działów treści programu należy wyszczególnić informacje podstawowe, które student powinien przyswoić po zakończeniu określonego tematu, a obejmujące całość danego zagadnienia. Podstawowe informacje porządkują według kryterium merytorycznego i logicznego. W tym miejscu w drugiej grupie treści programu *pedagogiki twórczości* wyodrębniono informacje podstawowe, których związek kolejno zobrazowano na grafie (rys. 2):

1. Cechy osobowościowe człowieka twórczego.
2. Struktura procesu twórczego.
3. Cechy i kryteria działania twórczego.
4. Sprzyjające rozwojowi twórczości warunki środowiskowe.
5. Rodzaje twórczości dziecięcej.
6. Rodzaje twórczości młodzieży.
7. Rodzaje twórczości człowieka dorosłego.
8. Rodzaje twórczości człowieka chorego (umysłowo i fizycznie).
9. Bariery blokujące twórczość.

Z grafu wynika, że istnieją dwa obszary pojęciowe, czyli 1-2 i 4-9. Pierwsza grupa treści dotyczy indywidualnych cech twórcy, druga – warunków pozwalających rozwijać się różnym rodzajom twórczości. Poszczególne treści wypływają z poprzednich. Widoczna jest więc pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Chcąc osiągnąć cele programu, należałoby się skoncentrować na realizacji 1., 2. i 4. treści. Między celami a treściami zachodzi pozioma integracja przyczynowo-skutkowa.

Rysunek 2. Graf ustrukturyzowanych treści kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Treści te można realizować w każdych warunkach. Układ treści jest liniowy. Do ich doboru posłużyły kryteria: dydaktyczne, naukowe, psychologiczne, wychowawcze, społeczne i prakseologiczne. Jednak stosowanie na zajęciach np. treningów twórczości wymaga od nauczyciela-wykładowcy dodatkowych kwalifikacji. Jest to program humanistyczny i behawioralny, ponieważ ześrodkowano go na uczniu – studencie i jego doświadczeniach. Z tych względów jest programem doświadczalnym, gdyż przyjęto, że proces uczenia się to dochodzenie do wiedzy przez doświadczenie, działanie i rozwiązywanie problemów. Jest równocześnie programem akademickim obejmującym wykaz treści, zestaw planowanych czynności, czyli metod, technik i treningów twórczości, tym samym zorientowanym na uczących się. Występuje w nim też korelacja z programami innych przedmiotów. Wykazuje się dynamicznością, czyli pokazuje ciągły rozwój tej dyscypliny. Program ten jest zbliżony również do teorii rekonceptualistów, a dokładniej hermeneutycznych, ponieważ wiedza jest produktem tworzoną przez studentów wraz z wykładowcą, a także koncentruje się ona na interakcjach, porozumieniu się, obejmując uczenie się przez działanie i doświadczenie. Programowi przyświecają cechy: systematyczności, korelacji, koncentracji, zakresu, integracji, ciągłości, kolejności, wyrazistości i równowagi, użyteczności, złożoności, radykalizmu, akceptacji, kosztów

i naukowego statusu. Jest napisany w duchu teorii materializmu funkcjonalnego, formalizmu dydaktycznego, utylitaryzmu dydaktycznego i strukturalizmu.

Dla realizacji *pedagogiki twórczości* procesu kształcenia nauczycieli istotne są następujące **strategie**: kreowania i inspirowania przez nauczycieli i studentów; działania i odkrywania; przezwyciężania barier.

Natomiast przewodnie **zasady nauczania** *pedagogiki twórczości* można pogrupować w zasady: 1) naczelne (tj. pedagogicznego inspirowania studentów do ich samorozwoju; futurologiczności), 2) wspólnej twórczości nauczycieli i studentów (czyli: podmiotowości; optymizmu; stosowania wyobraźni i fantazji; wykorzystania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej; dywergencyjnego rozwiązywania problemów; poszanowania maksymalnej pomysłowości i oryginalności; odroczonego wartościowania i poszukiwania idealnego rozwiązania; stosowania wyobraźni i fantazji; doceniania intuicji, domysłu i inkubacji), 3) tworzenia kreatywnego klimatu psychospołecznego w pracy zespołowej i indywidualnej (tzn. swobodnej twórczej atmosfery pracy; czynnego słuchania; dialogu).

W spotkaniach dydaktycznych *pedagogiki twórczości* istotny okazał się wykład problemowy i konwersatoryjny oraz ćwiczenia poszukujące, problemowe, konwersatoryjne i laboratoryjne.

Końcowym rezultatem były utworzone przez 500 (100%) studentów **innowacje**. Aż 217 (43,4%) badanych „utworzyło” innowacje naśladowcze, tzn. opisało innowację naśladowaną przez siebie w pracy pedagogicznej, której autorem jest ktoś inny, zatem nie oni są autorami innowacji, ale włączają się w pracę innowacyjną preferowaną i realizowaną w szkole, w której pracują.

Kolejną grupą są *innowacje produkcyjne*. Są to ciekawe wytwory metodyczne opracowane na podstawie pozyskanej wiedzy i własnych pedagogicznych doświadczeń. Zaliczono do nich konspekty zajęć szkolnych i pozaszkolnych, które albo przedstawiają ciekawe rozwiązanie metodyczne, albo poruszają inną niż dotychczas tematykę. Sześćdziesiąt dziewięć (13,8%) osób utworzyło innowację produkcyjną. Najczęściej konstruowały one konspekty zajęć, w których ciekawie poruszały tematykę wychowawczą, profilaktyczną w korelacji z innymi dziedzinami edukacji (np. z językiem polskim, ekologią, plastyką, matematyką). Studenci zastosowali w nich też techniki i treningi myślenia twórczego poznane na zajęciach z *pedagogiki twórczości*.

Mniejszą grupę stanowią *innowacje inwencyjne*. Polegają one na pomysłowym stosowaniu określonej metody, techniki, formy pracy. Utworzyło je tylko 66 (13,8%) studentów. Studenci ci opisywali innowacje dotyczące stosowania grupowej formy i aktywnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, innego wykorzystania (np.) apeli (dawniej zwanych) grup wiekowych, planowania i organizowania wycieczek dla wychowanków oraz oceniania i kontrolowania uczniów.

Inni studenci – tj. tylko 29 (5,8%) osób – utworzyli *innowacje modyfikacyjne*. Polegają one na zmodyfikowaniu określonej techniki, metody, koncepcji pedagogicznej. Najczęściej studenci opisywali innowacje, które uwzględniały realizację koncepcji (np.) C. Freineta, M. Montesorii, zuchowej, harcerskiej w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, dostosowując je do możliwości swoich, uczniów, lokalowych, szkolnych, środowiskowych. Wielu z nich stwierdziło, że będą realizować w swojej pracy pedagogicznej stworzoną innowację.

Kolejną grupę stanowią utworzone *programy autorskie*. Indywidualnie 10 (2%) studentów i zespołowo 50 (10%) podjęło się tego zadania, tworząc 17 programów autorskich. Ich autorskie programy integrowały wychowanie z nauczaniem i edukację ekologiczną, a zbiorowo utworzone programy dotyczyły edukacji medialnej, polonistycznej, artystycznej zintegrowanej w nauczaniu początkowym. Zoperacjonalizowano prawidłowo sformułowane cele naczelne. Dobrane – dość ogólnie – treści kształcenia korelują z wyprowadzonymi celami, formami, metodami pracy oraz uwzględniają podstawy programowe. W programach tych należałoby jeszcze uściślić i nanieść poprawki o charakterze organizacyjnym. Dobierano treści kształcenia z poszczególnych dziedzin edukacji na zasadzie ich korelowania, wzajemnego ich wiązania. Integracja wystąpiła wtedy, gdy dobierano treści z poszczególnych dziedzin edukacji wokół (np.) kompetencji, umiejętności, sprawności ucznia czy zadań danej edukacji. Pięćdziesięciu dziewięciu (11,8%) studentów nie utworzyło projektu żadnej innowacji lub programu.

381 (76,2%) studentów utworzyło innowacje pedagogiczne, które mieszczą się na poziomie twórczości pedagogicznej subiektywnej i aż 10 (2%) studentów utworzyło innowacje należące do poziomu twórczości pedagogicznej obiektywnej węższego zakresu⁵. Ten wniosek jest bardzo pokrzepiający. Jednak nasuwają się pytania: 1) jeśli studenci na podstawie pozyskanej wiedzy potrafią skonstruować innowacje, to czy będą je realizować w pracy zawodowej? W jakim zakresie będą one zadowalające? Jeśli odrzucą te innowacje, co będzie tego przyczyną? 2) Dlaczego w polskiej szkole innowacje nie są powszechne, mimo że są one wymagane przy ocenie jakości pracy szkoły i w awansie zawodowym nauczyciela? Na te pytania w tym tekście nie udzielę już odpowiedzi.

Zakończenie

Niniejszy projekt jest próbą wyjścia poza tradycyjne kształcenie realizowane na studiach nauczycielskich. Tak urzeczywistniona *pedagogika twórczości* proponuje zmiany w procesie kształcenia w szkole wyższej w zakresie doboru i układu celów, treści, strategii

5 M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009.

i zasad kształcenia oraz form, technik, treningów ich realizacji. Przedstawione rezultaty wskazują na wzrost myślenia twórczego studentów na pedagogice twórczości. Przyjmują oni nowe informacje, które pozostawiają trwały ślad w ich pamięci. Wynika to z tego, że odkrywają i tworzą nowe przekonania, działając i przeżywając je. Wiedza jest nie tylko rejestrowana w pamięci, ale też konstruowane są nowe informacje naukowe na podstawie już posiadanych i znanych przesłanek. Dzięki temu sądy studenta są utrwalane, uzupełniane i odtwarzane, a na takiej podstawie tworzone są innowacje pedagogiczne.

Zaprezentowane badania potwierdziły tezę o dużym znaczeniu teoretycznym i praktycznym stosowania aktywnych sposobów pracy na studiach. *Pedagogika twórczości* stwarza optymalne warunki do rozwijania aktywności młodych nauczycieli, przyczynia się do rozwoju własnego stylu pracy zawodowej. Umożliwia również respektowanie zasad indywidualizacji i stopniowania trudności w nauczaniu grupowym i zbiorowym oraz łączenie uczenia się przez przyswajanie i odkrywanie z przeżywaniem i działaniem, wzmacniając nastawienia emocjonalne, motywacyjne oraz kształcąc ich umiejętności. Umożliwia podtrzymanie wszechstronnej aktywności studentów. Dzięki niniejszemu następuje intensyfikacja, optymalizacja i modernizacja procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Zatem, jak wynika z niniejszego zarysu, transformacja społeczna i rozwój cywilizacji przyczynią się do zmiany, a raczej podwyższenia, wymogów wobec edukacji, w tym wobec kształcenia nauczycieli. Adekwatne wydaje się kształcenie ich do twórczości pedagogicznej. Współcześnie w Polsce problematyka twórczości występuje w postaci przedmiotów fakultatywnych i przedmiotów nauczania w formach dokształcających, tj. w studiach podyplomowych realizowanych w szkołach wyższych w Warszawie, Białymstoku, Wrocławiu, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Toruniu i Zielonej Górze. Bogata jest również oferta kursów, warsztatów i treningów w ośrodkach metodycznych, choć funkcjonują tylko jedno (w Warszawie) studia magisterskie z psychopedagogiki twórczości. Bardzo zadowalające jest także to, że na naszym Uniwersytecie Zielonogórskim od 2015 r. studenci edukacji elementarnej będą mieć możliwość studiowania dodatkowego profilu, tj. wspieranie dzieci w rozwoju zdolności, na którym będzie realizowana szeroko rozbudowana i rozumiana pedagogika zdolności i twórczości.

Modernizacja procesu kształcenia wyższego jest nieodzownym elementem reformy edukacji i szkolnictwa wyższego. Skuteczność kształcenia w dużej mierze zależy od aktywności i zaangażowania studentów oraz ich pozytywnego stosunku do nauki. Aby to osiągnąć, należy unowocześnić proces kształcenia poprzez wprowadzanie interesujących rozwiązań, elastyczności metodycznej i organizacyjnej wykładowców. Istnieje więc nadzieja, że prowadzone rozważania i badania wniosą pewien wkład w rozwój szkolnictwa wyższego i teorii programowania jako subdyscypliny pedagogicznej.

LITERATURA

- BEREŻNICKI F. (2002), Umiejętność uczenia się warunkiem efektywności procesu kształcenia, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereżnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin.
- DENEK K., JASNOWSKA J., MAZIARZ C. (1982), *Zasady doboru i strukturalizacji treści kształcenia*, Warszawa.
- DOBROŁOWICZ W. (1982), *Psychologia twórczości w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce.
- (1984), Przedwstęp do psychopedagogiki kreatywności, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, nr 1-2.
- (1993), *Psychika i bariery*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- GIZA T. (1999), *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*, Kielce.
- GÓRAŁSKI A. (1990), *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- GNITECKI J. (1999), *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań.
- LEWOWICKI T. (2002), W poszukiwaniu modelu kształcenia w szkole wyższej, [w:] *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, red. R. Stępień, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa.
- LIMONT W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2007), *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I-III*, Zielona Góra.
- (2009), *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra.
- (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń.
- , POSZENDA I. (2011), *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń.
- KOZIELECKI J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- MEŁOSIK Z. (2000), Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej, „Studia Edukacyjne”, nr 5.
- NĘCKA E. (2001), *Psychologia twórczości*, Kraków.
- PÁŁKA S. (2004), Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków.
- POPEK S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- (2010), *Psychologia twórczości*, Kraków.
- SCHULZ R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- WOŁOŻYŃ S. (1997), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX w stuleciu*, „Strzelec”, Kielce.

Marzenna Magda-Adamowicz

THE SIGNIFICANCE OF THE PEDAGOGY OF CREATIVITY
IN PEDAGOGY EDUCATION

Summary

The interest in academic education system increases in decisive moments as the formation of new social order implicates among other things the search for an adequate model of education. Academic education system has been perceived throughout centuries as an important factor determining

social, economic development as it educates specialists with the highest level of qualifications who carry out research creating and spreading new, scientific knowledge. Nowadays, the search for new, more effective and more efficient ways of educating seems crucial. Based on four theories presented in table 1, a narrow understanding of pedagogical creativity has been accepted; it has been limited to the creativity in the didactic, educational and tutorial process towards students taking parts in lessons and extra-curricular lessons and innovations are the immediate effects of this creativity. Having pursued long-term research, the subject of creativity pedagogy was introduced in pre-school and early-school education specialisations. Within triangulation research the analysis of aims and contents of education has been performed. A superior and inferior connection between them as well as cause and effect vertical integration have been shown. 381 (76,2%) out of 500 students having completed creativity pedagogy course have created pedagogical innovation which are placed at the level of subjective pedagogical innovation and as many as 10 (2%) of students have created innovation classified as objective pedagogical creativity of narrower range.

Arkadiusz Żukiewicz*

UNIWERSYTECKI WYMIAR KSZTAŁCENIA PROFESJONALNYCH SŁUŻB SPOŁECZNYCH W POLSCE

Wprowadzenie. Edukacja całościowa służb społecznych jako powinność systemu szkolnictwa wyższego

Podjęte rozważanie jest poświęcone problematyce uniwersyteckiego kształcenia profesjonalistów angażowanych w działalność społeczną. Odnoszę się tu w szczególności do doświadczeń polskich. Koncentrując uwagę na zagadnieniach związanych ze zmianami systemowymi w edukacji szczebla wyższego, zamierzam przedstawić wycinek rzeczywistości, który bezpośrednio dotyczy procesów kształcenia pracowników służb społecznych. Uczynię to z perspektywy dostrzeganych potrzeb stawianych owej edukacji. Są trzy główne powody, dla których namysł nad tymi zagadnieniami jest zasadny. Pierwszy odnosi się do deontologicznej sfery określonej odpowiedzialnością i zobowiązaniem. Nawiązuje do troski o najwyższą jakość kształcenia specjalistów, którzy w przyszłości będą powołani do służby społecznej. Służba ta jest orientowana nie tylko na rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych. Przede wszystkim ma przyczyniać się do powszechnego zaangażowania ludzi w procesy zmian i przebudowy rzeczywistości życia codziennego. Jej głównym celem jest poprawa stanu faktycznego oraz tworzenie warunków sprzyjających społecznemu rozwojowi (zob. Radlińska 1961, s. 56-59).

Drugą przyczyną uwrażliwiającą na podjęte tu zagadnienie jest kwestia rozwiązań praktycznych w sferze modeli kształcenia akademickiego. Wprowadzenie dwustopniowej edukacji wyższej służb społecznych zdaje się powrotem do rozwiązań, które nie przetrwały swoistej próby czasu (por. Kamiński 1980, s. 94). Szczególnie mało przekonujące jest uzawodowienie kształcenia akademickiego na poziomie licencjatu. Problematyka ta zasługuje na szczegółową analizę, ale w tym miejscu poprzestanę na wskazaniu wątpliwości. Jest to zarazem zachęta dla koleżanek i kolegów specjalizujących się w kształceniu kadr społecznych do merytorycznego dialogu i poszukiwania optymalnych na miarę możliwości rozwiązań modelowych. Sprawa ta nie ogranicza się wyłącznie do kształcenia pracowników służb społecznych. Dotyczy również innych profesji społecznych i humanistycznych, w których poza umiejętnościami

* **Arkadiusz Żukiewicz**, dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Społecznej, arkad_z@poczta.onet.pl.

sprawnego działania istotne są takie komponenty, jak tożsamość, zakorzenienie w etosie czy interioryzacja misji odpowiedniej służby. W odniesieniu zaś do wybranej grupy zawodowej, przekonujące jest podjęcie dyskursu o edukacji, której głównym filarem będzie wychowanie do aktywności prowadzonej wśród ludzi i zarazem z ludźmi. Jest to bowiem działalność, której służba stanowi wiodącą kategorię wyznaczającą ramy etyczne i metodyczne codziennej praktyki. Wszechstronne i całościowe kształcenie jest więc kluczem do budowania profesji opartej na kompetencjach, wiedzy i umiejętnościach adekwatnych do realnych oraz antycypowanych wymogów stawianych przez rzeczywistość służby społecznej.

Wreszcie trzecia przesłanka aktywizująca mój namysł nad stanem i perspektywami rozwoju systemu kształcenia akademickiego pracowników służb społecznych pozostaje w ścisłym związku z procesami standaryzacji i „profesjonalizacji” tychże służb. Tu uwaga może być skoncentrowana na zagadnieniach związanych z przygotowaniem mistrzów do pracy dydaktycznej z uczniami. Pozostawiam jednak na marginesie tej problematyki elementarne kwestie istoty standaryzacji oraz szczegóły parametryzacji, jakie pojawiają się w ostatnich latach na kanwie tworzonych standardów usług pomocy i integracji społecznej. Do spraw tych warto powracać, szczególnie, że są one ściśle związane z funkcjonowaniem zawodowym absolwentów kierunku praca socjalna i pokrewnych. Pośrednio stanowią tym samym impuls w zakresie tworzenia programów kształcenia. Jednakże ramy tego rozważania oraz możliwy zakres wypowiedzi wyznaczają swoistą granicę podjętego zobowiązania.

Każda z przesłanek uzasadniających podjętą problematykę mogłaby być odrębnym fragmentem większego opracowania lub stanowić autonomiczny wywód. Stąd w przyjętym kluczu są one wyłącznie impulsem, który sygnalizuję, aby nakreślić szersze tło dla zagadnień szczegółowych wyznaczonych tematyką tej wypowiedzi. Namysł nad zakreśloną w tytule niniejszego eseju problematyką prowadzę z perspektywy doświadczeń bezpośredniej aktywności zarówno w przestrzeni akademickiej, jak i praktycznej służby społecznej (w Polsce i zagranicą). Punkt widzenia, który wiedzie mnie w rozważaniach, nawiązuje do pedagogiki społecznej kreślonej piórem H. Radlińskiej (por. Radlińska 1961, s. 361-362). Jest to dla mnie źródło, które w swej istocie daje możliwość powrotu do zapomnianych częstokroć tradycji i dorobku budowanego w oparciu o organiczną pracę łączącą aktywność na polu uniwersytetu i codziennej służby dla Drugiego Człowieka.

W kontekście odniesień edukacyjnych (programowych) nawiązuję bezpośrednio do wyników badań (własnych i kierowanych), prowadzonych w latach 1998-1999 (Żukiewicz 2002) i 2010 (Żukiewicz 2012, s. 201-234). Zgromadzony materiał empiryczny stał się inspiracją do przemyśleń i poszukiwań w zakresie programowym dla modelowych propozycji edukacyjnych. Dotyczą one w szczególności przygotowania merytorycznego profesjonalistów służb społecznych. Celowo podkreślam tu meryto-

ryczność przygotowania do służby społecznej, gdyż nie jest to w mojej ocenie równoznaczne z przygotowaniem zawodowym. Owa zawodowość jest bowiem elementem integralnie spójnym z całościową (kompleksową czy wręcz holistyczną) edukacją człowieka do podejmowania działań będących służbą Drugiemu Człowiekowi. Nie idzie tu o wykształcenie odpowiednich umiejętności i ewentualne dostarczenie stosownej wiedzy. Edukacja uwzględnia w tym podejściu proces wychowania oraz, przywołując stanowisko Heleny Radlińskiej, swoiste wrastanie (Radlińska 1961, s. 78-79) kandydata do służby w realia i wymogi profesji. Misja, etos, powołanie, identyfikacja etyczna (w tym aksjologiczna) to komponenty kształcenia merytorycznego, które są uzupełniane odpowiednią podstawą teoretyczną, metodologiczną oraz metodyczną. Wszystko prowadzi do realizacji zadań, których szeroki i zarazem otwarty katalog jest wpisany w codzienną służbę społeczną. Stąd przygotowanie absolwentów do takich sytuacji zawodowych, w których poświęcenie, ofiara czy najpowszechniej rozumiany altruizm będą stanowić naturalny efekt finalny, zdaje się priorytetem kształcenia tej grupy docelowej.

Tradycja i wyzwania współczesności

Poczynając od 1925 roku polskie służby społeczne podlegały procesom profesjonalizacji w toku systemowego kształcenia i doskonalenia (Radlińska 1964, s. 429 i nn., Kamiński 1980, s. 93 i nn.). Udział w tym miały uczelnie akademickie, w których dokonywała się i nieustannie jest kontynuowana działalność naukowa. Obejmuje ona aktywność zarówno teoriiotwórczą, jak i badawczą oraz edukacyjną. Wpisują się tu elementy związane z generowaniem naukowych podstaw działalności praktycznej w obszarze służby społecznej. Efekty akademickiej eksploracji i eksplanacji rzeczywistości działań w przestrzeni pracy i służby społecznej przyczyniają się w efekcie do kształtowania postaw i kompetencji społecznych, wychowania, kształcenia i nauczania operacyjnych umiejętności sprawnego oddziaływania społecznego. Znajomość podstaw teoretycznych oraz metodologicznych, postawy i towarzyszące im kompetencje oraz odpowiednie dla profesji umiejętności są niezbędnym wyposażeniem absolwentów. Stanowią pomoc w ich codzienności zawodowej, gwarantując zarazem pomyślność podejmowanych zadań. Dotyczy to w szczególności pracowników funkcjonujących w obszarach systemów opieki, pomocy, integracji czy wsparcia rozwoju społecznego.

Szczególna rola, jaką przypisuje się współczesnemu uniwersytetowi, stanowi o konieczności poszukiwania rozwiązań w zakresie kształcenia profesjonalnego, które z jednej strony spełni oczekiwania związane z zawodowym wymiarem edukacji. Z drugiej zaś umożliwi zachować ciągłość idei kształcenia wszechstronnego (uniwersalnego i zarazem holistycznego). Uniwersytet jest z założenia instytucją powołaną między innymi do naukowego rozpatrywania zagadnień związanych z wszechświatem, życiem,

człowiekiem i innymi istotami lub przedmiotami istniejącymi w rzeczywistości. Na tym tle edukacja profesjonalistów służby społecznej nie może być ograniczana do rangi zawodowego przygotowania kadr takiego czy innego systemu. Szczegół kształcenia uniwersyteckiego wymaga odniesienia do całościowego kształtowania człowieka, który świadom swej podmiotowości będzie zdolny do budowania relacji ze środowiskiem i podmiotami tam żyjącymi z zachowaniem zasad i wartości humanistycznych. Wynikający z nich respekt dla godności osoby ludzkiej, identyfikacja z aretologiczną zasadą czynienia dobra oraz wszelkimi powinnościami deontologicznie wpisanymi w etykę służby społecznej wymagają refleksji filozoficznej. Implikują również aktywność intelektualną obejmującą namysł teoretyczny korespondujący z osiągnięciami wielu dyscyplin naukowych. Nadto konieczny tu jest także udział w projektach badawczych łączących się z praktyką działalności społecznej realizowanej w ramach toku edukacyjnego pod merytoryczną opieką wykształconych i doświadczonych naukowców oraz praktyków.

Przekraczanie granic szkoły zawodowej pozostaje w związku z koniecznością zagwarantowania warunków studiów, które we współczesnym uniwersytecie zdają się możliwe do osiągnięcia. Mając na uwadze rangę i odpowiedzialność zadań zawodowych przyszłych absolwentów takich kierunków studiów uniwersyteckich, jak praca socjalna, socjologia, pedagogika, psychologia itp., warto poszukiwać rozwiązań praktycznych. Chodzi w tym wypadku o generowanie takich modeli edukacji służb społecznych szczegóła uniwersyteckiego, które przy istniejącym stanie prawnym, ekonomicznym i systemowym umożliwią urzeczywistnienie idei całościowego kształcenia oraz doskonalenia. Dotyczy to w szczególności osób zainteresowanych aktywnym udziałem w procesach przetwarzania rzeczywistości życia codziennego jednostek, rodzin, grup społecznych, społeczności i całych społeczeństw.

Odnosząc się do wyników przeprowadzonych badań wśród praktyków służby społecznej, można określić odpowiednie obszary kształcenia (Żukiewicz 2002, s. 97-105; 2012, s. 231-233). Będą one użyteczne w dalszym dyskursie nad modelowymi rozwiązaniami edukacji służb społecznych. Jej efekty mają ostatecznie stanowić główną podstawę procesu formowania osobistego i przygotowania merytorycznego absolwentów. Innymi słowy, na bazie owej edukacji, mają oni być w założeniu gotowi do podejmowania odpowiedzialnych i wielowymiarowych działań wpisujących się w pole aktywności odpowiednich profesji społecznych. Dodać w tym miejscu warto, że z uwagi na złożoność spraw ludzkich, wielopropblemowość i rodzajowe różnicowanie zjawisk oraz procesów zachodzących w przestrzeni działalności społecznej, konieczne jest spoglądanie na kształcenie profesjonalistów z perspektywy uniwersalnej i wszechstronnej. Taka baza teoretyczno-filozoficzna nie tylko poszerza perspektywę widzenia spraw ludzkich. Może też z dużym prawdopodobieństwem przeciwdziałać trudnościom w koordynacji i współdziałaniu licznych specjalistów zakorzenionych w obszarze służby społecznej.

W ramach diagnozowanych potrzeb i dostrzeganych deficytów wykształcenia można zaproponować obszary merytorycznego kształcenia kandydatów do służby społecznej. W pierwszej kolejności będzie to część obejmująca filozoficzną refleksję o życiu i człowieku. W ramach filozofii warto uwzględnić istotne zagadnienia z zakresu ontologii, epistemologii oraz etyki. Przygotuje to studentów do dalszej edukacji obejmującej dorobek naukowy z zakresu wielu dyscyplin, w szczególności historii (w tym historii działalności społecznej, historii wychowania itp.), polityki społecznej, socjologii (w tym socjologii problemów społecznych, socjologii rodziny itp.), psychologii (w tym psychologii społecznej, psychologii klinicznej, psychologii rodziny itp.), pedagogiki (w tym pedagogiki rodziny, pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej, pedagogiki specjalnej, andragogiki, resocjalizacji, profilaktyki itp.), medycyny (w tym medycyny zdrowia i pracy, położnictwa, pielęgniarstwa, biomedycyny, dietetyki itp.), prawa (w tym prawa pracy, prawa rodzinnego i opiekuńczego, prawa socjalnego, prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, prawa cywilnego itp.), administracji, ekonomii (w tym ekonomii społecznej, rachunkowości itp.), organizacji i zarządzania.

Teoretyczne przygotowanie kandydatów do służby pełnionej w środowiskach życia ludzkiego jest fundamentem dla kształtowania umiejętności sprawnego działania opartego na metodycznych podstawach. Konieczność rozwijania metodycznych podstaw pracy socjalnej wskazywali w licznych przypadkach zarówno badani praktycy z Wrocławia, jak i z Krakowa (Żukiewicz 2002, s. 98-99; 2012, s. 232). Służba społeczna nie ogranicza się wyłącznie do działań podejmowanych wśród osób doświadczających różnorodnych trudności codziennej egzystencji. Dotyczy także, a przynajmniej warto, aby odnosiła się również do tych członków rodzin, grup społecznych, społeczności czy odpowiedniej części społeczeństwa, która posiada potencjał sił mocnych. Chodzi tu o osoby, których zdolności, kompetencje, wiedza, pozycja społeczna lub ekonomiczna itp., pozwalają skutecznie wspierać działania wspomagające ludzi destytuowanych, marginalizowanych czy wykluczanych społecznie.

Doświadczenie swoistego zderzenia ideałów, z jakimi absolwenci kierunków kształcenia do służby społecznej wkraczali w realną przestrzeń swej aktywności zawodowej, skłaniały ich w toku badań do zgłaszania postulatów względem praktyk zawodowych. Przeważająca ilość badanych profesjonalistów podkreślała, że zajęcia praktyczne są bardzo istotnym elementem kształcenia kandydatów podczas ich studiów. Nadto zaznaczali oni znaczącą rolę przygotowania do praktyk środowiskowych. Przy tej okazji eksponowali konieczność ich zróżnicowania w placówkach realizujących różnorodne typy działań adresowanych do różnorodnych grup odbiorców usług systemowych. Można pozwolić sobie w tym kontekście na ogólniejszą uwagę, że praktyki studenckie są bez wątpienia integralnym komponentem koniecznym i uwzględnianym w programach edukacyjnych. Jednakże ich użyteczność i zarazem bezpieczeństwo zarówno dla instytucji (organizacji) przyjmującej, jak i samych praktykantów, w znacznej mierze zależy

od programu praktyki, jej celu, a przede wszystkim odpowiedniego przygotowania studentów do realizacji zadań w ramach tej formy kształcenia. Nie bez znaczenia jest również rola i przygotowanie oraz doświadczenie osób prowadzących praktykantów. Problem ten jest złożony i wart odrębnej dyskusji. Wiąże się nie tylko z elementami metodycznymi, ale dotyczy także kwestii relacji uczeń-mistrz, do której obie strony muszą być stosownie przygotowane i wyposażone w konkretne kompetencje, umiejętności i wiedzę. Po stronie mistrza stosowne jest także odpowiednie i zróżnicowane rodzajowo bogactwo doświadczenia zawodowego oraz komunikatywność.

Obok wskazanych obszarów stanowiących podstawę przygotowania do efektywnej służby reprezentantów służb społecznych pojawiają się uzupełniające obszary kształcenia związane z codzienną służbą. Jako istotne komponenty przygotowania zawodowego wskazywali je w badaniach praktycy służby społecznej (Żukiewicz 2002, s. 99-102; 2012, s. 233). Zaliczyć tu można zajęcia z wychowania fizycznego (włącznie z samoobroną i gimnastyką korekcyjną), informatykę (w tym podstawy obsługi podstawowych programów pakietu Microsoft Office), prace gospodarskie, które są również konieczne w toku realizacji zadań w środowiskach życia podopiecznych itp. Zagadnienia te zdają się marginalnym elementem wzbogacającym program kształcenia merytorycznego kandydatów do służby społecznej. Jednakże praktyka codziennej aktywności w przestrzeni systemu pomocy i integracji społecznej oraz wsparcia rozwoju ludzkiego potwierdza, że wykreowane w ramach tego typu zajęć kompetencje i umiejętności są istotnym komponentem wyposażenia pracowników służb społecznych.

Konkluzje końcowe i zaproszenie do dalszych poszukiwań

Zrozumienie istoty mechanizmów regulujących relacje międzyludzkie, wspólnota misji służby, sprawność działania, podobieństwo i umiejętność dekodowania specjalistycznego języka, wiedza o stanach, zjawiskach i procesach dokonujących się w rzeczywistości życia ludzkiego czy znajomość realiów codziennej aktywności zawodowej to wynik wieloletnich działań edukacyjnych. Zakres stosownej wiedzy koniecznej do bezpiecznego podejmowania działań w przestrzeniach życia ludzkiego, szerokie spektrum wymaganych przy tym umiejętności, a przede wszystkim wykreowanie kompetencji społecznych zdaje się przekonywać do słuszności poszukiwania rozwiązań edukacyjnych opartych na kształceniu uniwersalnym i wielowymiarowym (całościowym). Nie wydaje się przy tym zasadne ograniczanie procesu kształcenia służb społecznych do minimum teoretycznego i metodologicznego przy rozwiniętej orientacji metodycznej. Najdoskonalsze instrumentarium oddane w ręce ignoranta nie będzie wykorzystane na poziomie zadowalającym.

Obok wskazanych atrybutów warto podkreślić istotną kwestię identyfikacji kandydatów do służby społecznej z jej misją oraz interioryzację etycznych komponentów

tów wyznaczających zasady codziennej aktywności zawodowej. Urzeczywistnienie tych komponentów wymaga stworzenia stosownego klimatu edukacyjnego, który nie powstanie w warunkach atomizacji i ekonomizacji procesu studiów uniwersyteckich. Szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych walory ciągłości i wrastania w tożsamość profesjonalną są bezsprzecznie istotnym elementem kształcenia. Tą drogą przygotowuje się bowiem absolwentów do świadomej, odpowiedzialnej i opartej na stosownych kompetencjach merytorycznych służby Drugiemu Człowiekowi. Służba ta jest związana z koniecznym wysiłkiem, trudem, poświęceniem czy też pokonywaniem przeciwności zarówno systemowych, organizacyjnych, jak i mentalnych. Na efekty pozytywne przychodzi niejednokrotnie czekać wiele lat. Zaburzenie i zdarzające się niekiedy niepowodzenia są zaś dostrzegane niemal natychmiast. Wykazuje się je nierzadko bez głębszej analizy, odniesień do szerszej sytuacji związanej z uwarunkowaniami społecznymi, gospodarczymi czy kulturowymi. Sytuacje nierzetelnej oceny dokonań pracowników społecznych wymagają przygotowania tej grupy profesjonalistów do reagowania konstruktywnego. Praktyka służby społecznej dowodzi niejednokrotnie, że niesprawiedliwość pomówień, oskarżeń czy wręcz pozbawionych realnych podstaw zarzutów stawianych przez medialnych „poszukiwaczy sensacji”, czyni wiele szkód osobom zaangażowanym w procesy czynienia dobra. Do obrony twórców dobra społecznego przed bezpodstawną dekonstrukcją (destrukcją) wymagane jest merytoryczne przygotowanie. Sprawcami oszczerstw są z reguły osoby pozbawione moralnego prawa opartego na osobistym dorobku w zakresie czynienia dobra. Ich status społeczny lub pozycja zawodowa są jedynymi atrybutami w zderzeniu z dobrem, uczciwością i prawdą. Jednakże brak wykształconych mechanizmów obronnych sprawia, że defensywa, do której nie ma przygotowania, staje się mało skuteczna. Uczciwa postawa wobec życia i służby Innym sprawiają wielokrotnie, że propagatorzy i zarazem realizatorzy idei służby oraz twórcy dobra są z łatwością marginalizowani, a nawet społecznie i zawodowo wykluczani. Nie są oni przystosowani do brutalnej walki o „siebie”. Stając naprzeciw osób, które swą aktywność ograniczają wyłącznie do manipulacji, kłamstwa i czynienia szkody Innym, prawi i uczciwi działacze społeczni przegrywają. Dzieje się to niejednokrotnie w samotności i izolacji od tych, którzy w trosce, by nie zostać kolejnym „obiektem” ataku, dystansują się i odmawiają wsparcia w walce o prawdę, sprawiedliwość, uczciwość i dobro.

Przedstawione powyżej mechanizmy sytuacyjne skłaniają do zwiększenia aktywności na polu edukacyjnym w ramach przygotowania absolwentów do konstruktywnego rozwiązywania sytuacji związanych z niesprawiedliwością społeczną, nieuczciwością i nierzetelnością tych, którym idee dobra, uczciwości, sprawiedliwości oraz prawdy są obce. Zdaje się, że komercjalizacja, dehumanizacja życia społecznego, a także daleko rozwinięty konsumpcjonizm wraz z towarzyszącymi mu relatywizmem, hedonizmem i implikowanym na tej drodze egoizmem stanowią wyzwanie dla współczesnych służb

społecznych. Chodzi tu nie tylko o ochronę dobra czynionego przez poszczególnych reprezentantów tego środowiska, ale także o wsparcie w zmaganiach z nieuczciwością, zakłamaniem, manipulacją społeczną i wszelkimi działaniami destytuującymi każdego człowieka w życiu prywatnym i publicznym.

Służba społeczna jest prowadzona dla ludzi, ale równocześnie wśród ludzi i z ludźmi. Jest dynamiczna i nie podlega sztywnym ramom planowania. Elastyczność i wielowymiarowość to cechy, które wymagają dogłębnego i wszechstronnego przygotowania przyszłych reprezentantów profesji społecznych. Osiągnięcie tak zakreślonego celu nie wydaje się być możliwe na stosownym poziomie w trakcie uproszczonej ścieżki kształcenia licencyjnego. Stąd zasadne jest przypomnienie pierwszych doświadczeń kształcenia profesjonalnych pracowników społecznych w Polsce, którzy byli objęci łącznym czteroletnim cyklem edukacyjnym (por. Radlińska 1964, s. 432). Uzasadniała to inicjatorka i współtwórczyni pierwszej polskiej szkoły służb społecznych – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej – Helena Radlińska: „Przegląd zagadnień uzasadnia konieczność kształcenia pracowników społecznych na poziomie takim, jak lekarze i inżynierowie. Mają zadanie równie doniosłe i trudne. Wśród pracowników służby społecznej wytworzył się (podobnie jak wśród praktyków polityki społecznej) typ pośredni pomiędzy badaczem i działaczem. Ze względu na konieczność orientowania się w wielu sprawach wykształcenie pracowników społecznych musi być wielostronne, obejmować elementy i wyniki nauk biologicznych i humanistycznych, uwzględniać wiele spraw życia ludzkiego, które ułatwiają stosunki z ludźmi. Przed powierzchownością bronić powinno pogłębienie studiów w własnej dziedzinie pedagogiki społecznej i wyrobienie szczególnej sprawności w wybranej umiejętności praktycznej, pożytecznej ludziom. [...]. Kształcenie obejmuje również wyrobienie cech charakteru szczególnie cennych w pracy społecznej” (Radlińska 1961, s. 383-384).

Przywołany fragment stanowi podsumowanie niniejszych rozważań, gdyż z jednej strony przybliża polską tradycję w zakresie kształcenia służb społecznych. Z drugiej zaś jest otwarciem do dalszego namysłu nad problematyką uniwersyteckiego kształcenia profesjonalistów pomocy, integracji i rozwoju społecznego w XXI wieku.

LITERATURA

- KAMIŃSKI A. (1980), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- RADLIŃSKA H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- ŻUKIEWICZ A. (2002), *Praca socjalna Ośrodków Pomocy Społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

- (2012), *Praca socjalna w ośrodku pomocy społecznej – na przykładzie MOPS Kraków*, [w:] *Praca socjalna w służbie ludziom*, red. A. Żukiewicz, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 201-234.

Arkadiusz Żukiewicz

UNIVERSITY DIMENSION OF THE EDUCATION OF PROFESSIONAL SOCIAL SERVICES IN POLAND

Summary

Traditions of educating social services have been known in Poland since 1925 thanks to the efforts by Helena Radlińska and an association of the most outstanding theoreticians and practitioners of social work of that time including; Marian Grotowski, Konstanty Krzeczkowski, Marian Godecki, Ludwik Krzywicki, Waław Szubert, Kazimierz Korniłowicz, Czesław Babicki, Janusz Korczak, Jan Muszkowski, Faustyn Czerwijowski, Zygmunt Kobyliński, Maurycy Jaroszyński, Jan Strzelecki, Mieczysław Michałowicz, Józef Mikułowski-Pomorski, Władysław Radwan and Stanisław Rychliński, and many others. The experiences of the interwar period show that short term preparation of social service employees to take action in social circles did not meet the essential expectations set by the requirements of the dynamically changing conditions of humans life at the beginning of the 20th century. In the 21st century social or economic situation requires from the social services employees the use of advanced, social and technology competences. This causes that the overall (complex, multidimensional, multidisciplinary) process of university education seems to be necessary to fulfil the requirements of the tasks set to the graduates. Therefore, the basic task is to find model solutions enabling the preparation of the graduates of social work and alike specialisation to perform effective and efficient service for the benefit of Another Person.

Sławomir Śliwa*

KSZTAŁCENIE PEDAGOGÓW RESOCJALIZACYJNYCH W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Wstęp

Henryk Machel podkreśla, że warunkiem uzyskania sukcesu resocjalizacyjnego, zwłaszcza w warunkach izolacji społecznej, jest posiadanie przez osoby, które pracują z osadzonymi, kompetencji resocjalizacyjnej. Kompetencja rozumiana jest tu jako posiadana wiedza, która umożliwia wydawanie sądu, wypowiedzianie autorytatywnego zdania. Jest to obserwowalna i mierzalna wypadkowa ogółu wiedzy i umiejętności przyswojonych, opanowanych i zastosowanych w praktyce, zmobilizowanych przez człowieka do rozwiązania problemu zawodowego. Kompetencje wzmacniają ważne z punktu widzenia pracy z drugim człowiekiem, w tym wypadku dewiantem, cechy, wśród których można wymienić: życzliwość dla ludzi, empatię, asertywność, obiektywizm w ocenie, zrównoważenie psychiczne, odporność na stres i zachowania prowokacyjne, odporność na prizonizację, kulturę osobistą, refleks i spostrzegawczość, czy też dobrą ogólną orientację w zagadnieniach penitencjarnych oraz zdolność do przewidywania zachowań i zdarzeń. Autor ten podkreśla także, że bardzo ważną cechą kadry resocjalizacyjnej jest autorytet. Pozwala on zarówno na poprawne zarządzanie instytucją resocjalizacyjną, jak i na skuteczne wykonywanie kary wobec osób skazanych. W tym wypadku niewątpliwie chodzi o nieformalny autorytet bazujący na poszanowaniu osoby ze względu na profesjonalizm, umiejętności obiektywnego i sprawiedliwego oceniania itp. Autorytet ten odróżnia się od autorytetu formalnego, który skłania do podporządkowania się ze względu na obawę przed negatywnymi konsekwencjami ze strony osób zajmujących wyższe stanowisko (Machel 2008, s. 253).

Pedagodzy, którzy mają zajmować się resocjalizacją, kształceni są na kierunku pedagogika o specjalności resocjalizacja. Należy tu jednak podkreślić, że nie ma żadnych standardów kształcenia dla tej specjalności, a jedynie standardy dla kierunku, choć i te już nie są w pełni obowiązujące. W myśl tych standardów absolwent uzyskiwał podstawowe kwalifikacje zależne od wybranej specjalności, z możliwością orientacji w kie-

* **Sławomir Śliwa** – doktor, Wydział Pedagogiczny, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, specjalizacja: profilaktyka i resocjalizacja.

runku konkretnej specjalności pedagogicznej. Standardy te jednak określały także treści i efekty kształcenia dla grupy treści podstawowych i grupy treści kierunkowych.

Nowelizacja Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 r. wprowadziła do polskiego systemu szkolnictwa wyższego Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Pojęcie to zostało zdefiniowane jako opis kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego, określony przez efekty kształcenia. Dla każdego z ośmiu obszarów kształcenia określono efekty kształcenia dla dwóch poziomów kształcenia i dwóch profili kształcenia (profilu ogólnoakademickiego lub praktycznego). Efekty te dla każdego obszaru, poziomu i profilu kształcenia opisane są w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przede wszystkim nacisk położony jest nie tyle na proces kształcenia, ile na jego efekty (Sieczek 2013, s. 25).

Dla każdego kierunku studiów uczelnia opracowuje program kształcenia, który składa się z opisu zakładanych efektów kształcenia i programu studiów. Opracowując opis efektów kształcenia dla kierunku studiów, uczelnia uwzględnia efekty kształcenia właściwe dla danego kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia wybrane z efektów kształcenia dla obszaru lub obszarów kształcenia, z których został wyodrębniony kierunek studiów, określonych w rozporządzeniu o Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Ponadto w nowym systemie każdy kierunek powinien mieć określony profil kształcenia (Sieczek 2013, s. 26).

Na poziomie programu studiów celowe jest rozróżnienie następujących rodzajów efektów kształcenia (Kraśniewski 2010, s. 13):

- ogólne (generyczne) – charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia (np. dla studiów I stopnia), w znacznym stopniu niezależne od kierunku studiów;
- „dziedzinowe” – charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia w określonym szerokim obszarze kształcenia, obejmującym całą grupę kierunków studiów (np. dla kierunków technicznych);
- szczegółowe – specyficzne dla danego programu studiów i jego konkretnej realizacji w danej uczelni lub jednostce prowadzącej studia.

I tak o ile na poziomie ogólnym i „dziedzinowym” skonstruowano wzorcowe efekty kształcenia, tak na poziomie programu studiów uczelnia lub jednostka prowadząca studia ustala swoje efekty. Mankamentem może być to, że specjalność z zakresu resocjalizacji nie ma żadnych standardów, które wpłynęłyby na jakość kształcenia, na którą tak duży nacisk kładą wymagania KRK. Opracowanie i udostępnienie standardów dotyczących kształcenia na tej specjalności wpłynęłoby na efektywność procesu resocjalizacji w środowisku otwartym i zamkniętym. Propozycja tych standardów powinna być opracowana zarówno przez teoretyków, jak i praktyków resocjalizacji. Być może rozwiązania dotyczące profili kształcenia – kształcenie na profilu ogólnouczelnianym lub praktycznym – przyniesie lepsze efekty, ze względu na profil praktyczny.

Metodologia badań własnych

Celem poznawczo-teoretycznym prowadzonych badań było poznanie opinii studentów o kształceniu pedagogów-resocjalizatorów na studiach I i II stopnia. Celem praktyczno-wdrożeniowym było z kolei wypracowanie zaleceń praktycznych związanych z systemem kształcenia na studiach.

Problem badawczy został zawarty w pytaniu *Jakie opinie mają studenci pedagogiki, specjalności resocjalizacja na temat kształcenia pedagogów-resocjalizatorów?*

Do problemu badawczego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- Jak powinien być skonstruowany program kształcenia na specjalności resocjalizacja?
- Jakie formy i metody powinny być używane przez wykładowców?
- Jakie umiejętności powinna posiadać kadra pedagogiczna w opinii studentów?
- Jakie są oczekiwania studentów związane ze studiowaną specjalnością i pracą w zawodzie?

Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2014 roku na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. W pracy posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety skierowany do studentów pedagogiki na specjalności resocjalizacja i profilaktyka społeczna. Kwestionariusz składał się z 8 pytań-stwierdzeń, które były zaopatrzone w skale szacunkowe oraz 2 pytań otwartych.

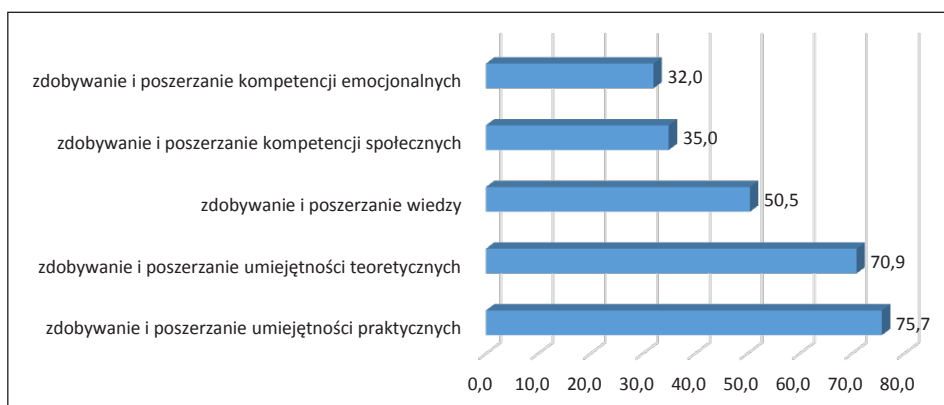
Charakterystyka badanych

Grupa badawcza liczyła 103 osoby. Byli to studenci I i II stopnia studiów niestacjonarnych o specjalności resocjalizacja i profilaktyka społeczna: studenci I stopnia – 30 osoby (29,1%) oraz studenci II stopnia – 73 osoby (70,9%). Ponad połowa badanych to kobiety – 52,4%. Badani w większości byli to ludzie w wieku 26-35 lat (41,7%). W grupie wiekowej do 25 lat było 24,3% respondentów, w grupie 36-45 lat – 28,2%, w grupie 46-55 lat – 5,8%.

Prawie 70% badanych pochodziło z miasta.

Wyniki badań

Zdaniem respondentów najważniejsze w kształceniu pedagogów-resocjalizatorów jest zdobywanie i poszerzanie umiejętności praktycznych. Zadeklarowało tak 75,7% badanych. Prawie tyle samo osób zadeklarowało chęć zdobywania i poszerzania umiejętności teoretycznych (70,9%). Ponad połowa badanych wskazała na zdobywanie i poszerzanie wiedzy (50,5%), ponad 1/3 na zdobywanie i poszerzanie kompetencji społecznych (35,0%), a 32,0% na zdobywanie i poszerzanie kompetencji emocjonalnych.



Wykres 1. Najważniejsze obszary kształcenia w opinii respondentów (w %)

Źródło: badania własne.

Zaobserwowano tu różnicę istotną statystycznie, jeżeli chodzi o deklaracje respondentów a stopień studiów. Ponad 90% studentów z drugiego stopnia stwierdziło, że najważniejsze w kształceniu na specjalności resocjalizacja jest zdobywanie i poszerzanie wiedzy (odpowiedzi zdecydowanie tak i raczej tak), a 80,0% słuchaczy z pierwszego stopnia była takiego samego zdania. Należy też podkreślić, że siła związku jest duża.

Tabela 1. Najważniejsze obszary kształcenia w opinii respondentów a stopień studiów

			Stopień studiów		Ogółem
			pierwszy	drugi	
Najważniejsze w kształceniu pedagogów-resocjalizatorów jest zdobywanie i poszerzanie wiedzy	zdecydowanie tak	Liczebność	3	49	52
		% z Stopień studiów	10,0%	67,1%	50,5%
		% z Ogółem	2,9%	47,6%	50,5%
	raczej tak	Liczebność	21	19	40
		% z Stopień studiów	70,0%	26,0%	38,8%
		% z Ogółem	20,4%	18,4%	38,8%
	nie mam zdania	Liczebność	3	3	6
		% z Stopień studiów	10,0%	4,1%	5,8%
		% z Ogółem	2,9%	2,9%	5,8%
	raczej się nie zgadzam	Liczebność	3	2	5
		% z Stopień studiów	10,0%	2,7%	4,9%
		% z Ogółem	2,9%	1,9%	4,9%
Ogółem		Liczebność	30	73	103
		% z Stopień studiów	100,0%	100,0%	100,0%
		% z Ogółem	29,1%	70,9%	100,0%

$\chi^2 = 27,904$, $df = 3$, $p = 0,0001$, $V_C = 0,520$

Źródło: badania własne.

Również różnicę widać jeśli chodzi o deklaracje dotyczące zdobywania i poszerzania kompetencji społecznych oraz emocjonalnych. Studenci drugiego stopnia o wiele częściej wskazywani na chęć podwyższania zarówno kompetencji społecznych ($\chi^2 = 14,235$, $df = 3$, $p = 0,003$, $V_C = 0,372$), jak i emocjonalnych ($\chi^2 = 15,217$, $df = 4$, $p = 0,004$, $V_C = 0,384$).

Można przypuszczać, że deklaracje te spowodowane są doświadczeniem studentów. Osoby, które dopiero co przychodzą na studia mogą uważać, że najważniejsze są umiejętności praktyczne w podjęciu późniejszej pracy. Osoby, które są już na II stopniu studiów niejednokrotnie pracują w zawodzie. Stąd ich przekonanie, że wiedza oraz kompetencje społeczne i emocjonalne na pewno są przydatne i ułatwią pracę. Zdarza się często, że zamiast stosować rozwiązania teoretyczno-praktyczne eksponuje się wyłącznie umiejętności praktyczne. Jednak gdyby wyłącznie rozwiązania praktyczne były najbardziej efektywne, to powrót do przestępczości powinien być niższy niż 50% (por. Hołyst 2013, s. 8). Dlatego najwłaściwszym modelem kształcenia powinno być łączenie wiedzy z rozważaniami praktycznymi i być może właśnie tak widzą to studenci studiów II stopnia. Dodatkowo bardzo ważne są kompetencje emocjonalne, które niejednokrotnie ciężko nabyć.

Jednak, jak uważają respondenci, praktyka powinna być bardziej eksponowana w programach kształcenia. Ponad połowa badanych jest zdania, że w kształceniu pedagogów powinno być więcej zajęć praktycznych (58,3%), praktyk (51,%) oraz hospitacji w placówkach resocjalizacyjnych (39,8%). Jedynie 20,4% osób badanych zadeklarowało, że powinno być więcej zajęć teoretycznych.

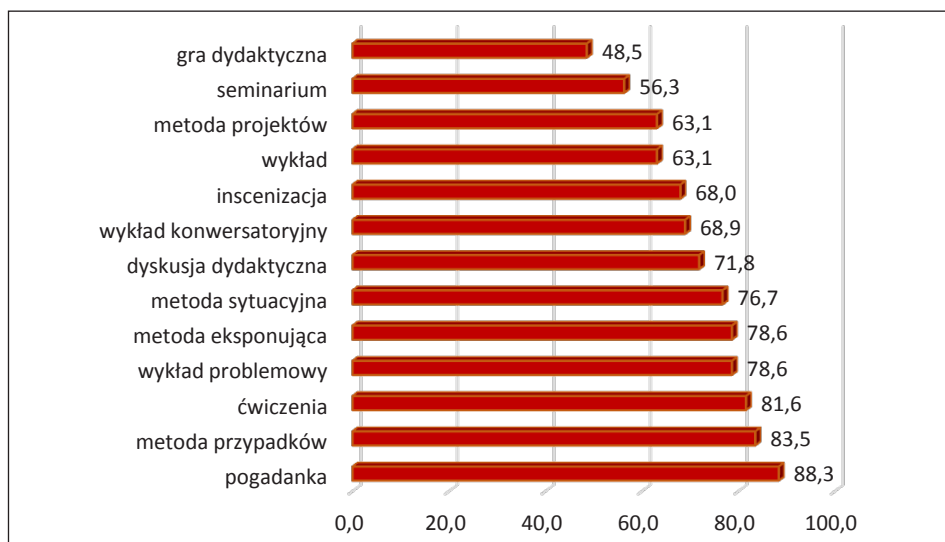
Tylko 44,7% respondentów (odpowiedzi zdecydowanie tak i raczej tak) zadeklarowało, że każdy student powinien mieć tutora. A przecież tutoring pozwala na indywidualny kontakt uczącego się z nauczycielem, który wspiera ucznia w jego rozwoju. Jest szansą na rozwój potencjału ucznia poprzez odpowiednie wskazanie mu drogi, którą powinien podążać.

Tutoring stwarza dla każdej ze stron możliwości osobistego rozwoju. Spotkania tutorskie są wspólnym działaniem realizowanym przez ucznia i nauczyciela – tutora. Tutor dostarcza uczniowi stymulacji do eksplorowania rzeczywistości, dostarcza mu wiedzy. To samo robi uczeń względem niego. Wszystko to dzieje się w przestrzeni określonej przez wcześniej wytyczone przez tutora, przy udziale ucznia, cele, przy czym cele rozwojowe powinny być określone na początku interakcji tutorskiej (Brzezińska, Rycielska 2009, s. 19-20). Metoda ta, choć nie dość powszechna, może sprzyjać procesowi kształcenia. Pomimo tego, że nie jest popularna, powinna być wprowadzana do programów kształcenia, w szczególności na specjalności resocjalizacja.

Tylko 43,7% badanych stwierdziło, że na tej specjalności studenci powinni prowadzić badania, a jest to istotny element w nauczaniu, chociażby do przygotowania przyszłych specjalistów do diagnozowania i ewaluacji. Prawie 60% badanych było zdania, że po

ukończeniu studiów należy poszerzać wiedzę i samodzielnie kształcić się. Postawy takie niewątpliwie sprzyjają procesowi kształcenia i samokształcenia.

Jeżeli chodzi o metody dydaktyczne to studenci są przekonani przede wszystkim do pogaderek (88,3%), metody przypadków (83,5%), ćwiczeń (81,6%), wykładów problemowych (78,6%), metod eksponujących (78,6%), metod sytuacyjnych (76,7%) czy też dyskusji dydaktycznej (71,8%). Mniejszym zainteresowaniem cieszy się wykład konwersatoryjny (68,9%), inscenizacja (68,0%), wykład i metoda projektów (po 63,1%), seminarium (56,3%) oraz gra dydaktyczna (48,5%).



Wykres 2. Skuteczność metod dydaktycznych w opinii studentów (w %)

Źródło: badania własne.

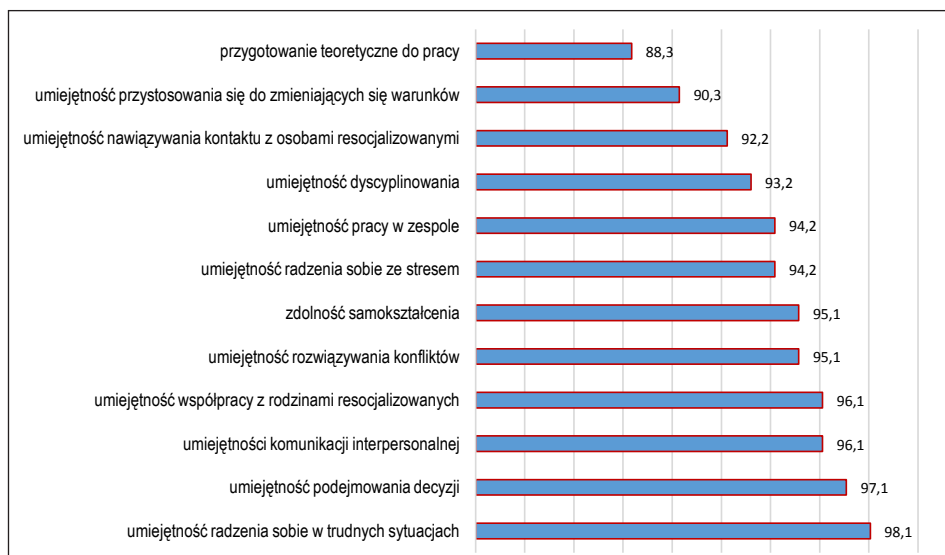
Z powyższych danych wynika, że respondenci optują za aktywnymi metodami nauczania. Jednak zaskakujące jest, że metoda projektów i seminarium zostały tak nisko ocenione. Metody te w sposób praktyczny przygotowują do zawodu i na pewno podnoszą jakość kształcenia na kierunku. Widać tu rozbieżność pomiędzy wcześniejszymi deklaracjami badanych.

Zaobserwowano również, że to studenci drugiego stopnia bardziej doceniają seminarium w kształceniu niż studenci pierwszego stopnia. Różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie $p = 0,0001$ ($\chi^2 = 25,065$, $df = 4$, $V_C = 0,493$). Należy podkreślić, że związek ten jest silny. Doświadczenia wyniesione z I stopnia zapewne wpływają na to, że docenia się seminarium w kształceniu specjalnościowym.

Przyszli pedagodzy-resocjalizatorzy uważają, że najważniejsze w pracy są przede wszystkim umiejętności psychospołeczne, takie jak: umiejętność radzenia sobie w trud-

nych sytuacjach (98,1%), umiejętność podejmowania decyzji (97,1%), umiejętności komunikacji interpersonalnej (96,1%), umiejętność współpracy z rodzinami resocjalizowanych (96,1%), umiejętność rozwiązywania konfliktów (95,1%) czy też zdolność samokształcenia (95,1%). Równie wysoko zostały ocenione umiejętności związane z radzeniem sobie ze stresem (94,2%), pracą w zespole (94,2%), dyscyplinowaniem (93,2%), nawiązywaniem kontaktu z osobami resocjalizowanymi (92,2%) oraz umiejętność przystosowania się do zmieniających się warunków (90,3%). Najniżej badani ocenili kompetencje związane z przygotowaniem teoretycznym do pracy. Jednak i tak ponad 88% badanych była zdania, że są one przydatne w pracy pedagoga-resocjalizatora.

Jak widać z powyższych odpowiedzi, każda umiejętność w pracy wychowawcy jest niesłychanie ważna i doceniana przez przyszłych pedagogów. W szczególności badani zdają sobie sprawę z tego, że jest to trudna i stresogenna praca, która wymaga dużego wysiłku. Widać również, że oprócz kompetencji interpersonalnych doceniają rolę wiedzy, którą wynoszą ze studiów.



Wykres 3. Najważniejsze umiejętności w pracy pedagoga resocjalizatora w opinii badanych (w %)
 Źródło: badania własne.

Respondenci podkreślali także, że na specjalności resocjalizacja chcą uzyskać zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną. Szczególnie dla nich ważne jednak są umiejętności praktyczne. Większość osób badanych stwierdziła również, że do pracy w zawodzie resocjalizatora skłania ich chęć pomocy innym, co jest zadawalającym faktem.

Podsumowanie

1. W kształceniu na specjalności resocjalizacja programy oparte są wyłącznie na efektach kształcenia dla kierunku pedagogika. Większość uczelni korzysta ze wzorcowych efektów kształcenia opracowanych dla tego kierunku. Nie ma natomiast standardów dla specjalności. Z jednej strony to dobrze, że uczelnie mają autonomię, z drugiej jednak szkoda, że nie ma takich standardów. Rozwiązania takie widać np. w pracy socjalnej, gdzie liczne rozporządzenia (np. rozporządzenie w sprawie specjalizacji z organizacji pomocy społecznej czy też projekt rozporządzenia w sprawie superwizji pracy socjalnej) są przydatne w tworzeniu programów na tej specjalności i mogą z pewnością pozytywnie wpłynąć na jakość kształcenia.

2. Zdaniem respondentów bardzo ważne w kształceniu resocjalizatorów jest zdobywanie przede wszystkim umiejętności praktycznych. Jednak widać również, że studenci którzy kontynuują naukę zaczynają doceniać zdobytą wiedzę. Dlatego najwłaściwszym modelem jest model nauczania mieszany, z przewagą rozwiązań praktycznych.

3. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem dla słuchaczy studiów jest zaprogramowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących. Nie należy jednak lekceważyć takich form jak wykład. Należy tylko uczynić go bardziej atrakcyjnym dla odbiorców np. poprzez konwersatoria czy też sytuacje problemowe.

4. Widać, że w procesie kształcenia nie docenia się tutoringu. Jednak jeśli chcemy dbać o jakość kształcenia na uczelniach, forma ta powinna być coraz bardziej powszechna i doceniana zarówno wśród wykładowców, jak i studentów.

Podobną formą jest mentoring, który jest swego rodzaju opieką nad wychowankiem w różnych stadiach jego rozwoju edukacyjnego (Wiśniewski 2014, s. 71).

LITERATURA

- BRZEZIŃSKA A.I., RYCIELSKA L. (2009), Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela, [w:] Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- HOŁYST B. (2013), Podstawy i zakres indywidualnej prognozy kryminologicznej, „Probacja” 2013, nr 1, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa.
- KRAŚNIEWSKI A. (2010), Krajowe Ramy Kwalifikacji, [w:] Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, red. E. Chmielecka, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- MACHEL H. (2008), Kadrowe determinanty sukcesu resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych, [w:] Teoria i praktyka resocjalizacyjna wobec współczesnych zachowań dewiacyjnych w Polsce i Republice Czeskiej, red. A. Szecówka, B. Koukola, P. Kwiatkowski, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław.
- SIECZEK E. (2013), Dział I. System szkolnictwa wyższego, [w:] Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz, red. W. Sanetra, M. Wierzbowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

WIŚNIEWSKI D. (2014), Mentoring – Mentor, [w:] Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej, t. 3, red. A. Weissbrot-Koziarska, I. Dąbrowska-Jabłońska, Uniwersytet Opolski, Opole.

Sławomir Śliwa

THE EDUCATION OF REHABILITATION EDUCATORS IN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Summary

The article concerns the issue of educating students of pedagogy specialising in rehabilitation. The author describes the nature of educating future rehabilitation educators in respect of legal regulations in the system of higher education. There follows a discussion on advantages and disadvantages of such solutions. There is also a description of research carried out among students and it further presents their opinions on the subject.

Elżbieta Kołodziejska*

**DYNAMIKA SYTUACJI ZAWODOWEJ
ABSOLWENTÓW PEDAGOGIKI
UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO.
Raport z badań absolwentów roczników 2005-2013**

Komercjalizacja i konkurencyjność – hasła do niedawna obecne jedynie w sferze przemysłowej – zaczynają coraz intensywniej docierać na rynek edukacji. Wzrastająca liczba szkół wyższych, w tym prywatnych oraz niż demograficzny wymuszają „walkę” o studenta i środki finansowe. Rynekowym kryterium jakości uczelni staje się „jakość produktu”, czyli zatrudnialność absolwenta. Rynek pracy weryfikuje tę „zewnątrzną efektywność” uczelni rozumianą jako wykorzystanie wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej (Denek 1980).

Dotychczas monitorowanie losów zawodowych absolwentów było prowadzone regularnie przez GUS. Było także w kręgu zainteresowań badaczy społecznych (m.in. Zielińska 1997, Wójcik 2001, Sztanderska i in. 2005, Żyra 2007, Smolarek 2008). Od 2011 roku uczelnie są zobligowane ustawowo do śledzenia karier absolwentów. Wypełniają to zadanie w różnym stopniu i w różnej formie udostępniają wyniki prowadzonych badań (Pacuska 2014, Leszkowicz-Baczyński 2013, 2014).

W artykule przedstawiono wybrane wyniki dwóch edycji badań losów zawodowych absolwentów kierunku pedagogika Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Pierwsza edycja badań, zakończona w 2010 roku, obejmowała absolwentów roczników 2005-2009. W drugiej edycji, zakończonej w roku 2013 badaniami objęto absolwentów pedagogiki kolejnych roczników 2010-2013. W monitorowaniu losów zawodowych absolwentów przez uczelnie i inne instytucje coraz częściej zauważa się, że ocena sytuacji zawodowej w kilkuletniej perspektywie czasowej, a nie po kilku miesiącach, daje bardziej trafne wyniki. To spostrzeżenie uzasadnia objęcie badaniami w obu edycjach tych, którzy mieli od kilku miesięcy do 5 lat doświadczenia na rynku pracy, co jest szerszym rozumieniem pojęcia absolwent niż definicja GUS.

* **Elżbieta Kołodziejska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Metodologii Badań Społecznych. E.Kolodziejska@ips.uz.zgora.pl.

Uwagi metodologiczne

Losy zawodowe absolwentów pedagogiki zdiagnozowano, poszukując odpowiedzi na pytania o to, jaka jest ich aktualna sytuacja zawodowa, jakie mieli oczekiwania wobec pierwszej pracy, z jakimi wymaganiami ze strony pracodawców musieli się konfrontować na starcie w zawodzie, jakie czynniki pomagały lub utrudniały ten start. Poszukiwano także powiązań między specyfiką ukończonego kierunku a aktualną sytuacją na rynku pracy.

Przedstawienie i porównanie pełnych wyników, uzyskanych w dwóch edycjach badań, wykracza poza ramy artykułu. Z wielu problemów badawczych, wedle których prowadzono badania, wybrano dwa: Co zdaniem absolwentów, uczestników badań, pomogło, a co utrudniało start w zawodzie? Jaka jest i jak się zmieniała sytuacja zawodowa absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego?

Ponieważ śledzenie losów zawodowych ma znaczenie dla uczelni, dla jej konkurencyjności, w artykule zaprezentowano także, jako podsumowanie, retrospektywną ocenę studiów na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Dla możliwie najpełniejszego opisu sytuacji zawodowej absolwentów pedagogiki wykorzystano wskaźniki diagnozujące różne jej aspekty. Najwięcej pytań dotyczyło aktywności zawodowej, nie tylko w kontekście świadczenia pracy, ale także jej związku z uzyskanym wykształceniem formalnym. Wskaźnikami sytuacji absolwentów na rynku pracy uczyniono m.in. charakter zatrudnienia, lokalizację miejsca pracy, stabilność zatrudnienia, czas podjęcia pracy.

W obu edycjach badań zastosowano tę samą metodę i to samo narzędzie, mimo iż dostrzeżono pewne jego niedociągnięcia. Powodem takiego założenia był zamiar porównania uzyskanych wyników z dwóch edycji. Badania miały charakter sondażu diagnostycznego. Dane gromadzono z wykorzystaniem ankiety on-line umieszczonej na stronie internetowej wydziału w zakładce dedykowanej absolwentom. Do udziału w badaniach zaproszono listownie wszystkich absolwentów pedagogiki z roczników objętych badaniem. W drugiej edycji dodatkowo kierowano także zaproszenia, wykorzystując adresy elektroniczne absolwentów. Zauważono, że niemal natychmiast po rozesłaniu zaproszeń elektronicznych znacznie wzrosła liczba wypełnionych ankiet. W pierwszej edycji badań zaproszono 2257, w drugiej 1408 absolwentów. Na udział w badaniach zdecydowało się 515 osób w pierwszej oraz 302 w drugiej edycji, co stanowi odpowiednio 23% i 21% spośród absolwentów pedagogiki wybranych roczników.

Prowadzenie badań z pomocą Internetu jest tańsze, wygodne dla badaczy, a także respondentów jednak rodzi wątpliwości, co do ostatecznego kształtu próby. Mimo wątpliwości wybór takiej metody podyktowały argumenty ekonomiczne oraz wiek absolwentów. Dla młodych ludzi to Internet staje się naturalnym środowiskiem wypo-

wiedzi i wyrażania opinii. Zebrane dane nie potwierdziły obaw co do nadreprezentacji osób, którym powiodło się na rynku pracy. Jednocześnie struktura próby, w obu edycjach badań, odzwierciedla strukturę populacji generalnej pod względem płci oraz ukończonej specjalności (tabela 1).

Tabela 1. Struktura próby

	2005-2009				2010-2013			
	populacja		próba		populacja		próba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Płeć								
Kobiety	1997	88,5	476	92,4	1229	87,3	268	88,7
Mężczyźni	260	11,5	39	7,6	179	12,7	34	11,3
Ukończona specjalność								
AK	243	10,8	37	7,2	198	14,1	33	10,9
EMiI	146	6,5	36	7,0	102	7,2	25	8,3
EWiP	317	14,0	75	14,6	210	14,9	42	13,9
OiPNS	467	20,7	106	20,6	234	16,6	54	17,9
PS	389	17,2	97	18,8	281	20,0	60	19,9
RzPS	325	14,4	74	14,4	383	27,2	88	29,1
Inne*	370	16,4	90	17,4	–	–	–	–
Razem	2257	100,0	515	100,0	1408	100,0	302	100,0

AK – Animacja kultury, Animacja kultury i sportu; EMiI – Edukacja medialna i informatyczna; EWiP – Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna; OiPNS – Opieka i profilaktyka niedostosowania społecznego, Resocjalizacja i profilaktyka osób niedostosowanych społecznie; PS – Praca socjalna, Pomoc społeczna, Pomoc społeczna i socjoterapia; RzPS – Resocjalizacja z poradnictwem specjalistycznym.

* specjalności zakończone przed rokiem 2010.

W badaniach uczestniczyły w większości kobiety (92,4% : 88,7%), co wynika ze specyfiki kierunku, którego absolwentki stanowią prawie dziewięćdziesiąt procent (88,5% : 87,3%).

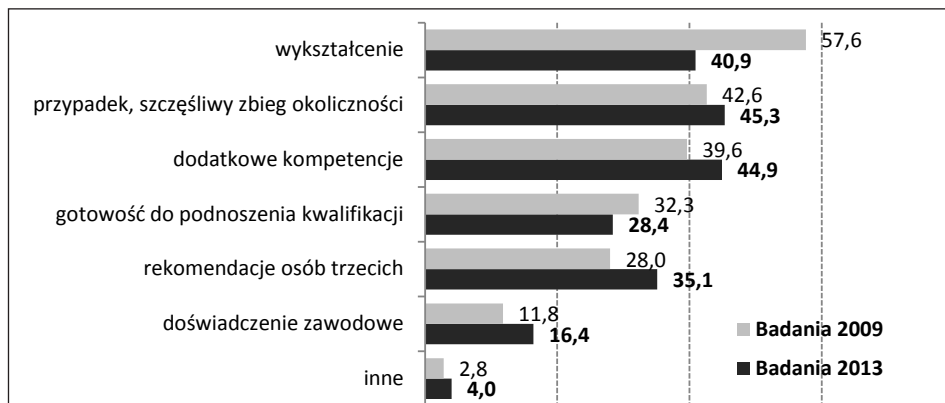
Większość respondentów obu edycji badań stanowią mieszkańcy miejscowości oddalonych o więcej niż 15 kilometrów od Zielonej Góry (67,4% : 66,4%), z czego niemal połowa zamieszkuje wsie i małe miasta (50,1% : 45,7%). Aktualni mieszkańcy Zielonej Góry to około jedna czwarta respondentów (24,1% : 28,2%). Niewielki odsetek stanowią emigranci (4,3% : 3,4%).

Absolwenci uczestniczący w badaniach najczęściej oceniali swoją sytuację materialną, jako zadowalająca (42,7% : 41,0%) i raczej dobrą (33,9% : 37,0%). W drugiej edycji badań odnotowano niewielki spadek odsetka tych, którzy określali swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą (10,7% : 8,7%) oraz znaczny wzrost odsetka absolwentów oceniających ją jako złą (12,5% : 22,0%).

Wyniki badań

Czynniki pomagające i utrudniające start w zawodzie

Rozpoznanie możliwości startu absolwentów pedagogiki na rynku pracy dokonano, pytając respondentów o to, co szczególnie pomogło im znaleźć pierwszą pracę (wykres 1), a co zapamiętali jako przeszkodę w jej uzyskaniu. Respondenci mogli wskazywać po kilka odpowiedzi.



Wykres 1. Czynniki pomagające w zdobyciu pierwszej pracy (w %)

Rozkłady odpowiedzi w obu edycjach badań nie są jednakowe. W pierwszych badaniach zdecydowanie najczęściej wskazywanym czynnikiem pomagającym w uzyskaniu pierwszej pracy był czynnik formalny, wykształcenie (57,6% osób). Przypadek, szczęście, jako drugi czynnik wskazało 42,6% absolwentów, a nieco poniżej czterdziestu procent badanych wybrało dodatkowe kompetencje. Takich deklaracji nie złożyli absolwenci w drugiej turze. Około czterdziestu procent z nich wskazywało te same trzy czynniki: przypadek, dodatkowe kompetencje i wykształcenie, przy czym największy odsetek absolwentów wskazał przypadek (45,3%), a nie wykształcenie jako czynnik szczególnie pomocny w uzyskaniu pracy.

Wzrósł odsetek absolwentów wskazujących dodatkowe kompetencje (39,6% : 44,9%) oraz doświadczenie zawodowe (11,8% : 16,4%) jako ważny atut na rynku pracy. W sprzeczności z tymi deklaracjami zmniejszył się też odsetek absolwentów deklarujących, że szansę znalezienia pierwszej pracy poprawia gotowość do podnoszenia kwalifikacji.

Spadek odsetka tych, którzy postrzegają swoje wykształcenie jako cenne na rynku pracy (57,6% : 40,9%) wydaje się niepokojący. Może być jednym z dowodów na przesylenie rynku pracy absolwentami pedagogiki. Z drugiej strony wzrost odsetka absolwentów wskazujących dodatkowe kompetencje, jako czynnik pomagający w usytuowaniu się na rynku pracy może być potwierdzeniem konieczności realizowania idei całościowego uczenia się.

Fakt nieznacznego zmniejszenia się odsetka absolwentów deklarujących gotowości do podnoszenia kwalifikacji (32,3% : 28,4%) przy jednoczesnym wzroście wskazań (28,0% : 35,1%) na rekomendacje osób trzecich jako czynnika pomagającego w znalezieniu pracy oraz znaczących wskazaniach na przypadek, zbieg okoliczności, może oznaczać utratę, przez niektórych absolwentów, wiary we własne sprawstwo na rzecz czynników losowych, niezależnych od nich.

W odpowiedziach otwartych absolwenci w pierwszej turze badań podkreślali wagę uporczywości i determinacji, umiejętności prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej, odwagi w poszukiwaniu pracy poza regionem w dużych, renomowanych firmach. W turze drugiej dominowały czynniki zewnętrzne (znajomości, urlopy zdrowotne nauczycieli). Tylko w kilku przypadkach absolwenci wskazywali na swoje cechy i wcześniejsze działania (zaradność, kreatywność, umiejętność prezentacji swoich atutów, praca w wolontariacie).

Poszukujący pracy absolwenci „odkrywając” reguły rynku pracy doświadczają ze strony potencjalnych pracodawców różnych sytuacji i zachowań, które odczuwają jako utrudnienia w osiągnięciu celu. Poproszono ich o odpowiedź na pytanie: jakie przeszkody napotkali, poszukując pracy? Struktura wypowiedzi respondentów okazała się w obu edycjach badań bardzo podobna. Odnotowano nieznaczne różnice w niektórych kategoriach.

Dla zdecydowanej większości respondentów (81,8% : 73,2%) niezmiennie, główna przeszkoda to brak ofert pracy w zawodzie lub też oferty na czas określony. Wprawdzie odsetek respondentów wskazujących tę przeszkodę zmalał o prawie 10% jednak nadal ograniczony rynek jest największym problemem absolwentów pedagogiki. Z drugiej strony może to pokazywać, że liczba osób, które legitymują się dyplomem studiów wyższych na kierunku pedagogika jest zdecydowanie za duża w stosunku do potrzeb. Roczники objęte badaniami, to roczniki, na których notowano bardzo dużą liczbę studentów. Ustabilizowana opinia respondentów pokazuje, że absolwenci poszukujący pracy napotykają na starcie obiektywne trudności w postaci ograniczonej oferty pracy. Coraz częściej też oferta, którą otrzymują, jest rozwiązaniem tymczasowym. Co podkreślano w niektórych odpowiedziach otwartych, zwłaszcza studentów specjalności nauczycielskich, oferowana jest im praca w charakterze zastępstwa za nauczycieli korzystających z różnego rodzaju urlopów zdrowotnych oraz długotrwałych zwolnień. Analizując obecną sytuację demograficzną w Polsce, można się spodziewać likwidacji części miejsc pracy w placówkach oświatowych wskutek ich łączenia i zamykania.

Ponad połowa respondentów w obu badaniach (53,6% : 54,8%) wskazywała także brak doświadczenia, stażu pracy jako utrudnienie w ulokowaniu się na rynku pracy. Wprawdzie doświadczenie, jako pomocne w skutecznym poszukiwaniu pracy, wskazywało kilkanaście procent respondentów (wykres 1), ale jego brak okazuje się poważną przeszkodą.

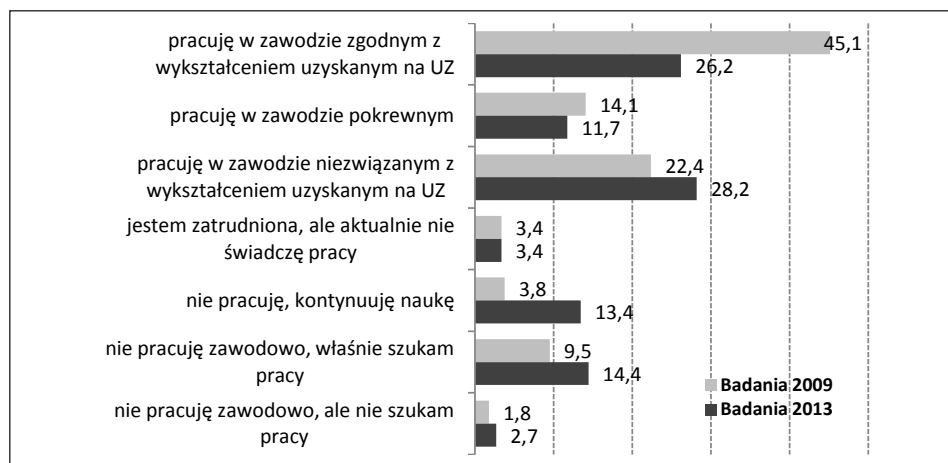
Utrudnieniem w uzyskaniu pracy wskazywanym niezmiennie przez ponad jedną trzecią respondentów (34,0% : 36,5%) było niezadowalające wynagrodzenie. Pokazuje to, że wymagania finansowe absolwentów rozmiągają się z ofertą. Być może dzisiejsi absolwenci, mimo ograniczonej oferty pracy, nie chcą rezygnować ze zdefiniowanych przez siebie, na podstawie oczekiwanego komfortu życia, warunków finansowych.

Niektórzy respondenci wymieniali jako przeszkodę brak specyficznych uprawnień zawodowych (21,1% : 17,4%). Ta sytuacja dotyczy w szczególności zawodów, których dostępność regulują przepisy branżowe, często zmieniane poza resortem szkolnictwa wyższego. Programy kształcenia niektórych roczników, opracowywane przez uczelnię z wyprzedzeniem, mogą w niektórych przypadkach nie w pełni pokrywać się ze znowelizowanymi przepisami branżowymi. Absolwenci w takiej sytuacji zmuszeni są do uzupełniania wykształcenia lub przekwalifikowania się, co odczuwają jako dyskomfort.

Oczekiwanie dyspozycyjności, słaba znajomość języków obcych, nieadekwatne przygotowanie do zawodu jako przeszkoda w staraniu się o pracę wskazywane były niezmiennie przez około dziesięć procent respondentów. W odpowiedziach otwartych wymieniano takie utrudnienia jak wiek, niepełnosprawność, ale również dużą konkurencyjność.

Sytuacja zawodowa absolwentów pedagogiki UZ

Sytuację zawodową absolwentów pedagogiki oceniono na podstawie ich aktywności na rynku pracy. Wskaźnik zatrudnienia absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogóskiego wynosił w obu edycjach badań około osiemdziesiąt procent (81,6% : 79,3%). Był zbliżony do danych ogólnokrajowych, dotyczących zatrudnienia absolwentów szkół wyższych, prezentowanych w raportach z monitoringu rynku pracy (Zgierska 2010, GUS 2014).



Wykres 2. Aktywność zawodowa absolwentów (w %)

Porównując strukturę wypowiedzi dotyczących aktywności zawodowej respondentów w dwóch edycjach badań, odnotowano znaczące rozbieżności. Absolwenci wcześniejszych roczników najczęściej (45,1%) deklarowali, że pracują w zawodzie zgodnym z uzyskanym wykształceniem, podczas gdy w drugiej edycji badań takie deklaracje złożyło niewiele ponad jedna czwarta respondentów (26,1%). Zważywszy na nieznaczny tylko spadek wskaźnika zatrudnienia te dane pokazują trudności w znalezieniu miejsca pracy adekwatnego do wykształcenia, które może być spowodowane wieloma czynnikami, w tym także nadmiarem absolwentów pedagogiki, kierunku, który przez wiele lat cieszył się ogromną popularnością.

Nieznacznie zmalał też odsetek absolwentów pracujących w zawodzie pokrewnym do posiadanego wykształcenia (14,1% : 11,7%). Malejącym wskaźnikom aktywności w zawodzie związanym z wykształceniem posiadanym lub pokrewnym towarzyszy wzrost odsetka absolwentów pracujących na stanowiskach niepowiązanych z posiadanym wykształceniem (22,4% : 28,2%).

Specyfiką kształcenia na kierunku pedagogika na UZ jest szeroka oferta specjalności, zarówno związanych z edukacją, pracą w resocjalizacji, jak i w sektorze usług społecznych. Najczęściej pracują w swoim zawodzie i dużo częściej niż inni (74,3% : 42,9%) absolwenci edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, aczkolwiek wśród respondentów drugiej edycji badań odsetek ten jest dużo niższy niż w pierwszych badaniach. Jednocześnie prawie połowa z nich (52,4%) pracuje w zawodzie pokrewnym. W tej grupie respondentów zawodowo nie pracuje niewiele ponad jedna dziesiąta (10,8% : 14,3%), przy czym odsetek ten nieznacznie wzrósł.

Nieziemiennie w obu edycjach badań absolwenci edukacji medialnej i informatycznej, specjalności wymagającej szczególnych predyspozycji, zainteresowań, dającej także kwalifikacje nauczycielskie, najczęściej i znacznie częściej niż inni znajdują pracę w zawodzie niezwiązanym z uzyskanym wykształceniem (41,7% : 48,0%). Pracę zgodną z zawodem wyuczonym wykonuje mniej niż jedna piąta respondentów tej specjalności i wskaźnik ten zmalał (19,4% : 16,0%). Jeśli zważyć, że liczba pracowni komputerowych w szkołach systematycznie rośnie (GUS 2013, s. 108), to wydawać by się mogło, że właśnie absolwenci tej specjalności powinni z łatwością uzyskać pracę w zawodzie. Być może zajęcia w pracowniach komputerowych prowadzą nauczyciele innych specjalności, którzy się doksztalcali lub przekwalifikowali. Z drugiej strony można przypuszczać, że wiedza i umiejętności uzyskane podczas studiów są na tyle szerokie, iż pozwalają absolwentom tej specjalności znajdować zatrudnienie w pracy o charakterze niezwiązanym bezpośrednio z ukończonymi studiami.

Struktura aktywności zawodowej absolwentów specjalności animacja kultury jest w dalszym ciągu bardzo rozproszona, a odnotowane zmiany nie są korzystne. Wprawdzie nieznacznie wzrósł odsetek pracujących w zawodzie zgodnym lub pokrewnym z wykształceniem formalnym (27,8% : 31,3%) jednocześnie jednak wzrósł odsetek

osób niepracujących zawodowo i nieuczących się (25,0% : 31,3%). Znaczny, rosnący odsetek (19,4% : 25,0%) animatorów kultury pozostaje aktywny zawodowo poza wyuczonym zawodem. Deklaracje absolwentów, specjalności wymagającej predyspozycji artystycznych pokazują, że być może podejmują oni różne rodzaje aktywności zawodowej, poszukując odpowiadającego im miejsca na rynku pracy.

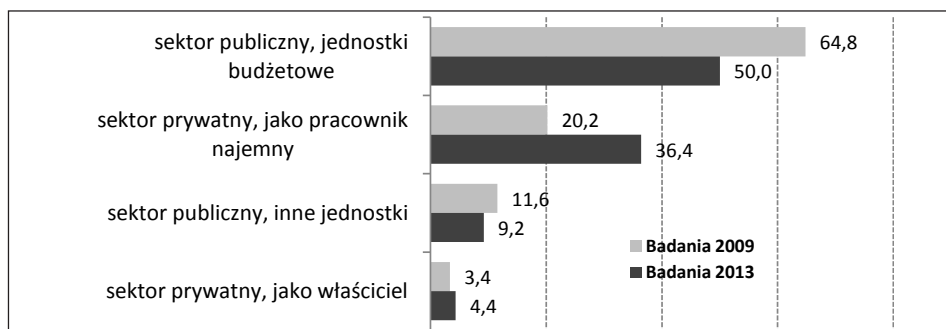
Struktura aktywności zawodowej respondentów reprezentujących pozostałe specjalności jest rozproszona i układa się w drugiej edycji badań nieco odmiennie niż w pierwszej.

W czasie pierwszej edycji wśród respondentów reprezentujących takie specjalności jak opieka i profilaktyka niedostosowania społecznego, poradnictwo, pomoc społeczna czy praca socjalna pracę w zawodzie lub w zawodzie pokrewnym z wykształceniem formalnym wykonywała ponad połowa. Wyniki drugiej tury badań pokazały spadek odsetka takich osób do około czterdziestu procent. Około jedna czwarta respondentów, absolwentów specjalności z pedagogiki społecznej podjęła pracę, która nie wiąże się z posiadanym przez nich wykształceniem.

Aktywność zawodowa absolwentów resocjalizacji uległa diametralnej zmianie. W zawodzie wyuczonym lub pokrewnym w pierwszej turze badań znalazło zatrudnienie 64,7% respondentów, podczas gdy w drugim badaniu 32,2%. Najczęściej respondenci drugiej edycji badań (34,5%) znajdowali zatrudnienie poza zawodem wyuczonym. Jest to o tyle ważne, że w czasie pierwszych badań ta specjalność była najbardziej popularna na wydziale. Sprawdziła się niestety negatywna prognoza, o której wspominano przy raportowaniu pierwszej edycji badań, że popularność specjalności przez wiele lat skutkuje nadwyżką jej absolwentów na rynku pracy w dłuższym okresie (Kołodziejska, Mianowska 2010).

Dla uzupełnienia obrazu sytuacji zawodowej absolwentów zapytano ich o to, w jakim sektorze pracują. Jak pokazują dane (wykres 3), respondenci najczęściej znaleźli swoje miejsce pracy w sektorze publicznym, w jednostkach budżetowych (64,8% : 50,0%). Porównując wyniki dwóch edycji badań, odnotowano wyraźną zmianę, przesunięcie z sektora publicznego do prywatnego. Do sektora prywatnego, np. prywatnych szkół, przedszkoli, placówek opiekuńczych, trafiło 20,2% absolwentów w pierwszych i 36,4% w drugich badaniach. Wykonują oni pracę najemną. Wzrost zatrudnienia w prywatnych placówkach edukacyjnych można prawdopodobnie wiązać ze wzrostem ich liczby. Na przykład w Zielonej Górze obecnie (2014 r.) jest 18 prywatnych przedszkoli, w roku 2009 było 9, a jeszcze kilka lat temu było jedno. Minimalny odsetek absolwentów pedagogiki w niedługim czasie od ukończenia studiów jest właścicielami firm. Być może to brak środków finansowych nie pozwala na tworzenie własnych placówek edukacyjnych czy opiekuńczych.

Zestawiając aktywność zawodową i sektor zatrudnienia ustalono, że zdecydowana większość (89,3% : 78,5%) spośród pedagogów pracujących w zawodzie znalazła zatrud-

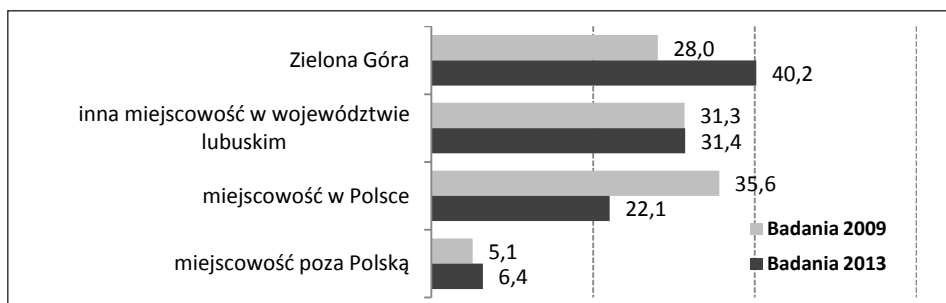


Wykres 3. Sektory zatrudnienia (w %)

nienie w jednostkach budżetowych. Znaczną zmianę odnotowano wśród osób pracujących zgodnie z uzyskanymi kwalifikacjami w sektorze prywatnym, jako pracownik najemny, czyli w prywatnych szkołach, przedszkolach lub placówkach opiekuńczych. W pierwszych badaniach było to 3,1% natomiast na drugiej edycji 15,2%. To kolejne potwierdzenie, że w strukturze zatrudnienia respondentów znalazła odzwierciedlenie rosnąca liczba prywatnych placówek edukacyjnych i opiekuńczych. Absolwenci pracujący w zawodzie zbliżonym do wykształcenia formalnego lokują się na rynku pracy dużo częściej w jednostkach budżetowych (51,5% : 60,0%) niż w sektorze prywatnym (27,9% : 25,7%), stosunkowo rzadko są właścicielami firm (7,4% : 5,7%). Osoby pracujące w zawodzie niezwiązanym z posiadanym wykształceniem (49,5% : 56,0%) najczęściej pracują w sektorze prywatnym jako pracownicy najemni.

Wskaźnikiem opisującym sytuację zawodową absolwentów jest lokalizacja miejsca pracy. Studenci pedagogiki UZ pochodzą w większości z Zielonej Góry i okolic. Zastanawiano się, gdzie szukali i gdzie znaleźli pracę? Czy lokalizacja miejsca pracy uległa zmianie?

Zgromadzone dane (wykres 4) pokazują znaczną różnicę między dwoma pomiarami w lokalizacji miejsca pracy absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego uczestniczących w badaniach. W pierwszej edycji największy odsetek absolwentów



Wykres 4. Lokalizacja miejsca pracy (w %)

stanowili pracujący poza województwem lubuskim (35,6%), natomiast w drugiej największy odsetek to pracujący w Zielonej Górze (40,2%). Około jednej trzeciej respondentów niezmiennie znajduje po studiach pracę poza Zieloną Górą w miejscowościach województwa lubuskiego.

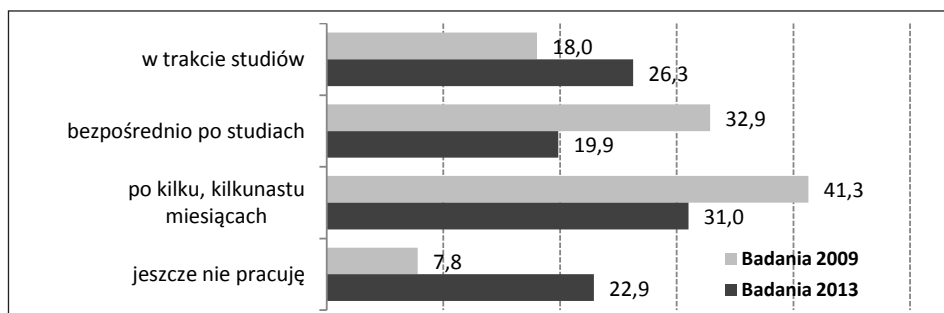
Ta zmiana może być dowodem coraz większego zrastania się uczelni z miastem i regionem. Uniwersytet Zielonogórski jest uczelnią średniej wielkości, ważną dla regionu, wspieraną przez władze lokalne. Jeśli jego absolwenci w coraz większym stopniu są wchłaniani przez lokalny rynek pracy, to oznacza dobrą współpracę uczelni ze środowiskiem lokalnym i pozytywną ocenę kwalifikacji absolwentów.

Wzmocnieniem powyższych argumentów jest zestawienie miejsca poszukiwania pracy z miejscem jej wykonania. Ustalono, że w porównaniu z pierwszą edycją badań wzrosła skuteczność poszukiwania pracy w samej Zielonej Górze, a zmalała możliwość jej znalezienia poza województwem. 83,5% respondentów pierwszej edycji oraz 93,7% absolwentów drugiej szukających zatrudnienia na zielonogórskim rynku pracy znalazło je. Odmienne proporcje dotyczą osób poszukujących pracy i znajdujących ją w Polsce, poza województwem lubuskim (97,5% : 65,2%). Wśród osób, które deklarowały poszukiwanie pracy niezależnie od lokalizacji zmalał odsetek tych, którzy w czasie badań pracowali poza naszym województwem (40,5% : 29,2%).

Ta zmiana wyników może wskazywać, że poszukiwanie pracy nie zawsze musi wiązać się ze zmianą miejsca zamieszkania. Niektórzy, mając ustalone oczekiwania, w tym finansowe, szukają w całej Polsce, gdzie być może udaje im się uzyskać bardziej satysfakcjonującą pracę. Należy również przypomnieć, że zmalał odsetek absolwentów wykonujących pracę zgodną z kwalifikacjami, co pokazywały dane na wykresie 2. A zatem absolwenci pedagogiki UZ odnajdują się na lokalnym rynku pracy, ale czy wykonują pracę, do której zostali przygotowani?

Istotnym wskaźnikiem sytuacji zawodowej absolwentów pedagogiki UZ jest informacja o tym, po jakim czasie od ukończenia studiów rozpoczęli pracę zawodową. W ciągu roku od ukończenia studiów pracę podjęło 94,4% spośród pracujących absolwentów uczestniczących w pierwszej edycji badań i 87,0% w drugiej. Dane przedstawione na wykresie 5 pokazują znaczącą różnicę w wyborze momentu rozpoczęcia aktywności zawodowej przez absolwentów w obu pomiarach.

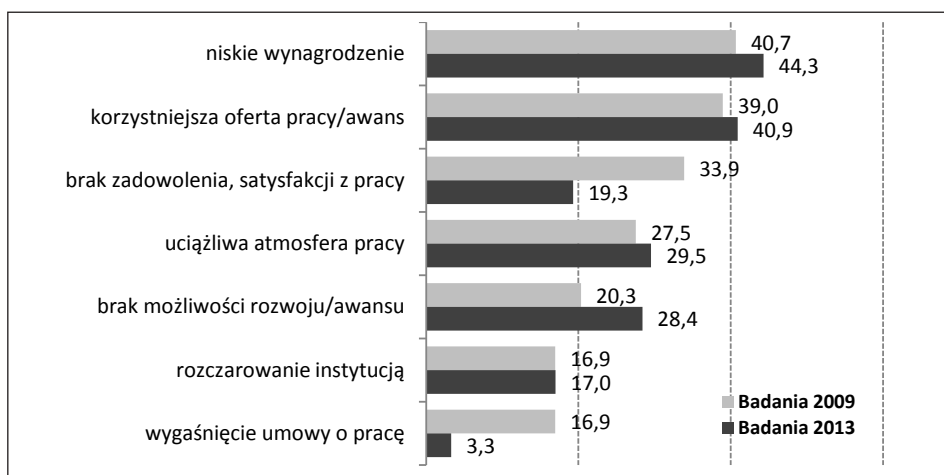
Wprawdzie w obu pomiarach respondenci najczęściej deklarowali, że rozpoczęli pracę zawodową po upływie kilku miesięcy (powyżej 2) po ukończeniu studiów, ale w drugiej edycji badań taką deklarację złożyła jedna dziesiąta respondentów mniej (41,3% : 31,0%). Również nieco ponad dziesięć procent respondentów mniej w drugim pomiarze niż w pierwszym deklarowało podjęcie pracy bezpośrednio po studiach (32,9% : 19,9%). Wzrósł natomiast odsetek absolwentów, którzy zdecydowali się rozpocząć pracę zawodową jeszcze w trakcie studiów.



Wykres 5. Czas rozpoczęcia pracy zawodowej (w %)

Ostatnim prezentowanym wskaźnikiem sytuacji zawodowej badanych absolwentów jest stabilizacja zawodowa. Porównując wyniki obu pomiarów, można mówić o względnej stabilizacji zawodowej absolwentów pedagogiki biorących udział w badaniu. Ustalono, że większość respondentów nie zmieniała pracy od ukończenia studiów do czasu udziału w badaniach (53,4% : 60,6%). Nieznacznie zmalał odsetek absolwentów zmieniających pracę jeden raz (22,9% : 16,0%), ale prawie dwukrotnie wzrósł odsetek tych, którzy zmieniali pracę dwa razy (10,5% : 19,5%). W jednostkowych przypadkach były to trzy, cztery i więcej zmian pracy.

Przeanalizowano także przyczyny zmiany pracy. Zwykle odejście z pracy nie jest powodowane wyłącznie jednym czynnikiem. Respondenci mogli zatem wskazać więcej niż jedną przyczynę. Na wykresie 6 przedstawiono jedynie najczęściej wymieniane, najbardziej różniące się wypowiedzi. Pełny obraz przyczyn zmian pracy podawanych przez respondentów można znaleźć w raporcie z pierwszej edycji badań (Kołodziejska, Mianowska 2011, s. 242).



Wykres 6. Najczęściej wskazywane przyczyny zmiany pracy (w %)

Rozkład odpowiedzi respondentów w obu edycjach jest dość podobny, choć nie sposób nie zauważyć rozbieżności w dwóch kategoriach. Zdecydowanie zmalał (33,9% : 19,3%) odsetek respondentów, dla których powodem zmiany pracy był brak satysfakcji, zadowolenia z niej. W oparciu o prowadzone badania nie można rozstrzygnąć, czy jest to wynik rezygnacji z oczekiwań, czy obawa przed trudnością w znalezieniu innej, bardziej zadawalającej pracy.

Zmalał znacznie odsetek osób, które były zmuszone do zmiany pracy z powodu wygaśnięcia umowy. Zestawiając te dane z wcześniej prezentowanymi czynnikami stanowiącymi przeszkodę w poszukiwaniu pracy, można uznać, że absolwenci niechętnie podejmują pracę na czas określony, traktując ją jako niedogodność. Najczęstszą przyczyną niezmiennie wskazywaną przez respondentów były niskie zarobki (40,7% : 44,3%). Nie jest to zaskakujące, jeśli zważyć, że *satysfakcjonujące zarobki* były wskazywane w obu pomiarach, jako najważniejsze oczekiwania absolwentów wobec pierwszej pracy¹.

Ważne, wymieniane przez około czterdzieści procent respondentów w obu edycjach badań, powody zmiany miejsca pracy to awans czy uzyskanie korzystniejszych warunków. Czynniki, których brak wymieniany był jako przyczyny zmiany pracy (dobre warunki finansowe, satysfakcja i dobra atmosfera) znajdowały się również na liście oczekiwań wobec pierwszej pracy i były wymieniane niemal w tej samej kolejności przez większość respondentów. Zatem zmiana pracy inicjowana była w większości przypadków przez absolwentów z powodu niespełnienia ich oczekiwań. Wskazania na likwidację instytucji lub stanowiska jako przyczynę zmiany pracy stanowią około dziesięć procent, przy czym nieznacznie wzrosły. W powiązaniu z tym, że większość absolwentów znajduje zatrudnienie w sektorze publicznym, ta względna stabilność zawodowa może oznaczać nastawienie na bezpieczeństwo w zawodzie, ale kosztem zarobków.

Nawiązywanie kontaktu z absolwentami, śledzenie ich karier zawodowych daje odpowiedź na pytanie, jak odnajdują się oni na rynku pracy, na ile adekwatne jest ich przygotowanie do funkcjonowania w tym konkurencyjnym, jak sami przyznają, środowisku. Zapytano uczestników badań, czy poleciliby innym osobom studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. W obu edycjach zdecydowana większość osób udzieliła uczelni rekomendacji (75,9% : 76,3% – odpowiedzi: *zdecydowanie tak* i *raczej tak*). Kilkanaście procent (11,1% : 14,3%) stanowili ci, którzy *raczej nie* poleciliby innym swojej uczelni, jako miejsca do studiowania. Zdecydowanie negatywną opinię miało około trzech procent respondentów w obu edycjach (2,9% : 3,7%), kilka procent absolwentów (8,5% : 5,7%) nie miało zdania co do rekomendacji macierzystej uczelni innym.

Potwierdzeniem pozytywnego postrzegania uczelni po jej ukończeniu były także odpowiedzi respondentów na pytanie o to, czy gdyby można było cofnąć czas, to

¹ Diagnoza oczekiwań wobec pierwszej pracy była jednym z problemów badawczych, jednak pominięto go w niniejszym artykule.

wybrałoby tę samą czy inną ścieżkę kształcenia na poziomie wyższym. Zdecydowana większość, zarówno w pierwszej, jak i w drugiej edycji badań, wybrałaby tę samą uczelnię (67,8% : 71,5%), jednak nie wszyscy wśród nich wybraliby ten sam kierunek studiów. Około jedna trzecia respondentów, deklarując wybór tej samej uczelni, wskazywała jednocześnie chęć zmiany kierunku studiów. Co więcej odsetek takich absolwentów nieznacznie wzrósł w drugiej edycji (27,6% : 32,5%).

Absolwenci, którzy wybraliby inną uczelnię (26,2% : 22,5%), mając hipotetyczną możliwość ponownego wyboru, często wskazywali równocześnie chęć zmiany kierunku studiów (16,9% : 15,2%). Może to świadczyć nie tylko o ich rozczarowaniu miejscem studiowania, ale także obszarem nauki. Być może właśnie konfrontacja z rynkiem pracy, w przypadku tych osób, skutkuje weryfikacją wcześniej dokonanych wyborów. Bo gdyby mogli wybrać dziś, wybraliby inaczej.

Podsumowanie

W artykule zaprezentowano wybrane aspekty losów zawodowych absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, uczestników dwóch edycji badań, skupiając się na porównaniu zgromadzonych danych. Ustalenia:

- Wskaźnik zatrudnienia uczestników badań w obu edycjach niezmiennie oscylował wokół 80% i był zbliżony do współczynników ogólnokrajowych publikowanych w raportach GUS.
- Wśród czynników pomagających w uzyskaniu pracy w zawodzie w drugiej edycji badań częściej wymieniano dodatkowe kompetencje, przypadek i zbieg okoliczności niż formalne wykształcenie.
- Utrudnienia na rynku pracy dostrzegane przez absolwentów pozostają niezmiennie. Są nimi: brak ofert, brak doświadczenia zawodowego, niezadowalające zarobki, brak dodatkowych uprawnień.
- Zdecydowane zmiany odnotowano w adekwatności zatrudnienia do wykształcenia. O niemal dwadzieścia procent spadł odsetek respondentów pracujących w zawodzie zgodnym z posiadanym wykształceniem. Najczęściej pracują w swoim zawodzie absolwenci edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, ale i w tej grupie odsetek zatrudnionych zgodnie z wykształceniem zmalał o ponad dwadzieścia procent. Jeszcze mniej korzystnie wygląda zatrudnialność biorących udział w badaniach absolwentów re-socializacji z poradnictwem specjalistycznym, gdzie odsetek zatrudnionych w zawodzie zgodnym lub pokrewnym z wykształceniem spadł o połowę w stosunku do danych z pierwszej edycji.
- Zanotowano znaczny wzrost odsetka absolwentów pracujących w swoim zawodzie w sektorze prywatnym.

– Zmianie uległa lokalizacja miejsca pracy. Zdecydowanie częściej niż w pierwszej edycji badań absolwenci pracują w Zielonej Górze, a rzadziej poza województwem lubuskim.

– Moment rozpoczęcia kariery zawodowej także uległ zmianie. Absolwenci uczestniczący w drugiej edycji badań znacznie częściej rozpoczynali pracę jeszcze w czasie studiów niż absolwenci wcześniejszych roczników. Porównując wyniki obu edycji, można mówić o względnej stabilizacji zawodowej. Wzrósł odsetek absolwentów, którzy nie zmienili pracy.

Główne przyczyny zmiany pracy: niskie zarobki i znalezienie pracy na korzystniejszych warunkach pozostają niezmiennie. Zmalał natomiast odsetek absolwentów zmieniających pracę niedającą satysfakcji.

Przeprowadzone dwukrotnie badania pokazują, że osoby w nich uczestniczące w dużym stopniu zasilają lokalny rynek pracy, ale odnajdują się także na rynku globalnym. Nieco mniej korzystny jest wskaźnik adekwatności zatrudnienia do posiadanego wykształcenia. Warunki wydają się ulegać pogorszeniu. Niewątpliwie poza samym przygotowaniem absolwentów wpływ na to ma sytuacja ekonomiczna miasta i kraju. Wyniki badań osłabiają tezę o niekorzystnym położeniu absolwentów pedagogiki na rynku pracy, gorszym od absolwentów innych kierunków. Pozytywnym akcentem jest fakt zadowolenia większości absolwentów z wybranej ścieżki kształcenia i udzielone uczelni rekomendacje.

LITERATURA

- LESZKOWICZ-BACZYŃSKI J. (2013, 2014), Wizerunek Uniwersytetu Zielonogórskiego, ocena efektów kształcenia oraz własnej aktywności ekonomicznej w przekonaniach absolwentów, raporty dostępne na stronie: <http://www.absolwent.uz.zgora.pl/index.php?monitorowanie>.
- GUS (2013), Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/13, publikacja dostępna na stronach: <http://www.stat.gov.pl>.
- GUS (2014), Monitoring rynku pracy. Kwartalna informacja o rynku pracy. Raport GUS z dnia 28 listopada 2014.
- DENEK K. (1980), Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, PWN, Warszawa.
- KOŁODZIEJSKA E., MIANOWSKA E. (2011), Absolwenci pedagogiki na rynku pracy. Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, „Rocznik Lubuski”, t. 37, cz. 2, s. 231-246.
- PACUSKA M. (2014), Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych: przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników, „E-Mentor”, nr 1, s. 4-11.
- SMOLAREK J. (2008), Początki i rozwój kariery zawodowej absolwentek pedagogiki pracy społecznej, „Pedagogika Pracy”, t. 52, s. 41-46.
- SZTANDERSKA U., MINKIEWICZ B., BĄBA M. (2005), Absolwent na rynku pracy, „Forum Akademickie” nr 6, s. 32-34.
- WÓJCIK J. (2001), Badanie zawodowych losów absolwentów szkoły wyższej, [w:] Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych, red. U. Jeruszka, IPISS, Warszawa.

- ZGIERSKA A. (2010), Monitoring rynku pracy. Wejście młodych ludzi na rynek pracy, Komunikat GUS z 23 lutego 2010 r.
- ZIELIŃSKA M. (1997), Kariery zawodowe absolwentów wyższej uczelni, LTN, Zielona Góra.
- ŻYRA J. (red.), (2007), Analiza losów zawodowych absolwentów Narzędzia i metody w krajach UE i Polsce, Wydawnictwo PK, Kraków.

Elżbieta Kołodziejka

THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL SITUATION OF THE GRADUATES
OF PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY OF ZIELONA GÓRA.
A RESEARCH REPORT ON GRADUATES OF 2005-2013

Summary

The article presents chosen results of research carried out twice in the field of professional careers of graduates of pedagogy in the Pedagogy, Sociology and The Health Science Departments at the University of Zielona Góra. The first edition of the research, completed in 2010, included the graduates of 2005-2009. The second edition of the research completed in 2013 diagnosed the following graduates of pedagogy (2010-2013) by means of the same method and tool.

The answers to the following questions were sought: what is the current professional situation of the graduates, what were their expectations towards their first employment, what requirements on the employers' part did they encounter at the very beginning of their careers, which factors facilitated or hardened their start? The research also allowed for the retrospective assessment of preparation to employment, the choice of studies specialisation as well as recommendation of the university, department, specialisation to others.

The results of the research do not confirm the current opinion about the particularly unfavourable situation of pedagogy graduates in the labour market viewed as inferior compared to the situation of graduates of other specialisations. Although the comparison of professional situation of the participants in the first and the second edition of the research seems more favourable for the first group. The positive aspect is the fact that majority of graduates were satisfied with their chosen path of education, moreover, they recommended their university to others.

Edyta Mianowska*

UNIwersytet Zielonogórski wobec zmian ryнку edukacyjnego. Analiza porównawcza dynamiki liczby kandydatów w latach 2009/2010-2013/2014

Wstęp

W ciągu ostatnich dziesięcioleci szkolnictwo wyższe w Polsce podlegało różnym przemianom. Część z nich to procesy ujęte w ramy zmian systemowych, inne dokonywały się spontanicznie jako odpowiedź na uwolnienie rynku usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym. Ich konsekwencje to przede wszystkim umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, spektakularny wzrost liczby uczelni, powszechne wdrożenie reguł procesu bolońskiego. Jednocześnie, obok zmian postrzeganych jako pozytywne i rozwojowe, wskazuje się ujemne strony zachodzących procesów. Najczęściej podnoszone to obniżanie się jakości kształcenia i jednocześnie niekorzystne dla działalności naukowo-badawczej uczelni zdominowanie zadaniami dydaktycznymi. Problemy, które pojawiły się na uczelniach wraz z rzeszami studentów wywołały w środowisku naukowym wiele polemik na temat przyszłości szkolnictwa wyższego. Ważnym momentem były publikacje dokumentów¹ diagnozujących stan szkolnictwa wyższego i kreślących strategię jego rozwoju. Pokłosiem tej toczącej się na przełomie pierwszych dziesięcioleci XXI wieku dyskusji² są systemowe próby uregulowania sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce (m.in. wdrażanie Krajowych Ram Kształcenia, punktowa ocena dorobku naukowego, nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym [Ustawa... 2014]).

W tej sytuacji uczelnie lubuskie, podobnie jak wiele innych w kraju, podejmują działania, których celem jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia i szerokiej oferty edukacyjnej dostosowanej do potrzeb i oczekiwań społecznych (w szczególności rynku pracy). Będąca jedną z konsekwencji zmian konkurencyjność i konieczność zabiegania przez uczelnie o studentów, postrzegana też jako impuls do rozwoju i unowocześnie-

* **Edyta Mianowska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, inżynier informatyk, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zakład Metodologii Badań Społecznych. E.Mianowska@ips.uz.zgora.pl.

1 Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego: 2010-2020 – projekt środowiskowy (2009) oraz Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. Raport przygotowany przez Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2010).

2 Szeroki kontekst tej dyskusji, jej najważniejsze wątki i postulaty przedstawione zostały m.in. w artykule Ewy Narkiewicz-Niedbałec (2011).

nia oferty, wymusza na instytucjach kształcenia zarówno działania promocyjne, jak i potrzebę stałej diagnozy rynku edukacyjnego. Pozyskanie co roku nowych studentów w sytuacji niżu demograficznego i stosunkowo bliskiego położenia dużych ośrodków akademickich – Poznania i Wrocławia, a także nieco mniejszego Szczecina, stawia Uniwersytet Zielonogórski i całe lubuskie szkolnictwo wyższe³ w wyjątkowej sytuacji. W tym kontekście dużego znaczenia nabiera wiedza o preferencjach przyszłych kandydatów odnośnie wyboru uczelni, kierunku studiów i strategii rekrutacyjnych. Analizy podjęte w tym artykule stanowią próbę opisu wybranego aspektu kondycji szkolnictwa wyższego w województwie lubuskim – dynamiki liczby kandydatów na największą lubuską uczelnię.

Cel i problemy, strategię analizy danych

W niniejszym artykule przedstawione zostały analizy, w których wykorzystano dane o kandydatach na studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Uwzględnione zostały dane z ostatnich pięciu zakończonych rekrutacji począwszy od naboru 2009/2010. Dane zbierane w trakcie rekrutacji to oprócz danych osobowych przede wszystkim informacje dotyczące wcześniejszych etapów kształcenia kandydata. Warto je jednak poddać opisowi i analizie, by wiedza o kandydatach zyskała wymiar poznawczy i wyszła poza obiegowe opinie.

Celem przeprowadzonych badań był opis dynamiki liczby kandydatów na studia na Uniwersytecie Zielonogórskim i prześledzenie zmian zachodzących w strukturze wybranych cech kandydatów i ich strategii. Założeniem poznawczym było rozpoznanie ewentualnych trendów pojawiających się w analizowanych obszarach.

W ramach realizacji celu badań postawione zostały następujące pytania: Jak zmieniła się liczba kandydatów na studia pierwszego i drugiego stopnia na tle zbiorowości

3 Uniwersytet Zielonogórski jest największą lubuską uczelnią. Obok niego w Zielonej Górze funkcjonuje również Lubuska Wyższa Szkoła Zdrowia Publicznego. W drugim co do wielkości lubuskim mieście swoje siedziby mają: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu – Wydział Kultury Fizycznej w Gorzowie Wielkopolskim, Uniwersytet Szczeciński – Wydział Zamiejscowy Społeczno-Ekonomiczny w Gorzowie Wielkopolskim, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża i Wyższa Szkoła Biznesu. Wśród wiodących uczelni lubuskich wymienić należy również Collegium Polonicum w Ślubicach, Łużycką Wyższą Szkołę Humanistyczną im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach, Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Sulechowie i Wyższą Szkołę Zawodową z siedzibą w Kostrzynie nad Odrą. Aby przedstawić najpełniej możliwości kształcenia w regionie środkowo-zachodniej Polski katalog dostępnej oferty edukacyjnej na poziomie wyższym, który wypełniają przede wszystkim propozycje lubuskich szkół wyższych, uzupełnić można o uczelnie województwa dolnośląskiego leżące w niewielkiej odległości od granic województwa lubuskiego. Są to: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, gorzowskie zamiejscowe oddziały Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu i Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi oraz Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach i Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedziowego w Lubinie. Warto również włączyć do niego Uniwersytet Europejski Viadrina we Frankfurcie, na którym również studiuje wielu młodych Polaków.

potencjalnych kandydatów na studia uniwersyteckie? Jak na przestrzeni analizowanego okresu kształtował się odsetek przyjęć na studia i podejmujących studia? Jaka jest dynamika struktury miejsca zamieszkania przyszłych studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego? Jakimi kierunkami prowadzonymi na uniwersytecie są zainteresowani kandydaci na studentów?

W badaniach zastosowano technikę analizy dokumentów. Obliczenia zostały wykonane w pakiecie statystycznym PS IMAGO. Baza, która stanowiła podstawowe źródło danych powstała w efekcie prac Sekcji Rekrutacji Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zawierała dane 33 159 kandydatów na studia pierwszego stopnia i 12 885 na studia drugiego stopnia.

Ze względu na specyfikę procedury rekrutacyjnej, w której kandydat może złożyć dowolną liczbę podań na wybrane kierunki, baza kandydatów jest w istocie bazą składowanych aplikacji. Konieczne było zatem przyjęcie pewnych kryteriów definiujących jednoznacznie kandydata i studenta. W tym artykule określenia *kandydat* używa się do opisu osoby, która może podjąć naukę (lub nie) na jednym z kierunków, na które aplikowała (złożyła podanie). Pozytywnie zakończony proces rekrutacji oznacza, że osoba ubiegająca się o przyjęcie na studia zyskuje status studenta. Nie jest to jednak równoważne z rozpoczęciem przez kandydata kształcenia na danym kierunku. Przechodząc z sukcesem przez proces rekrutacji na kilka kierunków kandydat wybiera na ogół jeden, który będzie studiował. Ponieważ kandydaci nie zawsze zgłaszają swoje decyzje przed rozpoczęciem pierwszego semestru, za *studentów* uznane zostały te osoby, które będąc przyjęte na studia, nie straciły tego statusu w pierwszym semestrze studiów.

Dane do bazy wprowadzane były tekstowo, zatem pierwszym etapem prac było ujednolicenie wpisów i zakodowanie danych. W przypadku niektórych zmiennych dokonano ich kategoryzacji. Klasyfikacji kierunków studiów prowadzonych na uniwersytecie dokonano według Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)⁴.

4 GRUPA KSZTAŁCENIE – *Podgrupa pedagogiczna*: Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, Edukacja artystyczna w zakresie sztuki plastycznej, Edukacja techniczno-informatyczna, Pedagogika, Wychowanie fizyczne; GRUPA NAUKA – *Podgrupa biologiczna*: Biologia, Ochrona środowiska; *Podgrupa fizyczna*: Astronomia, Fizyka; *Podgrupa informatyczna*: Informatyka, Informatyka i ekonometria; *Podgrupa matematyczna i statystyczna*: Matematyka; GRUPA NAUKI HUMANISTYCZNE I SZTUKA – *Podgrupa artystyczna*: Architektura wnętrz, Grafika, Jazz i muzyka estradowa, Malarstwo; *Podgrupa humanistyczna*: Filologia angielska, Filologia germańska, Filologia polska, Filologia romańska, Filologia rosyjska, Filozofia, Historia; GRUPA NAUKI SPOŁECZNE, GOSPODARKA I PRAWO – *Podgrupa dziennikarstwa i informacji*: Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo (od 2010/2011), Inżynieria danych; *Podgrupa społeczna*: Ekonomia, Kulturoznawstwo (od 2013/2014), Politologia, Socjologia, Zarządzanie; GRUPA TECHNIKA, PRZEMYSŁ, BUDOWNICTWO – *Podgrupa architektury i budownictwa*: Architektura i urbanistyka, Budownictwo; *Podgrupa inżynieryjno-techniczna*: Automatyka i robotyka, Biotechnologia, Elektronika i telekomunikacja, Elektrotechnika, Fizyka Techniczna, Inżynieria biomedyczna, Mechanika i budowa maszyn; *Podgrupa produkcji i przetwórstwa*: Technologia drewna (do 2010/2011), Zarządzanie i inżynieria produkcji; GRUPA USŁUGI – *Podgrupa ochrony i bezpieczeństwa*.

Uniwersytet Zielonogórski w roku akademickim 2009/2010 oferował kształcenie na 39 kierunkach na studiach pierwszego stopnia i 25 na studiach drugiego stopnia. Większość z nich prowadzona była zarówno w formie stacjonarnej, jak i niestacjonarnej. Po pięciu latach lista prowadzonych kierunków uległa zmianie i przyszli studenci mogli wybierać z oferty 45 kierunków studiów licencjackich/inżynierskich i 24 magisterskich. Przy czym kierunki niestacjonarne to około dwie trzecie oferty studiów stacjonarnych.

Kandydaci na studia pierwszego stopnia

Aplikacje na kierunki studiów

Dynamika zainteresowania kierunkami prowadzonymi na Uniwersytecie Zielonogórskim na studiach pierwszego stopnia w zasadzie wpisuje się w ogólnopolskie trendy preferencji kandydatów na studia (Informacja... 2014) (tabela 1). W ciągu ostatnich lat rośnie zainteresowanie kierunkami z grupy Technika, przemysł, budownictwo. Aplikacje na te kierunki to w ostatniej rekrutacji jedna czwarta wszystkich składanych podań. Podobnie jak w całym kraju kandydaci chętnie aplikują na kierunki z grupy Kształcenie. Średnio prawie co piąte złożone podanie to podanie na kierunki podgrupy pedagogicznej. Należy jednak odnotować, że w ciągu ostatnich lat zainteresowanie pedagogiką systematycznie spada. Wśród aplikujących na wszystkie kierunki udział kandydatów na pedagogikę zmalał prawie o jedną trzecią (2009/2010 – 22% : 2013/2014 – 13%). Coraz większa liczba podań na informatykę rekompensuje mniejsze zainteresowanie innymi kierunkami z grupy Nauka. W ostatnich latach na stałym poziomie (ok. 14%) utrzymuje się liczba aplikacji na kierunki z grupy Nauk humanistycznych i sztuki. Każdego roku nieznacznie maleje⁵ zainteresowanie studiowaniem kierunków z grupy Nauki społeczne, gospodarka i prawo, które jednak (po kierunkach z grup Technika, przemysł, budownictwo i Kształcenie) cieszą się stosunkowo dużą popularnością. Pomimo wzmocnienia grupy Usługi w rekrutacji 2011/2012 o nowy kierunek, kierunki tej grupy również tracą na popularności. W ostatnim roku złożono na nie 12% aplikacji. Natomiast z każdym rokiem, szczególnie za sprawą coraz większej liczby chętnych na pielęgniarstwo, rośnie liczba aplikacji na kierunki z grupy Zdrowie i opieka medyczna. W skali uczelni w ostatnim roku to prawie 8% aplikacji.

stwa: Bezpieczeństwo i higiena pracy (od 2011/2012), Bezpieczeństwo narodowe; *Podgrupa ochrony środowiska*: Inżynieria środowiska; GRUPA ZDROWIE I OPIEKA SPOŁECZNA – *Podgrupa medyczna*: Pielęgniarstwo; *Podgrupa opieki społecznej*: Praca socjalna (od 2011/2012).

5 W ostatniej rekrutacji ta grupa kierunków została poszerzona o kulturoznawstwo, które wzbudziło relatywnie duże zainteresowanie i podniosło ogólny wskaźnik procentowy grupy. Jednakże studia na tym kierunku były dla wielu kandydatów studiami „drugiego wyboru”. Podjęła je około jedna czwarta kandydatów.

Tabela 1. Liczba aplikacji na kierunki prowadzone na studiach pierwszego stopnia

Grupa	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Aplikacje ogółem	8196	7915	6559	5629	4860
Kształcenie	25,8%	25,3%	19,4%	18,4%	18,1%
Pedagogiczna	25,8%	25,3%	19,4%	18,4%	18,1%
Nauka	9,0%	7,0%	8,0%	8,4%	8,2%
Biologiczna	4,4%	2,4%	2,0%	1,5%	1,9%
Fizyczna	0,4%	0,2%	0,3%	0,1%	0,2%
Informatyczna	3,5%	3,5%	4,6%	4,8%	5,3%
Matematyczna i statystyczna	0,7%	1,0%	1,0%	2,0%	0,9%
Nauki humanistyczne i sztuka	18,1%	13,8%	14,4%	14,6%	14,0%
Artystyczna	2,3%	1,7%	2,0%	2,3%	2,0%
Humanistyczna	15,8%	12,1%	12,4%	12,3%	12,0%
Nauki społeczne, gospodarka i prawo	15,3%	17,2%	14,3%	13,6%	16,3%
Dziennikarstwa i informacji	0,0%	1,3%	0,7%	0,7%	2,3%
Społeczna	15,3%	15,9%	13,6%	13,0%	14,0%
Technika, przemysł, budownictwo	17,6%	23,4%	24,6%	25,1%	23,4%
Architektury i budownictwa	5,8%	8,2%	8,9%	8,0%	6,2%
Inżynierijno-techniczna	7,3%	9,8%	10,8%	11,7%	12,6%
Produkcji i przetwórstwa	4,5%	5,4%	4,9%	5,4%	4,6%
Usługi	12,5%	10,1%	12,9%	13,2%	12,1%
Ochrony i bezpieczeństwa	9,1%	7,2%	10,0%	10,2%	9,3%
Ochrony środowiska	3,4%	2,9%	2,9%	3,0%	2,8%
Zdrowie i opieka społeczna	1,7%	3,1%	6,4%	6,7%	7,8%
Medyczna	1,7%	3,1%	5,3%	5,5%	6,4%
Opieki społecznej	0,0%	0,0%	1,1%	1,2%	1,4%

Uniwersytet Zielonogórski jako alternatywa dla lubuskich maturzystów

Po dynamicznym wzroście w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku współczynnik skolaryzacji (netto) ustabilizował się w ostatnich latach na poziomie około 50% i każdego roku odnotowuje się tylko jego niewielkie zmiany (Szkoly... 2014, s. 30). Stabilne wartości tego współczynnika oznaczają, że obecnie system szkolnictwa wyższego nie może liczyć na więcej studentów, niż około połowa populacji dziewiętnastolatków. Populacja ta jednak z roku na rok jest coraz mniej liczna⁶ i w konsekwencji również do egzaminu maturalnego każdego roku przystępuje coraz mniej uczniów. Mniej maturzystów oznacza mniejszą liczbę kandydatów na studia. Liczbę potencjalnych kandydatów

6 W województwie lubuskim w ciągu ostatnich pięciu lat liczebność kategorii wiekowej 15-19 każdego roku to około 95% liczebności z roku poprzedniego (Bazy... 2015).

modyfikują jednak osoby, które po egzaminie dojrzałości, z różnych względów, nie kontynuowały nauki. Ich udział jest jednak różny wśród kandydatów na studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Na Uniwersytecie Zielonogórskim stanowią oni 30% kandydatów na studia stacjonarne. Na studiach niestacjonarnych proporcja jest odwrotna. Maturzyści z roku rekrutacji to około jedna trzecia kandydatów.

Największy potencjał pod względem rozpoczęcia studiów wyższych ma z pewnością grupa maturzystów. Jej wielkość również najłatwiej oszacować, przywołując liczby przystępujących do matury skorygowane o współczynnik zdawalności. Przyjmując jako punkt odniesienia tak właśnie ustaloną liczbę maturzystów, należy stwierdzić, że pomimo, iż Uniwersytet Zielonogórski jest największą uczelnią w województwie lubuskim, większość lubuskich maturzystów wybiera inne uczelnie. Do takiego wniosku upoważnia odniesienie liczby maturzystów, którzy podjęli studia na Uniwersytecie Zielonogórskim, do liczby maturzystów w województwie lubuskim oraz Zielonej Górze (tabela 2).

Tabela 2. Liczebności populacji maturzystów w województwie lubuskim i studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego z województwa lubuskiego

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Przystępujący do matury*	9827	8582	8027	7801	7554
Zielona Góra	2035	1866	1830	1735	1733
Zdana matura**	7596	6979	6145	6423	6281
Zielonej Górze	1691	1608	1512	1536	1525
Studenci UZ (matura w roku rekrutacji)	1518	1472	1296	1289	1323
Zielona Góra	347	295	238	259	273

* Przystępujący do matury po raz pierwszy w roku rekrutacji. W rzeczywistości egzamin maturalny składają również osoby, które nie zdały go w latach wcześniejszych lub chcą poprawić swój wynik. Zdający po raz pierwszy stanowią każdego roku około 85% przystępujących do egzaminu dojrzałości (Wyniki... 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

** Wartości obliczone na podstawie współczynników zdawalności wynoszących w kolejnych latach dla województwa lubuskiego i Zielonej Góry poczynawszy od roku 2009 odpowiednio: 77,30% : 83,10%; 81,32% : 86,20%; 76,55% : 82,60%; 82,34% : 88,53%; 83,15% : 88,00% (Raporty OKE 2009-2013).

Źródło: opracowanie własne.

Odsetek lubuskich maturzystów, którzy kontynuują naukę na Uniwersytecie Zielonogórskim kształtuje się na poziomie 20%, zatem tylko co piąty maturzysta, który ukończył szkołę średnią w województwie lubuskim podejmuje studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Na nieco niższym poziomie (około 18%) kształtuje się odsetek zielonogórskich maturzystów, którzy wybierają uniwersytet w rodzinnym mieście. Wskaźniki te w ciągu ostatnich pięciu lat utrzymują się na stałym poziomie. Co dziesiąty student z lubuskiego zdający maturę w roku rekrutacji podejmuje studia niestacjonarne, jednak do wyjątkowych należą sytuacje, kiedy zielonogórcy maturzyści wybierają kontynu-

owanie nauki w trybie niestacjonarnym. Pozostali lubuscy i zielonogórcy maturzyści wybierają inne uczelnie lub nie podejmują dalszej nauki. Ich proporcje nie są jednak dokładnie znane⁷.

Z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (*Mobilność...* 2014) dotyczącego między innymi mobilności absolwentów szkół średnich warunkowanej wyborami edukacyjnymi wynika, że decentralizacja szkół wyższych jest postrzegana jako jeden z czynników sprzyjających wyborom uczelni w miejscu zamieszkania lub jak najbliższej niego położonych. Wskazuje się, że jedynie co szósty maturzysta, decydując się na studia, podejmuje je w innym województwie niż to, w którym uzyskał maturę (s. 47). Informacje dotyczące lubuskich maturzystów na tle wyników ogólnopolskiego raportu skłaniają do ostrożnego wniosku o ponadprzeciętną mobilność Lubuszan, którzy w sytuacji porównywalnych odległości do Zielonej Góry i dużych ośrodków akademickich wybierają studia na bardziej renomowanych uczelniach.

Aplikacje, kandydaci, studenci

Kandydaci na stacjonarne studia pierwszego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim stanowią każdego roku prawie trzy czwarte wszystkich kandydatów na ten poziom studiów. Ta proporcja w ciągu ostatnich lat jest stosunków stabilna i zbliżona do struktury studentów rozpoczynających kształcenie na poziomie wyższym. Różni się jednak od struktury aplikacji. Na ogół tylko jedno z pięciu podań to podanie na studia niestacjonarne (tabela 3).

Tabela 3. Liczba aplikacji, kandydatów i studentów (studia pierwszego stopnia)

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Aplikacje	8196	7915	6559	5629	4860
Stacjonarne	6426	6146	5154	4584	3923
Niestacjonarne	1770	1769	1405	1045	937
Kandydaci	5479	5264	4601	4042	3532
Stacjonarne	3841	3648	3301	3064	2646
Niestacjonarne	1638	1616	1300	978	886
Studenci	3188	3146	2775	2542	2492
Stacjonarne	2274	2255	2078	1978	1926
Niestacjonarne	914	891	697	564	566

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli dane pokazują, że liczba podań składanych na studia pierwszego stopnia systematycznie maleje. Podania złożone przez kandydatów w roku 2013/14 to tylko 60% aplikacji złożonych w roku 2009/2010, przy czym większy spadek widoczny

⁷ Porównanie współczynników skolarzacji w grupie wiekowej maturzystów i studentów pozwala przypuszczać, że wśród maturzystów około 55-60% to przyszli studenci.

jest w liczbie podań na studia niestacjonarne. Przez okres pięciu lat ich liczba spadła o ponad połowę.

Obecnie w procedurze rekrutacji dopuszcza się przystąpienie kandydata na studenta do kilku rekrutacji. W konsekwencji liczba podań nie niesie pełnej informacji o tendencjach, a rzeczywista liczba kandydatów jest niższa od liczby złożonych podań w zależności od tego, ile podań składają kandydaci. Jednakże na ogół wśród osób składających podania na Uniwersytet Zielonogórski najwięcej jest tych, które przystępują tylko do jednej rekrutacji. Taka strategia może być podyktowana pewnością uzyskania indeksu na wybranym kierunku Uniwersytetu Zielonogórskiego albo też stanowić rodzaj zabezpieczenia w razie niepowodzenia rekrutacji na inną uczelnię, w przypadku kandydatów ubiegających się jednocześnie o przyjęcie do kilku szkół wyższych. Odsetek osób składających jedno podanie oscyluje na poziomie 65%⁸.

Ponad połowa kandydatów (od 50% do 60%) na stacjonarne studia licencjackie/inżynierskie ubiega się o przyjęcie na jeden kierunek. Około jedna trzecia aplikuje na dwa kierunki studiów. Co dziesiąty kandydat składa więcej niż dwa podania⁹.

Wśród kandydatów na studia niestacjonarne również dominują osoby składające jedno podanie, ale ich odsetek jest zdecydowanie wyższy. Każdego roku to około 93%. Na poziomie 7% utrzymuje się odsetek osób ubiegających się o przyjęcie na dwa kierunki. Przypadki składania więcej niż dwóch podań są jednostkowe i należą do rzadkości.

Opierając się na powyższych danych, można stwierdzić, że kandydaci na studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego raczej pozytywnie oceniają swoje szanse w procesie rekrutacji. Składając jedno podanie, ponad połowa kandydatów na studia stacjonarne i prawie wszyscy kandydaci na studia niestacjonarne prawdopodobnie zakładają, że postępowanie rekrutacyjne na wybrany kierunek w ich przypadku zakończy się sukcesem. Działania asekuracyjne, polegające na aplikowaniu na więcej kierunków (najczęściej na dwa) pojawiają się zdecydowanie częściej wśród kandydatów na studia stacjonarne. Choć, jak ujawnia wgląd w dane z ostatnich rekrutacji, to wśród kandydatów na studia niestacjonarne częściej ma miejsce sytuacja nieprzyjęcia kandydata z powodu braku miejsc (5%) niż na studiach stacjonarnych (2%). Jednak z perspektywy ogółu kandydatów obecnie do takich sytuacji w ogóle dochodzi stosunkowo rzadko.

8 Ponieważ kandydat na studenta może aplikować na kilka kierunków prowadzonych zarówno w formie stacjonarnej, jak i niestacjonarnej, liczba kandydatów w zasadzie powinna być rozpatrywana w ujęciu globalnym, tzn. bez podziału na formę studiów, aby uniknąć w analizach dwukrotnego uwzględnienia kandydata, który złożył jednocześnie podanie na studia stacjonarne i niestacjonarne. Liczba takich osób nie przekraczała 35 w trzech ostatnich rekrutacjach. Wprawdzie wcześniej było ich prawie trzykrotnie więcej, ale w skali całej uczelni stanowią oni znikomy ułamek liczby kandydatów. Natomiast wzięcie pod uwagę tego podziału pozwala dostrzec odmienne tendencje wśród aplikujących na studia stacjonarne i niestacjonarne.

9 Odsetek osób składających dokumenty na więcej niż jeden kierunek na Uniwersytet Zielonogórski jest nieco wyższy niż odsetek osób deklarujących w badaniach ogólnopolskich rozważanie studiów na różnych kierunkach (36%) (Mobilność... 2014, s. 51).

Spełnienie przez kandydata kryteriów rekrutacyjnych w obecnym systemie naboru najczęściej oznacza, że zostanie podjęta pozytywna decyzja o przyjęciu na studia. W sytuacji jednak, kiedy przyszedł student może jednocześnie aplikować na wiele kierunków, nawet na kilku różnych uczelniach, taki wynik postępowania rekrutacyjnego nie daje uczelni pewności pozyskania nowego studenta. Szansa, że przyjęty student podejmie studia, jest bowiem wypadkową jego preferencji i wyniku innych postępowań rekrutacyjnych, do których przystąpił.

Pośród wszystkich kandydatów aplikujących na studia na zielonogórskiej uczelni wybrało je w ciągu ostatnich pięciu lat średnio około 60%. Kandydaci na studia stacjonarne nieco częściej niż na niestacjonarne preferują Uniwersytet Zielonogórski. Wśród ubiegających się o indeks na studiach stacjonarnych odsetek ten w ostatnich latach systematycznie rośnie. W roku 2009/2010 wynosił 59%, natomiast w ostatniej analizowanej rekrutacji prawie trzech z czterech kandydatów (73%) podjęło studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Również kandydaci na studia niestacjonarne coraz chętniej rozpoczynają studia na uniwersytecie, na przestrzeni ostatnich pięciu lat ich odsetek wzrósł z 56% o 12 punktów procentowych.

Oznacza to, że regularnie spada liczba osób, dla których Uniwersytet Zielonogórski jest uczelnią drugiego wyboru. Można zatem przypuszczać, że rozpoczęcie studiów na Uniwersytecie Zielonogórskim to coraz częściej wynik świadomej decyzji, a nie rezultat nieudanej rekrutacji na inną uczelnię. Pojawia się również prawidłowość, że im większa liczba podań tym nieznacznie większy odsetek podejmujących studia.

Cechy demograficzne kandydatów

Położenie zielonogórskiej uczelni na edukacyjnej mapie Polski powoduje, że zaspokaja ona przede wszystkim lokalne potrzeby edukacyjne. Wyniki analiz miejsca zamieszkania kandydatów wpisują się w tezę, że mniejsze ośrodki naukowe są szansą na kształcenia na poziomie akademickim przede wszystkim dla młodzieży z najbliższej położonych miejscowości. Blisko 80% kandydatów to osoby, których stały adres zameldowania to miasto lub wieś w województwie lubuskim. Prawie co dziesiąty kandydat pochodzi z województwa dolnośląskiego, a co dwudziesty z wielkopolskiego. Mieszkańcy trzeciego ościennego województwa – zachodniopomorskiego, stanowią nieliczną grupę – mniej niż 1% wszystkich kandydatów. Osoby mieszkające w innych województwach rzadko wybierają studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Ich udział w zależności od województwa kształtuje się na poziomie 0,1-0,4%. Kandydaci deklarujący stały adres poza granicami Polski to nie więcej niż 0,1%.

Biorąc pod uwagę dynamikę struktury miejsca zamieszkania kandydatów, można stwierdzić, że zielonogórska uczelnia w coraz większym stopniu staje się uczelnią Lubuszan. Ich udział wśród wszystkich chętnych na studia w Zielonej Górze w ciągu

ostatnich lat stale rośnie. Na początku dekady stanowili oni 77% kandydatów, natomiast w ostatniej rekrutacji 83%. Jednocześnie w przypadku województw dolnośląskiego i wielkopolskiego mamy do czynienia z odpływem kandydatów. Udział kandydatów z województwa dolnośląskiego wynoszący 14% na początku badanego okresu spadł w ciągu pięciu lat o 4 punkty procentowe. W tym okresie systematycznie malały również odsetki kandydatów z województwa wielkopolskiego (z 5,1% do 3,8%) i zachodniopomorskiego (z 0,9% do 0,4%).

Lubuscy kandydaci na studia to przede wszystkim mieszkańcy miast. Jednak z każdym rokiem ta przewaga nieznacznie maleje. Na przestrzeni ostatnich pięciu lat odsetek mieszkańców wsi wzrósł o 5% do poziomu 37% w roku 2013/2014. Wśród kandydatów z województwa lubuskiego co piąty to zielonogórzanin. Kandydaci z drugiego co do wielkości miasta regionu Gorzowa Wielkopolskiego stanowią jednak tylko 1% osób, które chcą rozpocząć naukę na Uniwersytecie Zielonogórskim. Poza tym wśród kandydatów największy udział mają kandydaci z Nowej Soli (6%), Żar (5%) oraz Sulechowa, Żagania, Świebodzina i Krosna Odrzańskiego (po około 3%). Pozostali mieszkający w miastach stanowią około jedną piątą wszystkich kandydatów z województwa lubuskiego. Strukturę kandydatów ze względu na miejsce zamieszkania w województwie lubuskim cechuje wysoka stabilność. Odchylenia od średnich wartości dla pięciu ostatnich lat nie przekraczają 2%.

Na studia pierwszego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim nieco częściej aplikują kobiety. Wśród wszystkich kandydatów każdego roku stanowią one około 55%.

Kandydaci na studia drugiego stopnia

Aplikacje na kierunki studiów

Zainteresowanie kierunkami studiów wśród kandydatów na studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim jest nieco odmienne od preferencji składających aplikacje na studia niższego poziomu. Przed wszystkim odnotować należy silną pozycję kierunków Kształcenie z wiodącą wśród nich pedagogiką. Odsetek podań na pedagogikę to około jedna trzecia wszystkich aplikacji na studia drugiego stopnia. Co piąte podanie składane jest na kierunki z grupy Technika, przemysł, budownictwo. Atrakcyjność tych kierunków rośnie przede wszystkim za sprawą kierunków z podgrupy Architektury i budownictwa oraz kierunku Mechanika i budowa maszyn (podgrupa inżyniersko-techniczna). Za wzrost zainteresowania w ostatnich latach kierunkami z grupy Usługi odpowiada uruchomienie w naborze 2011/2012 kierunku bezpieczeństwo narodowe. Jego popularność spadła jednak w ostatnim roku.

Wśród kierunków, na które chętnie aplikują kandydaci na studia drugiego stopnia stosunkowo wysoko lokują się kierunki grupy Nauki społeczne, gospodarka i prawo. Ich popularność jednakże stopniowo maleje. W ciągu ostatnich pięciu lat liczba aplikacji

na kierunki społeczne spadła o jedną trzecią. Na zbliżonym poziomie można odnotować również spadek zainteresowania kierunkami z grupy Nauka. Coraz mniejszy jest również udział kierunków z grupy Nauki humanistyczne i sztuka. Zainteresowanie tymi kierunkami spadło prawie o połowę.

Wśród składanych co roku aplikacji na studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim nie znajdują tak wyraźnego odzwierciedlenia trendy ogólnopolskie. Jedynie zainteresowanie kandydatów studiami pedagogicznymi pozostaje na wysokim poziomie. W szczególności sposób nie wyróżniają się jednak kierunki z grupy Nauka i Technika, przemysł, budownictwo, które cieszą się dużym powodzeniem wśród kandydatów na studia pierwszego stopnia.

Tabela 4. Liczba aplikacji na kierunki prowadzone na studiach drugiego stopnia

Grupa	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Aplikacje ogółem	2454	2674	2593	2755	2409
Kształcenie	25,79%	28,50%	33,20%	36,23%	33,91%
Pedagogiczna	25,79%	28,50%	33,20%	36,23%	33,91%
Nauka	13,41%	12,60%	9,29%	7,66%	5,60%
Biologiczna	8,15%	6,88%	5,21%	3,88%	2,62%
Fizyczna	0,20%	0,15%	0,31%	0,18%	0,12%
Informatyczna	3,67%	4,79%	3,16%	2,98%	2,08%
Matematyczna i statystyczna	1,39%	0,79%	0,62%	0,62%	0,79%
Nauki humanistyczne i sztuka	14,71%	11,89%	8,95%	10,93%	8,76%
Artystyczna	0,45%	0,49%	0,77%	0,47%	0,46%
Humanistyczna	14,26%	11,41%	8,18%	10,45%	8,30%
Nauki społeczne, gospodarka i prawo	30,68%	26,07%	19,75%	17,28%	18,35%
Społeczna	30,68%	26,07%	19,75%	17,28%	18,35%
Technika, przemysł, budownictwo	12,31%	18,18%	17,35%	15,35%	20,05%
Architektury i budownictwa	3,63%	6,54%	6,59%	5,34%	9,55%
Inżynierijno-techniczna	3,46%	6,02%	7,33%	7,77%	7,68%
Produkcji i przetwórstwa	5,22%	5,61%	3,43%	2,25%	2,82%
Usługi	3,10%	2,77%	11,45%	12,56%	13,33%
Ochrony i bezpieczeństwa	3,10%	2,77%	2,47%	2,58%	4,52%
Ochrony środowiska	0,00%	0,00%	8,99%	9,98%	8,80%

Źródło: opracowanie własne.

Uniwersytet Zielonogórski jako alternatywa dla absolwentów studiów pierwszego stopnia

Przez ostatnie pięć lat liczba absolwentów studiów pierwszego stopnia Uniwersytetu Zielonogórskiego oscyluje wokół dwóch tysięcy osób. Od roku 2011/2012 zarysowuje

się jednak tendencja spadkowa. Wśród absolwentów uniwersytetu maleje odsetek osób kończących studia niestacjonarne. W roku 2013/2014 stanowili oni jedną czwartą wszystkich kończących studia (25%), podczas gdy jeszcze pięć lat temu była to prawie połowa opuszczających mury uczelni licencjatów i inżynierów (44%). Jednym z powodów zmiany tej proporcji być może malejąca liczba kierunków studiów pierwszego stopnia, na których można było podjąć kształcenie w formie studiów niestacjonarnych.

Tabela 5. Liczebności populacji absolwentów studiów pierwszego stopnia i studentów, którzy w roku uzyskania dyplomu rozpoczęli studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Absolwenci studiów pierwszego stopnia UZ	1906	1994	2295	2246	2219
Stacjonarne	1069	1229	1353	1523	1658
Niestacjonarne	837	765	942	723	561
Studenci, kontynuujący kształcenie bez przerwy	1622	1781	1614	1687	1470
Absolwenci UZ	1086	1186	1142	1309	1224

Źródło: opracowanie własne.

„Twardy elektorat” Uniwersytetu Zielonogórskiego wśród studentów kończących studia z dyplomem licencjata lub inżyniera zielonogórskiej uczelni to ponad połowa absolwentów. Każdego roku średnio 40% absolwentów studiów pierwszego stopnia wybiera dalsze kształcenie na studiach stacjonarnych i 15% na niestacjonarnych studiach drugiego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Tabela 6. Odsetek absolwentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, którzy w roku uzyskania dyplomu rozpoczęli studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Zielonogórskim

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Stacjonarne	39%	42%	36%	45%	43%
Niestacjonarne	18%	18%	14%	13%	12%

Źródło: opracowanie własne.

Nie ma jednak danych pozwalających stwierdzić, w jakim zakresie wraz ze zmianą poziomu kształcenia zmienia się też i jego forma. Można jedynie przypuszczać, że zmiany te dotyczą niewielkiego odsetka kontynuujących studia i częściej absolwenci studiów stacjonarnych decydują się na studia niestacjonarne niż odwrotnie. To zastrzeżenie poprzedza prezentację kolejnych ustaleń. Odnosząc liczby studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych drugiego stopnia, którzy uzyskali dyplom w roku rekrutacji na Uniwersytecie Zielonogórskim, odpowiednio do liczby absolwentów licencjackich studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w danym roku uzyskujemy

informację, że około 60% absolwentów studiów stacjonarnych i 40% niestacjonarnych w tym samym roku rozpoczyna studia magisterskie na Uniwersytecie Zielonogórskim (przy nieuwzględnianiu faktu, że przy przejściu na wyższy poziom kształcenia może zmienić się jego forma). Wskaźniki te pozwalają na ostrożne stwierdzenie, że częściej studenci studiów stacjonarnych pozostają „wierni” swojej uczelni. Trudno jednak oszacować, jak rozkładają się w grupie absolwentów studiów proporcje innych możliwych życiowych wyborów: kontynuowanie nauki na innych uczelniach lub porzucenie ścieżki edukacji. Jest przy tym bardzo prawdopodobne, że proporcje te różnią się wśród absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Pewną wiedzę na ten temat niosą opracowania poświęcone losom absolwentów, jednak przyjmowana w nich metodologia na ogół wyklucza uogólnianie uzyskanych wyników.

Aplikacje, kandydaci, studenci

Z oferty studiów drugiego stopnia prowadzonych na uniwersytecie chcą skorzystać przede wszystkim absolwenci zielonogórskiej uczelni. Wśród kandydatów odsetek licencjatów i inżynierów z dyplomem zielonogórskiej uczelni systematycznie rośnie. W pierwszej analizowanej rekrutacji wynosił 63%, w ostatniej 78%. Podobną tendencję można odnotować wśród osób, które zdecydowały się rozpocząć naukę na studiach drugiego stopnia. Większość studentów pierwszego roku to absolwenci Uniwersytetu Zielonogórskiego. W ciągu ostatnich pięciu lat ich odsetek wzrósł o 17% i w roku akademickim 2013/2014 wynosił 75%.

Pozostali kandydaci na studia magisterskie (jak również w konsekwencji studenci) to przede wszystkim absolwenci uczelni zawodowych mających swoje siedziby w małych ośrodkach akademickich. Wśród nich najliczniej reprezentowaną uczelnią jest Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie. Jednak udział absolwentów tej uczelni (zarówno wśród kandydatów, jak i studentów) z roku na rok maleje. W ciągu ostatnich pięciu lat zmniejszył się trzykrotnie (z 16% do 5%). Maleją również grupy kandydatów z Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych z Legnicy, Gorzowa i Głogowa oraz z Łużyckiej Szkoły Wyższej w Żarach i Uczelni Zawodowej Zagłębia Miedziowego w Lubinie. Na zbliżonym poziomie (2%) utrzymuje się liczba absolwentów Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze (dawnej Kolegium Karkonoskiego). W ciągu analizowanego okresu zarówno wśród kandydatów, jak i rozpoczynających studia absolwenci innych uczelni stanowili każdego roku od 11 do 13%.

Z przedstawionych danych wynika, że coraz bardziej rośnie rola samego Uniwersytetu Zielonogórskiego, maleje natomiast znaczenie lokalnych uczelni zawodowych jako „zaplecza” kandydatów na studia uniwersyteckie drugiego stopnia. Udział absolwentów tych uczelni w ciągu pięciu lat zmniejszył się bowiem prawie dwukrotnie: w roku 2009/2010 wynosił 27%, a w 2013/2014 13%. Przyczyn tego zjawiska można z jednej strony upatrywać w coraz mniejszej liczbie absolwentów studiów pierwszego stopnia

tych uczelni, z drugiej w sukcesywnie poszerzanej ofercie studiów drugiego stopnia uczelni zawodowych, których większość, rozpoczynając działalność, kształciła wyłącznie na poziomie studiów pierwszego stopnia. W efekcie tych progresywnych działań podmiotów edukacyjnych studenci coraz częściej mają szansę kontynuować naukę na tej samej uczelni, którą wybrali na studia licencjackie, tym samym rezygnując z ubiegania się o uniwersytecki indeks zielonogórskiej uczelni.

Liczba aplikacji, kandydatów i studentów na studiach drugiego stopnia nie wykazuje wyraźnej tendencji. Fluktuacje dotyczą zarówno spadku, jak i wzrostu analizowanych wartości. Jednak w ostatnim roku wyraźnie w stosunku do poprzedniej rekrutacji spadła liczba chętnych do podjęcia studiów oraz samych studentów (tabela 7).

Tabela 7. Liczba aplikacji, kandydatów i studentów (studia drugiego stopnia)

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Aplikacje	2454	2674	2593	2755	2409
Stacjonarne	1225	1362	1501	1818	1621
Niestacjonarne	1229	1312	1092	937	788
Kandydaci	2280	2483	2287	2362	2008
Stacjonarne	1100	1218	1233	1470	1251
Niestacjonarne	1180	1265	1054	892	757
Studenci	1937	2130	1978	2064	1781
Stacjonarne	1014	1110	1143	1348	1178
Niestacjonarne	923	1020	835	716	603

Źródło: opracowanie własne.

Kandydaci na studentów studiów magisterskich rzadziej niż aplikujący na studia licencjackie korzystają z możliwości składania dokumentów na różne kierunki studiów. Większość z ubiegających się o indeks składa jedno podanie¹⁰.

Liczba tych osób jednak w kolejnych latach maleje. Tendencja ta szczególnie wyraźnie zaznacza się wśród kandydatów na studia stacjonarne. W 2009/2010 roku jedno podanie złożyło 90% osób, które chciały kontynuować kształcenie, a w roku 2013/2014 odsetek ten spadł o 18 punktów procentowych. W ciągu tego okresu wzrósł natomiast trzykrotnie (z 9% do 28%) odsetek kandydatów, którzy pozostawili sobie wybór spośród dwóch kierunków. Inaczej sytuacja przedstawia się wśród kandydatów na studia niestacjonarne. Prawie wszyscy ubiegają się o indeks na jednym kierunku studiów. Odsetek osób, które składają wyłącznie jedno podanie w ciągu pięciu lat kształtował się na zbliżonym poziomie i wynosił 96%. Coraz mniej liczna jest grupa osób składających

¹⁰ Podobnie jak w przypadku studiów pierwszego stopnia struktura studentów ze względu na liczbę podań zostanie podana z uwzględnieniem formy studiów. Kandydaci na studia drugiego stopnia również rzadko aplikują jednocześnie na studia stacjonarne i niestacjonarne. W ciągu pięciu lat podania na studia w dwóch formach złożyło łącznie 142 kandydatów, a ich liczba każdego roku spadała o około 10 osób.

na studia drugiego stopnia więcej niż dwa podania. Zarówno na studiach stacjonarnych jak i niestacjonarnych należą one do wyjątków.

Ponieważ wśród wszystkich aplikacji na studia stacjonarne coraz większy udział mają podania osób wybierających dwa kierunki, zatem odnotowywany spadek ogólnej liczby podań w dwójnasób przekłada się na rzeczywistą coraz mniejszą liczbę studentów. W obecnym systemie naboru, kiedy liczba złożonych aplikacji jest w rzeczywistości wyższa niż liczba kandydatów, a liczba kandydatów, którzy z sukcesem przechodzą przez proces rekrutacji¹¹, nie może być utożsamiana (nawet w przybliżeniu) z liczbą osób, które podejmą studia, najistotniejszą informację niosą wskaźniki dotyczące kandydatów podejmujących studia.

W ciągu ostatnich pięciu lat średnio nieco ponad czterech na pięciu (87%) kandydatów na studentów (bez względu na liczbę złożonych aplikacji) rozpoczyna w finale procesu rekrutacyjnego studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Dla studiów stacjonarnych wskaźnik ten wynosi 92%, dla studiów niestacjonarnych 80% i wartości te pozostają na zbliżonym poziomie w ciągu ostatnich lat (odchylenia nie są większe niż 2%). Wydaje się, że wartości tych wskaźników wśród osób ubiegających się o przyjęcie na studia stacjonarne i niestacjonarne wymagają odmiennej interpretacji. Można przypuszczać, że w przypadku kandydatów na studia stacjonarne rezygnacja z podjęcia studiów na ogół (częściej niż zaistnienie sytuacji życiowej uniemożliwiającej kontynuowanie nauki) oznacza, że kandydat wybrał inną uczelnię, o indeks której się ubiegał. Zatem prawie dla co dziesiątej osoby składającej podanie o przyjęcie na studia stacjonarne drugiego stopnia Uniwersytet Zielonogórski jest uczelnią drugiego wyboru.

Natomiast w przypadku odpływu kandydatów, którzy złożyli podania na studia niestacjonarne jako przyczynę niepodjęcia kształcenia należałoby wskazać raczej na uwarunkowania wynikające z sytuacji życiowej. Jak wcześniej wspomniano, sytuacje nieprzyjęcia na studia niestacjonarne z powodu niespełnienia wymogów postępowania rekrutacyjnego są sporadyczne i przyszli studenci, wybierając studia niestacjonarne, nie zakładają raczej porażki w procesie rekrutacji (przemawia za tym chociażby to, że 96% z nich składa tylko jedno podanie). Zatem niepodjęcie przez kandydata studiów wydaje się mieć inne przyczyny niż wybór studiów na innej uczelni.

Cechy demograficzne kandydatów

Z perspektywy struktury miejsca zamieszkania kandydatów na studia drugiego stopnia również uwidacznia się lokalny charakter uniwersytetu. W ostatnich latach kandydaci z województwa lubuskiego to ponad 70% wszystkich osób, które chciały podjąć studia na uniwersytecie. W analizowanym okresie wskaźnik ten sukcesywnie rośnie.

¹¹ Odrzucone aplikacje z powodu braku miejsc lub niespełniania wymogów to około 0,5% wszystkich składanych podań na studia stacjonarne i 1% wśród tych składanych na studia niestacjonarne.

W roku 2009/2010 wynosił 68%, natomiast w 2013/2014 wzrósł do 75%. W konsekwencji odnotowuje się zmniejszenie odsetka osób chcących podjąć naukę w Zielonej Górze z województw ościennych: dolnośląskiego (o 4%) i wielkopolskiego (o 3%). Wśród wszystkich kandydatów udział osób zamieszkujących w innych województwach jest niewielki i na ogół nie przekracza 0,2%, a w przypadku województwa zachodniopomorskiego 0,6%.

Lubuscy kandydaci na studentów to średnio prawie dwukrotnie częściej mieszkańcy miast (68%) niż wsi (32%). Jednak udział mieszkańców miast wśród aplikujących na studia zmalał w ciągu ostatnich lat o 8 punktów procentowych i w ostatniej rekrutacji wynosił 64%. Prawie co czwarty kandydat (24%) jest mieszkańcem Zielonej Góry, przy czym udział zielonogórzan każdego roku nieznacznie spada (około 1%). Spośród pozostałych miast najwięcej osób jest z Nowej Soli, Żagania i Sulechowa (po ok. 4%) oraz z Żar, Krosna Odrzańskiego i Świebodzina (po około 3%). Z pozostałych miast województwa lubuskiego pochodzi średnio co piąty (21%) starający się o indeks. Na zielonogórską uczelnię bardzo rzadko (niewiele ponad 1% kandydatów) aplikują mieszkańcy Gorzowa Wielkopolskiego. Pokazuje to wyraźnie, że uczelnie w mniejszych ośrodkach akademickich w małym stopniu mogą liczyć na przyszłych studentów wywodzących się z innych miast akademickich, a ich kandydaci na studia to mieszkańcy miejscowości, w których nie funkcjonują uczelnie wyższe prowadzące kształcenie pozwalające na zdobycie tytułu magistra.

Częściej o indeks na Uniwersytecie Zielonogórskim ubiegają się kobiety niż mężczyźni. Ich udział w ostatnich pięciu latach kształtował się na poziomie około 63% i tylko nieznacznie się wahał.

Podsumowanie

Zaprezentowane ustalenia pokazują, że Uniwersytet Zielonogórski doświadcza tych samych zjawisk, które obserwowane są na innych uczelniach. Globalne procesy, które dotyczą rynku edukacyjnego mają tu swój wymiar lokalny. Symptomy przemian widoczne są przede wszystkim w zmniejszającej się liczbie aplikacji, a w konsekwencji kandydatów i studentów. Również w strukturze aplikacji składanych na studia można odnaleźć ogólnopolskie trendy. Szczególnie są one wyraźne wśród preferencji kandydatów na studia pierwszego stopnia, wybierających coraz chętniej kierunki techniczne.

Z każdym rokiem maleje liczba aplikacji składanych na studia pierwszego stopnia. Proporcjonalnie rośnie odsetek podejmujących studia w stosunku do liczby kandydatów. Ten wzrost nie rekompensuje jednak skutków niżu demograficznego i każdego roku mniejszej liczby maturzystów. Tym samym wciąż odnotowywany jest spadek liczby kandydatów i podejmujących studia pierwszego stopnia. Niewątpliwie wpływ

na pozycję Uniwersytetu Zielonogórskiego na rynku edukacyjnym ma również oferta edukacyjna (i kondycja) innych lubuskich (a nawet dolnośląskich) szkół wyższych oferujących kształcenie na poziomie zawodowych. Biorąc jednak pod uwagę, że kształcenie na Uniwersytecie Zielonogórskim wybiera jedynie co piąty lubuski maturzysta, wydaje się, że mimo konkurencji innych uczelni możliwe jest zwiększenie tego wskaźnika.

Nieco bardziej pozytywny obraz wyłania się z danych dotyczących naboru na studia drugiego stopnia, chociaż w rekrutacjach 2011/2012 i 2013/2014 w porównaniu z rekrutacjami z poprzednich lat nastąpił spadek liczby aplikacji. Większość kandydatów na studia drugiego stopnia to absolwenci Uniwersytetu Zielonogórskiego. Ich liczbę ogranicza z pewnością fakt, że liczba prowadzonych kierunków na poziomie studiów drugiego stopnia jest uboższa niż liczba kierunków prowadzących do uzyskania tytułu licencjata lub inżyniera.

Interpretacja uzyskanych wyników może wzmacniać tezę, że Uniwersytet Zielonogórski to przede wszystkim uczelnia odpowiadająca na potrzeby edukacji na poziomie wyższym mieszkańców województwa lubuskiego. Większość chętnych do zdobycia indeksu zielonogórskiej uczelni to absolwenci lubuskich szkół średnich i wyższych pozwalających na uzyskanie tytułu licencjata lub inżyniera. Zarówno wśród wybierających się na studia pierwszego i drugiego stopnia średnio jedynie jeden na pięciu jest mieszkańcem innego województwa. Odnotowuje się przy tym stopniowo zmniejszający się udział kandydatów z odleglejszych regionów Polski. W konsekwencji Uniwersytet Zielonogórski kształci przede wszystkim studentów pochodzących z województwa lubuskiego. W sytuacji stosunkowo nisko ocenianej mobilności studentów w Polsce, ten wynik oznacza, że w przyszłości jeszcze trudniej będzie pozyskać osoby zainteresowane studiami w Zielonej Górze z innych województw. Jednocześnie dzięki coraz większej i bardziej zróżnicowanej ofercie kierunków studiów zarówno na poziomie pierwszego, jak i drugiego stopnia zwiększa się atrakcyjność mniejszych uczelni położonych względnie blisko Zielonej Góry. Oznacza to, że Uniwersytet Zielonogórski może utracić część potencjalnych kandydatów z województwa lubuskiego na rzecz tych szkół wyższych, które aktywnie działają w kierunku poprawy swojej pozycji na rynku usług edukacyjnych.

Niekorzystny z punktu widzenia uniwersytetu proces malejącej liczby kandydatów przekładającej się na coraz mniejszą liczbę studentów ma powstrzymać dostosowywanie oferty kierunków do zmieniających się potrzeb rynku edukacyjnego. W roku akademickim 2014/2015 Uniwersytet Zielonogórski zwiększył ofertę studiów pierwszego stopnia o 9 nowych kierunków na studiach stacjonarnych i 5 na niestacjonarnych. Wprowadzone zostały również jednolite studia magisterskie (stacjonarne i niestacjonarne) na dwóch kierunkach: prawo i psychologia, które wysoko lokują się na listach popularności wybieranych studiów (Informacja... 2013). Oferta studiów drugiego stop-

nia poszerzyła się o 4 nowe kierunki, z których trzy uruchomione zostały również w formie studiów niestacjonarnych. Pojawiła się także propozycja studiów 30 plus, 40 plus obejmująca 6 kierunków studiów pierwszego stopnia i 3 drugiego stopnia.

Na efekty tych działań trzeba jednak poczekać. Być może pozwolą one większej liczbie przyszłych studentów wybrać z oferty wielu uczelni propozycję Uniwersytetu Zielonogórskiego, co w konsekwencji przełoży się na wyhamowanie niekorzystnej tendencji spadku liczby kandydatów. Tym samym pojawi się szansa, że stabilne – jednak stosunkowo niskie – w ostatnich latach współczynniki udziału maturzystów lubuskich i zielonogórskich oraz absolwentów studiów pierwszego stopnia wśród przyszłych studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego zmienią się na korzyść tej największej lubuskiej uczelni.

LITERATURA

- BAZY DEMOGRAFICZNE GUS (2015), <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/CustomSelect.aspx> [dostęp 6.02.2015].
- INFORMACJA o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2013/2014 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2013), <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/uczelnie-techniczne-wciaz-najchetniej-wyberane-przez-kandydatow-na-studia.html> [dostęp 6.02.2015].
- MOBILNOŚĆ społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych. Raport (2014), <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/212-raport-z-badania/mobilnosc-spoeczna-i-przestrzenna-w-kontekście-wyborow-edukacyjnych/1169-mobilnosc-spoeczna-i-przestrzenna-w-kontekście-wyborow-edukacyjnych-raport-z-badania.html>.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2011), Strategie rozwoju nauki i szkół wyższych do roku 2020 i dyskusja o reformie szkolnictwa wyższego w Polsce 2008-2011, „Rocznik Lubuski” t. 37, cz. 1: Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI wieku, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Chałubiński, Zielona Góra.
- SZKOŁY WYŻSZE I ICH FINANSE W ROKU 2013 (2014), Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finance-w-2013-r-2,10.html> [dostęp 6.02.2015].
- USTAWA z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (2014), Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 5.09.2014, pozycja 1198.
- WYNIKI egzaminu maturalnego. Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu (2013) (2012) (2011) (2010) (2009), http://www.oke.poznan.pl/cms,1044,raporty_z_lat_2002_2014.htm [dostęp 6.02.2015].

Edyta Mianowska

UNIVERSITY OF ZIELONA GÓRA TOWARDS THE CHANGE
IN THE EDUCATION MARKET. A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DYNAMICS
OF THE NUMBER OF APPLICANTS IN THE YEARS 2009/2010-2013/2014

Summary

The article discusses the analysis of the dynamics of the number of applicants to the University of Zielona Góra in the last five years (2010-2014). The context of the analyses was set by the transformation of the higher education and demographic changes shaping the situation in the education services market at the higher level.

The aim of the research was to describe the dynamics of the number of applicants to study at the University of Zielona Góra as well as to trace changes occurring in the structure of chosen characteristics of applicants and their strategies. The following questions were asked: How did the number of the applicants to the first and second cycle studies change in the background of the whole community of potential applicants to the University? How was the percentage of students accepted to university and those who undertook studies shaped throughout the analysed period of time? What is the dynamics of the structure of the place of residence of future students at the University of Zielona Góra? Which specialisations available at the University of Zielona Góra are the most attractive for applicants? The research allowed to state that the University of Zielona Góra experiences the same phenomena that occur at other universities. Global processes concerning the education market have here their local dimension. The symptoms of changes are mostly noticeable in the diminishing number of applications which in turn decides on the number of applicants and finally students. Additionally, in the structure of submitted applications one may see all-Poland trends. They are particularly visible among the preferences of applicants to the first cycle studies choosing technical specialisations more and more often.

Zenon Gajdzica*

STUDENT Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRZESTRZENI SZKOŁY WYŻSZEJ – POMIĘDZY PEDAGOGIKĄ DŁUGU A PEDAGOGIKĄ WSPÓLNOTOWOŚCI

Wprowadzenie

W ostatnich dwóch dekadach sytuacja osób z niepełnosprawnością studiujących na wyższych uczelniach uległa widocznej poprawie. W znacznej mierze znikły bariery architektoniczne, została wdrożona koncepcja wielostronnego wsparcia (począwszy od wzbogacania bazy specjalnych środków dydaktycznych po powszechny udział asystentów wspomagających proces studiowania). Nie może więc dziwić, że zwiększyła się liczba studentów niepełnosprawnych realizujących studia na wielu kierunkach. Wydaje się więc, że jeden z ważnych warunków służących integracji społecznej i poprawie jakości życia osób z niepełnosprawnością – jakim jest podniesienie ich wykształcenia – jest konsekwentnie realizowany. Trudno jednak zaprzeczyć, że fizyczna obecność jedynie uruchamia mechanizm integracji, a sama jej istota (w omawianym przypadku związana z faktycznym nabywaniem wykształcenia rozumianego nie tylko w sensie uzyskanych tytułów zawodowych) kreuje się na innych płaszczyznach: normatywnej, funkcjonalnej, komunikatywnej i kulturowej. Naturalnie urzeczywistniana integracja fizyczna stanowi punkt wyjścia w organizacji procesów zaspokajania brzegowych warunków studiowania, związanych ze znoszeniem najprostszych barier (dostępnością architektoniczną przestrzeni, możliwościami technicznymi dostępu do źródeł wiedzy czy fizycznym wsparciem asystenta). Natomiast kluczową rolę w normalizowaniu okoliczności studiowania osób z niepełnosprawnościami odgrywają inne czynniki w tradycyjnym ujęciu łączone z wsparciem nieformalnym i znoszeniem barier mentalnych. To one pozwalają pełniej włączyć omawianą grupę studentów we wspólnotę akademicką i znosić ich subtelną dyskryminację, minimalizując działania pozorowane.

W artykule stawiam tezę, że intensywnie kreowane wsparcie instytucjonalne prowadzi do ujawniania się innych barier ulokowanych w świadomości wykładowców i studentów pełnosprawnych. Ich istotą jest poczucie społecznego długu wobec osób z niepełnosprawnością skutecznie utrudniające kształtowanie autentycznego środowi-

* Prof. dr hab. **Zenon Gajdzica**, dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej.

ska sprzyjającego autokreacji tych osób i brania odpowiedzialności za swoją biografię po opuszczeniu murów szkoły wyższej. Celem artykułu jest ukazanie środowiska studenckiego w aspekcie oczekiwań osób z niepełnosprawnością i rozpatrzenie go w perspektywie płaszczyzn integracji i niewspółmierności. Stanowią one narzędzie deskrypcji oraz interpretacji zadeklarowanych w dyskusji fokusowej diagnoz swojej sytuacji i oczekiwań wobec środowiska akademickiego.

Pedagogika długu – nowe otwarcie na studenta z niepełnosprawnością

W przyjętym sposobie myślenia o okolicznościach kreujących środowisko studiowania osób z niepełnosprawnością kluczową rolę odgrywa kategoria długu. Punktem wyjścia do jej zakreslenia stało się opracowanie Jeffrey'a Williamsa (2011), w którym autor odsłania kulisy studiowania w kontekście ekonomicznego długu studentów, ukazując jego następstwa w kilku zakresach. Ich przeniesienie w problematykę codzienności osób z niepełnosprawnością stanowi oś częściowo porządkującą strukturę opracowania, chociaż nie wszystkie, z racji ograniczonych ram, zostają w nim dokładniej omówione. Dla przejrzystości wywodu poniżej prezentuję je w zestawieniu tabelarycznym (zob. tabela 1).

Pozostawiając część sformułowanych tez na marginesie opracowania, skupiam się na kilku wybranych, szczególnie zaakcentowanych przez studentów z orzeczoną niepełnosprawnością w trakcie jednego z badań prowadzonych w ramach szerszej diagnozy sytuacji społecznej wskazanej grupy osób realizujących programy studiów pedagogicznych i artystycznych¹.

Tabela 1. Pedagogika długu wobec osób z niepełnosprawnością

Pedagogika długu w ujęciu ekonomicznym (na podstawie J. Williamsa, s. 106-110; por. O. Szwabowski 2013, s. 100)	Pedagogika długu wobec osób z niepełnosprawnością w ujęciu społecznym
Studiowanie to usługa komercyjna	Studiowanie osób niepełnosprawnych to spłata zadłużenia realizowana w aspekcie długoletnich barier generowanych przez system szkół wyższych wobec nich
Zaciągnięty dług warunkuje wybór kierunku studiów, zachęca do kierunków umożliwiających zdobycie dobrze płatnej posady, zniechęca do studiowania na kierunkach nastawionych na posady słabo opłacane, ale zgodnych ze swoim zainteresowaniem	Wybór kierunku studiów przez osoby z niepełnosprawnością warunkowany jest ich „przydatnością” społeczną w określonych sferach życia

¹ Uczestnikami dyskusji fokusowej byli studenci z orzeczoną niepełnosprawnością oraz ich asystenci studiujący w cieszyńskich Wydziałach UŚ: Artystycznego oraz Etnologii i Nauk o Edukacji. Dyskusja została przeprowadzona w grudniu 2014 roku na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Dziękuję dr Magdalenie Bełzie oraz dr Dorocie Prysak za udostępnienie nagrania oraz możliwość wykorzystania go do celów badawczych.

Dług uczy myślenia rynkowego, kształtuje światopogląd korporacyjny	Dług społeczny uczy studentów z niepełnosprawnością oczekiwania wyjątkowego (wychodzącego poza racjonalne ramy) wsparcia
Dług daje swoistą lekcję obywatelstwa ukierunkowaną na realizację polityki rynkowej, uczy samodzielności w opozycji do wspólnotowości	Dług społeczny kreuje postawę roszczeniową wobec mechanizmów wzmacniania aktywności społecznej osób z niepełnosprawnością opartą nie tyle na ich potencjale, co na mechanizmach wsparcia
Dług uczy wartości potencjału finansowego	Dług społeczny uczy wartości i siły oddziaływania orzeczenia o niepełnosprawności w realizacji celów życiowych
Dług pokazuje, że nierówności to kwestia indywidualna, a nie społeczna	Dług społeczny pokazuje, że nierówności mogą stać się mechanizmem stawiającym osobę niepełnosprawną w lepszej sytuacji na starcie w wyścigu o lepszą pozycję społeczną
Dług wpędza w sferę obaw, presji, stresu – wpaja wrażliwość ukonstytuowaną na strachu przed upadkiem	Dług społeczny zniechęca do pełnosprawności – wpaja poczucie lęku przed utratą statusu osoby niepełnosprawnej

Źródło: opracowanie własne.

Nierówności na starcie, czyli o dyskryminacji ułatwiającej

Dyskryminowanie określonych grup społecznych może przyjmować różne formy. W odniesieniu do osób niepełnosprawnych wpisuje się ono w praktyki interpersonalne, instytucjonalne, kulturowe i społeczne (Barnes, Mercer 2008, s. 29). Jego istotą jest nieuzasadniona merytorycznie odmowa równego traktowania lub praw, które przysługują całej zbiorowości, a także zaliczenie dyskryminowanych do określonej grupy, wobec której formułowane są uprzedzenia społeczne (Kowalik 1999, s. 162). Społeczny wzrost świadomości w zakresie barier i potrzeb osób z niepełnosprawnością, a także presja poprawności politycznej, nie tyle zniosły faktyczną dyskryminację, co raczej przenieśli ją w inne wymiary. Tradycyjna dyskryminacja łączona przede wszystkim z różnymi formami opresji nie przyjmuje już więc prostej postaci deprecjonowania czy delegitymizowania, ale objawia się między innymi w pozornie korzystnych mechanizmach ułatwiania. Lokując problem ten w kontekście studiowania, można sformułować tezę, że w ich efekcie osoba z niepełnosprawnością ponosi spore koszty w zakresie nabywania ważnych kompetencji zawodowych i społecznych. To zaś utrudnia jej faktyczną integrację i nie sprzyja społecznej akceptacji. Przykład takich praktyk został zawarty w poniżej przytoczonym fragmencie:

Sl.² [...] I też na przykład inna rzecz, którą zauważyłem, że niektórzy wykładowcy są dla osób niepełnosprawnych bardziej, aż za bardzo do przodu, żeby im pomóc, żeby im tylko ułatwić,

2 Pomijam szczegółową charakterystykę zaburzeń rozwojowych stanowiących podstawę orzeczenia o niepełnosprawności, podkreślając jedynie, że są niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym różnych typów (m.in. zespół Aspergera, niedosłuch, niedowidzenie).

aż za bardzo... bo to, że wykładowca się dziesięć razy pyta, jaką chcę mieć formę egzaminu, czy chcę здаwać ustnie, czy pisemnie – mogę różnie здаwać, cały czas o tym przypomina i wielokrotnie (5)³ pyta. Ale też są takie sytuacje, kiedy np. wykładowca [nazwisko] studentom niepełnosprawnym – jak już wszystko wytłumaczył na egzaminie – stwierdza, że studentom niepełnosprawnym należy się wyższa ocena, bo im jest ciężiej @⁴

S2. ja też się z tym spotkałam na [nazwa uczelni], np. takie pobłażliwe traktowanie, zaniżanie pewnych-⁵

S1.⁶ wymogów, ja byłem w poprzedniej grupie i miałem np. ustny egzamin, to był on tak prowadzony, żeby nie miał szans mieć niższej oceny niż cztery, wykładowcy po prostu pomagali mi. [...]

P1.7 A jak wy to postrzegacie, czy to podchodzenie pobłażliwe jest dla was dobre?

S1. nie. Chcemy być traktowani na tym samym poziomie, ponieważ jesteśmy studentami, tak samo jak osoby zdrowe. Osoba niepełnosprawna, tak samo jak osoba zdrowa⁸, jeżeli skończy te studia, ma te same uprawnienia. Tak samo szukamy pracy i jeżeli jesteśmy traktowani pobłażliwie, to mamy mniejszą wiedzę

S2. tak, zgadzamy się z tym.

Postawa nadmiernie ochraniająca, nadmiernej troski i ułatwiania wobec osób z niepełnosprawnościami nie jest niczym wyjątkowym. Zwykle konstytuuje się ona na uczuciach litości, ale też łączy się z wygodą. Tak też zapewne jest z przytaczanymi przez studentów przykładami. Wszak oblanie na egzaminie studenta z orzeczoną niepełnosprawnością może być kłopotliwe wizerunkowo, a do tego sprawić problemy, jeżeli ów student skorzysta ze swojej niepełnosprawności jako przyczyny prowadzącej do faktycznych trudności z zaliczeniem efektów kształcenia danego przedmiotu. Poza tym racjonalne traktowanie studenta z niepełnosprawnością wymaga faktycznego poznania jego ograniczeń, dopasowanie formy i trybu przekazywania mu wiedzy w sposób dla niego przyjazny, samo dostosowanie egzaminu jest już raczej zakończeniem tej współpracy i w żadnym wypadku nie powinno być łączone z obniżaniem kryteriów oceny – ale cóż, tak łatwiej...

Niestety bywa, że dług społeczny staje się siłą sprawczą własnej wygody wykładowcy i współ z nią skutecznie uczy studenta, że z samej niepełnosprawności można robić użytek na różne sposoby. Pojawia się zatem aluzyjna odmiana dyskryminacji – takiej, która buduje nierówności, stawiając osobę niepełnosprawną w sytuacji korzystnej i uprzywilejowanej. W wyścigu o lepszą sytuację społeczną to raczej fikcyjna korzyść i pozorowane przywileje, ponieważ prowadzą wprowadzie do zaliczania kolejnych etapów studiów, ale wymiennie zmniejszają szanse na poprawę jakości życia osoby z nie-

3 Kilkusekundowa pauza.

4 Śmiech.

5 Urwana wypowiedź.

6 Wypowiedź nakładająca się.

7 Prowadząca dyskusję.

8 Pozostawiam oryginalną terminologię stosowaną przez respondentów. Należy jednak pamiętać, że niepełnosprawność nie jest chorobą, zatem opozycja niepełnosprawności do zdrowia nie jest poprawna, chociaż często użytkowana w terminologii potocznej.

pełnosprawnością po ich zakończeniu. Interesujące jest to, że zaproszeni do dyskusji fokusowej studenci są tego świadomi, ale nie robią nic, by to zmienić. Sprawnie działa tu negatywny mechanizm wymiany usług wpisany w tak zwaną ciemną integrację funkcjonalną, która budowana jest na wzajemnym świadczeniu usług o nieetycznym wymiarze i niekorzystnych następstwach w aspekcie interesu społecznego.

Szczęśliwie zaprezentowany wyżej przykład był jednym z wielu. Nie zabrakło także innych. Pozytywne nastawienie studenta obrazuje następujący przykład. Ukazuje on możliwą współpracę studenta i wykładowcy, ustaloną na pierwszych zajęciach i konsekwentnie stosowaną cały semestr.

S5. [...] Fajne jest to, że jest to współpraca z obydwu stron, że jeżeli wykładowca chce się czegoś dowiedzieć, to ja mogę powiedzieć, jak ta praca może wyglądać z mojego punktu widzenia. Ja zawsze (5) pytałem, jak zajęcia będą wyglądały i czy mogę te zajęcia np. nagrać.

Coś za coś, czyli o sile oddziaływania orzeczenia o niepełnosprawności

Orzeczenie o niepełnosprawności otwiera drzwi wsparcia instytucjonalnego. Daje możliwość codziennej współpracy z asystentem, korzystania z różnych form wsparcia finansowego czy z udogodnień technicznych. Nie brakuje także doniesień, że orzeczenie prokuruje konfrontację swojej niezależności z tym wsparciem oraz rywalizację o pełną akceptację znaczących w społeczności osób w związku z otrzymywaną pomocą. Tym bardziej że pomoc ta nierzadko przez innych postrzegana jest jako zbyt duża czy nawet niesprawiedliwa. Nie zawsze jest to następstwem biologicznego wymiaru niepełnosprawności, częściej raczej społecznych konstrukcji doświadczania codzienności przez studenta z niepełnosprawnością (Leszczyńska 2010, s. 54). Nie może więc dziwić, że nie wszystkie osoby, po doświadczeniach ze szkoły ponadgimnazjalnej, ujawniają swoją niepełnosprawność w murach szkoły wyższej. Ukrywanie niepełnosprawności niesie ze sobą różne konsekwencje. Pierwsza ich grupa dotyczy problemów z opanowaniem treści kształcenia niektórych przedmiotów. Druga – z relacjami w grupie rówieśniczej. Obrazują to poniższe fragmenty wypowiedzi:

S3. [...] Ja pamiętam jeszcze z początku, kiedy ona [chodzi o osobę ze skrywaną niepełnosprawnością ZG] na wykładzie rzuciła takie przemyślenie ni z gruszki i pietruszki-

S1. no właśnie-

S3. to i wykładowca się wybił z rytmu i (3) nas to wybiło

S1. ale do tego stopnia, że czasem wykładowcy zaczynają jej docinać w czasie zajęć, wykładowcy jej docinają, bo wykładowcy już tego nie wytrzymują.

[...]

S1. Ona ma podejście – dlaczego do mnie podchodzisz [...] w liceum nie miała znajomych, tutaj jest, bo jej rodzice kazali

S3. ale to też z czegoś wynika, mi się wydaje [...].

Ukrywanie niepełnosprawności – w prezentowanym przypadku – miało prowadzić do akceptacji grupy, sprzyjać włączeniu się osoby z niepełnosprawnością we wspólnotę studentów na równych prawach, kosztem możliwych ułatwień. Okazało się jednak, że ograniczenia w funkcjonowaniu, być może wzmocnione, a nawet ukształtowane na bazie doświadczeń licealnych, uniemożliwiły nawiązanie symetrycznych relacji koleżeńskich. Prawdopodobnie niektóre zachowania osoby niepełnosprawnej – w związku z jej zaburzeniami – były tolerowane w poprzedniej szkole. Tam jednak posiadała status osoby wyjątkowej – niepełnosprawnej. Tu, w związku ze swoją decyzją nieuwajnienia orzeczenia, jej zachowania budziły zażenowanie, a jak wynika z narracji – nawet zaskakujące reakcje wykładowców. W tych okolicznościach ujawnienie zaburzeń stało się wprawdzie czynnikiem je usprawiedliwiającym społecznie, ale nie zdołało już odwrócić nastawień grupy. Doprowadziło jedynie do wymuszonej długim, pozornej tolerancji.

Bywa, że ujawnienie orzeczenia i racjonalne wyjaśnienie istoty niepełnosprawności oraz jej następstw sprzyja akceptacji i budowaniu symetrycznych relacji. Obrazuje to poniższy fragment:

S3. Ty wzięłeś i fajnie [imię osoby niepełnosprawnej] wprowadziłeś, powiedziałeś wszystko. Znaie się od przedszkola. Pamiętam, jak na pierwszym roku staliśmy i czekaliśmy na rozdanie koszulek i przywitanie (5), pamiętam ten wzrok ludzi na [imię osoby niepełnosprawnej]. Jak patrzyli całkiem krzywo na niego, potem to było całkiem inne, ale ja tą pierwszą reakcję na niego pamiętam. Byli przerażeni, nie wiedzieli, o co chodzi. Ale fajnie zostało to wprowadzone, bo gdzieś tam nad tym czuwałeś [chodzi o asystenta osoby z niepełnosprawnością ZG].

[...]

S1. Cała pierwsza grupa w pełni go akceptuje, mają do niego normalny stosunek

P. czyli z tego można by wnioskować, że to kwestia zapoznania-

G⁹. Ł. zapoznania

S1. ale też on sam chodzi na zajęcia, jest bardzo otwarty

S4.¹⁰ inna sprawa, że [imię asystenta] miał już moją diagnozę, miał o czym informować, ona [studentka, która nie ujawniła niepełnosprawności ZG] przyszła bez diagnozy, moim zdaniem powinna się przyznać do niepełnosprawności [...]

P. mówicie, że powinna przyjść z diagnozą i powiedzieć: mam problem. Jeżeli chodzi o wykładowców tak. Zdarzają się takie sytuacje [...], że student przychodzi w sesji i mówi, że ma problem. Wspomina o tym dopiero, jak tych problemów już się sporo nagromadziło. Może przecież przyjść wcześniej i ustalić wspólne oczekiwania z dwóch stron.

Przedstawiony problem wpisuje się w codzienności każdej małej grupy, której członkiem jest (próbuję być) osoba z niepełnosprawnością. Jasny przekaz na temat istoty jej problemów i oczekiwań buduje podstawy racjonalnych postaw i sprzyja integracji komunikacyjnej. Poczucie społecznego długu pełnosprawnego środowiska akademickiego wobec osób niepełnosprawnych – w następstwie tego przekazu – zostaje

9 Grupa.

10 Wypowiedź osoby niepełnosprawnej, której dotyczy przywołany fragment.

przekute w poszukiwanie wspólnych sposobów pracy nad codziennymi zadaniami. Jednocześnie niweluje powierzchowność integracji, przenosząc ją z obszaru kontaktów interpersonalnych w proces kreowania pełnej akceptacji (Krause, Żyta, Nosarzewska 2010, s. 57-58). Naturalnie kwestia nadmiernego wykorzystywania poczucia długu przez osobę niepełnosprawną pozostaje niezmiennie kluczową dla efektywnego jej włączania lub skutecznej ekskluzji z grupy. Okoliczności opisane w ostatnim fragmencie nie stwarzają jednak podstaw do takiego procesu, sprzyjając kształtowaniu mechanizmów go niwelujących.

Dług społeczny sprzyja byciu studentem niepełnosprawnym

Argumentując tę tezę nie mam na myśli słusznych i należnych form pomocowych, przywilejów, ochrony praw. Jestem przekonany, że bez nich wiele osób z niepełnosprawnością nie zdołałoby podjąć studiów z różnych przyczyn, m.in. ekonomicznych, emocjonalnych czy społecznych. Mimo że oferowane formy wsparcia wpisują się w kategorię długu społecznego, w zakresie systemowym – nie stanowią kwestii dyskusyjnej. Gruntując tę tezę, mam natomiast na myśli przywołane już praktyki stosowane przez niektórych wykładowców ułatwiające formalną realizację poszczególnych przedmiotów, nie zawsze symetryczne relacje z pełnosprawnymi kolegami z roku/grupy wpisujące się w problematykę dyskryminacji ułatwiającej (a zarazem powierzchownej integracji), umożliwiające użytkowanie swojej niepełnosprawności do czerpania korzyści w różnych obszarach, z nadmiernym nieracjonalnym wykorzystywaniem swojego asystenta włącznie.

Argumentując za przywołaną tezą, pragnę zwrócić uwagę na jeszcze jedno zagadnienie, jakim jest nastawienie wspólnoty akademickiej do osoby z niepełnosprawnością. Nastawienie – w tym ujęciu – utożsamiam jedynie z emocjonalnym komponentem postawy. Najtrafniej wyraża go, w moim przekonaniu, poniżej prezentowana krótka wypowiedź jednego ze studentów z niepełnosprawnością:

S6. [...] Ogólnie (5) wiele osób kojarzy mnie jedynie ze względu na moją niepełnosprawność.

W trakcie interpretowania wypowiedzi studentów kilkakrotnie odwoływałem się do kategorii użytej w tytule – wspólnoty. Często jej mianem określa się grupę społeczną (sprecyzowaną zbiorowość ludzką) „opartą na silnych więzach społecznych połączonych z kultywowaniem tradycji i osobistymi stosunkami charakteryzującymi się wzajemną życzliwością, wspieraniem i zrozumieniem” (za: Nikitorowicz 2009, s. 311). Ważnymi cechami tak pojętej wspólnoty jest m.in. więź społeczna oparta na osobowych stosunkach społecznych z wielorakimi płaszczyznami funkcjonowania oraz naturalny udział członków w życiu zbiorowym (Nikitorowicz 2009, s. 312). Warunkiem sprzyja-

jącym tworzeniu wspólnot jest więc także możliwość, umiejętność i chęć współpracy. Włączanie studentów z niepełnosprawnością w główny nurt studiowania wpisane jest w rodzimy system akademicki. Pomijając możliwe (wyjątkowe) okoliczności indywidualnej organizacji studiów i indywidualnego toku studiów, czy też indywidualnego dostosowania studiów (jak to ma miejsce w przypadku Uniwersytetu Śląskiego), studenci z niepełnosprawnością podobnie jak wszyscy inni uczestniczą w wykładach, ćwiczeniach, laboratoriach, konwersacjach, realizują praktyki. Tym samym urzeczywistniają wspólny nurt pracy: realizują wspólne projekty, zadania. To zaś sprzyja (a może nawet wymusza) wzajemne poznanie. W wyniku takiej współpracy wspólnota przestaje być anonimowym zbiorem ludzi, ale staje się grupą osób znających swoje mocne i słabe strony, zainteresowania, aspiracje, oczekiwania itp. Identyfikowanie członka wspólnoty wyłącznie na podstawie jednej z cech świadczy o jego ekskluzji z głównego nurtu wspólnotowego lub wyraźnej dominacji tej właściwości nad innymi. Przywołana wyżej wypowiedź przekonuje, że niepełnosprawność pozostaje główną cechą identyfikującą. Jest zatem ciągle jeszcze istotnym wyznacznikiem kreującym relacje i zarazem przesłaniającym inne cechy. Takie postrzeganie osoby z niepełnosprawnością utrudnia jej integrację na wszystkich płaszczyznach, gruntuje jej niepełnosprawność nie jako jedną z wielu właściwości, ale najważniejszą – bycie niepełnosprawnym studentem, a nie studentem z niepełnosprawnością. To zaś jednocześnie wpisuje się w koncepcję długu społecznego jako wyznacznika porządku wspólnotowego środowiska akademickiego.

Zamiast zakończenia

Przytoczone przykłady wskazują na niewspółmierność oczekiwań studentów z niepełnosprawnością z oczekiwaniami wykładowców i studentów o prawidłowym rozwoju na kilku płaszczyznach. Przy czym, użytkując kategorię niewspółmierności, nie mam na myśli jej Feyerabendowskiej odmiany, według której teorie niewspółmierne nie mają wspólnej dziedziny obserwacyjnej (za: Grobler 2006, s. 90) – wszak ta w prezentowanym opracowaniu została sprecyzowana – a raczej korzystam z tezy o niewspółmierności wykorzystywanych środków logiki do porównywania konkretnych teorii, zaproponowanej przez Kuhna (za: Grobler 2006, s. 88). Transponując ją w obszar opracowania, sugeruję, że studenci z niepełnosprawnością lokują swoje oczekiwania (tworząc określoną wizję studiowania) w koncepcji wspólnotowości, a pozostała część środowiska akademickiego (mam tu na myśli także rozwiązania strukturalne) w koncepcji pedagogiki długu. Obie rozmijają się zasadniczo. Pierwsza oparta jest na wartościach, więziach i współdziałaniu, a druga – odnosi się przede wszystkim do kwestii ekonomicznych i użytecznych. Pierwsza zasadza się na relacjach nieformalnych, a druga – na rozwiązaniach sformalizowanych.

Pierwsza płaszczyzna dotyczy percepcji samej niepełnosprawności jako ważnej cechy. Studenci z niepełnosprawnością traktują ją jedynie jako utrudnienie w realizacji wyznaczanych im tokiem studiów zadań, czasem także jako własność uzależniająca od innych (por. Leszczyńska 2010, s. 54). Natomiast studenci z pełnosprawnością i wykładowcy dostrzegają w niej cechę konstytutywną, przyporządkowującą osobę do określonego zbioru ludzi. Gruntują tym samym dawno już zidentyfikowane stereotypy i utrudniają integrację, szczególnie na płaszczyźnie komunikacyjnej związanej z nawiązywaniem symetrycznych relacji. Nie może więc dziwić, że studenci z niepełnosprawnością częściej utrzymują towarzyskie relacje z osobami spoza uczelni, na której studiują (Myśliwiec 2010, s. 69).

Druą dotyczy postrzegania następstw posiadanego orzeczenia. Dla studentów z niepełnosprawnością jest ono formalnym dokumentem umożliwiającym uzyskanie ważnych dla nich form wsparcia. Dla wykładowców zaś przyczynkiem do wyjątkowego traktowania, wpisującego się w perspektywę długu i stosowania wygodnej dyskryminacji ułatwiającej, która nie sprzyja integracji normatywnej. Współtworzy natomiast wspólnotę wyobrażeniową, skonstruowaną ideologicznie (na podstawie idei długu społecznego) bez mocnych podstaw realnych, w której więź społeczna ma charakter subiektywny, pozbawionej więzi obiektywnych i behawioralnych (por. Sztompka 2012, s. 247, 249).

Trzecią niewspółmiernością jest systemowe przekonanie, że zbiór prawnie umocowanych i bez wątplenia należnych ułatwień pomocowych (prócz wspomnianych już wielokrotnie form wsparcia oraz znoszenia barier, szczególnie architektonicznych, a także liczne programy PEFRON: Student, Komputer dla Homera, Pitagoras) jest najważniejszym czynnikiem warunkującym osiągnięcie sukcesu edukacyjnego przez studentów z niepełnosprawnością. Tymczasem dla nich to dopiero preludium, nierzadko stanowiące pierwszy warunek podjęcia studiów. Nie mniej ważne jest dla nich nastawienie całej społeczności, co pokazują wyniki badań dostarczające danych, że wprawdzie 100% studentów z pełnosprawnością wyraża pozytywną opinię (coś w rodzaju aprobaty) na temat studiowania w szkołach wyższych osób z niepełnosprawnością, ale tylko 18,6% spośród respondentów dostrzega wartość wspólnej edukacji z tą grupą osób (Rzedzicka 2003, s. 282). Dług społeczny zatem zostaje spłacony wraz z wdrożeniem systemowego wsparcia, a tworzenie autentycznej wspólnoty pozostaje już na jego marginesie.

Bez wątplenia ostatnie dwie dekady zmieniły w omawianym obszarze wiele. Nie sposób przecenić wprowadzonych, systemowych rozwiązań ukierunkowanych na wyrównywanie szans osób z niepełnosprawnością w zakresie tworzenia dogodnych warunków studiowania (Bełza, Prysak 2014, s. 117-118). Warto jednak pamiętać, że systemowo pojmowany paradygmat równych szans, a w nim funkcjonujące zasady traktowania studentów z niepełnosprawnością: podmiotowości dialogu, wsparcia, integracji i pełnego uczestnictwa, indywidualnego i elastycznego podejścia (Cierpiałowska

2009, s. 185-198), stanowi jedynie punkt wyjścia w aktywizowaniu studentów z niepełnosprawnością i autentycznym włączaniu ich w wspólnotę akademicką.

LITERATURA

- BARNES C., MERCER C. (2008), *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Sic!, Warszawa.
- BEŁZA M., PRYSAK D. (2014), *Człowiek niepełnosprawny w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki – od rzeczywistości zredukowanej po poszerzoną*, [w:] *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej*. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, J. Suchodolska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- CIERPIAŁOWSKA T. (2009), *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, UP, Kraków.
- GROBLER A. (2006), *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków.
- KOWALIK S. (1999), *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Śląsk, Katowice.
- KRAUSE A., ŻYTA A., NOSARZEWSKA S. (2010), *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń.
- LESZCZYŃSKA K. (2010), *Tożsamość i stygmatyzacja w narracjach niepełnosprawnych studentów*, [w:] *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*, red. B. Gąciarz, FiS PAN, Warszawa.
- MYŚLIWIEC M. (2011), *Profil społeczno-demograficzny, poziom zadowolenia z życia i obawy niepełnosprawnych studentów*, [w:] *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*, red. B. Gąciarz, FiS PAN, Warszawa.
- NIKITOROWICZ J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- RZEDZICKA K.D. (2002), *Studiowanie osób z niepełnosprawnością w szkołach wyższych – oczywistość czy społeczny dylemat*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, UMCS, Lublin.
- SZTOMPKA P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- SZWABOWSKI O. (2013), *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy uniwersytas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków.
- WILLIAMS J. (2011) *Pedagogika długu*, [w:] *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Korporacja Ha!art, Kraków.

Zenon Gajdzica

A STUDENT WITH DISABILITY AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION – BETWEEN THE PEDAGOGY OF DEBT AND THE PEDAGOGY OF COMMUNITY

Summary

The starting point of the article is a thesis that intensively created institutional backing for students with disabilities leads to the disclosure of different barriers placed in the awareness of lecturers and fully fit students. Its essence is the feeling of social debt towards people with disabilities effectively impeding the shaping of authentic environment favouring self-creation of these people and taking

responsibility for one's own biography having left university. The aim of the article is to show the students environment in the aspect of the disabled expectations and viewing the environment in the perspective of the integration and the disproportion levels. They become the tools for description and interpretation of the declared, in the focused discussion, diagnosis of one's situation and expectations towards the academic environment.

Undoubtedly, two last decades have changed a lot in the area in focus. One may not overvalue the introduced system solutions directed to the levelling of opportunities for people with disabilities in the context of creating convenient conditions for studying. However, one may not forget that the paradigm of equal opportunities in the system approach is merely a starting point in activating students with disabilities and joining them authentically to the academic community.

Mirosław Kowalski*
Ewa Kowalska**

SPÓŁECZNA ROLA INTELEKTUALISTY-NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO – REFLEKSJE

Rosnąca profesjonalizacja ludzi nauki oraz powiązania świata nauki z polityką, administracją publiczną (krajową, jak i unijną) i biznesem tworzą nowy słownik współczesnego naukowca, który to, stopniowo przestaje być badaczem, mędrce, intelektualistą, a przeistacza się w eksperta, (rzecz)znawcę, doradcę. Zmiany obejmują nie tylko nazewnictwo (warstwa „naskórkowa”), lecz wchodzą w głąb założeń teoretycznych i aktów normatywnych (Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jak i Unii Europejskiej), którym podlegają naukowcy. O ile w przypadku nauk ścisłych rozróżnienie między nauką a biznesem (przemysłem) nie było przestrzegane (co da się wyjaśnić naturą tych nauk), o tyle w humanistyce jest czymś naturalnym (czytaj: historycznie uzasadnionym). W naszym krótkim szkicu (refleksjach) zajmujemy się kilkoma problemami:

1. Jaka jest humanistyczna tradycja „eksperckości”, „doradztwa”?
2. Kim jest mędrzec, intelektualista według tradycji humanistycznej?
3. Czy wymagania wobec eksperta, doradcy z jednej strony, a mędrca, intelektualisty z drugiej, są do pogodzenia, czyli, innymi słowy, czy naukowiec-humanista może jednocześnie skutecznie odgrywać te dwie role?

Nasze refleksje musimy rozpocząć od precyzyjniejszego skonceptualizowania założenia, które legło u podstaw ostatniego z pytań. A mianowicie: założenie rozdziałające role

* Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Katedry Teorii i Wychowania UZ, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; autor/współautor m.in. *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna* (2010), *Mysleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem* (*Think about health. Between freedom and slavery*) (2011); *Santé – maladie et jeunesse – vieillesse* (*Dans le contexte des préoccupations, attentes et espoirs de l'homme moderne*) / *Health – Illness and Youth – Old Age* (*in the context of concerns, expectations and hopes of modern man*) / Fribourg 2011 (Szwajcaria), *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika. Przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej* (2011).

** Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Zakład Metodologii Badań Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Autorka m.in. publikacji *Zmiana w szkolnictwie wyższym: studium przypadków* (2013).

mędrca, intelektualisty i eksperta, doradcy, będące pojęciową ramą odrębności profesji, muszą być wnikliwiej ukazane, bo niewykluczone, że przesłaniają tylko różnicę, która jest w istocie sztucznie wykreowana. W poszukiwaniu tradycyjnych wyjaśnień tego problemu, można sięgnąć aż do antyku, chociaż wybór tego okresu z powodów, które za chwilę ukażemy, jest nie w pełni zadowalający. W czasach Talesa, Anaksymandra, Anaksymenesa, Parmenidesa, Heraklita z Efezu, Pitagorasa, Empedoklesa, problematykę metafizyczną (przyrodniczą) ujmowano łącznie z antropologiczną-etyczną. Wprawdzie począwszy od Sokratesa zaczęły być wyraźniej rozróżniane, jednak dopiero zasługą Galileusza (po epoce scholastyków) było wprowadzenie (jak się okazało na trwałe) indukcji jako podstawy wnioskowania w przyrodoznawstwie z wszystkimi tego metodologicznymi konsekwencjami: zawodnym wnioskowaniem uprawdopodobniającym w miejsce „niezawodnej” dedukcji (Heidegger 1977a, s. 141). Zasługa Sokratesa była innego rodzaju. Odróżnił postawę bezinteresownego myśliciela (dzisiaj: intelektualisty, mędrca) od postawy interesownych nauczycieli „mądrości” (dzisiaj: no właśnie, ekspertów?, doradców?). Myśl Sokratesa, wtedy rewolucyjna, zachowała demaskatorską kontrowersję do dzisiaj. Czy nie jest rewolucyjne: prawie obrazoburcze, nazwać współczesnego eksperta hochsztaplerem nauki? A może, nadużywając rozróżnienia Sokratesa, źle interpretuję tę rolę? Być może jest tylko „znakiem czasu” w rozwoju nauki i nijak przystaje do anachronicznego („nieżyciowego”) podziału ról z konieczności pomijającego w dodatku wszystko to, co w dziedzinie naukowej nastąpiło po nim: transformację roli „kontemplatywnego” filozofa w uczonego-nauczyciela akademickiego z wszelkimi społecznymi konsekwencjami (nowa misja, uniwersytet jako miejsce jej spełniania). Warto od razu zadać pytanie, czy rozróżnienie Sokratesa nie zachowuje jednak adekwatności, choćby częściowej, w odniesieniu do humanistów (w odróżnieniu od „ściśłowców”). Już Wilhelm Dilthey dał podstawy do odróżnienia postawy humanisty od „ściśłowca”. Humanista, według niego, zwraca się ku przeżyciom („wewnętrzności”) nadając sens życiu. W odróżnieniu, „ściślowiec” zadowolając się fizykalnym doświadczeniem, redukuje bogactwo życia do praw nauki. Humanista poszerza ujęcie poprzez „poznawcze wniknięcie w przedmiot” (co trzeba rozumieć jako dokonanie egzystencjalne), w którego efekcie tworzy obiekt duchowy i przedmiot fizyczny (Dilthey 2004, s. 8). Myślimy, że te postawy badawcze przypominają odmienne style życia (Heidegger 2002, s. 22). Heidegger daje poetycki opis stylu życia humanisty: „Aby choć tylko z daleka zmierzyć panującą tutaj niesamowitość zwróćmy przez chwilę uwagę na przeciwieństwo, jakie dochodzi do głosu w dwóch określeniach: *Ren* wbudowany w dzieło-elektrownię i *Ren* rozbrzmiewający z dzieła sztuki, hymnu Hölderlina pod tym samym tytułem” (Heidegger 2002, s. 18-19). Metafora Heideggera ma konceptualny wyraz we współczynniku humanistycznym Znanieckiego. Styl życia humanisty wyraża ten stosunek do mądrości, który Sokrates nazwał „umiłowaniem”, a który po nim choć różnie określany, oznaczał to samo: odróżnienie pozoru od rzeczy-

wistości (kalokagathia – Platon, bycie – Heidegger, stawanie się – Nietzsche). Tu właśnie widzimy rozdźwięk między podejściem (fundamentalnym) Heideggera a Znanieckiego (a właściwie zatrzymanie się przez Znanieckiego w pół drogi). Subiektywne przeżycie jest zaledwie krokiem ku poznaniu, a nie jego zwieńczeniem. Nie może być wnioskiem naukowym, lecz podstawą wnioskowania – o głębiej zakamuflowanej prawdzie bycia. Wracając jednak do rozróżnienia Sokratesa, to może jest ono całkowicie błędne niezależnie od dziedziny wiedzy (przyrodznawstwo, nauki humanistyczne)?

Z pewnością aktualniejsza prezentacja przedmiotu zainteresowań humanisty to zasługa szkoły badeńskiej (jeden z wariantów neokantyzmu). Według jej przedstawicieli (Wilhelm Windelband – założyciel szkoły), różnica między naukami przyrodniczymi a humanistycznymi wynika z różnic metodologicznych podporządkowanych ich różnym celom poznawczym i naturom przedmiotów zainteresowań. Odrębność ta ma fundamentalny charakter, obejmuje podstawy ontologiczne i aksjologiczne (Schnadelbach 1992, s. 268). Ten sposób przedstawienia opozycji nauk humanistycznych wobec ścisłych był nienowowy. Jego projektu można doszukać się już u Kanta. Kiedy zastanawia się on nad pojęciem ducha, sprowadza go do sfery estetycznej. Jego zdaniem, duch to twórcza umysłowość zdolna do uchwytne go przedstawiania idei (Kant 1986, par. 77). Ze zdolnością przedstawiania idei ściśle wiąże się zdolność do ich oglądania. W ten sposób Kant wiąże estetyczne ujęcie ducha z oglądem intelektualnym (kompetencją poznawczą). Humanista byłby więc artystą, twórcą nacechowanym wyobraźnią i obdarzonym swobodą (Fichte 1964, s. 94 i n.). Dodajmy: uprawiającym styl życia polegający na autorefleksji (Schelling, 1956, s. 164). U Hegla ta autorefleksja – spetryfikowana w dziele sztuki – ma walor obiektywności. „Przestaje” być tylko spełnieniem kreacji artystycznej, „zaczyna” – wyrazem obiektywnego ducha wyrażonego w ideale (Hegel, 1990, par. 556). Natura przedmiotu nauk humanistycznych jest niezwykła. Kształtuje się na skrzyżowaniu terminologii filozofów odsłaniających niepowtarzalność sfery duchowej – przeróżnie nazywanej: ludzkością, kulturą, duchem itd. Niezależnie od różnic terminologicznych zawsze wyraźnie odróżnia się do przyrody. Komentując unikatowy przedmiot nauk humanistycznych, Hegel pisze: „Nauka ta jest o tyle jednością sztuki i religii, o ile zewnętrzny pod względem formy sposób oglądania właściwy sztuce, jej podmiotowe wytwarzanie i rozszczepianie substancjalnej treści na wiele samoistnych postaci, nie tylko skupia się w pewną całość w totalności religii, rozwijającej w wyobrażeniu (tę treść) poprzez odłączanie od siebie nawzajem (jej momentów) i zapośredniczanie (ze sobą nawzajem momentów) tego, co (zostało w ten sposób) rozwinięte, ale również jednoczy się w prosty duchowy *ogląd*, a następnie wznosi się do poziomu samowiednego myślenia. Tym samym wiedza ta jest poznaniem w sposób myślowy pojęciem sztuki i religii, w którym to, co w treści różne, poznane jest jako konieczne, a to, czemu przysługuje ta konieczność, poznane jest jako wolne” (Hegel 1990, par. 572). Trzeba koniecznie podkreślić, zgodnie z sugestią Heideggera, że sam

ogląd intelektualny (jako wyraz pasywności) nie jest (nie może być) celem nauki. Jest zaledwie pierwszym krokiem na drodze poznania. Jednocześnie jednak krokiem nieuchronnym, bo otwierającym myślenie. Heidegger odsłania kilka aspektów myślenia, trzeba zaznaczyć, że wszystkie łączy problematyka bytu (bycia): „pozwała ono, by bycie ugodziło je wezwaniem do wypowiedzenia swojej prawdy” (Heidegger 1977b, s. 76-77), „istotą myślenia, jego właściwym dokonaniem jest [...] pozwolenie” (Heidegger 1977b, s. 76-77). Wracając do Hegla, nauka wyraża więc doskonałość ducha absolutnego. Afirmuje byt: to łączy Hegla z Heideggerem. Jest wypełnieniem najdoskonalszej formy, w której konieczność jawi się jako wolność, a pozorne nieuporządkowanie – jako konieczność. Trzeba koniecznie podkreślić, że Heglowi nie chodzi o błędne utożsamienie chaosu z koniecznością (błąd poznawczy). On po prostu uważa, że nauka poprzez intelektualny ogląd dociera do skrywanej prawdy, a następnie wyraża ją w sposób pojęciowy, który ma zarazem estetyczny i religijny charakter.

Oczywiście sposób myślenia szkoły badeńskiej – „klucz logiczny”, które jako kryterium zastosowali do rozróżnienia nauk humanistycznych od przyrodniczych, nie jest doskonały. Zaznaczmy: o ile szkoła badeńska posłużyła się kryterium logicznym (metodologicznym), o tyle konkurujący z nią Dilthey zastosował kryterium przedmiotu badań. Francuscy heliści: Jean Hyppolite, Alexandre Kojève, Eric Weil traktowali historię nie tylko jako naukę idiograficzną, lecz nadawali jej quasi-nomologiczny charakter. Była ona dla nich nauczycielką w zrozumieniu współczesności (podkreślam: współczesności, nie – przeszłości) i wyciągania wskazówek, jak zmienić świat na lepszy (świat współczesny, nie – przeszłość) (Roth 1988, s. ix). Hyppolite pisze: „Historia i rozum interpretują się wzajemnie” (Hyppolite 1948, s. 94). Widzimy więc, że podział nauk autorstwa szkoły badeńskiej nie jest szczelny, lecz ma idealnotypologiczny charakter – recenzja optymistyczna, albo jest po prostu błędny – negatywna. Piszemy o tym, bo wydaje nam się, że współczesną misją intelektualisty jest cyzelowanie rozumienia świata. Nadal mamy wątpliwości, czy rozumienie świata jest zakresem „eksperskości” oraz czy można nauczać innych rozumienia (nie popadając przy tym w sofistykę). Tę niepewność, chyba po raz pierwszy wypowiedzianą przez Sokratesa, podtrzymuje Nietzsche: ani nauczanie, ani troska o kondycję ludzkości nie są jego misją (Klossowski 1996, s. 62). Dla nas to sedno rozważań w tekście. Rozmyślnie pozostawiamy je jednak bez ostatecznej odpowiedzi, bo chcemy, aby było zaproszeniem do dyskusji, a nie źródłem gotowych wniosków. Poza tym, mamy wątpliwość, czy zasygnalizowana przez nas Hegłowska wizja historii nie jest apodyktyczna. Wielokrotnie przeciwko niej występowano – Foucault, Klossowski, Deleuze, Blanchot, Blondel, Kofman i inni. Na przykład dla Derridy heglizm jest schyłkowym dokonaniem metafizyki, z której linearną logocentrycznością polemizuje (Derrida 1992, s. 74). Napisaliśmy, że może być apodyktyczna, bo sam Levinas skarży się, że bardzo trudno polemizować z Heglem, pozostając przy jego terminologii i argumentacji (Levinas 1991, s. 252).

Ważnym wydarzeniem późnej nowoczesności jest zaniechanie tradycyjnej roli intelektualisty-legislatora na rzecz intelektualisty-interpretatora. Tradycyjny spór o historię (jako źródła sensów współczesności) jest niezasadny, jeśli potraktować go „zbyt poważnie”, to znaczy przecenić historię jako zdolną do zmiany świata. Historia jest, co najwyżej, źródłem niezobowiązujących wytycznych, jak interpretować współczesność, zaś intelektualista z funkcji doradcy polityka (o ile sam nie jest politykiem) zmienia się w interpretatora wycofanego z aktywnej polityki. Czy nie powraca tym samym do Sokratesowskiej roli mędrca? I czy przypadkiem oświeceniowa rola intelektualisty-doradcy monarchy nie naśladowała roli sofisty? Zapewne to naiwne, co teraz napiszemy: być może „prawdziwy intelektualista” świadomie rezygnuje z wpływania na politykę, ograniczając swą rolę do – no właśnie, samotnego mędrca?, nauczyciela? (to drugie byłoby już sofistyką według Sokratesa). Jak widać, trudno znaleźć satysfakcjonującą odpowiedź na pytanie o pożądany status intelektualisty we współczesnym świecie. Wszelka próba odpowiedzi zмага się z „niezyciowością” rozróżnienia Sokratesa z jednej strony i szkodliwością roli technokraty z drugiej. Impas jest widoczny, jednak jeszcze wymowniejsza jest diagnoza schyłku wieku intelektualistów dokonana przez Lyotarda. Ona jest punktem wyjścia postulatów. Według Lyotarda, tradycyjny status intelektualisty w społeczeństwie wszedł w fazę schyłkową – w najlepszym razie – lub całkowicie się wyczerpał – w pesymistycznym scenariuszu. Swą diagnozę roli intelektualisty Lyotard wpisuje w szersze teoretyczne tło kryzysu metanarracji. Znamienne utożsamia jedno z drugim. Intelektualiści są po prostu głosicielami metanarracji – ich według Lyotarda zbędność jest wprost proporcjonalna do tego, co uważa on o tradycyjnej roli intelektualisty. A więc kres tradycyjnej roli intelektualisty (Lyotard 1984)? Niezależnie od faktycznego (czytaj: empirycznego) statusu intelektualisty we współczesnym świecie, rodzi się pytanie, czy powinien on „wtrącać się” do spraw publicznych, czy choćby prywatnie doradzać ludziom. Krzysztof Pomian krótko opisuje nieodzowność nauk humanistycznych i polityki: „[...] problem stosunku filozofii i polityki w XX w. stał się problemem *być albo nie być* filozofii” (Pomian 1990, s. 471). Jednak diagnoza nie jest postulatem. W historii humanistyki pojawiły się głosy jednoznacznie sytuujące intelektualistę w życiu publicznym i – dla przeciwwagi – takie, które odmawiały mu wpływu na sprawy publiczne. Te ostatnie jednak nie wynikały z przekonania o amoralności takiego wpływu, lecz były raczej smutną konstatacją jego nieskuteczności. I tak, na przykład, Cioran postulował dla intelektualistów misję „robień historii” (Cioran 1997). Pesymiści chcieli tylko „robić teksty”. „Człowiek pióra pisze, kiedy inni się biją. Jednego dnia jest z tego dumny – czuje się klerkiem, strażnikiem wartości idealnych. Nazajutrz zaczyna się wstydić – literatura zaczyna mu zbyt przypominać jakąś specyficzną formę afektacji. Wobec mieszczan, którzy go czytają, świadomy jest swojej godności, ale wobec robotników, którzy go nie czytają, cierpi na kompleks niższości” (Sartre 1968, s. 136).

LITERATURA

- CIORAN E. (1997), *Historia i utopia*, Wydawnictwo IBL, Warszawa.
- DERRIDA J. (1992), *Szyb i piramida. Wstęp do semiologii Hegla*, [w:] J. Derrida, *Pismo filozofii*, Wydawnictwo „Inter Esse”, Kraków.
- DILTHEY W. (2004), *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, Wydawnictwo „słowo/obraz terytoria”, Gdańsk.
- FICHTE J.G., (1964), *Versuch einer Kritik der Offenbarung*, [w:] tenże, *Werke. Gesamtausgabe*, red. R. Lauth, H. Jacob, t. I/1, Wydawnictwo „Frommann-Holzboog”, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- HEGEL G.W.F. (1990), *Encyklopedia nauk filozoficznych*, PWN, Warszawa.
- HEIDEGGER M. (1977a), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa.
- (1977b), *List o „humanizmie”*, [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa.
- (2002), *Pytanie o technikę*, [w:] M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- (2002), *Technika i zwrot*, [w:] M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- HYPPOLITE J. (1948), *Introduction a la philosophie de l'histoire de Hegel*, Librairie Marcel Riviere et Cie, Paris.
- KANT I. (1986), *Krytyka władzy sądenia*, PWN, Warszawa.
- KLOSSOWSKI P. (1996), *Nietzsche i błędne koło*, Wydawnictwo „KR”, Warszawa.
- LEVINAS E. (1991), *Trudna wolność: eseje o judaizmie*, Wydawnictwo „Alexi”, Gdynia.
- LYOTARD J.-F. (1984), *Tombeau de l'intellectuel et autres papiers*, Wydawnictwo „Galilee”, Paris.
- POMIAN K. (1990), *Heidegger i wartości burżuazyjne*, [w:] Heidegger dzisiaj, „Aletheia”, nr 1.
- PRZYŁĘBSKI A. (2005), *Hermeneutyczny zwrot filozofii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- ROTH M.S. (1988), *Knowing and History*, Cornell University Press, Ithaca.
- SARTRE J.-P. (1968), *Prezentacja „Temps Modernes”*, [w:] J.-P. Sartre, *Czym jest literatura? Wybór szkiców krytycznoliterackich*, PIW, Warszawa.
- SCHELLING F.W.I. (1856), *Vom Ich als Prinzip der Philosophie oder über das Unbedingte im menschlichen Wissen*, [w:] tenże, *Samtliche Werke*, t. 1, Wydawnictwo „Cotta”, Stuttgart.
- SCHNÄDELBACH H. (1992), *Filozofia w Niemczech 1831-1933*, PWN, Warszawa.

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska

A SOCIAL ROLE OF AN INTELLECTUAL –
AN ACADEMIC TEACHER – AFTERTHOUGHTS

Summary

In the article concerning the contemporary role (roles) of academic teachers we undertake an attempt to answer the following questions: What is the humanistic tradition of 'being an expert', 'being a counsellor'?; Who is a thinker, an intellectual according to the humanistic tradition?; Are the requirements towards an expert, counsellor on one hand and a thinker, intellectual on the other hand to be met, in other words?; May a scientist-humanist effectively play these two roles?