

Pedagogika
Szkoły
Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

2/2013

SZCZECIN 2013

Rada Naukowa

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

Redakcja

Anna Murawska (redaktor naczelna), Ilona Kość (sekretarz),
Maksymilian Chutorański, Przemysław Dudek, Paula Wiażewicz-Wójtowicz,
Julia Karapuda (www)

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

Redaktor tomu

Maksymilian Chutorański

Redaktor językowy

Jadwiga Hadryś

Korektor

Maciej Sygit

Skład komputerowy

Agnieszka Koziół

Projekt okładki

Paweł Koziół

Adres redakcji

71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17

tel. 91 444 3769, 91 444 3747

e-mail: psw@whus.pl

Wersja papierowa jest wersją pierwotną

Streszczenia opublikowanych artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych

The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

<http://cejsh.icm.edu.pl>

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 12,5. Format 170/240. Nakład 87 egz.

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

- JOLANTA MILUSKA, *Uniwersytet wobec zmiany kulturowej w Polsce* 11
- OSKAR SZWABOWSKI, *Na marginesie sporu. Akcja i reakcja studentów wobec reformy szkolnictwa wyższego* 25
- JUSTYNA NOWOTNIAK, *Ewaluacja rozwojowa jako proces kształtowania u studentów postaw jakościowych* 43

DYSKUSJE, OPINIE

- WOJCIECH JARECKI, *Czy opłaca się studiować?*..... 65
- JUSTYNA WRZOCHUL-STAWINOĞA, *(Lepsze) przygotowanie studentów i absolwentów szkół wyższych do wyzwań rynku pracy jako priorytet dzisiejszej edukacji*..... 77
- ANNA KOWALIK, *Edukacja zdalna formą kształcenia ukierunkowanego na studenta* 93
- NATALIA PIETRUSZKA, *Kształcenie na poziomie wyższym w polskim więziennictwie – cel do osiągnięcia czy perspektywiczne wyzwanie?*111

DONIESIENIA Z BADAŃ, PRAKTYKI

- ANNA BIAŁY, *Stereotypy kobiecości w opiniach studentek i ich babć*127

KRZYSZTOF SAWICKI, EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA, <i>W poszukiwaniu innowacyjnych metod kształcenia w pedagogice. Doświadczenia z uczestnictwa w Kursie Intensywnym LLP-Erasmus.....</i>	151
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INFORMACJE I RECENZJE

MAŁGORZATA MIKUT, <i>Agnieszka Cybal-Michalska,</i> Młodzież akademicka a kariera zawodowa, <i>Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 405</i>	165
MAŁGORZATA ANNA KUĆKO, <i>Mariola Gańko-Karwowska,</i> Dzia- łania społeczności akademickiej w wirtualnej uniwersytec- kiej sferze publicznej, <i>Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, ss. 273.....</i>	171
OSKAR SZWABOWSKI, <i>Kazimierz Musiał,</i> Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich, <i>słowo/obraz terytoria,</i> <i>Gdańsk 2013, ss. 378.....</i>	179
ALEKSANDRA SANDER, <i>Transgraniczny aspekt szkolenia studentów na przykładzie projektu „Pomerania”</i>	187
MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, JACEK MOROZ, <i>Uniwersytet, „myśl niezależna” i FRONT. Działania Forum Rozmów o Nowych Teoriach.....</i>	193
ANNA MURAWSKA, Szkoła wyższa – (r)e-wolucje: kariery akademickie. <i>Ogólnopolska konferencja naukowa, 4-5 września 2014 roku.....</i>	199

CONTENTS

STUDIES AND DISCOURSES

- JOLANTA MILUSKA, *University towards the cultural change in Poland* 11
- OSKAR SZWABOWSKI, *On the margins of the dispute. The action and the reaction of students against reforms in higher education*..... 25
- JUSTYNA NOWOTNIAK, *Developmental evaluation as a process of shaping pro-quality attitudes of students*..... 43

DISCUSSIONS, OPINIONS

- WOJCIECH JARECKI, *Does higher education pay off?* 65
- JUSTYNA WRZOUCHUL-STAWINOGA, *Better preparation of students and graduates of higher education institutions for the labour market challenges as the priority of contemporary education*..... 77
- ANNA KOWALIK, *Distance education as a form of education directed towards the student* 93
- NATALIA PIETRUSZKA, *Higher education in Polish prison service – a goal to achieve or a prospective challenge?*111

REPORTS OF RESEARCH

- ANNA BIAŁY, *Stereotypes of femininity in the opinions of students and their grandmothers*.....127
- KRZYSZTOF SAWICKI, EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA,
Searching for Innovative Methods of Teaching in Pedagogy. The Experiences of Participation in Intensive Programme of LLP-Erasmus.....151

REVIEWS AND INFORMATION

- MAŁGORZATA MIKUT, *Agnieszka Cybal-Michalska, Młodzież akademicka a kariera zawodowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 405* 165
- MAŁGORZATA ANNA KUĆKO, *Mariola Gańko-Karwowska, Działania społeczności akademickiej w wirtualnej uniwersyteckiej sferze publicznej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, ss. 273*.....171
- OSKAR SZWABOWSKI, *Kazimierz Musiał, Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013, ss. 378*.....179
- ALEKSANDRA SANDER, *Transboundary aspect of training students on the example of „Pomerania” project*..... 187
- MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI, JACEK MOROZ,
University, „Independent thought” and FRONT. The proceeding of the “Forum of Talks on New Theories”193
- ANNA MURAWSKA, *Higher education - (r)e-volutions: academic career. National Scientific Conference, 4–5 September 2014*.....199

STUDIA I ROZPRAWY

Jolanta Miluska

Uniwersytet Szczeciński

Uniwersytet wobec zmiany kulturowej w Polsce*

Długo oczekiwana przez wielu Polaków transformacja systemowa spostrzegana jest głównie w kategoriach demokratyzowania się struktur państwowych oraz rozwoju gospodarki rynkowej. Stwarza ona także nowe sytuacje mające wymiar i konsekwencje psychologiczne. Dla człowieka wyzwaniem staje się pojawienie się nowych reguł życia społecznego oraz względnie nowych wartości kulturowych stanowiących ich podstawę. Są one efektem silniejszego niż wcześniej podlegania wpływowi standardów europejskich oraz światowych. A zatem poza politycznym, ekonomicznym, demograficznym czy społecznym kontekstem zmiany istnieje jej wymiar kulturowy i psychologiczny, ten, który określa zasady funkcjonowania osób, grup społecznych, a także instytucji, w tym uniwersytetu.

Kulturowy wymiar transformacji systemowej

Istnieje już dość długa tradycja myślenia na temat związku między kulturą i procesami społecznymi oraz gospodarczymi. Najbardziej znany wykład na ten temat przedstawił Max Weber, dowodzący związku między wartościami promowanymi przez religię protestancką i wysokim poziomem rozwoju gospodarczego przyczyniającego się do zamożności społeczeństw¹. Współczesne obserwacje przyczyniają się do renesansu tego sposobu myślenia, osłabionego wcześniej przez pewne prądy intelektualne (marksizm) oraz wydarzenia historyczne (doświadczenia drugiej wojny światowej), zniechęcające do teorii hierarchizujących różne kultury. Choć

* Artykuł jest poszerzoną wersją wykładu inauguracyjnego, wygłoszonego przez autorkę 3.10.2013 r. na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego.

¹ M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. T. Miziński, Wydawnictwo Test, Lublin 1994.

niemal na całym świecie istnieje akceptacja dla modelu wolnorynkowego, to jednak tylko w niektórych krajach rozwija się on dobrze. Za jeden z istotnych powodów tego uznaje się ponownie typ kultury, od której zależy ma to, czy jednostka będzie pracowita, twórcza, zdyscyplinowana i nastawiona na współpracę, czy też w jej orientacji przeważać będą bierność, chaotyczność i nieufność.

Czym jest kultura? Istnieje wiele koncepcji i definicji kultury. Wedle jednego z podejść pojęcie kultury odnieść można do symboli, wzorów, rytuałów i wartości obecnych w życiu różnych grup i kategorii społecznych. Stąd można wyróżnić specyficzne kultury tych grup lub też mówić o poziomach (warstwach) kultury, takich jak: kultura organizacyjna związana z rolą i stanowiskiem w miejscu pracy, kultura klasy społecznej, kultura związana z wykształceniem, zawodem lub wykonywaną pracą, kultura pokoleniowa, kultura grup płciowych, kultura grupy regionalnej, etnicznej, religijnej lub językowej oraz kultura narodowa², ta, która będzie przedmiotem dalszej analizy.

Istnieje szereg koncepcji wymiarów kultur narodowych³, a potwierdzonymi przez nie jest wymiar dużego/małego dystansu władzy, indywidualizmu/kolektywizmu oraz męskości i kobiecości kulturowej. Dodać można do nich także wymiar „unikanie niepewności”, który, choć ustalony tylko w badaniach Geerta Hofstede, jest szczególnie ważny jako kryterium zmian dokonujących się we współczesnym świecie oraz długo/krótkoterminową orientację życiową (dynamizm konfucjański), który prezentuje wartości znane wprawdzie na Zachodzie (np. wytrwałość, oszczędność, poczucie wstydu), lecz jednocześnie niezwiązane w jakikolwiek sposób z wynikami badań prowadzonych w społeczeństwach zachodnich.

² G. Hofstede, *Kultury i organizacje*, przeł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

³ A. Inkeles, D.J. Levinson, *National character: The study of modal personality and sociocultural systems*, w: *The Handbook of Social Psychology*, red. G. Lindzey, E. Aronson, McGraw-Hill, New York 1969, s. 418–506; G. Hofstede, *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Sage Publications, Beverly Hills 1980; Chinese Culture Connection, *Chinese values and the search for culture – free dimensions of culture*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1987, nr 18, s. 143–164; S.H. Schwartz, *Universals in the content and structure of value. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*, w: *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, red. M. Zanna, Academic Press, New York 1992, s. 1–65.

Transformacja systemowa zachodząca w Polsce może zostać opisana jako proces i zadanie zmiany dotychczas obowiązujących pozycji na pierwszych czterech wymiarach kulturowych i przesunięcie:

1. Od dużego (stosunki hierarchiczne) do małego (stosunki równościowe) dystansu władzy; oznacza to konieczność rezygnacji z koncepcji, że władza instytucji, organizacji i osób nie jest jednakowa i przyjęcia założenia o małych różnicach między pozycjami społecznymi. Przyjęcie orientacji równościowej oznacza zatem uznanie tego samego prawa do sprawowania władzy oraz równość praw osób i dostęp do dóbr zależny nie od pozycji w strukturze społecznej, lecz od wysiłku i jego efektów⁴. Nową praktykę społeczną realizowaną na podstawie koncepcji małego dystansu władzy wyraża partnerski sposób funkcjonowania członków takich instytucji, jak: rodzina, szkoła, społeczności lokalne i miejsce pracy⁵.
2. Od kolektywizmu do indywidualizmu: oznacza to osłabienie znaczenia wartości grupy i związanej z nią standardów: tożsamości zbiorowej, solidarności, lojalności, podporządkowania i współpracy na rzecz wartości indywidualistycznych: autonomii, inicjatywy, twórczości, tolerancji (indywidualizm intelektualny) i bogatego w doświadczenia i przyjemności życia (indywidualizm afektywny⁶) oraz prywatności.
3. Od kobiecości kulturowej do męskości kulturowej; to przejście wyraża osłabienie znaczenia wartości ciepłych związków interpersonalnych, skromności, opieki nad słabszymi i przywiązania do niematerialnej strony życia i wzrost znaczenia wartości osiągnięć, asertywności, siły oraz zawodowego i materialnego sukcesu.
4. Od unikania niepewności (nowych sytuacji) do otwartości na nowe sytuacje: w tym przypadku transformacja społeczna oznacza rezygnację z sytuacji pewnych i przez to bezpiecznych, ograniczenie orientacji defensywnej chroniącej *status quo* i większą akceptację dla sytuacji wcześniej nieznanymi czy nieustrukturyzowanymi, lecz dających szansę rozwoju.

⁴ J. Reykowski, *Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1990, s. 28–32.

⁵ G. Hofstede, *Kultury i organizacje...*

⁶ S.H. Schwartz, *Individualism – collectivism. Critique and proposed refinements*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1990, nr 21, s. 139–157.

Transformacja systemowa jako akulturacja

Pogląd, iż jednym z aspektów transformacji systemowej jest zmiana w wymiarze kulturowym, polegająca na adaptacji nowych wartości kulturowych, pozwala na analizę tego zjawiska w kontekście procesu akulturacji. Koncepcje akulturacji rozwijane są od schyłku XIX wieku, najpierw jako koncepcje antropologii amerykańskiej odnoszące się do zapożyczeń kulturowych. W Europie uważano akulturację za synonim lub odmianę procesu dyfuzji, czyli przenikania elementów jednej kultury do drugiej. Także współczesne teorie akulturacji są narzędziem interpretacji żywiołowych procesów przeobrażeń kulturowych oraz instrumentem sterowania nimi, wykorzystywanymi przede wszystkim w antropologii kulturowej. Tak więc geneza tych teorii zadecydowała o ich najbardziej rozpowszechnionej wersji, w której przyjmuje się, że akulturacja oznacza zjawisko wywołane stałym, nieincydentalnym kontaktem jednostek i grup pochodzących z różnych kultur. Kontakt ten, głównie bezpośredni, choć w niektórych przypadkach także i pośredni (środki masowego przekazu, ustawodawstwo), prowadzi do stopniowej zmiany we wzorach kultury jednej lub obu (wszystkich) grup, która dotyczy nie tylko aktualnych uczestników procesu, ale też następnych generacji. Przekształcenia te polegają na adaptacji obcych treści do własnej kultury, na eliminacji niektórych treści kultury rodzimej, na modyfikacji elementów pozostałych i na tworzeniu treści synkretycznych, co prowadzi do wzrostu podobieństw i zmniejszania się różnic w kontaktujących się systemach⁷. Tak więc transformacja ustrojowa dokonuje się w wyniku kontaktu z inną kulturą, stanowiącą wzór pożądaných standardów, adaptacja których czyni ową transformację możliwą.

Kontakt między dwiema różnymi kulturami powinien prowadzić do wzajemnego wpływu i modyfikacji systemów, niemniej jednak najczęściej jedna z kultur stara się zdominować drugą, co uzasadnia rozróżnienie między dominującą grupą i akulturującą się grupą. Tak jest w przypadku polskiej transformacji ustrojowej, polegającej na przyswojeniu wartości pochodzących z kultury wspierającej system rynkowy, przede wszystkim więc z kultury amerykańskiej. Możliwe są wszelako też zmiany w gru-

⁷ A. Posern-Zieliński, *Akulturaacja*, w: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa-Poznań 1987, s. 17–19.

pie dominującej: większe niż dotąd zbliżenie (wartości, instytucji, osób) z państwami o innym dotąd systemie może prowadzić do migracji, większej różnorodności kulturowej, może wpływać na postawy (tolerancja *vs* uprzedzenia i dyskryminacja), a nawet na politykę (ustawy dotyczące imigrantów, kulturowy pluralizm, system edukacji, dwujęzyczność⁸).

Choć koncepcje akulturacji akcentują przede wszystkim interakcje różnych systemów etnicznych, to niekiedy pojęcie akulturacji odnosi się także do efektów transmisji treści kulturowych między segmentami tego samego systemu społeczno-kulturowego, np. między klasami czy warstwami. W odniesieniu do transformacji ustrojowej oznacza to możliwość adaptacji systemu wartości prezentowanego przez bardziej świadome potrzeby rozwoju społeczno-gospodarczego elity.

Zmiany zachodzące pod wpływem obcej kultury dotyczyć mogą zarówno grup, jak i jednostek. W klasycznych ujęciach uwzględniano wyłącznie poziom grupowy⁹, lecz obecnie mówi się także o akulturacji psychologicznej dotyczącej osób¹⁰.

Jednostkowa akulturacja oznacza zmiany, jakich doświadcza osoba w kontakcie z innymi kulturami, natomiast akulturacja grupowa polega na zmianach, których podmiotem jest własna grupa odniesienia i których w dalszej konsekwencji doświadczają jej członkowie. Jeśli kontakt jest podtrzymywany, zmiany na poziomie jednostkowym i grupowym postępują sukcesywnie: jednostka zmienia się zarówno w wyniku wpływu obcej grupy, jak i działania zmieniającej się grupy własnej.

Analogicznie można opisać efekty transformacji systemowej. Generalnie zorientowana jest ona na przekształcenia systemu społecznego (modyfikacja instytucji państwowych, zmiana typu więzi społecznych), ekonomicznego (na ogół wprowadzenie gospodarki rynkowej) i – zgodnie z przyjętym tu założeniem – kultury, jednak nie mniej ważne, choć nie-

⁸ J.W. Berry, Y.H. Poortinga, M.H. Segall, P.R. Dasen, *Cross-cultural psychology. Research and applications*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, s. 271–291.

⁹ R. Redfield, R. Linton, M.J. Herskovitz, *Memorandum on the study of acculturation*, „*American Anthropologist*” 1936, nr 38, s. 149–152.

¹⁰ J.W. Berry, *Acculturation and psychological adaptation: A conceptual overview*, w: *Ethnic psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners*, red. J.W. Berry, R.C. Annis, Swets & Zeitlinger, Amsterdam–Lisse 1988; J.W. Berry, *Immigration, acculturation and adaptation*, „*Applied Psychology: An International Review*” 1997, nr 46, s. 5–68.

doceniane, są zmiany na poziomie jednostkowym. Odnoszą się one do reakcji na stres związany ze zmianą społeczną, kształtowania (się) postaw obywateli wobec tego procesu, stopnia przyswojenia nowych standardów kulturowych, przekształceń tożsamości osobistej i społecznej („Czy jeszcze Polak?”, „A może Europejczyk lub obywatel świata?”) i nowych zachowań wywołanych tymi czynnikami.

Jakie jest źródło wiedzy o nowych standardach kulturowych i związanych z nimi oczekiwaniach dotyczących zachowania człowieka i sposobu funkcjonowania grup i instytucji? Kształtowanie się postaw wobec transformacji systemowej jest efektem długiego procesu, w którym uczestnicy procesu transformacji angażują się w kolejne stadia procesu zmiany:

1. Poznają najpierw ideę transformacji w wymiarze kulturowym poprzez lekturę ustaw (włączając w to konstytucję, która eksponuje szczególnie cenione wartości, np. wolność czy sprawiedliwość), poznawanie proreformatorskich programów partii politycznych (wypowiedzi polityków, dokumenty, audycje radiowe i telewizyjne, artykuły prasowe).
2. Poznają system wartości związanej z transformacją „w działaniu”, a więc:
 - w sferze pracy zawodowej, gdzie spotykają się z nowymi dla siebie wartościami decydującymi o przydatności pracownika i kryteriach jego oceny (asertywność, dyspozycyjność, kreatywność, konkurowanie, mistrzostwo),
 - w sferze życia rodzinnego (androginia w pełnieniu ról rodzinnych, akceptacja kohabitacji i samotnego macierzyństwa, prymat rodziny nuklearnej nad wielopokoleniową, dyferencjacja norm i wartości członków rodziny¹¹,
 - w sferze życia towarzyskiego (zmniejszanie się kręgu przyjaciół związane z instrumentalnym charakterem tych związków, nakładanie się spraw prywatnych i zawodowych, „biznesowy” sposób spędzania wolnego czasu),
 - w sferze publicznej (prymat wartości sprawnościowych nad moralnymi).

¹¹ Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

3. Uświadamiają sobie niezgodność między dotychczas obowiązującym oraz uznawanym a nowym systemem wartości i często brak lub niepełne własne przyzwolenie dla standardów związanych z transformacją – można tu mówić o konflikcie kulturowym i psychologicznym.
4. Doświadczają kryzysu objawiającego się najpierw silnymi i zwykle negatywnymi reakcjami emocjonalnymi, włączając w to problemy tożsamościowe, a potem próbami wypracowania dającej się zaakceptować formy adaptacji do nowej sytuacji.

Uniwersytet wobec nowych wartości

W nawiązaniu do koncepcji akulturacji można przyjąć, że istnieją cztery możliwe typy postaw (reakcji) wobec zadań związanych z transformacją, które wynikają ze stosunku do dotychczasowych i nowych wartości¹². Opisują one wybory osób, czy grup społecznych, określają także zasady funkcjonowania instytucji społecznych, w tym uniwersytetu:

1. Separacja, czyli utrzymanie dotychczasowego kanonu wartości z pominięciem nowego; tutaj osoba wykazuje brak zainteresowania nowymi podstawami funkcjonowania, przedkładając nad nie wcześniej przyswojone i uznane. Najczęściej orientację tę przejawiają osoby słabo wykształcone, nieprzygotowane ze względu na brak kwalifikacji. W przypadku uniwersytetu chodzi raczej o motyw silnego przywiązania do wcześniej obowiązujących zasad, do starego stylu. Jest to wizja uniwersytetu wyalienowanego, niewrażliwego na zmiany społeczne, niezdolnego do korzystania z nowej oferty kulturowej. Piękny statek, który coraz bardziej dryfuje. Z uwagi na zasady organizacji nauki i szkolnictwa wyższego rozwiązanie to nie odnosi się do polskich uczelni, jeśli nie chcą zamknąć swoich podwoi. Niezdolność adaptacyjna dotyczy raczej pracowników, którzy nie akceptując nowych zasad funkcjonowania uniwersytetu, mogą tracić motywację do pracy, a nawet rozważać zasadność jej kontynuowania. Byłaby to radykalna forma odrzucenia nowego uniwersytetu, łącząca się niekiedy ze stratą najbardziej wykwalifikowanej kadry.

¹² J. Berry, *Acculturation as varieties of adaptation*, w: *Acculturation: Theory, models and some new findings*, red. A. Padilla, Westview, Boulder, Co 1980, s. 9–25.

2. Marginalizacja, czyli życie „poza kulturą”; osoby zmarginalizowane nie cenią ani wartości kreujących system stary, ani nowy, cechuje je alienacja i anomia. Marginalizacja może być skrajnie silną reakcją na zmianę społeczną i związany z nią stres (akulturacyjny). Dochodzi tu nie tylko do odrzucenia wartości, ale także do szeregu innych zmian na poziomie jednostkowym i grupowym. Te pierwsze to agresja, negatywizm, radykalizacja poglądów, ale też pogorszenie subiektywnych aspektów jakości życia: depresja, lęk, niepewność, poczucie marginalizacji, symptomy psychosomatyczne i kryzys tożsamości. Na poziomie grupowym można obserwować różne przejawy dezintegracji społecznej, kiedy to dotychczasowe wzorce władzy, relacji międzyludzkich i podstawy dobrostanu przestają obowiązywać lub słabną. W efekcie dochodzi do zakłócenia funkcjonowania instytucji, a osłabienie dotychczasowego systemu aksjologicznego i normatywnego powoduje właściwą anomii dezorganizację w zakresie stosunków interpersonalnych i międzygrupowych, stając się zaczynem wyłonienia nowych reguł będących często w opozycji do wcześniej obowiązujących standardów. Jest to możliwy, choć mało prawdopodobny scenariusz zmian w obrębie całego uniwersytetu, chroni go tradycja, chroni go etos nie pozwalający na powszechne odstępstwo od uznawanych i przyswojonych w społeczności akademickiej norm regulujących zachowanie jej członków. Jest jednak możliwa reakcja marginalizacji w odniesieniu do poszczególnych osób czy grup pracowniczych.
3. Asymilacja, czyli przyswojenie nowych wartości kulturowych i rezygnacja z dotychczasowych; tutaj większe znaczenie ma przyjęcie standardu partnerstwa, indywidualizmu, męskości kulturowej oraz otwartości na nowe sytuacje, a mniejsze znaczenie – tożsamość kulturowa oparta na wartościach dotychczasowych, a opozycyjnych wobec powyższych. Asymilację wybierają ci, którzy tylko w nowym kanonie wartości upatrują szanse rozwoju osobistego i społecznego, a także realizacji węziej pojętych interesów. Wybierają ją także te osoby, które nie znają lub nie są przywiązane do dotychczasowego kanonu wartości. Asymilujący się uniwersytet – instytucja i środowisko społeczne – w coraz wyższym stopniu przyswaja zasadę konkurencji zarówno międzyuczelnianej (udział w rankingach uczelni), jak i pracowniczey. Służy temu tzw. parametryzacja różnych aspektów pracy naukowej,

która, stanowiąc kryterium porównań, jednocześnie zmienia motywacyjne podstawy tej pracy. To, co wcześniej wyrażało autentyczną potrzebę dociekań, pasję naukową, którą najczęściej wieńczył tytuł profesora, będący ukoronowaniem przebytej drogi, teraz oznacza wymuszone formalnie osiągnięcie kolejnych stopni naukowych. Nadmierne kontrole i nastawienie na ilość może osłabić to, co było i powinno pozostać psychologiczną podstawą aktywności naukowej. Zmiana dotyczy też charakteru pracy grupowej. Zespół naukowy pracujący pod kierunkiem profesora, utworzony przez ludzi dzielących wspólną pasję, zmienia się w *team* ludzi zorganizowany w celu uzyskiwania koniecznych punktów.

Asymilacja nowych wartości oznacza także dopasowanie się uniwersytetu do zasad rynkowych, pościg za często doraźnym popytem, a także samodzielne radzenie sobie w pozyskiwaniu środków na badania, czego instrumentem stało się rozbudowanie, masowe kształcenie, także odpłatne. Trudno w takich warunkach sprostać wymogom wysokiej jakości nauczania, kiedy wykład stał się usługą, a nawet towarem. Komercjalizacja szkolnictwa wyższego pozostaje w opozycji do powagi środowiska akademickiego.

Asymilacja wartości partnerstwa to kolejny czynnik zmieniający etos uniwersytetu. Nowy charakter relacji między pracownikami oraz profesorem i studentem wyraża choćby obowiązujące nazewnictwo: pojęcie mistrza, uczonego, zastąpiono bardziej neutralnym, równościowym pojęciem naukowca czy nauczyciela akademickiego. Powaga, autorytet, ale i hierarchia kryjąca się za terminem *Profesor* znikają zastępowane koleżeńskimi stosunkami, które ułatwia i uprawomocnia coraz powszechniejsza komunikacja drogą elektroniczną z nieodzownym nagłówkiem: „*Witam!*”

Jednocześnie jednak wyższa akceptacja otwartości na nowe doświadczenie owocuje gotowością do eksperymentowania, do realizowania zmieniających się scenariuszy, łącznie ze zmianą miejsca pracy czy studiów. Wyjaśnia to między innymi duże zainteresowanie studiami zagranicznymi naszych studentów, którymi poza ciekawością poznawczą w odniesieniu do studiowanej dyscypliny, kieruje na pewno potrzeba nowych doznań, gotowość zmierzenia się z wyzwaniem, które przynoszą nieznanne wcześniej miejsca, sytuacje i ludzie.

4. Integracja – postawa najbardziej oczekiwana, czyli utworzenie syntezy wartości „starych” i „nowych”; w tym przypadku osoba ceni sobie przynajmniej niektóre dotychczasowe podstawy funkcjonowania, ale też dostrzega zalety nowych, np. pragnie utrzymać wysoką rolę związków zawodowych (element kolektywizmu i kobiecości kulturowej) w nowoczesnie zarządzanych przedsiębiorstwach (element indywidualizmu i męskości kulturowej). W odniesieniu do uniwersytetu jest to próba połączenia doświadczenia i tradycji z nowymi wyzwaniami, choćby upowszechnieniem się demokratycznych zasad zarządzania, koniecznością konkurencyjności na rynku naukowym i edukacyjnym, a także nowymi, elektronicznymi sposobami pozyskiwania, przechowywania i rozpowszechniania informacji. Łatwo tu o opisaną wcześniej pułapkę asymilacji i np. kształcenie wąskich specjalistów zgodnie z wymaganiami danego „sezonu gospodarczego” czy zastępowania mądrości, u podstaw której znajduje się szeroka wiedza, zakorzeniona w historii i ukonstytuowanej tożsamości, sprawnością korzystania z Internetu w poszukiwaniu informacji. „Homer” nie powinien być tylko nazwą edytora stron w sieci. Przykładem dobrze rozumianej integracji są z kolei badania interdyscyplinarne oraz poszerzanie kręgu współpracowników poprzez uczestniczenie w najszerszym osiągalnym zakresie w akademickiej współpracy międzynarodowej. Także korzystanie z wiedzy informatycznej jako środka umożliwiającego lepszy dostęp do danych, pod warunkiem, że nie staje się to jedynie sposobem na życie. W obszarze kształcenia, integracja to edukacja nastawiona na rozwijanie myślenia, rozumienia różnych poglądów i idei, zdolność przyjmowania różnych perspektyw w oglądzie świata, zwiększanie różnorodności doświadczeń i wiedzy oraz motywacji do jej zdobywania przez całe życie, a nie tylko w okresie uzyskiwania stopni naukowych czy w trakcie studiów.

Misja uniwersytetu w warunkach zmiany kulturowej

Integracja jest trudną sztuką rozbudowywania wielowiekowych osiągnięć uniwersytetu o nowe kierunki badań i kształcenia akademickiego, które wskazują wymagania współczesności, przy jednoczesnej zdolności zachowania tego, co kształtuje jego w historii zakorzenioną tożsamość. Łatwiej o realizację tego celu, gdy zna się i rozumie misję uniwersytetu,

która określa granice tego, co możliwe, dopuszczalne czy wskazane. Według zapisów „Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich”, sporządzonej w Bolonii w 1988 roku¹³, oraz „Karty Krakowskiej” z roku 2000¹⁴, będącej jej polskim odpowiednikiem, misją autonomicznego Uniwersytetu jest rozwijanie i upowszechnianie wiedzy, w szczególności przez traktowane jako jednakowo ważne:

- prowadzenie badań naukowych (zarówno podstawowych, jak i stosowanych) w warunkach pełnej swobody i udostępnianie ich wyników;
- nauczanie na poziomie akademickim, czyli szerzenie wśród młodych pokoleń wiedzy; uniwersytety muszą służyć całemu społeczeństwu, odpowiadając na jego aktualne i przyszłe potrzeby i aspiracje; uniwersytety mają dać zarówno wykształcenie na najwyższym poziomie, jak i wychowanie, które zapewnia szacunek dla wielkiej współzależności pomiędzy środowiskiem naturalnym (i społecznym) a naszym życiem; działalność wychowawcza nauczycieli akademickich powinna zmierzać do ukształtowania wśród studentów właściwych postaw moralnych i zachowań;
- kształcenie pracowników naukowych i związane z tym nadawanie tytułów zawodowych i stopni naukowych.

Uniwersytet jest autonomiczną instytucją, tworzy on, bada, ocenia i przekazuje kulturę poprzez działalność naukową i dydaktyczną. Działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach musi być ze sobą nierozdzielnie związana, jeśli nauczanie ma sprostać zmieniającym się warunkom, potrzebom społeczeństwa oraz postępowi wiedzy. Swoboda prowadzenia badań naukowych i kształcenia jest najbardziej fundamentalną zasadą życia uniwersyteckiego. By sprostać potrzebom otaczającego nas świata, [jego] działalność naukowa i dydaktyczna musi być moralnie i intelektualnie niezależna od władzy politycznej i ekonomicznej. Każdy uniwersytet musi – uwzględniając szczególne okoliczności – zagwarantować zabezpieczenie wolności studentów oraz warunki, w których mogą oni przyswajać kulturę oraz wykształcenie będące celem ich studiów.

Uniwersytet jest powiernikiem europejskiej tradycji humanistycznej, nieustannie dąży do osiągnięcia wiedzy uniwersalnej.

¹³ www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/statut/karta (23.10.2013).

¹⁴ www.forumakad.pl/archiwum/2000/10/artykuly/05.html (23.10.2013).

Misja edukacyjna i kulturotwórcza uniwersytetu powinna być prowadzona w zgodzie z uniwersalnymi zasadami etycznymi i regułami postępowania utrwalonymi w tradycji uniwersytetów europejskich. Wedle „Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich” i „Karty Krakowskiej” uniwersytet dochowuje wierności fundamentalnym zasadom konstytuującym uniwersytet i jego tożsamość. „Dziedzictwo historyczne może być fundamentem nowoczesnej cywilizacji”¹⁵. Nauczyciele akademicki powinni przestrzegać zasad etycznych utrwalonych w ciągu wielu wieków istnienia instytucji uniwersyteckich. Zarówno praca, jak i postępowanie nauczycieli akademickich i studentów podlegają ocenie i samoocenie, których miarą jest rzetelność, wysoka jakość i głębokie przywiązanie do uniwersalnych wartości etycznych. Misję swoją powinien realizować uniwersytet w poczuciu służby prawdzie i najwyższych ideałów wypracowanych przez człowieka. Przyszłość ludzkości zależy przede wszystkim od rozwoju kulturalnego, naukowego i technicznego, który kształtuje się w ośrodkach kultury, wiedzy i badań naukowych, jakimi są prawdziwe uniwersytety.

Tak określona misja uniwersytetu, której najważniejszym fundamentem jest badanie, ocenianie i przekazywanie kultury poprzez nierozwalnie związaną ze sobą działalność naukową i dydaktyczną, wskazuje, iż uniwersytet nie jest powołany li tylko do odpowiedniej reakcji na zmiany zachodzące w świecie, jak w przypadku polskiej transformacji systemowej. To uniwersytet powinien być środowiskiem, które inspiruje, wskazuje problemy, hipotezy i rozwiązania, polegając na wielowiekowym doświadczeniu i tradycji zakorzenionych w niepodważalnym kanonie wartości humanistycznych.

¹⁵ www.forumakad.pl/archiwum/2000/10/artykuly/05.html (23.10.2013).

Słowa kluczowe: *uniwersytet, zmiana kulturowa, postawy wobec zmiany kulturowej*

UNIVERSITY TOWARDS THE CULTURAL CHANGE IN POLAND

Summary

The systemic transformation in Poland has political, economic, demographic, social as well as cultural and psychological character, which states the principles of functioning of individuals, social groups and institutions including universities. The cultural change analyzed in the context of acculturation process means the necessity of adaptation of relatively new culture values: equality, individualism, cultural masculinity and new openness in new situation. There are four possible attitudes towards this process: separation, marginalization, assimilation and integration, which are connected also with university as the institution and social environment. The analysis of these attitudes shows their aspects and consequences. In the situation of cultural change remembering the mission of the University is needed as it states possible, permissible and desirable changes.

Keywords: *university, cultural change, attitudes towards cultural change*

Translated by Jolanta Miluska

Oskar Szwabowski

Uniwersytet Szczeciński

Na marginesie sporu.

Akcja i reakcja studentów wobec reformy szkolnictwa wyższego

Ruch studencki w Polsce niemal nie istnieje. Nieliczne grupy podejmujące akcje protestacyjne wobec reformy edukacji wyższej nie były w stanie wykreować masowego poparcia dla postulatów i praktyk oporowych. Nędza protestów wiązała się z nędzą teoretyczną. Polskiemu (bez)ruchowi studenckiemu nie tylko brakowało odwagi działania, ale również odwagi myślenia. Lęk przed radykalizmem w praktyce i teorii sprawił, że główni przedstawiciele studenckiego ruchu oporu nie byli w stanie wykroczyć poza ramy narzucone przez oficjalny dyskurs. Nie zakwestionowali, jak ich koledzy i koleżanki za granicą, ideologicznych i organizacyjnych podstaw edukacji wyższej. W niniejszym artykule dokonam politycznej analizy¹ debaty w łonie studenckiego ruchu oporu, zastanawiając się przede wszystkim nad emancypacyjną mocą przyjmowanego i stosowanego pola teoretycznego. Następnie na przykładzie kilku stanowisk dokonam porównania zagranicznego ruchu studenckiego. W pewnym sensie polski ruch studencki w dominujących przejawach potwierdza i wpasowuje się w dyskursywne ramy oficjalnego sporu wokół reformy².

Spór wokół działań ruchu studenckiego, przede wszystkim Demokratycznego Zrzeszenia Studenckiego (dalej DZS) wybuchł w roku 2011, a wygasł na początku roku 2012 (choć jego echa słychać było jeszcze w roku 2013³). Zainicjowana przez Pawła Pieniążka i Krystiana Szadkow-

¹ H. Cleaver, *Polityczne czytanie „Kapitału”*, tłum. I. Czyż, Oficyna Wydawnicza Bractwa „Trojka”, Poznań 2011.

² O. Szwabowski, *Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 7.

³ A.W. Nowak, *Demokratyzowanie czy neoluddyzm – reforma uniwersytetu wobec wyzwań technonauki*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 7, gdzie autor rozwija na akademickim poziomie uwagi z blogowego wpisu dotyczące legitymizowania wiedzy.

skiego debata sprowokowała do wypowiedzi szereg osób z różnych środowisk i organizacji⁴. Pomimo jej lokalności i ulokowania w określonym momencie historycznym, zobrazowuje ona panowanie pewnej ideologii edukacyjnej, z której należałoby się wyzwolić, jeżeli chciałoby się wykreować praktykę i edukację radykalnie demokratyczną. Pod tym względem przeprowadzona przeze mnie analiza ma znaczenie znacznie szersze niż tylko „archiwizujące” czy „konkretno-interwencyjne”. Choć pisać sporo

⁴ Teksty w układzie chronologicznym: P. Pieniążek, K. Szadkowski, *Jak odbić się od dna?*, korporacja ha!art, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1700-pawel-pieniazek-krystian-szadkowski-jak-odbic-sie-od-dna.html>; M. Mirys, *Na bezdrożach „nowego języka”*, wulgarny marksizm, <http://wulgarnymarksizm.blogspot.com/2011/04/na-bezdrozach-nowego-jezyka.html>; O. Szwabowski, *Na marginesie sporu o aktywizację studentów*, Centrum Informacji Anarchistycznej, http://cia.bzzz.net/na_marginesie_sporu_o_aktywizacje_studentow; W. Kobyliński, M. Łapski, *Ruch się buduje, a nie wymyśla*, Krytyka Polityczna, www.krytykapolityczna.pl/Opinie/KobylińskiŁapskiRuchsiebudujeaniewymysla/ menuid-1.html; A. Dziemianowicz-Bąk, *Niezgoda buduje*, Mimoszkolnie. Blog o edukacji i szkolnictwie, www.mimoszkolnie.pl/2011/04/agnieszka-dziemianowicz-bak-niezgoda-buduje; K. Stańczuk, *O kryzysie uniwersytetu – cd.*, Nowe Peryferie, <http://nowe-peryferie.pl/index.php/2011/04/o-kryzysie-uniwersytetu-%E2%80%93cd>; O. Szwabowski, *Reakcyjne reakcje – kilka dalszych uwag o ruchu studenckim w Polsce*, korporacja ha!art, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1717-oskar-szwabowski-reakcyjne-reakcje-kilka-dalszych-uwag-o-ruchu-studenckim-w-polsce.html>; A. Ostolski *Trzy pytania o wolny i otwarty uniwersytet*, Krytyka Polityczna, www.krytykapolityczna.pl/Opinie/OstolskiTrzypytania-owolnyiotwartyuniwersytet/menuid-197.html; A. Szolucha: *Nowe Otwarcie Uniwersytetu, czyli co zrobić z wygraną?*, Krytyka Polityczna, www.krytykapolityczna.pl/Opinie/Szolucha-NoweOtwarcieUniwersytetuczylizrobicwygrana/menuid-34.html; Fronesis, *Na kolanach ale do przodu, Zrzuty z wątroby*, <http://fronesis.blox.pl/html/1310721,262146,14,15.html?3,2011>; K. Posłajko, *Przeciw poetyce „przywileju”*, Nowe Peryferie, <http://nowe-peryferie.pl/index.php/2011/04/przeciw-poetyce-%E2%80%9Eprzywileju%E2%80%9D>; K. Stańczuk, *Wyobraźmy sobie dostępną edukację*, Nowe Peryferie, <http://nowe-peryferie.pl/index.php/2011/04/wyobrazmy-sobie-dostepna-edukacje>; O. Szwabowski, *Poetyka rewolucyjna kontra grafomania. Dalszy ciąg dyskusji o ruchu studenckim*, Centrum Informacji Anarchistycznej, http://cia.bzzz.net/poetyka_rewolucyjna_kontra_grafomania_dalszy_ciag_dyskusji_o_ruchu_studenckim; A. Czarnacka, *Co to jest edukacja? Czyli: dlaczego każdy chce być doktorantem*, korporacja ha!art, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1745-agata-czarnacka-co-to-jest-edukacja-czyli-dlaczego-kazdy-chce-byc-doktorantem.html>; M. Nawisielska, *Śmierć i humanistyka, czyli przyczynek do okupacji uniwersytetu*, korporacja ha!art, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1747-magda-nawisielska-smierc-i-humanistyka-czyli-przyczynek-do-okupacji-uniwersytetu.html>; M. Ratajczak, *W sprawie autonomii uniwersytetu: o polityczności życia studenckiego*, korporacja ha!art, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1754-mikoaj-ratajczak-w-sprawie-autonomii-uniwersytetu-o-politycznosci-zycia-studenckiego.html>; Szewcy 2.012 v. beta, *Gdańskie doktoranty o drodze przez uniwersytet*, korporacja ha!art, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1768-szewcy-2012-v-beta-gdanskie-doktoranty-o-drodze-przez-uniwersytet.html>; (wszystkie linki w tekście sprawdzone 10.01.2013).

o DZS-ie, to tak naprawdę piszę o pewnej ideologii edukacyjnej blokującej rozwój demokratycznych i radykalnych projektów⁵.

Krytyka DZS-u odbywała się zarówno na terenie organizacji, praktyki politycznej, jak również na poziomie teorii, przy czym sfera działania społecznego i sfera „czystej myśli” były traktowane jako dwa elementy tej samej struktury, wzajemnie się warunkujące. Wprawdzie debata wkroczyła szybko na tereny bardziej ogólnych rozważań, koncentrując się przede wszystkim na problemie teoretycznym, to jednak nieustannie w tle stało leninowskie pytanie „co robić?”. I tak należy problem traktować w niniejszym tekście: jako krytykę pola teoretyczno-praktycznego, zarazem jako analizę ideologii, jak i działań, które są z nią powiązane. Nawet jeżeli miejscami mówi się jedynie o „teoretycznym ujęciu problemu”, to tylko po to, aby przemyśleć praktykę.

Zacznę od krytyki samej demokratyczności DZS-u. W „tekście inicjującym” Pieniążek i Szadkowski zwracają uwagę na formę organizacji ruchu studenckiego, który propaguje wspomniana grupa. Zauważają tendencję do odgórnego budowania struktur: najpierw organizacja, a dopiero następnie ruch. Przy czym budowanie ruchu polega na włączaniu osób w już istniejące struktury. Aktywiści potrzebują, mówiąc kolokwialnie (a może stosując militarystyczną i teologiczną terminologię), mięsa armatniego, wiernych idących za ich głosem. Prezentują tym samym myślenie reprezentacyjne, partyjne, związane z burżuazyjną formą demokracji. I jak przystało na „członków kościoła partyjnego”, działalność DZS-u sprowadzała się do „aktywizmu”, „reklamowania” organizacji i „zaganiania” uczestników na uroczystości organizowane i sterowane przez działaczy. Pieniążek i Szadkowski piszą:

Problem z dzisiejszymi organizacjami studenckimi w Polsce polega na tym, że dokładają wszelkich starań, aby uzasadnić swoją rolę jako reprezentacji studentów, szukając uznania i rozpoznawalności w me-

⁵ Po wygaśnięciu sporu DZS spróbował bardziej się zdemokratyzować i zradykalizować. Mam na myśli np. spotkania w akademikach (zob. *Studenckie konsultacje społeczne: spotkania w akademikach*, www.demokratyczne.pl/?p=644). Można je uznać za próbę oparcia organizacji o demokratyczne, oddolne procedury, gdzie sami zainteresowani studenci i studentki artykułują problemy i kolektywnie ustalają krytykę i praktykę. Z drugiej strony mogła być to forma „konsultacji społecznych” lub „wiecu partyjnego”. Ale nawet przyjmując życzliwą interpretację, marginalność takiej praktyki nie pozwala oceniać DZS przez jej pryzmat.

diach, zamiast budować szerokie oddolne porozumienie. Jeśli DZS chce być inicjatorem i uczestnikiem masowego sprzeciwu wobec groźnych mechanizmów wprowadzanych przez reformę minister Kudryckiej, powinno wpięrow zająć się wypracowywaniem alternatywnych pomysłów na szkolnictwo wyższe, a także rozpowszechnianiem ich w całej Polsce⁶.

Brak demokratyczności DZS-u przejawia się również w teorii, a mianowicie w preparowaniu debaty oraz ujęciu instytucji edukacyjnych. W tekście *Wyobraźmy sobie dostępną edukację* Kinga Stańczuk, zarysowując otwartą perspektywę teoretyczną, ZANIM rozpocznie się debatę, zgrabnie wyklucza narracje, które nie pasują do socjaldemokratycznej wizji świata i działania. Trzeba, mówi Stańczuk, budować front obrony uniwersytetu z tymi wszystkimi, którym droga jest ta instytucja. Ci zaś, którzy nie pałają nabożnym szacunkiem i mówią o jej transformacji, zmianie czy wymyślaniu, traktowani są jako zwolennicy neoliberalizmu. We wcześniejszym tekście Stańczuk tak zarysowuje granice pluralizmu:

Sprzymierzeńcem sprawy uniwersytetu, sprawy KLF-u, powinien być każdy, komu zależy na utrzymaniu państwowego mecenatu nauki i produkcji wiedzy, na ocaleniu nauk humanistycznych, jako dziedzin uniwersyteckich, na zagwarantowaniu obywatelom dostępu do wyższej edukacji opartego na kryteriach merytorycznych. To w tych, zdawałoby się skądinąd, tak szeroko zakreślonych granicach, powinna się wywiązać debata o strategii działania⁷.

Szerokość tego pola wyklucza wszystkich, którzy próbowaliby wypracować politykę i myślenie o edukacji poza propaństwową narracją, przewyciężyć teoretyczną dychotomię rynek–państwo, zakwestionować kryteria merytoryczne, czyli opowiedzieć się przeciwko ideologii merytokratycznej. Poszukiwać przestrzeni poza utartymi szlakami, jak również problematyzować funkcję państwa, rynku, uniwersytetu – i relacji między nimi. Ci są ukrytymi zwolennikami neoliberalizmu.

Interesującą wypowiedzią, w kontekście demokratycznego funkcjonowania DZS-u, jest poniższe stwierdzenie Stańczuk:

Po drugie, opinia dotycząca nietrafności metod działania Demokratycznego Zrzeszenia Studentów może być i słuszna, ale nie

⁶ P. Pieniążek, K. Szadkowski, *Jak odbić się od dna?...*

⁷ K. Stańczuk, *O kryzysie uniwersytetu – cd....*

może być ani przez chwilę w centrum sporu, bo to jest wszystko za przeproszeniem *inside*. Głosów o uniwersytecie jest na razie w przestrzeni medialnej za mało, aby tego rodzaju krytyka była przedmiotem debaty. Student polski musi najpierw mieć szansę sobie uświadomić, że warto w ogóle o coś walczyć, zanim zacznie się pisać o tym czy „SMUTNE MINKI” są skutecznym czy przeciwnie skutecznym narzędziem tej (przyszłej) walki. Najpierw zawiążmy jakikolwiek wspólny front na rzecz uniwersytetu, popracujmy organicznie, nie tracąc z oczu przede wszystkim studentów. Tego typu *inside* powinien być skierowany albo mailem do DZS, albo zostać przegadany w zakulisowej rozmowie w gronie mniej lub bardziej „swoich”. Jeżeli natomiast wykorzystuje się do takiego przekazu łamy KP, obiektywnie największego obecnie medium nowej lewicy, to może warto z *inside*’owego zejść na poziom prasowy: na początek pisać (tylko) o największych bolączkach⁸.

Rozróżnienie na *inside* i *outside* jest próbą cenzurowania dopuszczalnych w przestrzeni publicznej wypowiedzi, ich prywatyzowania do indywidualnych spotkań, ukrycia. O sensie praktyk podejmowanych przez DZS można mówić jedynie drogą e-mailową, skrycie, przemawiając do samych aktywistów, kierownictwa. Taki sposób prowadzenia sporu prowadziłby do tego, że nie wszyscy zainteresowani działaniem na rzecz „wolnego uniwersytetu”, czy krytyczni wobec reform, mogliby się z krytyką zapoznać ani też nie mogliby się włączyć w debatę (co czasami prowadzi do włączenia się w działania, stania się częścią ruchu). Argument Stańczuk przypomina, pojawiający się niekiedy w ruchach radykalnych, zarzut wobec demokratycznie nastawionych działaczy, że o sprawach wewnętrznych organizacji rozmawia się tylko w organizacji. Na przykład podczas sporu w łonie I Międzynarodówki mówiono, że ze względu na siłę burżuazji nie można pozwolić sobie na demokrację. Rozumiem, że pewne sposoby działania mają charakter prywatny i może w nich uczestniczyć tylko grupa aktywistów, np. *affinity group*, ale nawet ich praktyka jest publicznie krytykowana, kiedy przejawia się w przestrzeni publicznej, i to przez osoby, które do tej grupy nie należą. Jest to element tworzenia szerokiego ruchu społecznego opartego na demokratycznym udziale. *Inside*, sprawy wewnętrzne, mogą prowadzić do leninowskiego modelu demokracji, gdzie wąskie grono działaczy dyskutuje między sobą o istotnych kwestiach i ustala, jakie kwestie mogą być poruszane przez masy.

⁸ Ibidem.

Niebezpieczeństwo takiego zawężenia, ukrycia debaty, potwierdza podział na aktywistów i masy studenckie. To ze względu na studentów nie można doprowadzać do „kłótni w rodzinie”, bo osłabi to, i tak słaby, głos „kontestatorów”, jak i utrudni nabór mas do organizacji. Dopiero gdy ruch i głos „opozycji” staną się silne, będziemy mogli rozmawiać o sensie praktyk organizacji. Tak jakby dzisiaj podejmowane praktyki nie mówiły „masom”, o co mają walczyć i nie przekładały się na „nabór”.

Zgodzić się można z pojawiającymi się zarzutami o hegemoniczną krytykę DZS-u przez Pieniążka i Szadkowskiego. Z jednej strony pojawienie się „tekstu inicjującego” na łamach Krytyki Politycznej (dalej KP) nie było zbyt fortunnym posunięciem, odczytanym jako wypowiedź z „pozycji siły”. Z drugiej jednak rozszerzyło debatę poza lokalne strony. Szkoda było jedynie zablokowanie przez zespół KP publikacji całości debaty, co świadczy o „demokratyczności” tej formacji.

Przytaczana powyżej wypowiedź Stańczuk może zostać odczytana jako wezwanie do cenzury. Miło, że dopuszcza dziennikarskie mówienie o największych bolączkach, ale co zrobić, gdy nieprzemysłany aktywizm i reakcyjna ideologia są nią właśnie? Gdy tym, co „boli”, są przyjęte jako oczywiste i niepodważalne teoretyczne założenia? Zwłaszcza że według Pieniążka i Szadkowskiego dominująca ideologia i nieprzemysłana praktyka są jednym z powodów braku poparcia dla działań DZS-u.

Opór przed radykalnym przemysleniem własnego stanowiska prezentują również przedstawiciele DZS-u, którzy traktując tekst Pieniążka i Szadkowskiego jako osobisty atak, stwierdzili, że nie trzeba nam „nowego języka”. Wprawdzie przyznają, że praca intelektualna jest potrzebna, ale nie precyzują, jaki ma mieć ona charakter. Raczej nieproblematyzujący strategii i ideologii stojącej za działaniami, ale produkcję w wytworzonym polu. Działacze DZS-u piszą:

Ruch studencki nie potrzebuje takich tekstów – tego, czego potrzeba, to rąk do wieszania plakatów, nóg do chodzenia od akademika do akademika i pracy intelektualnej, która będzie służyć realizacji wspólnego celu, a nie walce z innymi podmiotami ruchu⁹.

⁹ M. Mirys, *Na bezdrożach „nowego języka”...*

A w innym miejscu:

W dalszym ciągu zadaniem Demokratycznego Zrzeszenia Studenckiego pozostaje też mozolna budowa masowej organizacji, skutecznie upominającej się o interesy studentek i studentów. Chcemy jednak powtórzyć za Mateuszem Mirysem [...], że to, czego obecnie potrzebujemy najbardziej, „to ręce do wieszania plakatów, nogi do chodzenia od akademika do akademika i praca intelektualna”, wywołująca twórczy ferment, a nie wewnętrzne animozje. Dlatego do jakże słusznego robotniczego powiedzenia „opór i walka stwarzają organizację – nie na odwrót” chcemy też dodać nasze: „ruch się buduje, ruchu się nie wymyśla”¹⁰.

Trudno powiedzieć, że wypowiedź Pieniążka i Szadkowskiego nie wywołała twórczego fermentu. Mało tego, przełożyła się na praktykę. Między innymi po pojawieniu się krytycznego artykułu na stronie DZS-u ukazały się aktualizacje informujące o działaniach podejmowanych przez tę organizację. Ponadto wysiłek intelektualny licznych „podmiotów” biorących udział w dyskusji ustanowił pole wielości perspektyw – ukazując nie tylko to, co łączy, ale i to, co dzieli. Odkrył nowe problemy, niejasności, konflikty i marzenia – zamiast „konsensusu” opartego na milczeniu w szeregach „opozycji” i „wspólnym” (pozornie, bo różnie definiowanym w istotnych szczegółach) wrogu. Jeżeli takiego wysiłku nie uznamy za pracę intelektualną, to nie wiem, co taką pracą ma być. Oczywiście, „tożsamość podmiotów” doprowadziła do podzielenia się i milczenia, ale jeżeli pragniemy masowej organizacji, „otwartej”, to debata musi kiedyś zostać doprowadzona do końca. Zamiast włączenia się w wysiłek konstruowania radykalnej krytyki i praktyki uniwersytetu oraz reformy DZS zajmują się budowaniem potęgi własnej, bojkotując dialog, np. poprzez brak uczestnictwa w spotkaniu Nowego Otwarcia Uniwersytetu, które odbyło się 17–18 kwietnia 2011 roku¹¹.

¹⁰ W. Kobyliński, M. Łapski, *Ruch się buduje, a nie wymyśla...*

¹¹ Konferencja była kolejną próbą budowania ruchu i pracy intelektualnej. Zarysowały się kolejne problemy teoretyczne i praktyczne. Między innymi silniej podkreślono konieczność szerszego ujęcia problemu uniwersytetu: świat pracy i świat szkoły, jak również problem nowej instytucjonalizacji. Podsumowanie konferencji zob. <http://noweotwarcie.wordpress.com/konferencja> (15.05.2013). W podsumowaniu wątek zabawy, który poruszyliśmy z Piotr Kowzanem podczas konferencji, pojawia się niestety w reakcyjnym kontekście.

Brak pracy intelektualnej przejawia się między innymi w *Deklaracji Programowej* DZS-u¹². W pierwszym punkcie czytamy, co następuje:

Wykształcenie jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o tożsamości człowieka, jego miejscu w społeczeństwie i wpływie na rzeczywistość. Dlatego dostęp do studiowania powinien być równy dla wszystkich – nie powinien być uzależniony od czynników pozamerytorycznych: zasobności portfela, statusu społecznego czy miejsca zamieszkania. Edukacja jest prawem, nie towarem. Będziemy walczyć o nieodpłatne szkolnictwo wyższe i sprawiedliwe warunki naboru na studia oraz przeciwko komercjalizacji i prywatyzacji uczelni¹³.

Warunkiem „demokratycznej, samorządnej i wolnościowej” szkoły wyższej jest odrzucenie pozamerytorycznych kryteriów rekrutacji oraz „sprawiedliwe warunki naboru”. Problem w tym, że trudno wprowadzić jasne rozdzielenie między „kapitałem” a „kapitałem kulturowym”, między statusem społecznym a „biegłością teoretyczną”. Trudno określić, co oznacza „sprawiedliwy egzamin”. Ruch oporu cytuje i umacnia ideologię merytokracyjną¹⁴ w sytuacji, gdy przemiany społeczne przyczyniły się do jej bankructwa¹⁵. W cytowanym powyżej tekście Stańczuk mamy jasne odniesienie się do merytorycznych kryteriów. Na uwagę, że takie stanowisko pomija dokonania teorii reprodukcji, autorka odpowiada:

Tak, musimy się zastanawiać nad tym, jak redystrybuować kapitał kulturowy: pytanie zasadnicze brzmi dla mnie, czy zastanawiamy się nad formami równoważenia dystrybucji kapitału kulturowego w sytuacji istnienia instytucji uniwersytetu czy jej braku; albo rozmawiamy o żywym, albo o trupie. Póki mamy co redystrybuować, możemy rozmowę prowadzić kulturalnie¹⁶.

¹² www.demokratyczne.pl/?page_id=17 (15.05.2013).

¹³ Ibidem.

¹⁴ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, w: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2004.

¹⁵ G. Roggero, *Skład żywej wiedzy: praca, przechwytywani i rewolucja*, przeł. K. Szadkowski, w: *Wieczna radość. Ekonomia polityczna społecznej kreatywności*, Wolny Uniwersytet Warszawy, t. 3, Warszawa 2011, s. 425.

¹⁶ K. Stańczuk, *Wyobraźmy sobie...*

Oczywiście istotne jest, jakich instytucji możemy użyć w procesie (re)dystrybucji, i warto się przyjrzeć roli i możliwościom uniwersytetu w tym zakresie. Niemniej następuje tutaj zawężenie, przesunięcie problemu z produkcji do sfery (re)dystrybucji. Wydaje się, że bez pytania o warunki, sposoby i alternatywne modele produkcji trudno mówić o sprawiedliwości i polityce demokratycznej. Brak uwzględnienia perspektywy produkcji, zakorzenienia instytucji w całości systemu społecznego, rozpoznania funkcji instytucji edukacyjnych, oddzielenie ich od świata pracy prowadzi do mitologizacji uniwersytetu. Wraz z zawężoną analizą otrzymujemy zawężony model demokratyczny.

Kolejną cechą charakterystyczną teorii DZS-u jest mitologizacja uniwersytetu oraz obrona instytucji. Podobnie jak w dominującej narracji pedagogicznej, tak i tutaj komercjalizacja prowadzi do destrukcji. W *Deklaracji Programowej* w punkcie siódmym czytamy:

Razem z naszymi koleżankami i kolegami z innych krajów, występujemy w obronie wolnej i sprawiedliwej edukacji – jednego z podstawowych praw przysługujących człowiekowi. Z niepokojem obserwujemy wdrażanie tzw. procesu bolońskiego. Forsuje on ukrytą komercjalizację szkolnictwa wyższego, a poprzez akcentowanie „konkurencyjności”, prowadzi do nadmiernej ingerencji sektora prywatnego w programy studiów. Zmniejsza też mechanizmy demokratycznej kontroli nad uczelniami i wymusza cięcia kosztów, co odbija się na sytuacji studiujących oraz jakości kształcenia¹⁷.

Wypowiedź ta sugeruje, że przed komercjalizacją mieliśmy demokratyczną kontrolę uniwersytetu. Wydaje się to trudne do utrzymania. Po pierwsze, o czyją kontrolę chodzi? Czy studentów nad procesem kształcenia i życia uniwersyteckiego? Czy może pracowników edukacji? A może społeczeństwa? Oczywiście formy demokracji profesorskiej może i zostają ograniczone na rzecz administracji i państwa (tak naprawdę, a nie rynku jako takiego), niemniej trudno powiedzieć, aby uniwersytet był kontrolowany przez wspólnotę, która go utrzymuje. Zresztą taka demokratyczna kontrola jest niezgodna z liberalną wizją autonomii, a za taką wizją opo-

¹⁷ www.demokratyczne.pl/?page_id=17 (15.05.2013).

wiadają się członkowie i członkinie DZS-u. Chyba, bo punkt trzeci *Deklaracji Programowej* wprowadza mały chaos:

Stoimy na stanowisku, że celem edukacji wyższej jest poszukiwanie prawdy.

W tym celu niezbędne jest zapewnienie wolności badań i kształcenia. Uczelnia musi być miejscem sporów i debat, kuźnią wolnej i niedogmatycznej myśli. Treścią badań i nauczania powinny być zagadnienia istotne dla społeczeństwa, uwzględniające potrzeby oraz ambicje studentek i studentów. Funkcjonowanie edukacji pod wyłączne dyktando rynku prowadzi do spływania przekazywanej wiedzy, eliminowania tzw. „nieopłacalnych” kierunków, a także sprowadza uczelnie do roli przedsiębiorstw produkcyjno-usługowych. Zobowiązujemy się bronić misji szkolnictwa wyższego, jego pro-społecznego charakteru oraz zwalczać próby łamania uczelnianej autonomii¹⁸.

Z jednej strony wskazuje nam się na prospołeczny charakter pracy na uniwersytecie, z drugiej celem ma być poszukiwanie prawdy. Nie wiadomo, czy w takim wypadku społeczeństwo powinno utrzymywać badaczy zajmujących się jedynie poszukiwaniem prawdy, ignorując społeczne potrzeby i zastosowania swoich odkryć? Czy też winno być koordynowane przez zapotrzebowanie społeczne? Wszak społeczne zapotrzebowania mogą równie dobrze jak rynek wyeliminować „niespołeczne” kierunki. Jeżeli zaś celem jest prawda, to nie musi ona być użyteczna społecznie. Może nawet temu społeczeństwu zagrażać.

Trudności powyższe wynikają z „dziennikarskiego” statusu teorii. Odnoszę wrażenie, że DZS zlepiło kilka krytycznych wypowiedzi w jedną całość, tworząc rodzaj „reakcyjnego eklektyzmu”, z jednej strony łącząc liberalne narracje z konserwatywnymi i socjaldemokratycznymi, bez pogłębienia ich specyfiki. Taki niewiązący pluralizm, który opiera się na wzajemnym niezrozumieniu.

Wydać się może, że przeprowadzanie teoretycznej analizy samej *Deklaracji Programowej*, która składa się z kilkudziesięciu zdań, wydaje się wytaczaniem armat przeciwko wróblowi. Niestety, w czasie swojej działalności DZS nie wypracowało żadnego tekstu, w którym powiedziano by, czym dla niego jest uniwersytet. Taki brak wskazywać może na fakt, że uznano to za nieistotne. Przedmiot wydaje się zdefiniowany. On istnieje

¹⁸ Ibidem.

je. Trzeba go tylko bronić. Wprawdzie w odpowiedzi na tekst Pieniążka i Szadkowskiego stwierdzono:

Owszem, jesteśmy w stanie przyznać, że polska nauka i szkolnictwo wyższe są dość feudalno-oligarchiczne, jak i to, że ministerialne próby zmian mogą być przez część środowisk naukowych postrzegane jako „liberalne”, tudzież „emancypacyjne”. Polegając jednak na analizie dr Izabeli Wagner, przedstawionej na spotkaniu Nowego Otwarcia Uniwersytetu, czy opinii Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność”, musimy stwierdzić, że jest to emancypacja pozorna, czy wręcz fałszywa. Reforma MNiSW nie tylko znacząco nie zmieni obecnej sytuacji, ale dodatkowo utrudni pokonywanie kolejnych szczebli kariery naukowej¹⁹.

Stańczuk, uznając, że uniwersytet jest jedną z centralnych instytucji cywilizacji Zachodu, stwierdza na zakończenie polemicznego tekstu:

Moje rozumienie walki o uniwersytet jest więc następujące: należy go ratować jako instytucję, dlatego że a) nie mamy gotowego pomysłu na przekonującą alternatywę systemową, a działać trzeba TERAZ, b) walka o instytucję nie wyklucza, lecz przeciwnie, WSPIERA powstawanie inicjatyw pozauniwersyteckich, c) walka ze status quo to dzisiaj walka z realną możliwością ukorporacyjnienia nauki jako takiej, a nie luźne rozważania o alternatywnych ośrodkach przekazu wiedzy²⁰.

Możliwe, że nie posiadamy przekonującej alternatywy dla panującego systemu, ale taka alternatywa nie zostanie nam dana, musi zostać wypracowana poprzez pracę intelektualną i polityczną w szerokim sensie tego słowa. Musimy więc niejako się otworzyć na to, co inne, a nie jedynie bronić tego, co jest. Poza tym nie chodzi jedynie o tworzenie „inicjatyw pozauniwersyteckich”, ale o samą wizję tego, czym jest i czym powinien być uniwersytet. Nie tyle więc rozwijanie „dodatkowej” edukacji, ale przemyślenie „oficjalnej” jest tym, o co toczy się dyskusja. Podobnie walka z ukorporacyjnieniem wiedzy wymaga przemyślenia przyczyn, rozpoznania sił, które odgrywają rolę. Zwykły opór przeciwko rynkowi i próba wytaczania granic jawi się jako naiwnie humanistyczna.

¹⁹ W. Kobyliński, M. Łapski, *Ruch się buduje, a nie wymyśla...*

²⁰ K. Stańczuk, *Wyobraźmy sobie...*

Warto przytoczyć jeszcze jedną „krytyczną” obronę uniwersytetu w niesprawiedliwym świecie. W dość nieuczciwej polemice z moim tekstem Krzysztof Posłajko przyznaje, że uniwersytet służy reprodukcji nierówności, dostrzega ponadto, że te nierówności nie są jedynie wynikiem istnienia zinstytucjonalizowanej edukacji (nikt z krytyków DZS-u nie twierdził, że uniwersytet jest źródłem nierówności), sam sposób i warunki produkcji wiedzy, miejsca tejże produkcji w systemie, to, jaką wiedzę i dlaczego się produkuje, nie jest problematyzowane. Posłajko stwierdza:

Wskazanie na elitaryzm i reprodukcyjną rolę uniwersytetu nie zmienia jednak faktu, że ma on do odegrania niezwykle ważną rolę w obecnym świecie. Jest on bowiem jedynym środowiskiem, które może wyprodukować wiedzę ekspercką w warunkach, choćby i względnej, niezależności od nacisków wielkiego kapitału. Cokolwiek by nie mówić o generalnym konformizmie polskich naukowców, warto zauważyć, że jedyne głosy ekspercie (sic!) krytyczne wobec OFE czy instalacji w Polsce elektrowni atomowych, wychodzą właśnie z kręgów uniwersyteckich²¹.

Oczywiście, zdarza się, że profesorowie zabierają głos w sprawach istotnych społecznie. Możliwe, że elity intelektualne mają monopol na wiedzę ekspercką, co jest problemem funkcjonowania ruchów radykalnych i świadczy o ich słabości, a nie sile uniwersytetu. Niemniej na przykład Inicjatywa Antynuklearna (IAN) powstała jako ruch społeczny. Została stworzona przez działaczy środowiska wolnościowego, który, pomimo braku „ekspertów”, silnie zaangażowany jest w kolektywne wypracowywanie rzetelnego głosu krytycznego. Podobnie z ruchami pracowniczymi, które dokonują interesujących działań w zakresie problemów pracy, jednocześnie starając się unikać „elitaryzmu” i czyniąc debaty powszechnie dostępnymi. Innym przykładem może być krytyka globalizacji czy neoliberalizmu, która odbywała się na łamach licznych zinów. Dzisiaj jest to element wiedzy potocznej. W znacznym stopniu dzięki aktywistom. I na koniec pismo „Przegląd Anarchistyczny”, które wprowadza wiele istotnych myśli do obiegu intelektualnego w Polsce, nie jest zakorzenione w żadnym uniwersytecie, ale tworzone w ramach anarchistycznego kolektywu. Kolektywu, który również powołał wydawnictwo, którego publikacje czytają

²¹ K. Posłajko, *Przeciw poetyce „przywileju”*, <http://nowe-peryferie.pl/index.php/2011/04/przeciw-poetyce-%E2%80%9Eprzywileju%E2%80%9D> (15.05.2013).

także pracownicy akademii. Liczne wykłady, koła (samo)kształceniowe, konferencje czy publikacje, tworzone w łonie ruchów społecznych, świadczą o ich dużym potencjale i umiejętności wypracowywania sensownych myśli krytycznych. Czasem wcześniej, nim zajmą się tym pracownicy uniwersytetu, a już na pewno w znacznie bardziej demokratycznej formie. Wiedza ekspercka niekiedy przechwytuje myśl radykalną w celu nie tyle jej rozwinięcia, ile rozbrojenia²². Oswojenia i zintegrowania z systemem. Przykładem może być obecność Marksa jako nie tyle rewolucjonisty, ile badacza kapitalizmu czy kolejnego teoretyka, który powiedział coś nawet interesującego. Obecność bezzębna, obecność pogodzona.

Posłajko bez zająknięcia pisze o „wiedzy eksperckiej”. Wydaje się jednak, że trzeba byłoby się zastanowić, czy taka forma wiedzy możliwa jest do pogodzenia z demokratycznym społeczeństwem, o czym pisał między innymi Frank Furedi. Interesującą w tym kontekście intuicją wykazała się Stańczuk, pisząc, że:

Obecny kryzys uniwersytetu, czy szerzej – dotychczasowego rozumienia tego, czym jest wiedza, stawia nasze pokolenie przed wyzwaniem teoretycznym i praktycznym o rzadkiej skali²³.

Na koniec warto zauważyć, że działacze DZS-u i ich zwolennicy, w ramach debaty, w sposób specyficzny poruszali problem relacji między światem pracy a uniwersytetem. Prezentowane przez nich ujęcie świadczy o „naturze” refleksji, potwierdza fragmentaryczność, a nie całościowość analizy. Otóż kiedy pod naciskiem głosów krytycznych, głównie Pieniążka, Szadkowskiego i mojego, zaczęto mówić o świecie pracy, powtórzo- no socjaldemokratyczną narrację. Wojciech Kobylński i Maciej Łapski, wspominając akcję przeciwko Bankowi Millennium, gdzie wykazano nieuczciwe formy zatrudnienia, piszą:

Nie była to zresztą jedyna nasza inicjatywa tego typu. W Warszawie przeprowadziliśmy bezpłatne warsztaty szkoleniowe z prawa pracy przeznaczone dla studentek i studentów. Musimy w tym kontekście wspomnieć, że nasze stowarzyszenie nie zamierza się zamykać wyłącz-

²² G. Roggero, *The Production of Living Knowledge. The Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*, przeł. E. Brophy, Temple University Press, Philadelphia 2011, s. 130–131.

²³ K. Stańczuk, *Wyobraźmy sobie...*

nie na szeroko pojęte kwestie szkolnictwa wyższego. Nie mniej ważne są dla nas problemy całego tzw. pokolenia 1500 brutto, coraz częściej nazywanego wręcz „straconym pokoleniem” – studentów bądź absolwentów, ludzi młodych borykających się z ogromnymi trudnościami związanymi z zatrudnieniem²⁴.

Pomijając formalnoprawny aspekt analizy ekonomicznej, to, co jest tutaj istotne, to oddzielenie świata pracy od świata uniwersyteckiego. Jako komentarz posłużyć mogą słowa Harry’ego Cleavera z jego odpowiedzi na recenzję książki *Polityczne czytanie „Kapitału”*, gdzie włącza się studentów do klasy robotniczej na zasadzie podobnej sytuacji na rynku pracy, co ludzi bez wykształcenia. Cleaver odpowiada:

Tutaj [w stanowisku recenzentów] robotniczy status studentów zależy od pensji i perspektyw zatrudnienia po zakończeniu studiów. Moje, jak i przeprowadzone przez innych „autonomistów”, analizy statusu studentów traktowanych jako klasa robotnicza mają całkiem inne podstawy. Twierdzimy, że są jej częścią, ponieważ produkują i reprodukuja siłę roboczą (i w mniejszym stopniu badania naukowe i ich komercyjne wyniki). Czy wykonują oni pracę nienajemną (i są w absurdałnej sytuacji płacenia za pracę), czy są częściowo opłacani (nauczający asystenci), czy pracują za pełną stawkę (nauczyciele uniwersyteccy), wszyscy oni wykonują pracę polegającą na wytwarzaniu siły roboczej. Fakt, że poprzez szukanie pracy, a później jej wykonywanie, przygotowują się oni do pracy podlegającej na utrzymywaniu funkcjonowania rynku pracy – jest drugorzędny²⁵.

Aby jednak takiego włączenia dokonać, potrzebna jest odpowiednia teoria. Teoria, w której instytucje nie są czymś zewnętrznym wobec systemu. Za jeszcze jeden przykład oddzielenia może posłużyć artykuł ze strony internetowej DZS-u, informujący o kampanii „Pokolenie na zlecenie”²⁶. W tekście tym prezentują trudną sytuację młodych ludzi: praca za grosze, bezpłatne staże i praktyki, „umowy śmieciowe”, ogólny brak zatrudnienia. Co jest przyczyną? Państwo. Co jest rozwiązaniem? Państwo. Braki analizy problemów edukacji ujawniają się przy analizie sy-

²⁴ W. Kobyliński, M. Łapski, *Ruch się buduje, a nie wymyśla...*

²⁵ Aufheben/H. Cleaver, *Od operajsmo do „marksizmu autonomistycznego”*. *Polemika*, tłum. R. i Z. Bieleccy, „Przegląd Anarchistyczny” 2010, nr 11, s. 263.

²⁶ Kampania „Pokolenie na Zlecenie”, www.demokratyczne.pl/?p=695 (15.05.2013).

tuacji ekonomicznej. Świat studentów i świat ludzi pracy łączy jedynie „interwencja państwa”.

Z powyższej analizy widać, że w ramach DZS-u mamy do czynienia z dziennikarskim statusem teorii i związanej z nią praktyki. Odnajdujemy wszystkie elementy: skandal, reakcyjność, etyczną krytykę oraz uniwersalność. Brakuje chęci pogłębienia problemu, zaś samą radykalną koncepcję chce się wykluczyć jako tożsamą z neoliberalną narracją. Rozumienie demokracji jako formy przedstawicielskiej, burżuazyjnej (z wpisana w nią cenzurę), neoliberalizmu (jako efektu politycznego w wąskim znaczeniu), mówienie o redystrybucji, a nie produkcji, utożsamienie publicznego dobra z dobrem wspólnym, pomimo tego, że publiczne nie znaczy wspólne²⁷, szukanie rozwiązań poprzez aparat państwowy i rozwiązania formalnoprawne, sprawiają, że mamy do czynienia z obroną *status quo*, a nie próbą przekroczenia pozornej emancypacji na rzecz realnej. Nikt nie pyta, dlaczego uniwersytet traci pozycję, dlaczego zmieniają się sposoby produkcji i jej warunki ani komu zależy na takim, a nie innym uniwersytecie. Podobnie jak nikt na poważnie nie pyta, o jaki uniwersytet powinniśmy walczyć.

Podsumowując powyższe rozważania, skłaniam się ku tezie, że krytyka neoliberalnych reform uniwersytetu prezentowanych w powyższej krytyce służy maskowaniu niesprawiedliwości związanej z funkcjonowaniem państwa, jak również nierówności i zagrożeń dla demokracji ze strony kapitalizmu jako takiego, czyli określonego systemu produkcji i związanej z nią reprodukcji. Obrona, a nie tworzenie uniwersytetu, oznacza zgodę na nierówność, wykluczenie, odebranie głosu szerokim masom, zawłaszczenie wiedzy i warunków jej produkcji. W praktyce oznacza konserwatywną politykę polityczną z konieczności opartą na państwie, które ujmowane jest w sposób mityczny, jako instytucja stojąca poza konfliktem interesów, walk klasowych. Jest to ochrona hierarchii i przywilejów, a nie projekt wolnościowy.

Starając się wypracować „umowę społeczną” pomiędzy rynkiem a państwem, nie dostrzega się silnego związku z nimi oraz roli, jaką pełni w procesie akumulacji kapitału i reprodukcji stosunków społecznych. Mało tego, nie traktują kapitału jako stosunku społecznego, ale jak rzecz,

²⁷ A. Pannekoek, *Między własnością publiczną a własnością wspólną*, przeł. B. Ślosarski, www.praktykateoretyczna.pl/anton-pannekoek-miedzy-wlasnoscia-publiczna-a-wlasnoscia-wspolna (15.05.2013).

aktora, nie zaś całość ustanawiającą aktorów²⁸. Ta sama uwaga odnosi się do uniwersytetu, który tutaj zostaje oderwany od całości społecznej. Zerwanie więzi ze światem pracy utrudnia rozeznanie w warunkach produkcji pracowników naukowych i wypracowania wspólnej polityki przeciwko narzucaniu pracy.

Mamy więc „uniwersytet w ruinie”, w którą popadł poprzez zły układ sił. Mamy przeszłość, państwo socjalne jako ideał „socjalistyczny”, i hierarchię uniwersytecką z jej feudalnymi pozostałościami jako ideał „demokracji akademickiej”. Mamy opowiedzenie się za nierównościami w humanistycznym (a może raczej „zhumanizowanym”) wydaniu. W tej perspektywie Uniwersytet Rynku jest bliższy „prawdzie”, kiedy wskazuje na konieczność powiązania świata pracy i nauki, czyni to jednakże w perwersyjny, „fetyzystyczny” sposób.

Powyżej scharakteryzowane pole teoretyczne, w ramach którego wypracowuje się krytykę, program pozytywny, oraz które jest potwierdzane i wzmacniane przez konkretne praktyki, różni się zdecydowanie od radykalnych doświadczeń zagranicznych ruchów studenckich.

Po pierwsze, ruch studencki rozpoznał, że obrona uniwersytetu i edukacji wyższej w istniejącej formie jest obroną nierówności. Jak pisało po zamieszkach w Wielkiej Brytanii w listopadzie 2010 roku:

Poprzestając jednak tylko na tej obronie [finansowania uniwersytetu z publicznych pieniędzy], w rzeczywistości bronimy jednej z najświetszych neoliberalnych wolności – wolności do nierówności. Chronienie tej wolności oznacza chronienie uniwersytetu jako narzędzia filtrującego, założonego w celu segregacji na wykształconych i niewykształconych, osoby z dostępem do „kariery zawodowej”; i tych, którzy go nie posiadają. Tych, których życie ma sens i tych go pozbawionych²⁹.

Po drugie, dostrzeżono, że uniwersytet zawsze uwikłany był w relacje władzy, umacniania porządku społecznego. Podnoszona jest konieczność

²⁸ Zob. H. Cleaver, *Polityczne czytanie...*

²⁹ N. Buret, *Nadzieja przeciwko nadziei: zdrada jest konieczna*, przeł. M. Skóra, „Przełom Anarchistyczny” 2011/12, nr 13, s. 89. Por. *Reclamations Blog, A Few Unexpected Subjects of Class Struggle: Notes on Recent University Strikes*, www.reclamationsjournal.org/blog/?p=180.

ność zrezygnowania z nostalgii, porzucenia strategii obronnych. Kolektyw Edu-Factory pisze:

Państwowy uniwersytet jest w ruinie, masowy uniwersytet jest w ruinie i uniwersytet jako miejsce uprzywilejowane w narodowej kulturze – podobnie jak sama koncepcja kultury narodowej – jest w ruinie. Nie cierpimy z nostalgii. Wręcz przeciwnie, popieramy destrukcję uniwersytetu. Prawdę mówiąc, kryzys uniwersytetu został przede wszystkim określony przez ruchy społeczne. To czyni nas nie tylko odpornymi na płacz za przeszłością, ale wrogami takiej nostalgicznej skłonności³⁰.

Po trzecie, wskazano, że istnieją różne formy wiedzy. Uniwersytet uruchamia specyficzną produkcję wiedzy. Inne formy wymazuje lub zawłaszcza. Walka o inny uniwersytet jest też walką o inną produkcję wiedzy.

Wydaje się, że jeżeli staramy się wypracować radykalnie demokratyczny model edukacji wyższej, musimy zwrócić się ku doświadczeniom bojowych wielości³¹. Czerpiąc z nich, przemyśleć podstawowe założenia, ramy panującego pola teoretycznego. W rozproszonej przestrzeni edukacyjnej – płaskiej i samoedukacyjnej³². Protestujący studenci w USA i Wielkiej Brytanii podważyli dominujący sposób myślenia o edukacji, podjęli wysiłek utopistycznego myślenia i prób realnej realizacji postulatów liberalnego wychowania, które obecnie maskuje reprodukcyjnego funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Konieczność przemyślenia społecznych warunków możliwości edukacji liberalnej oraz jej instytucjonalizowania, a tym samym strategii oporu wobec reformy, nieprzybierającej form obrony przywilejów i nierówności, dotyczy w równiej mierze pelzającego ruchu studenckiego, co akademików.

³⁰ Kolektyw Edu-Factory, *Introduction: All Power to Self-Education!*, w: *Toward a Global Autonomous University*, Autonomia, Brooklyn 2009, s. 9.

³¹ Jedną z ciekawych inicjatyw jest czasopismo „Tidal”, które poświęcone jest rozwijaniu teorii i strategii ruchu Occupy.

³² Colectivo Situaciones, *On the Researcher-Militant*, przeł. S. Touza, <http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/en> (15.05.2013).

Słowa kluczowe: *edukacja wyższa, studenci, opór, transformacja*

ON THE MARGINS OF THE DISPUTE.
THE ACTION AND THE REACTION OF STUDENTS AGAINST REFORMS
IN HIGHER EDUCATION

Summary

In the article I analyze the theoretical field of Polish student movement and their practices in the context of the transformation of higher education. I showed that, the ideological constraints Polish student movement do not allow the development of democratic practices and theory, and at the same time they do not creative resistance against the action of power. At the end indicates significant differences between the foreign and Polish student movement.

Keywords: *higher education, students, resistance, transformation*

Translated by Oskar Szwabowski

Justyna Nowotniak

Uniwersytet Szczeciński

Ewaluacja rozwojowa jako proces kształtowania u studentów postaw pro jakościowych

W artykule zaprezentowano problematykę ewaluacji i jej miejsca w uczelnianym systemie zapewnienia jakości kształcenia. Jest on próbą odpowiedzi na pytanie o funkcje ewaluacji z zaakcentowaniem szczególnej potrzeby kształtowania kompetencji ewaluatorów u studentów kierunków pedagogicznych. Pierwsza część ma formę krótkiego wprowadzenia w zagadnienie instytucjonalnych i proceduralnych rozwiązań zapewniających jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. W drugiej części wyjaśniono pojęcie ewaluacji, akcentując zalety ewaluacji rozwojowej, formatywnej, uwzględniającej dynamikę ewaluowanych instytucji oraz dialogiczną interakcyjność osób zaangażowanych w jej przebieg. Uwagi zawarte w trzeciej części odnoszą się zwłaszcza do rozwiązań postulowanych na kierunkach pedagogicznych. Opisany model ewaluacji jest tożsamy z tym, jaki promuje się dziś w systemie edukacji po zmianach wprowadzonych w nadzorze pedagogicznym. W zakończeniu zwerbalizowana została potrzeba tworzenia kultury ewaluacyjnej uwzględniającej takie kwestie, jak: transparentność systemu, triangulacja zbieranych danych, procedury ewaluacyjne angażujące studentów w proces samoewaluacji własnej wiedzy.

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne

Debatę o szkolnictwie wyższym w Europie zintensyfikowały dwa współzależne procesy – realizacja strategii lizbońskiej oraz proces boloński. Idea gospodarki opartej na wiedzy (GOW) stała się wielkim wyzwaniem dla szkół wyższych na progu nowego tysiąclecia. W toku realizacji procesu bolońskiego bardzo silnie zaakcentowano kwestie jakości kształcenia w jednostkach akademickich i potrzebę zintensyfikowania

współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, z uwzględnieniem opracowania tożsamyh kryteriów. Potrzeba moderowania wzrostu gospodarczego przez uczelnie tworzące wiedzę na najwyższym poziomie zaowocowała powstaniem licznych instytucji wspomagających, ale także monitorujących ten proces. Wśród nich czołowe miejsce zajmuje Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), które reprezentuje organizacje zapewnienia jakości z Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) państw członkowskich. ENQA koordynuje i propaguje współpracę europejską w zakresie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym.

W Komunikacie berlińskim z 19 września 2003 roku ministrowie z państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego zwrócili się do ENQA, aby opracowało uzgodniony zestaw standardów, procedur oraz wskazówek dotyczących zapewnienia jakości.

Na konferencji ministrów w Bergen w 2005 roku przyjęte zostały proponowane przez ENQA standardy oraz wskazówki zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Ramową Strukturę Kwalifikacji zbudowano na podstawie wyodrębnienia cykli kształcenia (stopnie I, II i III), określając deskryptory efektów kształcenia i kompetencji absolwentów oraz przypisując poszczególnym etapom studiów punkty ECTS.

Zapewnienie jakości w przygotowanym dokumencie obejmuje takie procesy, jak ocena, akredytacja oraz audyt. Powstałe standardy odnoszą się do wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewnienia jakości. W odniesieniu do szkół wyższych postuluje się realizację następujących norm:

- istnienie wewnętrznej polityki oraz procedury zapewnienia jakości,
- tworzenie mechanizmów zatwierdzania, monitoringu oraz okresowego przeglądu programów i ich efektów,
- istnienie metod działania zapewniających wysoką jakość kadry dydaktycznej,
- ocenę studentów według opublikowanych i jasnych reguł,
- zagwarantowanie nauce odpowiednich zasobów oraz środków wsparcia dla studentów,

- funkcjonowanie systemów informacyjnych gromadzących dane dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów oraz innymi działaniami,
- publikowanie informacji na temat oferowanych przez siebie programów oraz ich efektów i inne.

Jak podkreślał Christian Thune, prezes ENQA, we wstępie do dokumentu określającego standardy:

jest on jedynie pierwszym krokiem na – najprawdopodobniej dłuższej – drodze do ustanowienia przez instytucje oraz agencje z całego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) powszechnego i wspólnego zbioru fundamentalnych wartości, oczekiwań oraz dobrych praktyk związanych z jakością i jej zapewnieniem¹.

Procedura ENQA ma także na celu ustalenie, czy i w jakim stopniu działania podejmowane przez agencje akredytacyjne są zgodne z Europejskimi Standardami i Wskazówkami (ESG). W listopadzie 2013 roku Polska Komisja Akredytacyjna poddała się zewnętrznemu przeglądowi działalności zgodnie z procedurą European Association for Quality Assurance in Higher Education. Ewaluację prowadzono w siedzibie PKA przez zespół międzynarodowych ekspertów.

Na podstawie art. 36 ust. 1 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz.U. nr 96, poz. 615 z późn. zm.) powołany został Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych jako organ opiniodawczo-doradczy ministra, który powołuje członków Komitetu spośród kandydatów zgłoszonych przez środowisko naukowe i środowiska społeczno-gospodarcze. Podstawowym zadaniem Komitetu jest przeprowadzenie kompleksowej oceny działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych w odniesieniu do standardów międzynarodowych.

Problematyka jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym – jako jeden z priorytetów w polityce europejskiej dotyczących edukacji – jest tematem licznych raportów i teoretycznych studiów. Do najczęściej przywoływanych opracowań należą: *Quality Culture in European Universities: a Bottom-up Approach* (2006), Brussels: European University Association; *OECD Reviews of Tertiary Education „Poland”* (Fulton i inni 2007),

¹ Wstęp, w: *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, ENQA, Helsinki 2005.

OECD; *Embedding Quality Culture in Higher Education* (2007), Brussels: European University Association; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (2009), Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową; *Tuning. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński* (2008), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji; *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy* (2009), KRASP, FRP, UW, Warszawa.

Na mocy wzmiankowanych powyżej postanowień szkoły wyższe zobowiązane zostały do stworzenia skutecznego wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Celem nadrzędnym systemu zarządzania jakością w każdym polskim uniwersytecie jest zagwarantowanie realizacji ustawowych zadań w sposób gwarantujący powtarzalność cech jakościowych. I choć owa pożądana jakość jest przedmiotem troski dużej liczby interesariuszy, w tym naukowców, polityków, szerokich grup decydentów, to jest to pojęcie, które zarówno na gruncie szkolnictwa wyższego, jak i w odniesieniu do wielu innych dziedzin nauki i życia społecznego nie doczekało się jednoznacznej definicji, a zdaniem wielu jest ono nawet niemożliwe do zdefiniowania².

Jeden z wątków tej dyskusji skupia się na problemie rozumienia znaczenia pojęć „pomiar”, „monitorowanie”, „ocena”, „ewaluacja”. Zmieniające się wymagania w obszarze szkolnictwa wyższego w Europie implikują jednocześnie konieczność ciągłego redefiniowania „jakości w szkolnictwie wyższym”. Towarzyszy temu potrzeba modyfikacji modeli jej szacowania, poprzedzona nie tylko określeniem kluczowych determinantów owej jakości, ale także oznaczeniem relacji pojęcia „jakość” do takich kategorii pojęciowych, jak „skuteczność” czy „efektywność”. Rzeczywistość akademicka wprawia wszystkie te pojęcia w teoretyczny ruch, który wzmaga potrzebę naddążania za zamianami, ale też potęguje świadomość palącej konieczności wyboru określonego stanowiska, stymulującego procesy zapewniania i oceny jakości kształcenia przez każdą wyższą szkołę z osobna.

Złożoność problematyki jakości kształcenia uniemożliwia dokonanie szczegółowej analizy wszystkich zagadnień w jednym artykule. Z tego

² M. Bugdol, *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej*, Difin, Warszawa 2008.

względu konieczne jest przyjęcie węższego celu. Uczelniane Systemy Zarządzania Jakością Kształcenia składają się najczęściej z trojakiego rodzaju działań: oceny jakości kształcenia, zapewnienia jakości kształcenia oraz jej poprawy i doskonalenia. Zwłaszcza trzeci rodzaj zadań wydaje się być dobrą płaszczyzną dla rozwijania praktyk ewaluacyjnych.

W kolejnej części artykułu nastąpi uporządkowanie podstawowych kwestii związanych ze sposobem odczytywania pojęcia „ewaluacja”, jej rodzajami oraz wybranymi praktykami, możliwymi do zrealizowania w ramach wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia na polskich uczelniach, z akcentem na odkrywanie różnorodnych potencjalności ewaluacji na kierunkach pedagogicznych.

Istota, rodzaje i cechy badań ewaluacyjnych

Usługi ewaluacyjne są dziś w Polsce bardzo powszechne, a wiedza wygenerowana przez firmy oferujące je kojarzona bywa z rodzajem produktu podlegającego prawom produkcji, sprzedaży oraz dystrybucji. W społeczeństwie wiedzy wiedza jest strategicznym zasobem decydującym o możliwościach i kierunkach rozwoju. Ewaluacja, jako wiedza, jest jego stymulatorem, a czasami bardzo istotnym warunkiem³.

Dostęp do tej wiedzy może zależeć od jej wartości komercyjnej. Rynkowa weryfikacja jakości ewaluacji nie jest regułą potwierdzającą jej jakość, zwłaszcza jeżeli chodzi o edukację. Proces kształtowania się idei ewaluacji i praktyk ewaluacyjnych ma długą tradycję, warto więc podjąć refleksję nad tym, co stanowi o jej współczesnym kształcie. Przyrost w ostatniej dekadzie znaczących publikacji naukowych poświęconych ewaluacji świadczy o wysokiej randze zagadnienia.

Warto przypomnieć, że ewaluacja jako pewien typ badań stosowanych ma już prawie stuletnią tradycję. Pierwsze badania ewaluacyjne datuje się na lata dwudzieste XX wieku, ich miejscem były Stany Zjednoczone, gdzie początkowo objęły sektor edukacji. Dopiero czterdzieści lat

³ L. Korporowicz, *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego: pomiędzy analizą a animowaniem zmian społecznych*, w: *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2009, s. 84.

później ewaluację zaczęto wykorzystywać do badań nad ochroną zdrowia i ochroną programów socjalnych.

W krajach Europy Zachodniej największy rozwój ewaluacji przypada na lata osiemdziesiąte XX wieku. W Polsce momentem przełomowym było przystąpienie do Unii Europejskiej i związany z tym faktem wymóg ewaluacji programów, otrzymujących wsparcie finansowe z funduszy strukturalnych (Rozporządzenie nr 1083/2006 z dnia 11 lipca 2006 r. ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz Europejskiego Funduszu Społecznego).

Etapy jej rozwoju, typologię oraz dynamikę przemian zaprezentowali w swej koncepcji Egon G. Guba i Yvonne S. Lincoln w 1989 roku w książce *Fourth Generation Evaluation*. Podzielili oni historię ewaluacji na cztery etapy określane mianem „generacji”. Wielość rodzajów ewaluacji wiąże się zatem z istnieniem kilku generacji badań ewaluacyjnych. Pierwsza z nich, o charakterze czysto pomiarowym (*measurement*), co miało pozwolić na porównywalność wyników i obiektywizm oceny. Na etapie ewaluacji drugiej generacji rozumiano ją jako rodzaj diagnostycznej interwencji w technokratyczny proces podejmowania decyzji oparty na opisie (*description*). Kolejna, trzecia generacja ewaluacji przeszła do historii jako zorientowana na osąd (*judgement evaluation*). Ewaluacja czwartej generacji przyjmuje założenie o potrzebie widzenia wszelkich działań i znaczeń w ich szerokim kontekście. Badania ewaluacyjne osadzone w czwartej generacji wychodzą poza analizę mechanizmów oddziaływania w kierunku subiektywnej oceny. Badanie ewaluacyjne rozumiane jest jako działanie społeczne, któremu przypisuje się funkcje rozwojowe, jest wyjściem poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych⁴.

Współczesny etap przeobrażeń ewaluacji niesie przesłanie, że powinna ona być czymś więcej niż pomiarem skuteczności działań, obiektywną ich oceną czy formą potwierdzenia osiągnięcia postawionych celów. Ewoluowała bowiem w kierunku refleksyjnego rozpoznania, akcentującego potrzebę wspierania wartości konkretnego działania. Ewaluacja jest procesem uczenia się, w którym kluczowe są interakcje i negocjacje⁵. Jest

⁴ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.

⁵ K. Olejniczak, *Mechanizmy wykorzystania ewaluacji. Studium ewaluacji średniookresowych INTERREG III*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 17.

to ujęcie promowane w tym artykule z przekonaniem, że powinno stać się integralną częścią wewnętrznego systemu zapewniana jakości na polskich uczelniach.

Naturalnie istnieje wiele odmiennych sposobów definiowania ewaluacji. W naukach o zarządzaniu ewaluacja traktowana jest jako proces oceny rozwoju w oparciu o zestawy kryteriów pomiaru wyników. Z jej pomocą próbuje się ustalić zakres, w jakim zostały osiągnięte założone cele, rodzaj wyników, skutków i wpływu, jaki spowodował dany projekt oraz poniesiony koszt. Ewaluacja powinna określić efektywność procedur i produktów, jak również osiągnięcie wyników⁶.

Ewaluacja jest procesem systematycznego i uporządkowanego zbierania, raportowania i interpretowania danych opisujących postęp i efekty określonej inicjatywy⁷. Badania ewaluacyjne wspomagają proces poszukiwania odpowiedzi na pytania o czynniki determinujące sukces organizacji. Mogą pokazywać, w jaki sposób siły rynkowe, a także procesy wewnętrzne determinują przewagę konkurencyjne i wartość zasobów⁸.

Podsumowując: przedmiotem ewaluacji w naukach o zarządzaniu mogą być program, działanie, obiekt, procedura, produkt. Charakteryzowana jest ona jako systematyczny proces zbierania, analizowania i interpretowania informacji, pozwalający określić skuteczność i efektywność ewaluowanego produktu. Nie jest to jedyny sposób rozumienia i praktykowania ewaluacji.

Ewaluacja konkluzyjna, wykorzystywana w różnych dziedzinach życia społecznego, akcentuje badanie wartości programów i strategii społecznych. Oprócz proceduralnego charakteru podkreśla się w tym przypadku dyskursywny i dialogiczny wymiar ewaluacji, wyraźnie dookreślany już na etapie projektowania, wyboru obiektu, kryteriów, stanowienia celów oraz odbiorców efektów badań ewaluacyjnych⁹.

⁶ A. Bruska, *Funkcje ewaluacji a możliwości wykorzystania nauk o zarządzaniu*, w: *Ewaluacja programów operacyjnych na poziomie regionalnym – teoria i praktyka*, Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, Opole 2009.

⁷ A. Rogut, B. Piasecki, *Podręcznik ewaluatora projektów foresight*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.

⁸ A. Haber, M. Szałaj, *Ewaluacja organizacji a zarządzanie strategiczne*, w: *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2010, s. 67.

⁹ *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, PARP, Warszawa 2007.

Rodzaje ewaluacji wynikają głównie z odmienności ich funkcji. Jedne pełnią funkcję legitymizacyjną i są zamawiane po to, aby wspomóc egzekwowanie odpowiedzialności za realizację na przykład programów strukturalnych, inne skupione są na racjonalizowaniu poszczególnych etapów realizacji ewaluowanych działań, największa grupa służy potwierdzeniu ich prawidłowości.

Helen Simons, jedna z najbardziej utytułowanych współczesnych ewaluatorek, podkreśla, że ewaluacja to nade wszystko „zaproszenie do rozwoju”¹⁰. Wielość rodzajów ewaluacji stawia potencjalnych ewaluatorów wobec potrzeby świadomego wyboru opcji najwłaściwszej w danych okolicznościach. Na gruncie edukacji ewaluacja nie zawsze musi być projektowana, aby wywrzeć wymierny i doraźny wpływ na procesy decyzyjne¹¹.

Leszek Korporowicz ujmuje ten aspekt badań ewaluacyjnych w następujący sposób: „ujawnienie i zrozumienie ewaluowanej rzeczywistości może być jednym z akceptowanych celów działań ewaluacyjnych”. Realizacja tego celu może mieć znaczący wpływ na świadomość decydentów i uczestników ewaluowanego programu i pośrednio okazać się czynnikiem istotnie wpływającym na proces decyzyjny¹². Ujęcie to adekwatnie też wpisuje się w łaciński źródłosłów terminu „ewaluacja”: „*e-valesco, -ere, -ui* – stawać się silnym, potężnieć” oraz „*evaeleo, -ere* – móc, zdołać; *e-valesco, -ere, -ui* – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”¹³.

Odwołanie się do pojęcia rozwoju wskazuje potrzebę uwzględnienia komponentów jakościowych w badaniu kierunku możliwych przekształceń czy reform, implikuje też znaczący stopień uspołecznienia procedur badawczych.

Ewaluacja rozwojowa, bo taka jest przedmiotem rozważań w tym artykule, podejmuje problem różnorodności wartości, towarzyszących zróż-

¹⁰ H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

¹¹ Ibidem.

¹² L. Korporowicz, *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.

¹³ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, w: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

nicowanym działaniom człowieka, otwierając się jednocześnie na relatywny charakter ocen, będących wynikiem procesu wartościowania, który jest istotą ewaluacji. Równanie ewaluacji prowadzonej w szkole wyższej z oceną czy nadawanie jej etykiety audytu wypacza sens praktyki ewaluacyjnej, pozbawia tożsamości jej uczestników, niwelując wysiłki ewaluatorów uczelnianych, czyniąc z nich funkcyjnych nadzorców jakości. Samych zaś studentów/ewaluatorów lokuje po stronie mniej lub bardziej krytycznych sędziów, występujących jedynie w roli ankietowanych respondentów. Tego rodzaju ewaluacja może stać się działalnością instrumentalną, która dostarcza jedynie praktycznej wiedzy na temat jakości działań, potrzebnej przy podejmowaniu decyzji niezbędnych w planowaniu dalszych działań.

Ewaluacja prowadzona w ramach wewnętrznego systemu zapewnienia jakości spełnia swoje zadanie, jeżeli jest procesem profesjonalizującym działania kadry naukowo-dydaktycznej. Proces ten stanowić musi jednak element kształtowania kultury ewaluacyjnej, rozumianej jako komponent kultury organizacyjnej¹⁴ danej instytucji. Dobrze zaplanowana i przeprowadzana ewaluacja ma szansę zdemokratyzować uniwersytecką rzeczywistość, umożliwić dialog społeczności akademickiej już w trakcie jej trwania.

Ewaluacja rozwojowa, zdaniem Leszka Korporowicza, reaguje na potrzeby, odchodzi od linearnego postrzegania zależności, wspiera procesy uczenia się, dostrzega lokalną tożsamość instytucji i kontekst oraz uwzględnia dynamikę wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych instytucji i programów¹⁵.

Warunkiem progowym jest włączenie i wdrożenie studentów do procesu ewaluacji własnej ścieżki kształcenia, uczynienie z nich samoewaluatorów. Błędne jest przekonanie, że wszyscy maturzyści nauczyli się w swojej szkole uczyć się, a zatem w dużym uproszczeniu ewaluować/wartościować przyrost własnej wiedzy. Oczekiwanie, że mogą oni płynnie

¹⁴ Kultura organizacyjna rozumiana jest tu w klasycznym ujęciu Edgara H. Scheina, który rozumiał ją jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowany założeniami co do natury rzeczywistości, wyrażanej poprzez artefakty i wytwory (por. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003).

¹⁵ L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji...*

i bezproblemowo wejść w tryb kształcenia akademickiego, wymagającego dużej samodzielności, okazuje się bardzo często nieuprawnione.

Kolejną pułapką jest przekonanie, że student w ogóle wie, czym jest ewaluacja i czemu ona służy, a zatem, jak może świadomie wypełnić rolę ewaluatora, zwłaszcza że występuje częściej, będąc uczestnikiem ewaluacji, „jako arbiter sportowy, który został wynajęty po to, aby zdecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”¹⁶.

Kształtowanie postaw pro jakościowych studentów kierunków pedagogicznych w toku autoewaluacji

W tym kontekście szczególne zadanie stoi przed uczelniami kształcącymi studentów na kierunkach pedagogicznych, którzy już na progu swojej aktywności zawodowej staną przed koniecznością badań ewaluacyjnych. Prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga postawy badawczej. W wypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki. Kompetencja ta weszła w 2009 roku do katalogu obowiązkowych powinności w profesji pedagoga związanych ze zmianą koncepcji nadzoru pedagogicznego w Polsce. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z października 2009 roku¹⁷ przedstawiono decyzje związane z wprowadzaniem w życie nowego modelu nadzoru pedagogicznego, podkreślając znaczenie systemu ewaluacji oświaty (SEO), który składa się z ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Punktem wyjścia do wprowadzenia systemu ewaluacji było określenie wymagań państwa wobec szkół i innych placówek oświatowych.

W nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego sformułowano szczególne wytyczne dotyczące realizacji procesu ewaluacji zewnętrznej. Sposób przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej pozostawiono decyzji zespołów ewaluacyjnych w poszczególnych placówkach, eksponując rolę dyrektora jako koordynatora. Jednym z najtrudniejszych momentów, w świetle oceny kilkuletnich doświadczeń, jest określenie relacji między ewaluacją zewnętrzną a wewnętrzną. Szczególnie niebezpieczna wydaje się praktyka

¹⁶ D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 53.

¹⁷ Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324.

polegająca na kopiowaniu procedur ewaluacji zewnętrznej w projektowaniu i prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej, z którą także zmagają się szkoły wyższe.

Henryk Mizerek postuluje ujęcie ewaluacji akcentujące to, że

jest ona specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych. Jej zadaniem jest dostarczanie wiedzy służącej działaniu [...]. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechami są sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” się wokół nas dzieje. [...] Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań¹⁸.

Refleksja nad wartością przypisywaną działaniu powinna się zatem pojawić w toku procesu kształcenia studenta pedagogiki poprzez stymulowanie go do autoewaluacji efektów tego procesu. Idea ta koresponduje z charakterem współczesnego systemu edukacji, zobligowanego do odpowiedzi na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości. Warto dodać, że istotą jakościowych zmian w szkole jest ukierunkowanie się na własne, specyficzne potrzeby rozwojowe. Umiejętność przyglądania się własnemu działaniu w celu jego poprawy cechuje organizacje uczące się. Pielęgnowana przez przyszłego pedagoga idea kształtowania postawy badacza zakłada ciągłą refleksję nad własną praktyką.

Poszukiwanie nowatorskich rozwiązań we współczesnym systemie oświaty wymaga skutecznych narzędzi wspomagających jego rozwój. Ewaluacja jest jednym z docenionych na świecie instrumentów wsparcia transformacji dzisiejszej szkoły, postawionej przed potrzebą dynamicznego udoskonalania procesu realizacji wszystkich swoich funkcji. Ewaluacja w warunkach polskich przechodzi przez wszystkie z jej czterech generacji, opisanych przez Egoną G. Gubę i Yvonne S. Lincoln. Każdej z nich towarzyszą określone trudności i wątpliwości.

Nowe wyzwania wydobywają na światło dzienne wiele emocji podszytych frustracją i obawami środowisk akademickich, czy opinie wyrażane przez studentów w ankietach ewaluacyjnych są wiarygodnym źródłem

¹⁸ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 21.

danych. Warto zatem zdać sobie sprawę z tego, jakie czynniki rzeczywiście wpływają na wysokość ocen studenckich – oto ich lista oparta na metaanalizach wielu badań¹⁹:

- motywacja studentów – wyższe oceny przyznają studenci, którzy są zainteresowani przedmiotem lub mocno zmotywowani do nauki;
- dobrowolność udziału w kursie – wyżej oceniane są zajęcia wybierane niż obligatoryjne;
- spodziewana ocena – ten czynnik był szczególnie starannie badany, a uzyskiwane wyniki nie są zupełnie jednoznaczne, jednak istotna część badań pokazuje niestety niewielki (współczynniki korelacji 0,1–0,3) dodatni związek między oceną za kurs, jakiej spodziewają się studenci, a ich opinią na temat prowadzącego, istnieje zatem pewna możliwość „kupowania” przychylności studentów za podwyższanie ocen (a właściwie za dawanie do zrozumienia, że oceny będą wysokie);
- ekspresyjny styl prezentacji;
- obecność osoby prowadzącej zajęcia w czasie oceny – ten pozornie nieważny szczegół w istocie ma znaczenie, ponieważ wypełniane w obecności wykładowców ankiety prowadzą do wyższej oceny ich pracy;
- ujawnienie celu ocen – jeżeli studenci zdają sobie sprawę, że wyniki ewaluacji będą używane do decyzji personalnych, oceniają wyżej, niż gdy opinie mają służyć jedynie do poprawy warsztatu osoby prowadzącej;
- poziom zaawansowania kursu – wyżej oceniane są kursy zaawansowane niż wprowadzające, jednak związek ten jest słaby;
- dyscyplina akademicka – zgodnie z oczekiwaniami wyżej oceniane są kursy z dziedzin humanistycznych, nieco niżej z nauk społecznych, a najniżej przedmioty matematyczno-przyrodnicze;
- wymagany nakład pracy – przeciwnie do oczekiwań, wyżej (choć związek ten jest słaby) oceniane są zajęcia wymagające od studentów znacznego nakładu pracy, jakkolwiek część badań pokazuje związek krzywoliniowy, tzn. przekroczenie pewnego poziomu wymagań skutkuje pogorszeniem wyników ankiet.

¹⁹ S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, w: *Ewaluacja dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski S. Rudnicki A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2010, s. 45–46.

Warto jednak zaznaczyć, że zdecydowaną większość ocen przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych, a więc w innym kontekście kulturowym. Co więcej, z reguły mają one charakter korelacyjny, potwierdzają zatem pewne ogólne i niejako uśrednione prawidłowości – w poszczególnych przypadkach mamy jednak zapewne do czynienia z sytuacjami, w których na przykład wymagający prowadzący są oceniani nisko albo pięć osoby prowadzącej obniża lub zawyża oceny.

Jak zatem pogodzić przekonanie, coraz głośniej artykułowane w murach współczesnych uczelni, że student jest „klientem” instytucji edukacyjnej z jego wizją jako podmiotu współtworzącego unikalną *communitas*. W ramach prowadzonych ewaluacji należy zwracać uwagę na fakt, że powinna ona obejmować nie tylko surowe dane, ale także ich niezbędną interpretację, akcentując współwystępowanie formatywnego i sumatywnego charakteru ewaluacji. Obecność i zaangażowanie studenta, wykraczające poza wypełnianie roli ankietowanego, są nieodzowne.

Modelem najpełniej odpowiadającym tym potrzebom jest model ewaluacji rozwojowej (*developmental evaluation*) opracowanej przez Michaela Quinna Pattona. Eksponuje się w nim potrzebę zogniskowania wysiłku na budowaniu uspołecznionego, dynamicznego i interakcyjnego procesu ewaluacji²⁰.

Zbudowanie tak działającego systemu wewnętrznej ewaluacji to zadanie wymagające dużego wysiłku intelektualnego i organizacyjnego, zarówno ze strony studenta, jak i nauczyciela akademickiego. Konieczne jest wspólne rozstrzygnięcie kilku bardziej szczegółowych kwestii.

1. Czym w istocie jest ewaluacja?
2. Jak się ma ewaluacja do oceniania?
3. Jakie są relacje między ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną?
4. Jakim celom ma służyć ewaluacja studentowi?

Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. Student musi zrozumieć różnicę między formułowaniem sądów wartościujących a potocznie rozumianym ocenianiem. Jego zadaniem jest zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o wartości przypisywanej poddanym ewaluacji sytuacjom, zdarzeniom, działaniom,

²⁰ M.Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London 1990.

w których bierze udział w procesie kształcenia akademickiego. Jako ewaluator nie może sobie przypisywać roli sędziego orzekającego, czy proces kształcenia przebiega dobrze, czy też źle, ale zaangażować się w proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym przez siebie w sali wykładowej. Wykładowca naturalnie musi wspierać ten proces²¹. Cechą odróżniająca autoewaluację od ewaluacji jest fakt, iż w toku tej pierwszej podejmowany jest trud określenia wartości własnych działań. Ewaluacja ta może mieć charakter ewaluacji konkluzywnej bądź formatywnej.

Przykładowo, jeżeli student podczas seminarium magisterskiego przyznaje, że nie jest w stanie, będąc po kursie metodologii badań społecznych, przeprowadzić samodzielnie obserwacji uczestniczącej i zanalizować jej wyników, bo nie sądził, że stanie przed taką koniecznością i nie poświęcił zagadnieniu wystarczająco dużo wysiłku (przykład z praktyki nauczyciela akademickiego, autorki tekstu), to jest na początku drogi do ewaluacji konkluzywnej. Przypadek ten bardzo obrazowo przekonuje o potrzebie wdrażania studentów do ewaluacji formatywnej, zwłaszcza na etapie pisania pracy magisterskiej. Podejmowanie wielokrotnego namysłu nad wartością własnych działań w drodze do celu, którym jest napisanie pracy magisterskiej, ma na tym etapie studiowania kluczowe znaczenie. Jest też idealną okazją do nabycia określonej wiedzy z zakresu ewaluacji, ale także ukształtowania postawy poszanowania jakości poprzez przewartościowanie na wstępie jakości pracy własnej w ramach procesu studiowania.

Aby oczekiwania, jakie stawiamy przed ewaluacją, rzeczywiście mogły się spełnić, musimy zadbać o proceduralność całego procesu ewaluacji, poczynając od jej zaplanowania²². Punktem wyjścia jest konieczność wyraźnego sformułowania celu ewaluacji i funkcji, jaką ma pełnić. Etap ten polega na zdefiniowaniu przedmiotu ewaluacji, czyli precyzyjnym określeniu, co będzie poddawane ewaluacji. Temat badania (przedmiot ewaluacji) może

²¹ Zagadnienie autoewaluacji podejmowanej systematycznie przez nauczycieli akademickich jest kolejnym ważkim problemem wymagającym odrębnej dyskusji.

²² Poniżej zaprezentowany jest model ewaluacji opisany przez Beatę Ciężką w: *Przewodnik do autoewaluacji projektów realizowanych w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL*, Fundusz Współpracy, Warszawa 2006 (dostępny na stronie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, www.pte.org.pl).

być określony w kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania (np. identyfikacja barier w wykorzystaniu wiedzy z zakresu metodologii nauk społecznych do pisania prac magisterskich). Bodźcem do zdefiniowania przedmiotu ewaluacji oraz jej obszarów (jeżeli uznajemy ich wyspecyfikowanie za potrzebne) jest przede wszystkim odpowiedź na potrzeby i zainteresowania interesariuszy/studentów.

W wypadku przedsięwzięć złożonych i/lub długotrwałych pojawia się często potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. Na przykład w przypadku wyżej wymienionego przedmiotu ewaluacji możemy się skupić na kilku obszarach: (1) zawartości aktualnie realizowanego sylabusu w zakresie wybranego przedmiotu; (2) możliwościach studentów; (3) oczekiwaniach nauczycieli; (4) identyfikacji „dobrych praktyk” dydaktycznych wartych rozwijania i upowszechnienia; (5) diagnozie czynników utrudniających i wspomagających opanowanie wiedzy przez studenta.

Pytania ewaluacyjne to sformułowane w sposób ogólny (problemowy) pytania, różniące się od tych, na które będą odpowiadać sobie studenci w rezultacie przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją. Istnieje też potrzeba wyznaczenia kryteriów ewaluacji; na tej płaszczyźnie wyraźnie rysuje się potrzeba wsparcia studentów przez nauczycieli akademickich.

Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których ewaluje się dane przedsięwzięcie czy instytucję. W przeciwieństwie do pytań kluczowych, które nie mają charakteru oceniającego, kryteria ewaluacji mają formułę wyraźnie wartościującą. Do kryteriów ewaluacji będziemy się odwoływać w fazie analizy danych zgromadzonych w trakcie badania oraz podczas formułowania wniosków ewaluacyjnych. Przykładami najczęściej stosowanych kryteriów w ewaluacji są: skuteczność, użyteczność, trafność i trwałość. Kryteria te wymagają każdorazowego doprecyzowania zgodnego z przyjętą koncepcją ewaluacji. Każda ewaluacja powinna wykorzystywać adekwatny do swojego przedmiotu zestaw kryteriów. Również definicje kryteriów mogą podlegać modyfikacji czy doprecyzowaniu w zależności od tego, czemu ewaluacja ma służyć. Na etapie formułowania pytań i wyboru kryteriów ewaluacji warto je skonsultować z osobami, które będą użytkownikami wyników ewaluacji, a w szczególności z tymi, których mogą dotyczyć zalecenia sformułowane w wyniku badania. Z jed-

nej strony takie konsultacje mogą się przyczynić do identyfikacji zagadnień, które powinny być w badaniu zdiagnozowane, z drugiej zaś strony osoby, które będą zobowiązane do wdrożenia rekomendacji, będą miały poczucie podmiotowego traktowania – co w rezultacie zwiększy szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji. Etap zbierania danych dostarcza informacji wyjaśniających kontekst, w jakim realizowany jest dany przedmiot, wskazując na zawarte w nim szanse i zagrożenia (np. zbyt późna pora na zajęcia wymagające intensywnego wysiłku intelektualnego). Odnosi się do wiedzy o faktach, pokazuje, „co działa, a co nie działa” w sposobie uczenia się przez studenta. Wyjaśnia, dlaczego rzeczy działają lub nie, może obejmować również szerszą refleksję nad teoriami leżącymi u podstaw analizowanego zagadnienia. Odnosi się do umiejętności, tj. zdolności wykonywania czegoś. Pokazuje, jak poprawić, zmienić, udoskonalić określone elementy składowe czy procesy. Obejmuje informacje o tym, kto co wie i jak coś zrobić. Informuje, kto powinien podjąć działania, z kim należy współpracować, kogo włączyć.

Po etapie generowania i zbierania danych oraz ich analizie następuje redakcja raportu, dlatego projekt ewaluacji powinien kończyć się określeniem założeń odnoszących się do formy prezentacji wyników ewaluacji. Zazwyczaj wyniki ewaluacji są prezentowane w postaci jednego raportu, ale można również zaplanować przedstawienie skróconej wersji raportu lub wersji raportu w postaci prezentacji multimedialnej czy broszury informacyjnej.

Wykorzystanie tego modelu pracy ze studentami jest zdobywaniem wiedzy w działaniu, co w znaczący sposób pogłębia rozumienie procedur ewaluacyjnych oraz poszerza jej funkcje w środowisku akademickim. Poszerza znajomość warsztatu badawczego, rozwija wyobraźnię społeczną, umiejętności interakcyjne i komunikacyjne. Potrzeba kształtowania postawy badawczej urasta współcześnie do rangi jednej z najbardziej cenionych kompetencji w wielu dziedzinach aktywności zawodowej i społecznej człowieka. Tak ukształtowane kompetencje uwalniają potencjały społeczne i kulturowe, są integralną konsekwencją całego działania. Dostrzeżenie i zaaprobowanie tych aspektów jest jednym z wyzwania współczesnej kultury ewaluacyjnej, której skuteczność pozostaje jednak w zależności od warunków, w jakich zostałyby zaimplementowane konieczne zmiany.

Reasumując wartość tych przedsięwzięć słowami Korporowicza: „ewaluacja staje się interakcyjnym stymulatorem synergii zasobów, kompetencji i procesów poprzez identyfikację zasobów w wyniku rozwoju refleksji nad realizowanymi przez podjęte działania wartościami, celami i kryteriami ich oceny; profilowanie kompetencji, a więc wiedzy, umiejętności i postaw koniecznych do zaistnienia w realizacji ewaluowanego działania poprzez refleksję i analizę każdej z jego faz oraz animowanie procesu systemowej, holistycznie zorientowanej analizy nad przesłankami, warunkami realizacji i wdrożenia zaplanowanego działania, włączając w proces ewaluacyjny procedury jego uspołecznienia”²³.

Zakończenie

Dyskusja nad jakością w szkolnictwie wyższym i dążenie do jej poprawy mocno uwydatnia aspekt kultury jakości²⁴, na którą składają się wspólnie podzielane przez członków organizacji wartości i przekonania względem jakości oraz kwestie związane z systemu zarządzania organizacją. Podkreśla się, że uczelnie, tworząc struktury pro jakościowe, sprzyjać będą wykorzystaniu potencjału tkwiącego w członkach organizacji.

Modele ewaluacji funkcjonowania szkoły wyższej różnią się stopniem zaangażowania podmiotów podlegających ewaluacji. Samoewaluacja uważana jest za jedną z najefektywniejszych i najpopularniejszych metod ewaluacji edukacji, gdyż skupia się na analizie kluczowych procesów. Za to właśnie bywa najczęściej krytykowana. Zaangażowanie w badanie procesów, a nie analizowanie produktywności/efektywności instytucji, skutkuje brakiem możliwości porównywania jednostkowych wyników ewaluacji pomiędzy uczelniami. Jest to efekt zindywidualizowania kryteriów ewaluacji.

Zaprezentowany model ewaluacji nie koncentruje się na samej instytucji, ale raczej na efektach jej działania w postaci zdobytych przez

²³ L. Korporowicz, *Interakcyjne aspekty...*, s. 32.

²⁴ *Embedding Quality Culture in Higher Education* (2007), Brussels: European University Association; *Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach* (2006), Brussels: European University Association, www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf (2.02.2013).

studentów kompetencji ewaluacyjnych, przydatnych w analizie procesu przekazywania, zwłaszcza nabywania wiedzy i umiejętności. Metody skupione na procesie są mniej eksponowane niż te ogniskujące się na wynikach, mimo że pozwalają wniknąć w proces dochodzenia do wiedzy. Metody skoncentrowane na produkcie bądź rezultacie zdają się dominować. Tymczasem jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, choć powiązana z pojęciami efektywności i skuteczności, nie jest z tymi terminami tożsama. W związku z ukierunkowaniem pracy instytucji na cele systemowe indywidualne pojęcie jakości staje się coraz bliższe pojęciu skuteczności. Studenci zaś najczęściej odczytując te procesy w kontekście roli, jaką ma dziś wypełnić uniwersytet, podkreślają, że celem kształcenia uniwersyteckiego jest zapewnienie przygotowania do wykonywania zawodu. Ranga uniwersytetu spada więc zgodnie z tymi oczekiwaniami do rangi szkoły zawodowej. Fakt ten uprawomocnia podejście rynkowe, eksponujące stopień zadowolenia klientów/studentów z usługi, jaką oferuje szkoła. Koncepcja GOW, którą wskazują się tu czasami jako źródło takich przekonań, istotnie wiąże się nierozzerwalnie z pojęciem kapitału ludzkiego, definiowanego także poprzez mierniki ilościowe odnoszące się do odsetka osób z wyższym wykształceniem.

Postuluje się zatem próby połączenia efektywności i produktywności z komponentami ilościowymi, obiektywnymi, natomiast jakość kształcenia z podejściem jakościowym, trudnym do zmierzenia i subiektywnym, dlatego też niepopularnym i krytykowanym „na wejściu”, bo kosztochłonnym.

Model ten przynosi większe korzyści pojedynczym ewaluowanym podmiotom niż instytucjom alokującym środki finansowe i głównie dlatego nie jest przez nie popularyzowany ani wspierany.

Problem mogłaby zniwelować realizacja potrzeby triangulacji danych ewaluacyjnych i ich interpretacji w kontekście formatywnego, a nie jedynie sumatywnego celu ewaluacji. Z tej konstatacji wynika kolejna kwestia, mająca charakter rekomendacji: stajemy przed koniecznością budowania kultury ewaluacji w ramach każdej uczelni. Wiąże się to z niwelowaniem nawyku postrzegania ewaluacji jako procesu, do realizacji którego wystarczy zbiór narzędzi o właściwym poziomie trafności i wiarygodności.

Dobłą praktyką jest jawność ewaluacji, szczególnie ważna w procesie precyzyjnego określania jej przedmiotu oraz kryteriów. Nagłe ewaluacje, niepoprzedzone akcją informacyjną na temat ich przedmiotu, celu

i znaczenia, skutkują niską frekwencją studentów, którzy najczęściej nie uczestniczą w procesie definiowania kryteriów ewaluacji ani też w dyskusji nad wynikami ewaluacji zamieszczonymi w raporcie/raportach. Zalet powołania dedykowanej temu celowi jednostki (budującej kulturę ewaluacyjną w uczelni) nie trzeba rekomendować. Może się to jednak okazać rozwiązaniem wartym polecenia jedynie dla największych polskich uczelni, mogących udźwignąć koszty tego przedsięwzięcia. Dzieje się tak na Uniwersytecie Warszawskim, impulsem było jednak stworzenie internetowego narzędzia oceniającego różne aspekty działalności UW, czyli Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia.

Warto pamiętać, że kultura ewaluacyjna zakorzenia się także na poziomie zwyczajów, praktyk, a nawet rytuałów celebrowanych w każdej szkole wyższej, jej niezbywalnymi cechami są jasne kryteria wartościowania oraz gotowości na przyjęcie jego efektów. Podjęcie próby nauczania autoewaluacji studentów, zwłaszcza kierunków pedagogicznych, jest sposobem potwierdzenia wiarygodności tego źródła danych.

Ankiety studenckie uważane są za zasadniczo trafne i rzetelne narzędzie do uzyskiwania informacji o jakości sposobu prowadzenia zajęć, współcześnie jednak w ocenie jakości konieczne staje się czerpanie inspiracji z wielu istniejących ujęć teoretycznych i metodycznych, a także trud tworzenia nowych, użytecznych w danym kontekście narzędzi. Jakości kształcenia nie uda się dziś sprowadzić do jednej uniwersalnej definicji. Jego wielowymiarowość, a także uzależnienie od poszczególnych grup interesariuszy oraz osadzenie w misjach i celach przyjmowanych przez konkretne instytucje, będzie niezmiennie przedmiotem debaty. Naturalnie można mieć nadzieję, że znaczenie problematyki jakości kształcenia i jej oceny oraz przyjmowane rozwiązania (na poziomie systemowym i w odniesieniu do pojedynczych uczelni) sprzyjać będą poprawie jakości kształcenia.

System zapewnienia jakości może okazać się jednak kolejnym fiaskiem utrzymującym w mocy biurokratyczne wymogi europejskiej sprawozdawczości, jeżeli źle rozłożymy akcenty i w szkole wyższej zaniedbamy kształtowanie u studentów postaw afirmujących jakość i umiejętności umożliwiających zabieganie o nie we własnym życiu. Pożądana ewaluacja jest zatem formą refleksyjnego rozpoznania, a nawet wspierania wartości podejmowanego działania, najwłaściwszym zaś miejscem dla tego procesu wydatek się sala seminaryjna i wykładowa.

Słowa kluczowe: *ewaluacja rozwojowa, ewaluacja w edukacji, proces ewaluacyjny*

DEVELOPMENTAL EVALUATION AS A PROCESS OF SHAPING PRO-QUALITY ATTITUDES OF STUDENTS

Summary

Contemporary institutions of higher education (HEI) need to face the challenge of responding to more and more dynamic pace of reality transformation. That process itself requires development of strategies, facilitating support and quality monitoring in education. Evaluation, which is being applied more often and more effectively nowadays, happens to be one of them, also changing its functionality and adjusting relevant procedures. Developmental evaluation is more about reflective cognition of the value that a certain activity brings as a result of socialized process, than just a measurement of activity effectiveness. This paper is addressing capability of developmental evaluation to shape the quality-focused attitudes among HEI students.

Keywords: *developmental evaluation, evaluation in education, evaluation process*

Translated by Justyna Nowotniak

DYSKUSJE, OPINIE

Wojciech Jarecki

Uniwersytet Szczeciński

Czy opłaca się studiować?

Wprowadzenie

Postawione w tytule pytanie jest w zasadzie retoryczne, jeśli uwzględnimy się prestiż bycia studentem, przedłużenie młodości, możliwość zdobycia wiedzy, rozwoju zainteresowań, poznania innych ludzi itd. W tytule tym zawarto jednak pewną prowokację w postaci zwrotu „opłaca się”, mogącego mieć różny wymiar. Może bowiem on oznaczać, poza korzyściami wymienionymi wcześniej, większe zadowolenie z życia i z wykonywanej pracy po skończeniu studiów, większe możliwości pomocy innym, lepszą umiejętność wychowywania dzieci itd., ale niewątpliwie jednym z ważnych wymiarów będzie opłacalność pieniężna. To ona wyznacza główny cel artykułu, którym jest zbadanie, czy studia przynoszą korzyści w postaci wyższego wynagrodzenia i mniejszego ryzyka bezrobocia w stosunku do osób z innym poziomem wykształcenia, a w szczególności ze średnim. Celem dodatkowym będzie odpowiedź na pytanie, na podstawie dotychczasowych badań zaprezentowanych w literaturze przedmiotu, jakie korzyści niepieniężne przemawiają za podejmowaniem studiów wyższych.

Analiza zostanie przeprowadzona w oparciu o dane Eurostatu dla lat 2002–2012 oraz dane OECD (*Education at a Glance*, OECD Indicators 2013). Obejmować ona będzie osoby z wykształceniem wyższym oraz średnim (i zawodowym w przypadku wynagrodzeń) oraz wykształcenie ogółem. Dobór wykorzystanych danych był w pewnym stopniu ograniczony i wynikał z ich ujęcia w Eurostacie, to znaczy poziom wykształcenia jest ujmowany z reguły łącznie: średnie i zawodowe¹ lub średnie, zawo-

¹ Jest to odpowiednik klasyfikacji ISCED 97, poziom 3.

dowe i policealne². Uzyskane wyniki mogą być podstawą do pogłębionych badań nad kosztami i efektami kształcenia, a także mogłyby ułatwić osobom z wykształceniem średnim podjęcie decyzji o dalszej drodze życiowej po maturze, a osobom, które już pracują, decyzji, czy podjąć studia.

Kształcenie jako problem badawczy w ekonomii

Kwestia kształcenia była i jest podejmowana w różnych dyscyplinach naukowych. Ekonomia, czyli nauka o gospodarowaniu, interesuje się kształceniem, ponieważ największym „klientem” systemu szkolnictwa jest gospodarka.

Kwestie wpływu kształcenia na gospodarkę, a dokładniej – na jej wzrost – podejmowano od dawna. Szerzej problemy te były poruszane już w ekonomii klasycznej (XVIII–XIX wiek)³, co wynikało głównie z podkreślania silnych związków między wzrostem wydajności pracy, będącej jednym ze skutków kształcenia, a bogactwem danego kraju. Ponieważ produkcja związana jest z pracą ludzką, stwarzało to z czasem przesłanki uznawania pracy za główne bogactwo kraju. W konsekwencji na wzrost tego bogactwa w dużym stopniu wpływa jakość kapitału ludzkiego⁴. Im jest ona wyższa, tym wykonywana praca może być bardziej wydajna i złożona, a to determinuje wartość dodaną i w efekcie wzrost bogactwa kraju.

Szersze badania nad kapitałem ludzkim, a szczególnie znaczeniem kształcenia dla rozwoju kraju, zaczęto jednak podejmować w zasadzie dopiero od drugiej połowy XX wieku⁵.

To, co było mocno podkreślane przez ekonomistów klasycznych i kontynuowane przy rozwijaniu teorii kapitału ludzkiego, to w szczególności kwestia wpływu zdobywanej wiedzy na podnoszenie kwalifikacji

² Jest to odpowiednik klasyfikacji ISCED 97, poziom 3–4.

³ Chociażby w dziełach: A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, PWN, Warszawa 1954; J.B. Say, *Traktat o ekonomii politycznej*, PWN, Warszawa 1960; A. Marshall, *Zasady ekonomiki*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928.

⁴ Czyli wiedzy, wykształcenia, zdrowia, umiejętności, cech osobowych itd. (B. Keeley, *Human Capital: How what you know shapes your life*, OECD, Geneva 2007, s. 30).

⁵ Szczególnie: E.F. Denison, *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before*, Committee for Economic Development, New York 1962; T.W. Schultz, *Education and Economic Growth*, w: *Social Forces Influencing American Education*, red. H.B. Nelson, University of Chicago Press, Chicago 1961.

i wzrost wydajności pracy, co powinno skutkować wyższym wynagrodzeniem⁶, a w skali makroekonomicznej wyższym wzrostem gospodarczym. Poza tym zwrócono uwagę na uzyskiwanie niższych wynagrodzeń (lub nieuzyskiwanie ich w ogóle) w okresie kształcenia i oczekiwanie za to rekompensaty w przyszłości. Warto też podkreślić, że już w ekonomii klasycznej uwzględniano niepieniężne korzyści z kształcenia w postaci wpływu na lepsze wykształcenie dzieci, zadowolenia z pracy, większej aktywności zawodowej itd. Do połowy XX wieku nie podejmowano, mając na uwadze kontekst wykształcenia, kwestii odnoszących się w istotny sposób do ekonomiki pracy, a mianowicie związanych z wpływem kształcenia na stopę bezrobocia i zatrudnienia.

Uogólnienie teoretyczne kapitał ludzki uzyskał na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, gdy zaczęto badać znaczenie edukacji i kwalifikacji w rozwoju gospodarczym⁷. Podjęto wówczas również badania kosztów i efektów kształcenia, w tym studiowania. Próbowano też wykazać wpływ podnoszenia poziomu wykształcenia czy upowszechniania szkolnictwa na wzrost gospodarczy, co okazało się problemem nie do przewyciężenia. Z drugiej strony wskazywano, że z podnoszenia poziomu wykształcenia wynikają określone korzyści społeczne.

Z czasem, szczególnie od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, zaczęto podejmować badania mikroekonomiczne, przede wszystkim dotyczące przedsiębiorstw oraz poszczególnych osób inwestujących w edukację⁸. Podjęto też próby szacowania kosztów i efektów kształcenia, w tym na studiach wyższych⁹.

Szacunki kosztów kształcenia ograniczały się głównie do uwzględniania kosztu alternatywnego, czyli utraconego wynagrodzenia w okre-

⁶ Będącym głównym efektem ekonomicznym kształcenia.

⁷ Szczególnie wspomniani w przypisie 5 E.F. Denison i Y.W. Schultz, a w 1976 r. całościowo opisał to G.S. Becker (G.S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior*, University of Chicago Press, Chicago 1976).

⁸ M.in.: G. Psacharopoulos, *The Profitability of Investment in Education*, University Oldenburg, Paper Reviews, Oldenburg 1995; P. Ederer, C. Kopf, P. Schuler, F. Ziegele, *Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung. Materialsammlung*, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh 2000.

⁹ Szeroka analiza tych badań znajduje się w: W. Jarecki, *Szacowanie kosztów i efektów kształcenia na poziomie wyższym*, Rozprawy i Studia, t. 789, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, s. 100–129.

sie studiowania. Rzadziej natomiast ujmowano koszty bezpośrednie studiowania. Nie uwzględniano też z reguły kosztów pośrednich (noclegów, wyżywienia, dojazdów), uzasadniając to tym, że byłyby one ponoszone nawet wówczas, gdyby dana osoba nie studiowała. Nie brano także pod uwagę zmniejszania kosztów studiowania w postaci wynagrodzenia za pracę własną w okresie studiów. Wynikało to głównie ze sporadycznego podejmowania pracy przez studentów¹⁰.

Jako efekty wyższego kształcenia uwzględniano, a mając na uwadze klasyczne ujęcie ekonomii, takie podejście nadal funkcjonuje, głównie wpływ podnoszenia poziomu wykształcenia (dawniej – wzrostu liczby lat kształcenia) na wysokość uzyskiwanych wynagrodzeń, ewentualnie na ryzyko bezrobocia. Do efektów zaliczano również stopę zwrotu z inwestycji w kształcenie.

Warto też dodać, że już Theodore William Schultz twierdził¹¹, że studia należy traktować w kategoriach inwestycyjnych, gdyż decyzja o studiowaniu jest podejmowana po okresie obowiązkowej nauki, trwającej w większości krajów Unii Europejskiej do około 18. roku życia. Poza tym ważna jest konstatacja, że absolwenci studiów wyższych stają się formalnie specjalistami na rynku pracy, co ma kluczowe znaczenie dla rozwoju kraju, ponieważ od ich wydajności pracy, innowacyjności, przedsiębiorczości itd. zależy rozwój i funkcjonowanie przedsiębiorstw.

Przedstawione w zarysie problemy pokazują, że edukacja ma ściśle związki z ekonomią i od dawna jest przedmiotem zainteresowań badaczy. Są one cały czas aktualne, a można nawet stwierdzić, że coraz silniejsze. Dotyczy to w szczególności kwestii podejmowania studiów wyższych i optymalnego wykorzystania czasu studiów do wzrostu kwalifikacji. Niemniej pojawiają się również pytania, czy jeszcze warto podejmować studia wyższe. Aby na nie odpowiedzieć, przeprowadzono analizę danych statystycznych dotyczących wykształcenia, wynagrodzenia i stopy bezrobocia.

¹⁰ Polska to jeden z nielicznych krajów, w którym jest tak duży odsetek osób studiujących w trybie niestacjonarnym, przy czym jest to wyraźna tendencja malejąca. Dostrzeganie wysokiego odsetka studentów studiów niestacjonarnych w Polsce jest istotne, gdyż z tego powodu trudno jest porównywać wyniki badań przeprowadzanych u nas i w innych krajach, gdzie prawie 100% studiujących to studenci stacjonarni.

¹¹ T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, „The American Economic Review” 1961, nr 51.

Wykształcenie a wynagrodzenie

Analizując zależność między wykształceniem a wynagrodzeniem czy stopą bezrobocia, warto najpierw określić, jak duży odsetek stanowią pracujący z wyższym wykształceniem. W przypadku Polski dane te można skonfrontować z danymi z innych krajów, co pozwoli wysunąć wstępne wnioski, jaka tendencja wystąpi w Polsce w najbliższych latach w odniesieniu do popytu na studia wyższe. Dane dotyczące odsetka pracujących w krajach UE zostały przedstawione w tabeli 1.

Dane zawarte w tabeli pokazują wzrostową tendencję odsetka osób pracujących z wyższym wykształceniem w latach 2002–2012. W 2012 roku co czwarty pracujący miał wykształcenie wyższe. Największy odsetek osób z wyższym wykształceniem w 2012 roku odnotowano na Cyprze i w Irlandii (około 37%), w Wielkiej Brytanii (prawie 36%), Luksemburgu i Finlandii (po około 35%) oraz w Estonii i Belgii (po około 33%), a najmniejszy w Rumunii (ponad 14%), we Włoszech (niecałe 15%), na Malcie (niecałe 16%), w Portugalii, Czechach i na Słowacji (niecałe 18%). Zatem różnice są stosunkowo duże i należy oczekiwać, że zarówno w Polsce (niecałe 23%), jak i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej nastąpi jeszcze wzrost tego odsetka. Tym bardziej, że z lepiej rozwiniętych krajów UE część ma stosunkowo niski odsetek pracujących po studiach wyższych (Włochy, Portugalia, Malta, Grecja), gdyż jest tam lepiej rozwinięta turystyka, czemu sprzyja cieplejszy klimat. Można więc zaryzykować tezę, że w Polsce i innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej odsetek ten osiągnie „nasylenie” przy ok. 30–35% osób pracujących z wyższym wykształceniem.

Tabela 1. Odsetek osób pracujących z wyższym wykształceniem w latach 2002–2012 (wiek 15–64 lata)

	2002	2004	2006	2008	2010	2012
1	2	3	4	5	6	7
UE (27 krajów)	18,2	19,9	–	22,2	23,8	25,5
Belgia	26,1	27,8	29,5	30,1	32,4	33,0
Bułgaria	18,7	18,9	19,4	20,1	20,5	21,5
Czechy	10,4	10,9	12,1	13,1	15,2	17,7
Dania	26,1	28,9	30,9	27,9	29,4	30,5
Niemcy	19,9	22,2	21,2	22,5	23,6	25,3
Estonia	26,0	28,0	29,3	29,9	31,3	33,2
Irlandia	23,5	26,6	29,3	31,8	34,8	36,8

1	2	3	4	5	6	7
Grecja	16,0	18,6	19,7	20,9	22,1	24,2
Hiszpania	23,4	24,8	26,9	27,6	28,9	30,5
Francja	22,9	23,8	25,4	26,4	27,8	29,4
Włochy	9,2	10,3	11,9	13,3	13,6	14,5
Cypr	27,6	27,7	29,7	33,1	34,4	37,2
Łotwa	17,7	17,4	18,8	22,3	23,8	26,3
Litwa	20,2	22,0	24,1	27,3	28,7	30,3
Luksemburg	17,0	21,9	21,7	25,0	32,0	35,3
Węgry	12,5	14,9	15,9	17,3	18,1	20,2
Malta	8,7	10,8	11,8	12,7	14,1	15,6
Holandia	22,4	26,8	27,7	29,4	29,3	30,2
Austria*	15,4	17,0	15,7	16,1	17,3	18,0
Polska	10,6	13,4	15,8	17,6	20,5	22,6
Portugalia	8,6	11,5	12,3	13,3	14,5	17,6
Rumunia	8,7	9,2	10,2	11,3	12,5	14,2
Słowenia	12,5	16,2	18,6	19,8	21,1	23,9
Słowacja	9,2	11,1	12,7	13,1	15,9	17,9
Finlandia	28,5	29,9	30,8	32,1	33,5	34,8
Szwecja	23,8	25,5	27,5	28,6	30,1	31,9
Wielka Brytania	27,3	27,1	28,7	29,9	32,7	35,9

* W danych statystycznych Austrii nie są ujmowani absolwenci politechnik.

Źródło: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

Chcąc jednak zrealizować cel niniejszego artykułu, należy przeanalizować dane dotyczące wynagrodzeń i stopy bezrobocia w zależności od poziomu wykształcenia (tabele 2 i 3).

Najważniejsza informacja, którą można uzyskać z analizy danych zawartych w tabeli 2, jest taka, że wynagrodzenia osób z wykształceniem wyższym było w analizowanych latach znacznie wyższe niż wynagrodzenie osób z wykształceniem średnim i zawodowym łącznie. W 2002 roku, w zależności od kraju, wynagrodzenie osób z wyższym wykształceniem było wyższe o 50–125% niż średnie i zawodowe, w 2006 roku, nie licząc Irlandii, w podobnej proporcji, a w 2010 roku od 50 do 110%. Co interesujące, proporcje te w jednych krajach się zwiększają, w innych zmniejszają. W Polsce, po spadku w 2006 roku, nastąpił wzrost stosunku wynagrodzeń osób z wykształceniem wyższym do wynagrodzeń osób z wykształce-

niem średnim i zawodowym¹². Ogólnie wyższy jest ten stosunek w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, czyli tam, gdzie jest jeszcze niższy odsetek osób pracujących z wykształceniem wyższym. Można zatem wyciągnąć wniosek, że uzasadnione jest podejmowanie studiów wyższych, biorąc pod uwagę możliwość uzyskiwania stosunkowo wysokiego wynagrodzenia. Oczywiście wymaga to dalszych, pogłębionych badań, dotyczących chociażby kierunków studiów i zawodów.

Tabela 2. Wynagrodzenie godzinowe (w zł) oraz różnica procentowa wynagrodzenia według poziomu wykształcenia w latach 2002–2010 w UE (według PPS)¹³

Wykształcenie Kraj	2002			2006			2010		
	Średnie i zawodowe	Wyższe	Wyższe/średnie i zawodowe (%)	Średnie i zawo- dowe	Wyższe	Wyższe/średnie i zawodowe (%)	Średnie, zawo- dowe, policealne	Wyższe	Wyższe/śred- nie, zawodowe, policealne (%)
UE (25 krajów)	11,74	15,53	32	-	-	-	-	-	-
Bułgaria	1,70	2,65	56	1,94	3,80	96	3,36	6,78	102
Czechy	4,92	8,60	75	6,20	11,51	86	6,39	11,45	79
Estonia	-	-	-	4,50	7,33	63	5,67	9,53	68
Irlandia	12,33	20,11	63	14,03	15,94	14	16,27	27,02	66
Hiszpania	-	-	-	-	-	-	11,02	16,56	50
Łotwa	-	-	-	3,27	6,18	89	4,38	7,92	81
Litwa	2,77	5,01	81	3,62	6,88	90	4,07	7,93	95
Węgry	-	-	-	4,74	9,78	106	5,66	11,22	98
Holandia	13,81	20,67	50	13,65	19,86	45	14,38	21,69	51
Polska	4,97	10,12	104	5,50	8,89	62	6,43	13,49	110
Rumunia	2,06	4,63	125	-	-	-	-	-	-
Słowenia	7,03	14,40	105	7,48	16,49	120	8,77	17,00	94
Słowacja	4,02	6,90	72	4,71	8,75	86	6,04	10,51	74
Wielka Brytania	13,36	21,74	63	14,44	24,97	73	14,22	20,79	46

Źródło: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database.

¹² Wliczenie osób z wykształceniem policealnym nie ma istotnego znaczenia, gdyż stanowią one pomijalny odsetek pracujących.

¹³ W danych Eurostatu są dane dotyczące jedynie wymienionych w tabeli krajów i lat.

Kolejnym etapem analizy jest zależność między wykształceniem a stopą bezrobocia (tabela 3).

Tabela 3. Stopa bezrobocia ogółem i wśród osób z wykształceniem wyższym w latach 2002–2012 (wiek 15–64 lata)

	2002		2008		2012	
	Ogółem	Wyższe	Ogółem	Wyższe	Ogółem	Wyższe
UE (27 krajów)	–	–	7,4	4,1	10,8	6,4
Belgia	8,1	4,9	6,8	3,1	8,3	4,4
Bułgaria	17,1	8,5	5,1	2,0	12,5	6,0
Czechy	7,3	2,4	4,4	1,7	7,2	2,9
Dania	4,6	3,8	3,6	2,1	7,1	4,4
Niemcy	–	–	7,1	3,4	5,3	2,4
Estonia	11,6	7,1	7,8	3,6	9,4	6,3
Irlandia	4,7	2,8	7,6	4,2	14,0	7,5
Grecja	10,3	7,0	8,1	6,4	26,3	18,9
Hiszpania	11,7	9,3	14,0	7,4	26,2	16,2
Francja	–	–	7,9	5,0	10,5	6,0
Włochy	9,0	6,0	7,1	4,6	11,7	6,7
Cypr	–	–	3,4	2,4	13,0	11,2
Łotwa	11,6	5,2	10,1	5,8	14,2	6,1
Litwa	13,2	6,7	8,0	3,7	13,4	6,0
Luksemburg	–	–	5,4	3,4	5,1	2,8
Węgry	6,0	2,0	8,0	2,9	10,8	4,4
Malta	6,9	–	6,4	–	6,5	–
Holandia	2,9	2,3	2,6	1,7	5,6	3,3
Austria	3,8	1,7	4,0	1,3	4,5	2,3
Polska	20,1	7,5	6,8	3,7	10,2	5,8
Portugalia	6,4	5,7	8,3	6,8	17,8	13,5
Rumunia	8,7	5,2	6,1	3,4	7,2	5,6
Słowenia	6,6	2,7	4,3	3,5	9,7	6,5
Słowacja	18,1	5,0	8,7	2,9	14,5	7,6
Finlandia	8,4	3,6	6,0	3,1	7,1	3,7
Szwecja	5,0	3,1	6,3	3,5	7,8	4,4
Wielka Brytania	5,2	3,1	6,3	3,2	7,8	4,3

Źródło: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database.

Dane zawarte w tabeli 3 pokazują, że wśród osób posiadających wykształcenie wyższe we wszystkich analizowanych latach, stopa bezrobocia była znacznie niższa niż średnio wśród wszystkich pracujących¹⁴. Dla całej UE była ona około połowę niższa. Można zauważyć, porównując również z danymi z tabeli 1, że mimo wzrostu odsetka osób pracujących z wyższym wykształceniem, różnica ta nie zmieniła się istotnie i proporcje bezrobocia w kolejnych latach w większości krajów pozostają względnie stałe.

Z jednej strony w większości krajów odsetek osób bezrobotnych ogółem jest około dwukrotnie większy niż z wykształceniem wyższym, ale z drugiej jest kilka krajów, w których jest tylko niewiele mniejszy. Najmniejsze różnice są we Włoszech, Hiszpanii i Portugalii, czyli w krajach śródziemnomorskich, gdzie duży odsetek osób pracuje w turystyce w firmach rodzinnych, a tym samym popyt na osoby z wykształceniem wyższym jest mniejszy. Polska wpisuje się w średnią unijną, przy czym warto zauważyć, że w 2002 roku bezrobocie ogółem było w naszym kraju prawie trzykrotnie wyższe niż wśród osób z wykształceniem wyższym.

Na podstawie przedstawionych danych można wywnioskować, że warto podejmować studia wyższe, gdyż wówczas ryzyko bezrobocia jest mniejsze.

Przedstawioną analizę danych statystycznych warto uzupełnić o korzyści z kształcenia, w tym ze studiowania, niezwiązane bezpośrednio z rynkiem pracy, które można by nazwać umownie korzyściami pozaekonomicznymi.

Pozaekonomiczne korzyści z kształcenia

Oprócz opisanych efektów kształcenia, odnoszących się ściśle do rynku pracy, występują również mało lub w ogóle niewymierne efekty, które nazywa się pozaekonomicznymi czy też niematerialnymi lub niepieniężnymi. Mają one wpływ na funkcjonowanie danej osoby, ale poprzez to częściowo również na całe społeczeństwo. Bez wątpienia, podniesienie poziomu wykształcenia, a tym samym zdobywanie wiedzy i lepsza umiejętność pozyskiwania informacji, wpływa na częstsze podejmowanie racjonalnych decyzji. Poza tym dla osoby lepiej wykształconej korzystna

¹⁴ W tej grupie ujęte są również osoby z wykształceniem wyższym.

jest większa możliwość wyboru zawodu, a wykonywane prace są bardziej interesujące¹⁵. Wyższy poziom wykształcenia sprzyja też większej świadomości potrzeby dbałości o zdrowie, lepszemu odżywianiu, częstszemu korzystaniu z opieki medycznej¹⁶.

Warto też zauważyć, że wzrost poziomu wykształcenia danej osoby może pozytywnie wpływać na edukację i zdrowie jej potomstwa. Dotyczy to nie tylko poziomu wykształcenia, ale również jakości zdobytej wiedzy¹⁷.

Do istotnych indywidualnych efektów pozaekonomicznych kształcenia¹⁸, poza wspomnianymi wyżej, można również zaliczyć wiele innych:

- a) następuje wzrost aktywności szczególnie w zakresie doksztalcania¹⁹;
- b) podnoszenie poziomu wykształcenia obniża ryzyko niewłaściwych decyzji (np. związanych z kupowaniem dóbr, szczególnie na kredyt, ze względu na lepsze rozumienie funkcjonujących mechanizmów rynkowych i innych)²⁰;
- c) wzrastają szanse wykonywania pracy zgodnej z zainteresowaniami²¹;

¹⁵ W. Jarecki, *Szacowanie...*

¹⁶ Według badań Instytutu Statystyki i Badań Ekonomicznych (INSEE) we Francji, zachorowalność np. na raka najbardziej wzrasta wśród pracowników o najniższych kwalifikacjach. Cierpią oni na nowotwory krtani, gardła, jamy ustnej i płuc, co spowodowane jest nadmierną konsumpcją tytoniu i alkoholu. Badania polskich uczonych pokazują, że im wyższe wykształcenie, tym ludzie bardziej racjonalnie się odżywiają, dbają o higienę i rekreację. Osoby z wykształceniem wyższym zamieszkujące najbardziej zanieczyszczone regiony Polski (Górny Śląsk, Zagłębie Miedziowe) żyją dłużej niż osoby niewykwalifikowane z Warmii i Mazur (<http://fakty.interia.pl/nauka/news/czy-wyksztalcani-zyja-dluzej,854427,14>).

¹⁷ Szerzej zob. L. Woessmann, *New Evidence on the Missing Resorce-Performance Link in Education*, „Kiel Working Papers” 2001, nr 1051.

¹⁸ Zob. też: W. Jarecki, *Wyniki badań w kwestii efektów kształcenia*, w: *Gospodarowanie zasobami pracy na początku XXI wieku*, red. C. Horodeński, C. Sadowska-Snarska, IPiSS, Warszawa 2009, s. 289–297.

¹⁹ W. Jarecki, *Poziom wykształcenia a kształcenie ustawiczne w Polsce i w Unii Europejskiej*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 8, s. 5–9.

²⁰ Szerzej na ten temat w: L. Vila, *The Non-monetary Benefits of Education*, „European Journal of Education” 2000, nr 35, nr 1–1, s. 21–32; B. Wolfe, R. Haveman, *Accounting for the Social and Non-Market Benefits of Education*, w: *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, Raport z sympozjum organizowanego pod patronatem OECD: *The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being*, red. J.F. Helliwell, Québec City 2000, s. 21–22.

²¹ B.D. Johnstone, *Higher Educational Accessibility and Financial viability: The Role of Student Loans*, 2005, s. 6, www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/Publications/publications_HED_Accessibility_Viability_Student_Loans.pdf.

- d) następuje poprawa statusu i prestiżu społecznego, które nie są elementem związanym bezpośrednio z mechanizmem rynkowym, lecz dzięki posiadaniu prestiżu w społeczeństwie danej osobie łatwiej jest w nim funkcjonować²²;
- e) zwiększa się aktywność w sprawach społecznych i politycznych²³, co wpływa na aktywniejszy tryb życia;
- f) występuje zjawisko socjalizacji w okresie kształcenia, szczególnie podczas studiowania, gdy oczekiwane jest od studentów zaangażowanie w dyskusje, współpracę, wspólne przygotowywanie projektów itp.²⁴.

Przedstawione wyniki badań pokazują, że kształcenie sprzyja uzyskiwaniu wielu innych pozapieniężnych korzyści.

Wnioski

Przedstawiona analiza danych statystycznych dotyczących odsetka osób pracujących z wyższym wykształceniem, zależności między wykształceniem a uzyskiwanymi wynagrodzeniami i stopą bezrobocia oraz literatury przedmiotu dotyczącej pozaekonomicznych korzyści z kształcenia pozwalają na wyciągnięcie jednoznacznego wniosku, że opłaca się podejmować studia wyższe, gdyż uzyskuje się (średnio) wyższe wynagrodzenie, ryzyko bezrobocia jest mniejsze oraz występuje wiele innych korzyści. Należy też zaznaczyć, że w większym stopniu dotyczy to krajów Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie odsetek pracujących osób z wyższym wykształceniem jest niższy niż w krajach lepiej rozwiniętych.

Nie ulega wątpliwości, że przedłużający się kryzys oraz wysoka stopa bezrobocia nie są korzystne dla rynku pracy. Bezrobocie powoduje wiele dodatkowych negatywnych skutków (konflikty w pracy i w rodzinie, niepewność, brak wiary we własne możliwości, stres itd.), natomiast podno-

²² R.S. Eckaus, *Die Bedeutung der Bildung für das Wirtschaftswachstum, Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*, K. Hüfner, Stuttgart 1970, s. 72; H.J. Bodenhöfer, *Finanzierungsprobleme und -alternativen der Bildungspolitik*, „Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ 1978, nr 2, s. 137.

²³ E. Stoker, U. Streckeisen, S.C. Wolter, *Indikatoren zum Humankapital*, Bundesamt für Statistik, Neuchatel 1998, s. 43.

²⁴ Zob. D. Schmidtchen, K. Roland, *Mehr Markt im Hochschulbereich: Zur Effizienz und Gerechtigkeit von Studiengebühren*, Center for the Studies of Law and Economics, Diskussionspapier 2005, nr 5, s. 11.

szenie poziomu wykształcenia i zdobywanie wiedzy daje większe szanse na wzrost aktywności i sprostanie trudnym sytuacjom, sprzyja większej mobilności, zakładaniu własnej działalności gospodarczej itd.

Należy na koniec podkreślić, że studia wyższe wymagają w Polsce stosunkowo wysokich nakładów własnych²⁵ i dlatego tym bardziej warto czas studiowania wykorzystać na własny rozwój, zarówno wiedzy, jak i osobowości oraz umiejętności praktycznych.

Słowa kluczowe: *studia wyższe, bezrobocie, wynagrodzenie*

DOES HIGHER EDUCATION PAY OFF?

Summary

The article discusses the correlation between education and economy. The main aim was to present benefits from entering higher education, with special reference to benefits deriving in terms of labour market (wage/salary, unemployment rate) and other benefits (concern for health, life and job satisfaction, etc.). The analysis of data and the findings of research referred to in the literature on the subject have enabled the author to conclude that higher education does pay off.

Keywords: *higher education, unemployment, salary*

Translated by Joanna Czarnecka

²⁵ Według danych GUS odsetek wydatków prywatnych na szkolnictwo wyższe w Polsce w ogólnych wydatkach na szkolnictwo wyższe należy do najwyższych w Europie i wynosi ok. 25%. Wyższe są w Wielkiej Brytanii, a porównywalne w Holandii, średnio w UE wynoszą ok. 20% (*Education at a Glance*, OECD Indicators 2013, tab. B 2.3).

Justyna Wrzochul-Stawinoga

Neomedia.info

(Lepsze) przygotowanie studentów i absolwentów szkół wyższych do wyzwań rynku pracy jako priorytet dzisiejszej edukacji

Zgodnie z danymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roku akademickim 2011/2012 studiowało w Polsce 1 764 060 osób¹. W roku akademickim 2012/2013 w 453 szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się 1 676 900 tys. studentów². Liczba ta przewyższyła o kilka tysięcy szacunkową, prognozowaną liczebność studentów pobierających nauki na studiach wyższych w roku akademickim 2012/2013³. Liczby te nie wpływają na lepszą sytuację obecnych studentów oraz absolwentów szkół wyższych poszukujących pracy. Sposobem na zmniejszenie bezrobocia i zmianę negatywnych nastrojów związanych z postrzeganiem szkolnictwa wśród młodych ma być zapowiadana kolejna reforma edukacji, która będzie miała na celu dostosowanie obecnego sposobu nauczania do wymogów trudnego i zmieniającego się pod wpływem rozwoju technologicznego rynku pracy. Pojawiające się od pewnego czasu publikacje podejmujące problematykę jakości i efektywności polskiego kształcenia przedstawiają nasz kraj jako taki, który nie sprzyja rozwojowi edukacji⁴, a jej niski poziom odbiega od obecnych standardów europejskich, nie dając nierzadko absolwentom szansy na znalezienie pracy zgodnej z ich profilem i poziomem wykształcenia. W związku z powyższym nasuwa się

¹ *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, s. 5 (26.08.2013).

² *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2012, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoły_wyższe_2012.pdf, s. 25 (26.08.2013).

³ *Szkolnictwo wyższe...*, s. 6.

⁴ *Polska to nie kraj dla naukowców*, 17.11.2013, <http://biznes.onet.pl/polska-to-nie-kraj-dla-naukowcow,18512,4909016,prasa-detel,www.onet.pl> (dostęp: 19.02.2013).

pytanie: Czy „opłaca się”⁵ podejmować trud kształcenia w Polsce i czy rzeczywiście dzisiejsi młodzi „nadwykształceni”⁶ ludzie nie mogą liczyć na zatrudnienie, przez co zmuszeni są żyć w „świecie bez zatrudnienia”?⁷. Czy realizacja priorytetów edukacji prowadzonej w drugiej dekadzie XXI wieku zwiększy ich szansę na otrzymanie pracy i sprawi, że urośnie ona do rangi europejskiej? Czy postrzeganie edukacji jedynie przez pryzmat walki z bezrobociem nie sprowadza się do umniejszenia jej roli w życiu człowieka? Artykuł rozpatruje problem obecnego miejsca edukacji wśród wartości wyznawanych przez młodzież oraz młodych dorosłych jako konsekwencji, które wynikają ze sprowadzania jej do kategorii rynkowej oraz oceniania jej przez pryzmat niwelowania bezrobocia.

Zadania i priorytety współczesnej edukacji a kondycja edukacji

Zadania, które wyznacza się edukacji na lata 2014–2018⁸ podyktowane są przemianami społecznymi, które bezpośrednio lub pośrednio mają wpływ na jej kształt. Jest to związane z potrzebą dostosowania form, treści oraz sposobu nauczania do sytuacji ekonomicznej kraju, niżem demograficznym, motywacją ludzi młodych oraz dorosłych do podejmowania kształcenia na poziomie studiów podyplomowych.

Obecnie można spotkać się z krytyką edukacji, której niedoskonałość wyraża się wielopłaszczyznowo. Z jednej strony młodym wybierającym się na studia wyższe zarzuca się wybieranie jak najłatwiejszych form studiowania, mówi się o tym, że w Polsce brakuje profesjonalnego systemu doradztwa zawodowego oraz że edukacja nie jest dostosowana do potrzeb rynku pracy (przez co absolwenci szkół wyższych nie posiadają

⁵ Określenie to zostało wykorzystane w kontekście postrzegania współczesnej edukacji jako towaru za Z. Wolkiem. Por. Z. Wolk, *Świat jako market. Edukacja, praca, doradzanie w neoliberalnej rzeczywistości*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, T. Szkudlarek, S.M. Kwiatkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

⁶ W. Tomczyk, *Kończymy studia i co dalej?*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 2, s. 113.

⁷ Por. M. Szumigaj, *Niewolnik korporacji i outsider czyli kim być w świecie (bez) zatrudnienia albo o produktach edukacji*, w: *Rynek i kultura neoliberalna...*, s. 101.

⁸ *Program rozwoju kompetencji zastąpi kierunki zamawiane*, www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-kompetencji-zastapi-kierunki-zamawiane.html (26.08.2014).

odpowiednich kwalifikacji zawodowych z punktu widzenia pracodawcy)⁹. Z drugiej strony dzisiejszej edukacji zarzuca się, że „jest nastawiona na naukę osiągania przez jej uczestników sukcesu w sensie toksycznym: Programy edukacyjne nastawione są na osiągnięcie szybkich karier, by umożliwić absolwentom wszystkich typów szkół jak najszybsze zaadaptowanie się do współczesnych warunków na rynku pracy. Taka edukacja uczy, jak rywalizować z innymi, jak być lepszym, mądrzejszym, doskonalszym i piękniejszym od innych. Na topie są dziś kierunki menadżerskie w systemie szkolnym i przeróżne pozaszkolne formy doskonalenia kompetencji przedsiębiorczych, kreatywnych i innowacyjnych”¹⁰. Nowym programom, które oparte są na konieczności wplatania w programy nauczania skutecznej edukacji do sukcesu, zarzuca się brak profesjonalizmu i podważa się ich skuteczność. W efekcie programy mające być kluczem do sukcesu nie spełniają swojego zadania. Edukacja sprzyjająca młodym ludziom i absolwentom nie może być pozbawiona kształtowania ludzkich postaw zamiennie z ambitnymi. Szkoły powinny uczyć tego, jak być człowiekiem, a nie „maszynką do zarabiania pieniędzy”, powinny służyć rozwojowi ambicji i motywacji¹¹. W konsekwencji takiego stanu rzeczy edukacja w kraju oceniana jest przez jej uczestników w sposób negatywny, a wśród studentów, którzy byli poddani eksperymentowi wdrażania ich do osiągnięcia sukcesu po studiach, panuje przekonanie, że uczelnia nie przygotowała ich do wystartowania na rynku pracy w odpowiedni sposób. Absolwenci szkół wyższych nadal nie wiedzą, jak szukać pracy, czują się bezradni wobec zmian, jakie dokonują się na rynku pracy i czują strach o swoją przyszłość¹².

Dyskusje, których celem jest poprawa sytuacji młodych ludzi i absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, sprowadzają się do potrzeby dostosowania kompetencji ludzi młodych do potrzeb wskazywanych przez pracodawców. Mówi się o konieczności wprowadzenia „demokratyzacji edukacji”, której zadania, cele i sposób realizacji powinien odpowiadać

⁹ W. Tomczyk, *Kończymy studia...*, s. 114–115.

¹⁰ B. Jedleńska, *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, w: *Rynek i kultura neoliberalna...*, s. 139.

¹¹ *Ibidem*, s. 140.

¹² Opinie studentów kierunków humanistycznych UMCS w Lublinie, za: *ibidem*.

standardom europejskim¹³. Zmiany w podejściu do edukacji dotyczą zarówno nauczycieli akademickich, jak i samych studentów. Współcześnie wobec tych dwóch grup stawia się określone wymagania. W odniesieniu do nauczycieli akademickich oczekuje się elastyczności, ciągłego poszerzania wiedzy poprzez aktywność własną, wykorzystywania podczas zajęć nowych technologii informacyjnych, silnej motywacji w poszukiwaniu wiedzy i jej aktualizowaniu, otwartości na nowe sposoby jej zdobywania i weryfikowania. Zwraca się również uwagę na potrzebę kształtowania u nauczycieli akademickich specyficznych cech, które będą sprzyjały komunikacji ze studentami i poprawiały jakość wzajemnego oddziaływania na siebie tych obydwu grup¹⁴. Wobec studentów, przyszłych pracowników poszczególnych sektorów gospodarki, oczekuje się, że podczas studiów wyższych nabędą umiejętności krytycznego postrzegania rzeczywistości, szczególnie podczas interpretowania i odkrywania nowych pojęć. W toku kształcenia student powinien stać się członkiem społeczeństwa, który będzie potrafił zadawać pytania i oczekiwał uzyskania na nie satysfakcjonującej odpowiedzi. Podkreśla się konieczność snucia własnych refleksji i łączenia ich z obserwacją¹⁵. Ponadto wymaga się, aby edukacja przede wszystkim służyła rozwojowi autonomii i odpowiedzialności człowieka za swoje wybory i głoszone prawdy, wzmacniała zdolność osób dorosłych kończących szkoły wyższe do zajmowania się przemianami mającymi miejsce w ekonomii, społeczeństwie oraz kulturze¹⁶. Ważną zmianą wydaje się położenie nacisku na prowadzenie zajęć dydaktycznych w oparciu o nowe technologie informacyjno-komunikacyjne oraz wspieranie idei interdyscyplinarności w edukacji¹⁷.

¹³ J. Niemiec, *Euronauczyciel – kształcenie i funkcjonowanie*, w: *Nauczyciel – kształcenie nauczycieli, zmiany i wyzwania*, red. W. Horner, M.S. Szymańska, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2005, s. 262.

¹⁴ L. Hurlo, *Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. D. Klus-Stańska, L. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 423.

¹⁵ Ibidem, s. 423.

¹⁶ J. Pólturzycki, *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*, w: *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 18.

¹⁷ *Program rozwoju kompetencji...*

Wprowadzenie zmian w systemie edukacji ma sprzyjać poprawie wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego na tle Unii Europejskiej¹⁸, który nie jest zadowolający jeśli chodzi o jakość kształcenia. Przykładem mogą być wyniki prezentowane w zestawieniu światowych uczelni biznesu przygotowanych przez „Financial Times”, pośród których na 37. pozycji znalazła się Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie w rankingu „Masters in Management 2013”. Warto dodać, że uczelnie niemieckie zajęły odpowiednio 11. miejsce (ESCP Europe – Wirtschaftshochschule Berlin), 31. (WHU – Otto Beisheim School of Management), 23. (Mannheim Business School), 28. (ESMT – European School of Management and Technology) oraz 71. (University of Cologne, Faculty of Management)¹⁹.

Wyzwania rynku pracy wobec współczesnych absolwentów

Ocena obecnej sytuacji szkolnictwa wyższego wymaga refleksji nie tylko pod względem tego, jakie miejsce zajmuje ono w skali europejskiej, ale również tego, w jakim stopniu zaspokajają potrzeby i aspiracje obecnych i byłych studentów. Niewątpliwie na jakość i efektywność nauczania mają wpływ oddziaływania edukacyjne prowadzone na uczelniach.

Zdaniem Justyny Mirończuk, współczesne uczelnie wyższe oprócz realizacji podstawowego zadania, jakim jest przygotowanie studentów do wykonywania określonych prac w zakresie wybranej specjalizacji, powinny tak kierować procesem dydaktycznym studenta, aby nabył on umiejętności, które pozwolą mu w przyszłości na wykonywanie nieznanych jeszcze dziś zawodów. W związku z powyższym uczelnia powinna wykształcić w studentach umiejętności językowe, międzykulturowe oraz związane z praktycznym wykorzystaniem zasad przedsiębiorczości.

Dzisiejsi studenci są bardziej świadomi tego, że wśród kluczowych umiejętności, które powinni nabyć w trakcie pobierania edukacji, powinny znaleźć się: zdolność do dalszego uczenia się, umiejętność korzystania

¹⁸ „Nasz pilotaż to krok w kierunku otwartej nauki, która będzie kształciła kreatywnego, otwartego, myślącego obywatela. Ta polityka jest zbieżna z wytycznymi Unii na najbliższe lata i zmierza do zacieśniania współpracy uczelni z przemysłem” (ibidem).

¹⁹ *European Business School Rankings 2013*, <http://rankings.ft.com/businessschool-rankings/european-business-school-rankings-2013> (21.02. 2013).

z innowacji²⁰, mobilność, umiejętność i gotowość szybkiego przekwalifikowania się, zdolność do funkcjonowania w międzynarodowym zespole, umiejętność zarządzania wiedzą, zdolność płynnego posługiwania się językami obcymi²¹. Współczesna uczelnia, chcąc sprostać powyższym wyzwaniom i oczekiwaniom dzisiejszych uczniów, przede wszystkim powinna zdawać sobie sprawę z problemów o charakterze społecznym oraz mieć świadomość tego, że na przestrzeni lat zmieniły się style życia młodzieży i młodych dorosłych. Kryzys autorytetu politycznego oraz zmiana dotychczasowego postrzeganie seksualności wywierają wpływ na stosunek młodzieży do przekazywanych jej treści oraz ich weryfikacji w życiu codziennym²². Warto w tym miejscu dodać, że problemem naszego kraju jest obecnie nie tylko wysoka stopa bezrobocia i brak pracy dla ludzi młodych, ale także zatrudnienie w szarej strefie, niskie zarobki osób wykwalifikowanych oraz niezadowalające zabezpieczenie socjalne²³. Problemy społeczno-gospodarcze w Polsce uderzają w system edukacji, ponieważ to on jest jednym z najważniejszych elementów funkcjonowania państwa i odpowiada za kształt przyszłego społeczeństwa.

Zdaniem Wiesława Tomczyka, jednym z problemów determinujących wysoką stopę bezrobocia wśród młodych ludzi kończących studia jest brak posiadania przez nich umiejętności, które pozwoliłyby im na osiągnięcie zadowalających dla pracodawcy efektów działania. Obecnie oczekiwania pracodawców wobec osób ubiegających się na określone stanowiska pracy nie ograniczają się do konieczności posiadania przez nich umiejętności związanych z wykonywaniem określonych czynności zawodowych, wymagane są także „umiejętności miękkie”: odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, uczciwość, ugodowość oraz wysoka kultura osobista. Ponadto

²⁰ J. Mirończuk, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych a wpływ EFS na aktywizację zawodową tej grupy*, w: *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, red. H. Liberska, A. Malina, A. Suwała-Barancewicz, Difin, Warszawa 2012, s. 36.

²¹ D. Koprowska, *Nowe zawody w edukacji ustawicznej i doradztwie zawodowym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 2, s. 102.

²² B. Kosek-Nita, *Przemiany współczesnej szkoły i ich wpływ na funkcjonowanie uczniów*, w: *Polska szkoła między centralizacją a decentralizacją. Wyzwania, konteksty, prognozy*, red. D. Czakon, J. Kosmala, K. Nowak, M.S. Szczepański, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 73.

²³ J. Mirończuk, *Sytuacja na rynku pracy...*, s. 36.

pracodawcy zarzucają absolwentom zbyt niski poziom wiedzy praktycznej oraz trudności w wykorzystywaniu w praktyce informacji zebranych podczas studiów wyższych²⁴.

Wartość edukacji w opiniach młodych ludzi

Rosnące bezrobocie sprawia, że decyzja o podjęciu studiów wyższych oraz wybór określonego kierunku podyktowane są względami ekonomicznymi. W związku z powyższym edukacja przestaje być wartością, gdyż sprowadza się ją do dylematu „mieć czy być”, przy czym „mieć” warunkuje dziś „być”. W 2004 roku CBOS podał, że wśród wartości Polaków edukacja zajmuje odległe miejsce²⁵. Zgodnie z danymi z 2013 roku, wśród wartości coraz mniej cenionych w porównaniu z 2005 rokiem znalazło się między innymi wykształcenie. Na ważności w porównaniu z 2010 rokiem zyskała natomiast praca zawodowa²⁶.

Badania nad wartościami cenionymi przez młodzież prowadziła między innymi Barbara Olczak-Krzyżanowska, która przebadala pod tym kątem grupę zielonogórskich licealistów. Uzyskane w toku badań wyniki pokazały, że współczesna młodzież nie jest dziś przekonana o istocie takich pozytywów, jak ambicja oraz kultura. Z badań tych wynika również, że młodzi ludzie decydujący się na kontynuowanie nauki kierują się innymi przesłankami niż chęć zdobycia pełniejszego wykształcenia. Czynnikiem, który warunkuje kontynuowanie edukacji w przypadku licznej grupy osób badanych, była potrzeba wykształcenia określonego fachu, osiągnięcia osobistej satysfakcji, posiadania określonego zasobu wiedzy fachowej lub też nadzieja na osiągnięcie określonego prestiżu społecznego, uzyskanie niezależności i zarobienie pieniędzy²⁷.

²⁴ W. Tomczyk, *Kończymy studia...*, s. 113.

²⁵ Z. Wolk, *Świat jako market. Edukacja, praca, doradztwo w neoliberalnej rzeczywistości*, w: *Rynek i kultura neoliberalna...*, s. 73.

²⁶ CBOS, sierpień 2013, *Wartości i normy*, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF (19.02. 2014).

²⁷ B. Olczak-Krzyżanowska, *Młodzież wobec nowych wyzwań. Wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994, s. 79.

Badania nad wartościami młodzieży wchodzącej w dorosłość prowadziły między innymi Magdalena Kleszcz i Małgorzata Łaczyk. Zdaniem badaczek młodzi ludzie cenią sobie dość wysoko możliwość samorealizacji oraz pracę zawodową, która znalazła się tuż obok rodziny, własnego bezpieczeństwa i przyjaciół. Wśród mniej ważnych wartości w opinii młodzieży znalazły się takie cechy osobowości, jak posłuszny, uprzejmy oraz wybaczący. Jednocześnie daje się zauważyć, że współczesna młodzież, stojąca u progu dorosłości i wyborów życiowych, znajduje się nierzadko w obliczu trudnego wyboru kierunku studiów. Jest to wynik słabo uporządkowanej hierarchii wartości, a także poczucia zagubienia w przypisywaniu wartościom określonej rangi. Młodzież przeżywająca obecnie kryzys czuje, że to nie ona ma wpływ na kształtowanie swojej przyszłości. Wywołuje to lęk przed dorosłością oraz zmniejsza motywację²⁸ do nauki oraz do podejmowania kształcenia zgodnego z własnymi pasjami i zainteresowaniami.

Inne badania, przeprowadzone w 2004 roku, dotyczące miejsca poszczególnych wartości w życiu człowieka, pokazały, że wśród wartości cenionych przez Polaków znalazły się przede wszystkim: bezpieczeństwo osobiste w domu i na ulicy, bezpieczeństwo finansowe, życie bez większych trosk, posiadanie pracy (stałego zatrudnienia)²⁹ oraz zdobycie wykształcenia³⁰. Nietrudno zauważyć, że wartości te zazębiają się, ponieważ praca jako wartość warunkuje realizację potrzeb niższego rzędu. Posiadanie stałej pracy jest gwarancją bezpieczeństwa finansowego w czasach, kiedy mamy do czynienia z kredytami młodych ludzi, których spłata ma trwać trzydzieści lat. Gwarancja zatrudnienia daje poczucie stabilizacji

²⁸ *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, red. M. Kleszcz, M. Łaczyk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 117.

²⁹ Posiadanie stałego zatrudnienia rozpatrywane jest jako wartość, podobnie jak praca, ponieważ w Polsce należy do rzadkości. Według danych z 2009 r., opierających się na porównaniu krajów UE dotyczącym liczby osób zatrudnionych w kraju na czas terminowy, liczba osób pracujących na czas określony i dorywczy trzykrotnie przekracza liczbę pracowników tak zatrudnionych w innych krajach. Dotyczy to osób w wieku 25–49 lat oraz grupy wiekowej 15–24. Nic zatem dziwnego, że oprócz pytania o zdrowie, w rozmowach dominuje pytanie o posiadanie zatrudnienia. Por. K. Stachowski, D. Nikulin, *Sytuacja osób młodych na rynku pracy, w: Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi...*, s. 32.

³⁰ S. Marczuk, *Dylematy aksjologiczne współczesnego społeczeństwa polskiego, w: Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 83.

i jest obietnicą życia bez większych trosk. Posiadanie satysfakcjonującej pracy stanowi czynnik motywujący do podejmowania dalszego kształcenia i podnoszenia swoich kwalifikacji, ponieważ związane jest to z możliwością otrzymania realnej gratyfikacji dla osób doszkolających się. Zdobywanie wykształcenia będącego gwarancją zatrudnienia daje poczucie bezpieczeństwa i stanowi ważny czynnik w podejmowaniu decyzji o jej rozpoczęciu bądź zaniechaniu.

Opłacalność edukacji w kontekście jej jakości

Problemy ludzi młodych, którzy zmuszeni są dokonać wyboru drogi edukacji opartej nie na własnych zainteresowaniach, ale na sytuacji gospodarczej kraju, wiążą się z urynkowieniem edukacji, co doprowadza do tego, że staje się ona już nie wartością samą w sobie, ale jednym z towarów, które można kupić na rynku porównywanym do supermarketu.

Postrzeżenie edukacji jako jednego z produktów dostępnych na rynku związane jest przede wszystkim z motywami, jakie skłaniają dzisiejszą młodzież do studiowania oraz z dość dużą liczbą prywatnych szkół w Polsce³¹, w których miejsce gwarantuje często jedynie posiadanie świadectwa dojrzałości (bez znaczenia natomiast są wyniki z poszczególnych przedmiotów uzyskane podczas nauki w szkole).

Interesujących danych związanych z tym, jak ważną rolę odgrywa wśród młodych ludzi gwarancja zatrudnienia po studiach, dostarczają badania Wojciecha Jareckiego. Zauważył on, że zdobycie dobrej pracy po studiach jest typowym motywem przewodnim dla grupy osób do trzydziestego roku życia przy podejmowaniu decyzji o kształceniu. Wśród osób powyżej tego wieku panuje przekonanie, że to rozwój własnych zainteresowań motywuje ich do podnoszenia swoich kwalifikacji³².

³¹ W kwietniu 2013 r. liczba niepublicznych uczelni wyniosła 309. Liczba państwowych uczelni zamknęła się w liczbie 137 (uniwersytety, uczelnie techniczne, przyrodnicze, ekonomiczne, pedagogiczne, medyczne, uczelnie morskie, akademie wychowania fizycznego, uczelnie artystyczne, teologiczne, PWSZ, MON, MSW), por. *Szkolnictwo wyższe w Polsce...*, s. 10.

³² W. Jarecki, *Motywy wyboru studiów i kierunku studiów wyższych*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2008, nr 3, Uniwersytet Szczeciński, s. 152, www.wneiz.pl/nauka_wneiz/sip/sip3-2008/SiP-3-10.pdf (21.02.2014).

W świetle powyższego można stwierdzić, że w ciągu ostatnich lat zmienił się stosunek młodych ludzi do edukacji, która nie spełnia już jednego ze swoich podstawowych zadań, a mianowicie rozwoju zainteresowań poprzez aktywność naukową. Warto również dodać, że ze względu na taki stan rzeczy nie można mówić o wysokiej jakości uczenia się osób studiujących, podyktowanej silną motywacją do poszerzania wiedzy w kontekście edukacji ustawicznej. Teoretycznie absolwenci szkół wyższych powinni zajmować stanowiska kierownicze w poszczególnych instytucjach i posiadać ku temu wysokie kwalifikacje. Wybór kształcenia związany jedynie z ekonomicznymi przesłankami, a nie z chęcią rozwoju swoich zainteresowań, nie idzie w parze z rozwojem osobistym i przekreśla możliwość właściwego wykonywania swoich zadań zawodowych w przyszłości.

Dyskurs rynkowy odgrywa niewątpliwie ważną rolę w rozważaniach nad edukacją i jej jakością³³. Uprzedmiotowanie edukacji i sprowadzanie jej do globalnego rynku nakazuje interpretować proces kształcenia jako usługę, której efektem końcowym jest produkcja przygotowanego do użycia towaru (przyszłego pracownika). Jakość edukacji sprowadza się wówczas do triady: skuteczność–efektywność–użyteczność. Tymczasem jakość kształcenia powinna opierać się na kultywowaniu tradycyjnych ideałów: dążeniu do doskonałości oraz poszukiwaniu prawdy. Nauczanie w szkołach wyższych powinno być oparte na działaniach, które przygotowują młodzież akademicką do krytycznej autorefleksji i stawiania sobie wymagań³⁴. Edukacja, której jakość badana jest przez pryzmat niwelowania bezrobocia wśród młodych, odziera ją ze swojej misyjności i zamiast niszczyć podziały społeczne – na nowo je stwarza³⁵.

³³ H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc*, w: *Jakość edukacji, różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 14.

³⁴ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Warszawa 2010, s. 43.

³⁵ Marcin Szumigraj podaje, że urynkowienie edukacji sprzyja tworzeniu się dwóch grup społecznych: Outsidera oraz Niewolnika (korporacji). Rynek rządzi światem społecznym i edukacja, zatem jego produkty muszą się całkowicie podporządkować grze rynkowej. Podporządkowanie się idei ekonomizacji edukacji sprawia, że w walce o dyplomy, kursy, awanse i sukces szansę na pracę mają nieliczni. Pozostali to „odpady”, produkty uboczne produkcji, które nie są nikomu potrzebne, są zatem bezużyteczne. Niewolnicy korporacji

Coraz częściej w trakcie podejmowania decyzji o tym, czy warto się kształcić, młodzi ludzie obliczają czynnik opłacalności edukacji. Indywidualna stopa zwrotu za edukację pozwala na zbadanie, w jakim stopniu koszty kształcenia przekładają się na wysokość zarobków uzyskanych po jej ukończeniu oraz tego, w jakim stopniu kontynuowanie edukacji przełoży się w przyszłości na gratyfikację finansową. Dotyczy to w szczególności edukacji wyższej, która często związana jest z podejmowaniem studiów w szkołach prywatnych, co wiąże się z koniecznością ponoszenia opłat za naukę (w 1998 roku odsetek ludzi młodych wybierających naukę w szkołach prywatnych był taki sam w stosunku do osób, które wybrały studiowanie na uczelniach państwowych). W Polsce jedynie studia dzienne są nieodpłatne, za studia zaoczne na uczelniach państwowych również trzeba ponosić opłaty³⁶. Dopiero w ostatnich latach, w związku z niżem demograficznym oraz większą ilością miejsc na publicznych studiach stacjonarnych, wzrosła liczba studentów wybierających dzienny system studiów na uczelniach publicznych. W roku 2012 liczba studentów ucząca się w niepublicznych ośrodkach akademickich stanowiła około połowę osób studiujących na uczelniach publicznych³⁷.

Indywidualna stopa zwrotu za naukę to odsetek, o jaki wzrastają przewidywane zarobki osoby, która kontynuowała naukę w porównaniu do absolwenta, który zakończył ją na przykład rok wcześniej i podjął pracę. Obliczanie indywidualnej stopy zwrotu za edukację okazuje się przydatne podczas dokonywania analiz i porównań edukacji w kraju i na świecie. Badania pokazują, że jeszcze do roku 2009 podejmowanie kształcenia na studiach wyższych stwarzało absolwentom większe szanse na otrzymanie wyższych zarobków w porównaniu do osób, które ich nie

to ci, którzy biorą udział w „wyścigu szczurów”, są to osoby przygotowane do pełnienia roli niewolnika w życiu dorosłym. Ich podstawową rolą i miernikiem jakości edukacji jest wykonywanie pracy ponad siły. Przez chwilę czują się panami świata, kiedy stale awansują. Osiągają to, do czego dążyli. Tak naprawdę jednak i oni niedługo znajdą się na globalnym śmietniku odpadów (ludzkich), ponieważ rynek, dążący do nigdy nieosiągniętego ideału, szybko się nasyca oferowanym mu towarem i wymienia go na nowy. Zob. M. Szumigraj, *Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie (bez) zatrudnienia, albo o produktach edukacji*, w: *Rynek i kultura neoliberalna...*, s. 101–113.

³⁶ I. Wagner, *Polska szkoła – szansa czy konieczność*, w: *Polska szkoła...*, s. 67.

³⁷ *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (20.02.2014, s. 5–11).

ukończyły³⁸. Niemniej jednak wskaźnik zatrudnienia osób młodych na rynku pracy w Polsce nadal jest znacznie niższy niż w pozostałych krajach Unii Europejskiej, przez co polska młodzież uważana jest za najmniej aktywną zawodowo grupę. W odniesieniu do osób z wykształceniem wyższym, pomimo niezadowalających danych dotyczących ilości zatrudnienia, nadal uważa się, że zdobycie wykształcenia wyższego zwiększa szansę na uzyskanie zatrudnienia, ponieważ w porównaniu do osób z niższym wykształceniem stopa bezrobocia wśród ludzi z wykształceniem wyższym jest relatywnie niższa³⁹.

Zgodnie z prognozą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego ze względu na postępujący niż demograficzny, w latach 2023–2025 liczba studentów pobierających naukę na polskich uczelniach spadnie o około 1,25 mln. W kolejnych latach analitycy spodziewają się wzrostu liczby studentów, jednak nie osiągnie ona stanu z pierwszej dekady XXI wieku. Przewiduje się, że liczba studentów w latach 2030–2035 będzie zbliżona do tej z przełomu wieków⁴⁰, co być może zwiększy w przyszłości szansę na zatrudnienie osób, które ukończyły studia wyższe.

Urynkowienie edukacji – szansa dla absolwentów czy „koniec edukacji”?

Zmiany w edukacji, będące wypadkową wielu czynników, sprawiają, że człowiek musi być bardzo elastyczny i przygotowany do tego, że posiadane przez niego kwalifikacje mogą okazać się niewystarczające, aby otrzymać oczekiwaną pracę. Zmienia się również zapotrzebowanie na określonych specjalistów, związane z rozwojem mediów i postępem technologicznym. Obecnie zapowiadane zmiany w edukacji mają służyć przede wszystkim zwiększeniu posiadanych przez młodych ludzi umiejętności praktycznych, co pozwoli na lepsze przygotowanie studentów i ab-

³⁸ Na podstawie badań przeprowadzonych przez Pawła Strawińskiego w 2009 r. w drugiej połowie pierwszego dziesięciolecia XXI w. stopa zwrotu z edukacji zwiększyła się o trzy punkty procentowe i wynosiła 9,5% w porównaniu z latami 90. XX w. (A. Baczko-Dombi, T. Żółtak, *Edukacja*, w: *Współczesne społeczeństwo polskie*, red. A. Giza, A. Sikorska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 73).

³⁹ J. Mirończuk, *Sytuacja na rynku pracy...*, s. 39.

⁴⁰ *Szkolnictwo wyższe w Polsce...*, s. 8.

solwentów do potrzeb rynku pracy. Nowelizacje ustaw przewidują w tym celu wprowadzenie na studiach trzymiesięcznych praktyk oraz uruchomienie ogólnopolskiego systemu monitorowania losów zawodowych absolwentów. Zmiany te mają na celu przeciwdziałanie bezrobociu poprzez dostosowanie edukacji do aktualnej sytuacji na rynku pracy w kraju⁴¹.

Dostosowywanie edukacji do rynku pracy determinuje myślenie współczesnych młodych ludzi o edukacji jako jednej z dróg uzyskania stałego zatrudnienia w przyszłości i spycha na margines myślenie o wychowaniu jako o wartości. Zdaniem Tomasza Szkudlarka myślenie o edukacji przez pryzmat szansy, jaką da ona w przyszłości w zdobyciu zatrudnienia, przyczynia się do myślenia o niej w kategoriach ekonomicznych. Dotychczasowa rola szkół, uniwersytetów oraz innych kulturotwórczych instytucji zostaje zepchnięta na drugi plan i nakazuje myśleć o nich w kategoriach miejsc produkcji kapitału ludzkiego. Konsekwencją takiego rozumowania jest myślenie o uczelniach wyższych tak jak o innych znaczących przedsiębiorstwach. Tymczasem współczesna szkoła musi stale dostosowywać swoje programy nauczania oraz oferty edukacyjne do wymogów rynku pracy i odgrywających w nich ważną rolę przedsiębiorców⁴². Rzeczywiście, współcześnie coraz więcej uwagi poświęca się poprawie jakości pracy i skuteczności usług, a także dostosowaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy⁴³. Sprzyja temu prezentowanie list zawodów przyszłości⁴⁴, do których szkoły powinny przygotować przyszłych pracowników, oraz powoływanie się na opinie pracodawców w zakresie brakujących kompetencji u współczesnych absolwentów szkół wyższych⁴⁵.

⁴¹ *Ruszyły sejmowe prace nad nowelizacjami ustaw*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ruszyly-sejmowe-prace-nad-nowelizacjami-ustaw.html (20.02. 2014).

⁴² T. Szkudlarek, *Koniec pracy czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna...*, s. 15.

⁴³ Przykładem takich działań może być opracowanie przez Instytut Technologii i Eksploatacji – BIP w Radomiu w konsorcjum z Doradcą Consultants Ltd. Sp. z o.o. w Gdyni, WYG International Sp. z o.o. z Warszawy, Instytutem Pracy i Spraw Socjalnych z Warszawy oraz Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego 300 standardów kompetencji zawodowych z Klasyfikacji Zawodów i Specjalności.

⁴⁴ D. Koprowska, *Nowe zawody w edukacji ustawicznej i doradztwie zawodowym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 2, s. 105.

⁴⁵ W. Tomczyk, *Kończymy studia...*, s. 115–116.

Podsumowanie

W tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytania: „Co oznacza słowo «lepsze», czy lepsze to to samo, co «skuteczne»? (przygotowanie młodych dorosłych do wyzwań rynku pracy) i jeśli mowa jest o lepszym przygotowaniu studentów i absolwentów do przejścia z roli studenta w rolę pracownika, to jak należy oceniać skuteczność takich działań? Poszukiwano również odpowiedzi na następujące zagadnienia: Czy lepsze kształcenie to takie, które jest gwarancją zatrudnienia w przyszłości?, i czy do końca w skutecznej edukacji chodzi o to, aby jej jakość miała przełożenie w „wysokiej zatrudnialności”, która jest jednym ze sposobów oceny jakości kształcenia? Wreszcie rozważano, czy na pewno należy dążyć do tego, aby dyplom uczelni wyższych był towarem, „gwarancją zatrudnienia na kolejne trzy lata”, a więc do czasu, kiedy skończy się koniunktura na rynku i będzie zapotrzebowanie na innego rodzaju specjalistów i innego rodzaju umiejętności. Myślenie o edukacji przez pryzmat szansy na otrzymanie wysokich dochodów w przyszłości i możliwości zapewnienia sobie wygodnego życia nie tyle mijają się z celami i ideą kształcenia, ile wiążą się z niebezpieczeństwem pogłębiania się podziałów społecznych. Zapomina się o młodych dorosłych, którzy kończą studia z przekonaniem, że dyplom jest ich „paszportem”, „przepustką” do lepszego życia i oczekują natychmiastowej gratyfikacji swoich dotychczasowych zmaganiań, polegających w ich ocenie na podporządkowywaniu się nauczycielom, zdobywaniu wysokich not w indeksie, bycia zawsze kilka kroków przed rówieśnikami w wielkim wyścigu o kompetencje i uznanie. Osoby te domagają się nagrody w postaci spełnienia obietnicy otrzymania dobrej pracy⁴⁶. Tymczasem kiedy okaże się, że mimo wypracowanych u nich kompetencji szybkie zaistnienie na rynku pracy nie jest możliwe, osoby te stoją w obliczu sytuacji, na którą nie byli przygotowani. Owszem, słyszeli o bezrobociu, ale to nie ich miało ono dotknąć, ponieważ zrobili wszystko, czego od nich oczekiwano w ramach kształcenia zorientowanego na poprawę jakości nauczania dostosowanego do wymogów rynku pracy. W związku z powyższym oraz w kontekście dotychczasowych rozważań nasuwa się wniosek, że być może jednym z priorytetowych zadań edukacji nie powinno być

⁴⁶ Dobrej, czyli dobrze płatnej, z gwarancją zatrudnienia na czas nieokreślony.

„sprzedawanie produktów w ładnych opakowaniach”, z zapewnieniami sprzedawcy o ich trwałości i użyteczności, ale przygotowanie młodych ludzi na zderzenie ich oczekiwań z sytaucją, kiedy okaże się, że są jednymi z wielu wśród niewiele różniących się od siebie absolwentów szkół wyższych z podobnymi obawami i oczekiwaniami. Tym bardziej że oczekiwania polskich absolwentów jeśli chodzi o wysokość osiąganego wynagrodzenia jest stosunkowo wysoka w porównaniu ze studentami z innych krajów⁴⁷. Dowodzi to również, że kształcenie jest dziś błędnie postrzegane jako inwestycja mająca wysoką (finansową) stopę zwrotu.

W kontekście powyższych rozważań nasuwa się pytanie: Jak kształcić, skoro wiadomo, że czynnik ekonomiczny w edukacji jest jednym z głównych paradygmatów, które konstruuje kształcenie i wprowadza w nim zmiany. Wspomniany wcześniej Marcin Szumigraj podaje, że osoby, które organizują swoje życie na triadzie marzenia–jedność–działanie i samozatrudnienie, to te osoby, które we właściwy sposób rozumieją sens edukacji: nie zgadzają się na uczestnictwo w procesie produkcji i konsumpcji, ponieważ odrzucają świat, który jawi się jako wielkie przedsiębiorstwo, uzurpujące sobie prawo do zmuszania swoich pracowników (uczestników toczącej się nieustannej gry rynkowej) do konkutowania, rywalizowania i walki o przetrwanie, utrzymania się „na topie”. Przedsiębiorstwo to, przekształcając dla swoich potrzeb dawne idee i wartości edukacji, dąży do pozornego udoskonalania świata dzieląc ludzi na atrakcyjne produkty (osoby atrakcyjne na rynku pracy: zdeterminowane, pewne siebie, najsprytniejsze, najlepsze) oraz odpady (osoby przekwalifikowane, niepełnosprawne, o mało interesującej osobowości, historii). A zatem, czy w dobie neoliberalizmu można być kimś innym niż tylko produktem? Myślę, że tak, i że nawet trzeba. Na pewno rozpatrywanie edukacji przez pryzmat tego, jakie profity ekonomiczne osiągnie się po jej zakończeniu, odziera ją z jej misyjności i sprowadza jej znaczenie do wartości materialnej, każąc stawiać ją na równi z pozostałymi produktami konsumpcjonizmu.

⁴⁷ Według badań „Pierwsze kroki na rynku pracy”, przeprowadzonych przez firmę doradczą Deloitte i warszawską AGH (n = 3618 studentów z Polski, Litwy, Czech, Łotwy i Słowacji), polscy studenci są najbardziej wymagający, jeśli chodzi o wysokość oczekiwanego wynagrodzenia po ukończeniu studiów. Na początku kariery domagają się pensji w wysokości 3000 zł, czyli o tysiąc więcej niż Litwini i Łotysze (I. Surina, *Szkołnictwo wyższe w kontekście procesu bolońskiego*, w: I. Surina, E. Murawska, D. Apanel, G. Durka, *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 56).

Słowa kluczowe: *urynkowanie edukacji, opłacalność edukacji, jakość edukacji, edukacja jako przedsiębiorstwo, lepsza edukacja, zadania edukacji*

**BETTER PREPARATION OF STUDENTS AND GRADUATES
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE LABOUR MARKET
CHALLENGES AS THE PRIORITY OF CONTEMPORARY EDUCATION**

Summary

The article approaches the problem of assessment of contemporary higher education system considering value statements of the growing up youth, the way young adults approach it, its place in European arena, possibilities it creates for graduates in the labour market; the article poses a question concerning transformation efficiency, which one can observe in education at present. The leading issue being discussed in the article is the following question: Where is contemporary education heading and is it heading the right direction? Moreover, the article attempts to answer the following question: What does better preparation of students and graduates of higher education institution for the labour market challenges mean and what are the consequences associated with this project, both the way education is discussed and perceived?

Keywords: *marketisation of education, the cost-effectiveness of education, quality of education, education as an enterprise, improved education, the task of education*

Translated by Marcin Wentland

Anna Kowalik

Uniwersytet Szczeciński

Edukacja zdalna formą kształcenia ukierunkowanego na studenta

Wstęp

Gwałtowny rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, procesy globalizacji, zmiany gospodarcze, nowe wymagania rynku pracy, poszukiwanie swojej drogi życiowej i próby określenia samego siebie tworzą dzisiejszą rzeczywistość. Staje się ona coraz bardziej „inteligentna, zelektronizowana, nasycona informacją, usieciowiona, interaktywna i w odróżnieniu od przeszłych warunków, w jakich żył człowiek, nie dostarcza już tylko informacji, ale przede wszystkim wiedzę”¹. Obserwujemy postępujący trend uspołeczniania wiedzy i możliwość masowego jej wytwarzania przez każdego użytkownika cyberprzestrzeni. Stało się to możliwe dzięki rozwojowi WEB 2.0². Jednak z uwagi na kompleksowość i emergentność współczesnego świata zdobycie wiedzy, która wystarczyłaby człowiekowi na całe jego życie, nie jest możliwe. Z tego powodu społeczeństwo wiedzy będzie społeczeństwem ludzi uczących się przez całe życie, „ludzi chcących świadomie wykorzystywać własny potencjał intelektualny podczas codziennego uczenia się i doświadczania w kontekstach otaczającego świata oraz budujących wiedzę z różnorodnych źródeł za pomocą nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych”³.

¹ L. Zacher, *Transformacje społeczeństw. Od informacji do wiedzy*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007, s. 219.

² K. Krzysztofek, *Przedmowa: Posttradycyjne communitas – nadzieja na dobre społeczeństwo*, w: J. Bierówka, *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne Sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009, s. 10.

³ M. Kąkolewicz, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 252.

Dzięki rozwojowi Internetu oraz technologiom informacyjnym i komunikacyjnym każdy użytkownik sieci może mieć dostęp do ogromnych źródeł wiedzy. Jednak wiedza dostępna człowiekowi w sieci jest dla niego wiedzą „obcą”; aby stała się „wiedzą własną”, potrzebna jest umiejętność wykorzystania informacji zawartych w sieci, ich wyszukiwania, weryfikacji i przetwarzania. Tylko wówczas człowiek będzie w stanie twórczo i efektywnie wykorzystać te zasoby w procesie ustawicznego uczenia się. W ten sposób możliwe będzie aktualizowanie, modyfikowanie oraz poszerzanie zakresu wiedzy, co implikuje podejmowanie decyzji i wysuwanie konstruktywnych wniosków, niezbędnych w codziennym życiu. Dziś o wiele bardziej istotne od tego, ile wiemy i umiemy, jest to, czy potrafimy te zasoby wykorzystać w codziennym życiu, a zwłaszcza w procesie ustawicznego uczenia się. Rozwijanie tych umiejętności powinno stać się jednym z głównych elementów programów nauczania na każdym poziomie kształcenia, a szczególnie w kształceniu akademickim.

Jest to również istotne z uwagi na fakt wieloletniego uwikłania młodych ludzi w behawioralne metody kształcenia, powodujące, że studenci często nie są świadomi, jak się uczyć⁴ i jak zastosować technologie informacyjne i komunikacyjne oraz Internet, aby stworzyć sobie przestrzeń do efektywnego uczenia się. Wymogiem wobec uczelni wyższych staje się rozwijanie umiejętności uczenia się studentów, a z uwagi na potencjał rozwojowy w tym okresie, także rozwijanie zdolności uczenia się. „Okres studiowania jest dla młodego człowieka okresem szczególnym z punktu widzenia jego możliwości dojścia do autonomii, która przesunięta w czasie, daje szansę dla jej edukacyjnego kształtowania, preparowania czy też wspierania rozwoju”⁵. Ten szczególny potencjał rozwojowy studenta pojawia się na skutek jego „wyjścia z Eriksonowskiej fazy «uczenia się zgodnie z instrukcjami». Możliwości studenta czynią z niego potencjalnie osobę zdolną nie tylko do tworzenia znaczeń, nowych idei czy generowania nowych pomysłów, ale także zdolną do redefiniowania rzeczywistości”⁶.

⁴ S. Furgoń, L. Hojnacki, *Metoda WebQuest. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Think Global, Warszawa 2013, s. 15.

⁵ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 171.

⁶ Ibidem.

Jednak obserwując aktualną sytuację uczelni, gdzie studenci przeciążeni są zarówno programem, jak i przedmiotami⁷, a technologie informacyjne i komunikacyjne, zwłaszcza na kierunkach pedagogicznych, można spotkać jedynie w ramach przedmiotu technologia informacyjna, odnosi się wrażenie, jakby uczelnie wyższe nie zdawały sobie sprawy nie tylko z możliwości rozwojowych studentów, ale i ze zmian zachodzących poza murami uczelni. Zdaniem Teresy Bauman polska dydaktyka szkół wyższych wychodzi bowiem z założenia, „że dopóki jednostka pozostaje w instytucjach kształcących, dopóty jest niesamodzielnym człowiekiem, na którego można wpływać w sposób dowolny na wszystkich szczeblach edukacji”⁸.

Od nauczania akademickiego w kierunku uczenia się studenta

Uczelnia wyższa powinna wprowadzać studentów na tory kreowania świadomego i samodzielnego procesu uczenia się. Aby student wiedział, jak się uczyć, trzeba umożliwić mu nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności programowych, ale także wiedzy i umiejętności o sposobach uczenia się. Należy zatem rozwijać oraz pomnażać te umiejętności i zdolności. Aby idee te nie pozostały tylko na poziomie deklaratywnym i aby możliwe było ich urzeczywistnienie, niezbędny jest w tym – odmienny w stosunku do niższych szczebli kształcenia, ale także odmienny w stosunku do tradycyjnego kształcenia akademickiego – sposób tworzenia dydaktyki akademickiej tak, aby rozwijała te umiejętności i zdolności w sposób efektywny oraz zwiększała samodzielność, autonomię i odpowiedzialność studenta za proces uczenia się. Istotne jest zatem przyjęcie takiej koncepcji kształcenia akademickiego, która określałaby treści, zadania studenta i nauczyciela, a także środki, metody i narzędzia w taki sposób, aby najbardziej odpowiadały one wyzwaniom współczesności i umożliwiały rozwijanie umiejętności i zdolności uczenia się studentów. Teorią, która swój wektor kieruje wobec uczącego się podmiotu, podkreślając znaczenie jego samodzielnej aktywności poznawczej w procesie uczenia się, jest konstruktywizm.

⁷ S. Palka, *Wiedza w akademickim kształceniu pedagogów*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 20.

⁸ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 121.

Według założeń konstruktywizmu człowiek nie jest rejestratorem informacji, ale budowniczym struktur własnej wiedzy z dostępnych informacji⁹. Założenia konstruktywizmu implikują przełożenie akcentu z procesu nauczania w kierunku procesu uczenia się, zatem „zamiast patrzeć na ten proces od strony «wejścia» (spojrzenie z punktu widzenia wykładowcy – czego i jak będziemy uczyli), w coraz większym stopniu patrzymy na ten proces od strony «wyjścia» (spojrzenie z punktu widzenia studenta – co student/absolwent będzie wiedział i umiał)”¹⁰. Wynika to z założenia, że najbardziej istotne nie jest to, czego człowiek uczy się o świecie, ale to, w jaki sposób do tego dochodzi. Oznacza to odejście od dyrektywnego nauczania w stronę aktywnego, skoncentrowanego na osobie studenta w procesie uczenia się.

Jednym z głównych założeń konstruktywizmu, a tym samym wymogiem wobec kształcenia akademickiego, zwiększającym efektywność uczenia się, staje się tworzenie warunków i poszerzanie środowiska, w którym studenci mieliby możliwość rozwijania kluczowych umiejętności i zdolności, potrzebnych im na każdym polu ich funkcjonowania, czyli samodzielnego wyszukiwania w sieci informacji, jej weryfikacji oraz przetwarzania jej w wiedzę. Należy tu szczególnie podkreślić znaczenie założeń co do organizowania warunków, a które, jak konstatuje Jolanta Kruk, są bardzo rzadko uwzględniane w rozważaniach dotyczących przebiegu uczenia się, badania i poznawania rzeczywistości¹¹. Z uwagi na wymogi, jakie stoją przed szkołą wyższą, należy stwarzać takie warunki, które będą skierowane na osobę studenta. Aby kreowane środowisko uczenia można było określić mianem środowiska skierowanego na uczenie się studentów¹², uniwersytety, realizując swoją misję, powinny również uwzględnić potrze-

⁹ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf (10.05.2014).

¹⁰ A. Kraśniewski, *Kształcenie*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, red. A. Matysiak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 243.

¹¹ J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 487.

¹² B. Michałowicz, D. Sidor, *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się na e-zajęciach*, w: *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 111.

by, oczekiwania oraz możliwości poznawcze studentów, a także zasoby oraz narzędzia stosowane w społeczeństwie wiedzy w codziennym życiu, w tym również w uczeniu się. Istotne jest zatem promowanie i stosowanie w procesie kształcenia akademickiego technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz zasobów Internetu. Efektywne posługiwanie się nimi ma bowiem na celu przystosowanie jednostek do funkcjonowania w utecniczonym i zmieniającym się świecie, rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się oraz wykazywania (ciągłej) gotowości do samodoskonalenia się¹³.

Ergonomiczność edukacji zdalnej

Warunki, które wspomagałyby proces i poszerzały środowisko uczenia się, w których studenci mieliby możliwość rozwijania kluczowych dla nich umiejętności i zdolności, można osiągnąć dzięki edukacji zdalnej, która w połączeniu z założeniami teorii konstruktywistycznej może stać się kluczem do sukcesu. Edukacja zdalna zmienia sposób, w jaki ludzie się uczą, poszerza doświadczenia uczących się, dostarcza narzędzi, dzięki którym można wykorzystywać bogate zasoby Internetu¹⁴. Ponadto edukacja zdalna spełnia także oczekiwania samych studentów, zarówno tych, którzy muszą pogodzić studia z pracą zawodową, tych, którzy nie wyobrażają sobie nauki bez zastosowania nowych technologii, jak i tych, których nie stać na studiowanie poza miejscem zamieszkania. Dzięki wyposażeniu studentów w urządzenia mobilne jak laptopy, ale coraz częściej smartfony czy tablety, możliwe jest uczenie się w każdym miejscu i czasie, w przeciwieństwie do tradycyjnego kształcenia akademickiego, które zaczyna się i kończy dla wszystkich w tym samym budynku i o tej samej godzinie. W ten sposób edukacja zdalna poszerza środowisko uczenia się studentów o „środowisko elektroniczne, wykorzystując tym samym możliwości takie, jak tworzenie sieci uczących się, zdalnych konsultacji metodycznych, seminariów odbywanych w formie wideocztatu – spotkań

¹³ M. Bartoszewicz, H. Gulińska, *Platforma e-learningowa jako element wspomagający przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela*, „E-mentor” 2013, nr 4 (51), s. 49.

¹⁴ M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. I)*, „E-mentor”, 2009, nr 4 (31), s. 57.

w przestrzeni elektronicznej”¹⁵. Efektywne wdrażanie edukacji zdalnej na uczelniach wyższych spełnia tym samym wyzwanie wobec szkolnictwa wyższego wyszczególnione w edycji 2012 The Horizon Raport¹⁶.

Edukacja zdalna oparta na założeniach konstruktywizmu redefiniuje zadania nauczyciela akademickiego, który staje się organizatorem środowiska uczenia, tutorem, mediatorem, facylitatorem, diagnostą, ekspertem, coachem¹⁷. Zadanie nauczyciela nie polega tylko na przekazie informacji, ale na wspieraniu studenta, towarzyszeniu mu, dostarczaniu studentowi okazji do wchodzenia w interakcje, nabywania doświadczeń i samodzielnego konstruowania wiedzy. Nauczyciel, mimo iż nie jest obecny fizycznie, nie znika zupełnie, ale pozostaje w stałym kontakcie ze studentem, służy pomocą i ułatwia osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Zmiana podejmowanych przez niego działań podkreśla znaczenie uczenia się, które jest priorytetem, natomiast nauczanie odchodzi na drugi plan, zmieniając tym samym swoje znaczenie, gdyż nie polega już na kierowaniu, ale na udzielaniu wsparcia.

Organizowanie warunków i środowiska uczenia się kluczowym zadaniem nauczyciela akademickiego

Najistotniejszym zadaniem nauczyciela jest organizowanie warunków, by umożliwić studentom rozwijanie umiejętności i zdolności uczenia się w dowolnym miejscu i czasie. Aby to osiągnąć, nie wystarczy samo wprowadzenie nowych technologii i stworzenie elektronicznego środowiska uczenia się. Konieczne jest, aby nauczyciel akademicki oparł swoją dydaktykę na założeniach konstruktywizmu i zaimplementował je w kształceniu akademickim, zarówno w trybie stacjonarnym, jak i zdalnym. Założenia opracowane przez Dorotę Klus-Stańską są uniwersalne i odnoszą się do każdego szczebla kształcenia. Stosowanie się do poniż-

¹⁵ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...*, s. 427.

¹⁶ *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*, www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf, s. 4 (10.05.2014).

¹⁷ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 81–91.

szych założeń pozwala nie tylko efektywnie wpływać na proces uczenia się studentów, ale także na tworzenie interesujących zajęć i e-zajęć, wyzwalających w studentach naturalną ciekawość poznawczą.

1. „Punktem wyjścia uczenia się jest zawsze aktywność ucznia, zatem przed interwencją nauczyciela niezbędne jest pozostawienie uczniowi czasu na samodzielne – nawet nieudolne – próby radzenia sobie z sytuacją poznawczą oferowaną przez nauczyciela”¹⁸. Podkreślenie znaczenia aktywności studenta związane jest z umożliwieniem mu poczucia sprawstwa, które można rozwijać poprzez umożliwienie współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia. Studenci muszą być nie tylko zaangażowani w proces własnego uczenia się, ale także uczestniczyć w jego planowaniu, kontrolowaniu i przede wszystkim ponosić odpowiedzialność za ten proces i podejmowane w nim decyzje.
2. „Kluczowe w nauczaniu jest stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy i umożliwiających jego samodzielność koncepcyjną”¹⁹. Istotne jest tu wywoływanie przez nauczyciela konfliktu poznawczego, czyli „naruszenia równowagi poznawczej, wynikającego z rozbieżności między posiadaną wiedzą i rozumieniem a doświadczaną sytuacją”²⁰. Najskuteczniejszym sposobem, aby to osiągnąć, jest wytwarzanie licznych sytuacji problemowych dla studenckiego myślenia, by uruchomić studencką aktywność poznawczą. „Konflikt poznawczy jest źródłem zaciekawienia, przez co redukuje znacząco konieczność wywoływania zewnętrznej motywacji”²¹, dlatego też powinien stać się głównym punktem konstruowania warunków do uczenia się.
3. „Dla wsparcia uczenia się znacząca jest znajomość przed-wiedzy ucznia, wynikającej zarówno z jego pozaszkolnych poznawczych doświadczeń, jak też stosowanych na uczelni indywidualnych strategii «oswajania» opracowywanej wiedzy”²². Zdaniem Piotra Bołtucia jest to istotne zwłaszcza w przypadku studentów pracujących, z których

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 313.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Rozwojowa zmiana poznawcza*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, s. 473.

²¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, s. 319.

²² Ibidem, s. 313.

wielu posiada zaawansowaną wiedzę w pewnym, zwykle wąskim, zakresie problemowym. Budowanie procesu uczenia w oparciu o tę wiedzę jest zdaniem tego autora jak najbardziej pożądane i powinno być wykorzystywane w dyskusjach oraz w pracy grupowej²³.

4. „Nauczanie polega bardziej na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co ma na myśli uczeń, niż na skłanianiu uczniów, by odgadli, co ma na myśli nauczyciel”²⁴. Oznacza to przejście od zgadywania przez studenta, co nauczyciel ma na myśli, do ciągłego eksplorowania przez nauczyciela tego, co myślą jego studenci, jak myślą i z czego to może wynikać²⁵. Wiedza ta jest niezbędna także podczas projektowania elektronicznego środowiska uczenia się i udostępniania materiałów do nauki własnej.
5. „Uczenie się nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, ale na społecznym negocjowaniu znaczeń i nadawaniu ich rzeczywistości”²⁶. Nie jest najważniejsza ilość pojęć, jakie student opanował, ale sposób, w jaki je przetworzył i jak je skonstruował oraz zrekonstruował w innych kontekstach²⁷. Konstrukttywizm podkreśla ogromne znaczenie doświadczenia zdobywanego we współpracy, która sprzyja negocjowaniu znaczeń i dzieleniu się wiedzą z innymi, a także rozwijaniu ważnych umiejętności społecznych. W edukacji zdalnej wśród narzędzi wspomagających wspólną pracę istotne znaczenie mają między innymi: „systemy CSCW – *computer supported cooperative working*, interakcje i wymiana poglądów z innymi studentami oraz nauczycielem (np. *web-conference systems*), tworzenie wirtualnych społeczności oraz serwisy oparte na idei Web 2.0, których zawartość generują sami użytkownicy”²⁸. Narzędzia takie umożliwiają realizację uczenia się w zespole w znacznie większej skali niż w kształceniu tradycyjnym. Zaletą takiej organizacji pracy jest to, że studenci mogą wymieniać się doświadczeniami i poznawać różne punkty widzenia, a poprzez

²³ P. Bołtuć, *Konstrukttywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, „E-mentor” 2011, nr 4 (41), s. 51.

²⁴ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, s. 333.

²⁵ Ibidem, s. 323.

²⁶ Ibidem, s. 313.

²⁷ Ibidem, s. 329.

²⁸ A. Kraśniewski, *Kształcenie...*, s. 248.

- wspólnie rozwiązywane problemy czy zadania bardziej angażują się w proces konstruowania wiedzy.
6. „W pamięci ucznia pozostają bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki jego aktywności umysłowej, zatem ważniejsze jest, by uczeń samodzielnie próbował działać na różne sposoby, nawet nie dochodząc do wyniku, niż otrzymał od nauczyciela gotowe lub sugerowane sposoby działania”²⁹.
 7. „Znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, poza możliwą bezpośrednią kontrolą nauczyciela i samokontrolą ucznia, więc próby kierowania nimi i wymuszania ich prezentacji są jałowe lub prowadzą do przyswajania czynności nieadekwatnych poznawczo”³⁰. Nie jest to postulat o zmniejszenie kontroli nad czynnościami studentów, ale postulat o uświadomienie sobie przez nauczycieli, że rozległych obszarów aktywności poznawczej studentów nie da się kontrolować³¹.
 8. „Błędy uczniowskie są naturalnym elementem uczenia się, a dopuszczanie do nich jest ważne z punktu widzenia nauczyciela, gdyż mogą one pełnić funkcję diagnostyczną i stymulować myślenie”³². Uświadomione błędy pomagają studentom skonstruować nowe strategie myślenia, traktowane są jako wskaźnik przed-wiedzy³³.
 9. „Planowanie nauczania jest projektowaniem okazji dydaktycznych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów”³⁴. Nauczyciel nie może do końca założyć, że taki a nie inny rezultat zostanie osiągnięty w wyniku przeprowadzonej lekcji. „Może jedynie zaprojektować sytuacje, które zostaną wypełnione znaczeniami przez studenta, ale kształt tych znaczeń, stopień ich zaawansowania, relacje, jakie nawiążą się w indywidualnym systemie wiedzy jednostki są możliwe do określenia tylko w przybliżeniu jako obszar aktywności poznawczej, a nie sprecyzowany fakt”³⁵.

²⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, s. 314.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem, s. 334.

³² Ibidem, s. 314.

³³ Ibidem, s. 336.

³⁴ Ibidem, s. 314.

³⁵ Ibidem, s. 341.

Idea edukacji zdalnej rozwija się w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Mimo przeglądu literatury autorce artykułu nie udało się dotrzeć do istotnych wyników badań, które uwzględniałyby powyższe założenia lub przynajmniej uwzględniały realizację edukacji zdalnej na uczelniach wyższych z podziałem na edukację całkowitą w sieci, *blended learning*, czyli hybrydową, odbywającą się częściowo w sieci, a częściowo w przestrzeni fizycznej lub w postaci wspomagania tradycyjnego nauczania-uczenia się o zasoby sieciowe dostępne na platformie e-learningowej. Brak danych w tym zakresie uniemożliwia również odniesienie się do dwóch przeciwstawnych stanowisk, z których pierwsze zakłada gwałtowny rozwój edukacji zdalnej w polskim szkolnictwie wyższym, podczas gdy drugie zapowiada, że rozwój właściwej edukacji zdalnej na krajowych uniwersytetach dopiero nas czeka. Przedstawiciele bardziej sceptycznego podejścia do rozwoju edukacji zdalnej w naszym kraju jako jedną z przeszkód jej rozkwitu podają błędne definiowanie i utożsamianie edukacji zdalnej z dystrybucją materiałów na platformę e-learningową, przez co funkcjonuje ona jako elektroniczna tablica informacyjna. Z tego powodu tak bardzo podkreślana jest prawidłowa organizacja kształcenia zdalnego, co zostało zaakcentowane w tym podrozdziale. Edukacja zdalna, nieuwzględniająca tych założeń, nie będzie skierowana na studenta, ale będzie powielaniem tradycyjnego modelu akademickiego kształcenia. Analogiczna sytuacja odnosi się do technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Samo posiadanie TIK nie zmieni ani nie unowocześni kształcenia. Równocześnie ich „niewłaściwe/nieumiejetne wykorzystywanie w procesie dydaktycznym może paradoksalnie przyczynić się do demotywacji studentów, wykształcenia u nich wyuczonej bierności i bezradności, co często przejawia się plagiatowaniem i powielaniem gotowych, znalezionych, cudzych rozwiązań”³⁶. Technologie informacyjne i komunikacyjne efektywnie spełnią swoją rolę, jeśli pobudzą aktywność poznawczą studentów do reorganizacji wiedzy, do jej wytwarzania czy konstruowania nowych znaczeń.

³⁶ S. Furgoń, *Jak uczyć pokolenie cyfrowych tubylców? (2)*, www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/1906-jak-uczyc-pokolenie-cyfrowych-tubylcow-2 (10.05.2014).

Błędy nauczycieli akademickich w zakresie organizowania edukacji zdalnej

Braki teoretyczne i brak umiejętności nauczycieli oraz panująca mistyfikacja wobec nowych technologii nie pozwalają nauczycielom wykorzystać potencjału technologii informacyjnych i komunikacyjnych w celach monitorowania i kontroli postępów studentów, a także w zakresie „analizy tekstu naukowego, pracy w grupie, samodzielnego planowania i prowadzenia badań, interpretacji uzyskanych wyników lub wyciągania wniosków o charakterze interdyscyplinarnym”³⁷. Co więcej, braki te powodują, że nauczyciele mimo chęci poszerzenia środowiska uczenia się studenta o środowisko elektroniczne popełniają istotne błędy, czyniąc z edukacji zdalnej elektroniczną hybrydę, która może przynieść zupełnie odwrotne efekty od zamierzonych. Wśród najczęściej popełnianych błędów, które ten skutek powodują, można wymienić z jednej strony błędy nauczycieli akademickich związane z umieszczaniem treści w przestrzeni elektronicznej. Nauczyciele bardzo często chcą wiernie przenieść zajęcia z sali do przestrzeni wirtualnej. Przykładem tych zabiegów jest koncentracja nauczyciela na zapisaniu materiałów dydaktycznych, czyli treści wykładów w formie elektronicznej, i zastosowanie najprostszych metod i najlepiej znanych im narzędzi. Skutkiem tych działań jest zapełnianie elektronicznej przestrzeni edukacyjnej zbiorem materiałów w postaci PDF³⁸. Wykładowcy muszą zrozumieć, że w dzisiejszej multimedialnej rzeczywistości wyrażanie idei nie ogranicza się tylko do tworzenia tekstu³⁹. W kulturze cyfrowej człowiek coraz rzadziej odbiera informację w postaci tekstu, a coraz częściej w formie obrazu, dźwięku, filmu, fotografii. Nasylenie rzeczywistości dźwiękiem i obrazem w naturalny sposób implikuje stosowanie multimedialnych środków wyrazu. „W środowisku SCLE tekst może być zaprezentowany w formie zbioru stron HTML, wzbogaconych osadzonymi materiałami multimedialnymi – klipami wideo (na przykład z YouTube), plikami dźwiękowymi, animacjami flash (także z zewnątrz-

³⁷ J.T. Skrzypek i in., *E-learning a tradycyjnie zarządzany Uniwersytet – doświadczenia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, w: *E-learning w szkolnictwie wyższym...* s. 219.

³⁸ B. Michałowicz, D. Sidor, *Metody aktywizujące...*, s. 112–113.

³⁹ Ibidem.

nych źródeł – SlideShare, ChartGizmo)⁴⁰. Dlatego tak ważna w przeniesieniu zajęć stacjonarnych do przestrzeni wirtualnej jest refleksja nad sposobem prezentacji materiałów dydaktycznych, planowaniem aktywności studentów oraz nad interakcjami między uczestnikami procesu dydaktycznego.

Drugi aspekt stanowią błędy nauczycieli akademickich związane z weryfikowaniem wiedzy studentów. Weryfikacja ta odbywa się po określonym module tematycznym i przybiera często postać quizów umieszczanych na platformie, które same w sobie nie są złe. Błędem jest jednak, że pytania w nich zamieszczone weryfikują głównie to, czy student przeczytał dany tekst, a nie to, czy zrozumiał przedstawiany problem. Jest to nieadekwatne do założeń konstruktywizmu. Wartościowym rozwiązaniem jest włączanie w proces weryfikacji samych studentów. Nowatorskim podejściem może być poproszenie studentów o nadsyłanie prac na zadany temat, a następnie rozdanie ich anonimowo innym studentom, z prośbą o ocenę merytoryczną uwzględniającą podane przez wykładowcę kryteria, jakie powinna spełniać dobra praca. Angażuje to studenta nie tylko w zrozumienie problemu, ale także wymaga od niego krytycznego spojrzenia na propozycje innych osób. Konfrontacja z poglądami innych umożliwia dostrzeżenie podobieństw i różnic ze swoimi własnymi, czyli poddanie analizie własnego procesu uczenia się. Jeśli student zauważy rozbieżności między swoim rozwiązaniami problemu a rozwiązaniami kolegów, musi sprawdzić, czy poprawnie zrozumiał zagadnienie. Prawidłowa ocena pracy oparta na wyznaczonych kryteriach staje się informacją dla wykładowcy, że student nie tylko zapoznał się z treścią wykładu, ale też potrafi przetworzyć zawarte w nim informacje, zinterpretować je i zastosować⁴¹. Nie chodzi o to, aby nauczyciela zastąpić większością studentów, ale o to, aby studenci rozwijali również umiejętność oceny na podstawie konkretnych kryteriów, zwłaszcza na kierunkach pedagogicznych, co będzie wartościowe dla nich jako przyszłych nauczycieli. Dodatkowy asumpt do rozwijania przez studentów pedagogiki umiejętności analizy, oceny oraz jej uzasadnienia stanowi wprowadzenie ocen opisowych w na-

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, s. 113–114.

uczaniu początkowym. Oczywiście takie nowatorskie rozwiązanie powinno zostać poprzedzone odpowiednim wprowadzeniem wykładowcy i jego początkową oceną zadań wykonanych przez studentów.

Zmiana metod w kształceniu akademickim skierowanym w stronę studenta

Przyjęcie konstruktywistycznej teorii w organizacji procesu uczenia się studentów wymaga również modernizacji przez nauczycieli akademickich metod i form pracy w kierunku metod aktywizujących, problemowych. Tworząc zajęcia i e-zajęcia, należy pamiętać o tym, że „aktywizujące metody kształcenia są o 70% skuteczniejsze niż metody przekazywania informacji w formie wykładu”⁴². Doświadczenia akademickie bazują raczej na podających metodach pracy, skupiając się na jakości, skuteczności, efektywnej wymierności⁴³. Zajęcia konwersatoryjne prowadzone są często w licznych grupach, w których nie ma warunków do aktywizowania studentów, wdrażania ich do samodzielnego myślenia i działania, a przede wszystkim do konstruowania wiedzy i rozwijania umiejętności oraz zdolności uczenia się, sprawnego przetwarzania informacji, wszechstronnego posługiwania się techniką i technologią informacyjną, wykorzystania wiedzy do rozwiązywania problemów oraz do rozwijania kompetencji miękkich⁴⁴, tak istotnych nie tylko na rynku pracy, ale na każdej płaszczyźnie życia człowieka. Jak podkreśla Ewa Lubina: „proces kształcenia trzeba widzieć szerzej, jako wypracowanie u uczestników umiejętności rozbudowujących ich zasoby wiedzy w kierunkach umożliwiających lepsze wykorzystanie nabytej wiedzy i lepsze funkcjonowanie społeczne”⁴⁵. Metody stosowane przez nauczyciela powinny przede wszystkim rozwijać samo-

⁴² A. Jaszczuk, *Edukacja zdalna i e-learning – wybrane zagadnienia na przykładzie Portalu Edukacji Ekonomicznej NBP* Portal.pl, „E-mentor” 2005, nr 2 (9), s. 22.

⁴³ E. Lubina, *Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, w: *Uczelnia oparta na wiedzy – organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 224.

⁴⁴ W. Wróblewska, *Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, „E-mentor” 2012, nr 1 (43), s. 15.

⁴⁵ E. Lubina, *Metoda projektu ...*, s. 224.

dzielność, kreatywność i umiejętność pracy w grupie oraz umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy.

Obecnie wiele przedsięwzięć edukacyjnych także na poziomie wyższym ma charakter projektu. Metoda ta określana jest jako Project-Based Learning, czyli kształcenie bazuje na projektach, gdzie proces poznawczy oparty jest na działaniu. W niektórych przypadkach metoda ta określana jest także jako Problem-Based Learning, czyli kształcenie poprzez rozwiązywanie problemów, w którym większy nacisk kładzie się na aspekt teoretyczny. Często te dwa pojęcia przenikają się wzajemnie⁴⁶. Ogromną zaletą tej metody, która koresponduje z założeniami konstruktywizmu, jest to, że może być inicjowana zarówno przez nauczyciela, jak i studenta oraz wymaga od studentów podjęcia wielu działań w celu wypracowania rozwiązania, zwiększając tym samym ich zaangażowanie i samodzielność. Obecnie jednak metoda projektów zostaje zmodernizowana na potrzeby edukacji zdalnej, które połączone, stają się o wiele bardziej skuteczne aniżeli występując osobno. Określane są wówczas jako e-PBL – kształcenie zorientowane projektowo, ale realizowane technikami edukacji zdalnej⁴⁷. Metoda e-PBL może występować w formie pełnej, gdy cały przedmiot prowadzony jest zdalnie, a student kontaktuje się z wykładowcą przy użyciu platformy edukacyjnej oraz narzędzi synchronicznej i asynchronicznej komunikacji sieciowej (wideokonferencje, czat, forum, poczta elektroniczna). Drugi sposób to komplementarny PBL – gdy studenci korzystają z nowoczesnych narzędzi e-learningowych, a kilka razy w semestrze odbywają się konsultacje i zajęcia w trybie stacjonarnym⁴⁸.

Bardzo interesująca jest metoda, która wyrosła na bazie metody projektów jako WebQuest. Powstała ona na potrzeby szkół w Stanach Zjednoczonych, których nauczyciele, pomimo dostępu do Internetu, nie byli świadomi, jak wykorzystać tę możliwość w kształceniu. Metoda WebQuest, oparta na założeniu konstruktywizmu, stara się wykorzystać te narzędzia i zasoby, z którymi człowiek ma do czynienia każdego dnia. Co istotne, nauczyciel przygotowujący WebQuest dla studentów mógłby

⁴⁶ P. Kopiał, *Project Based E-learning – nowy model e-kształcenia*, „E-mentor” 2010, nr 3 (35), s. 46.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ S. Furgoń, L. Hojnacki, *Metoda WebQuest...*, s. 47.

posłużyć się w tym celu dowolną technologią – od papieru po najnowsze osiągnięcia cyfrowych technologii. Studenci, również pracując nad WebQuestem, mogą posługiwać się papierowymi notatkami lub najnowszymi chmurowymi serwisami Internetu społecznego. Jednak ideą i głównym założeniem tej metody, dzięki której jest ona wartościowa i umożliwia rozwijanie umiejętności, których oczekuje współczesny świat, jest intensywne wykorzystanie źródeł sieciowych⁴⁹. Dlatego też WebQuest powinien zostać umieszczony w Internecie i być dostępny online, a podane przez nauczyciela źródła powinny być „klikalne”, dzięki czemu:

- student otrzymuje spójny przekaz, a z uwagi na korzystanie ze źródeł sieciowych materiały od nauczyciela znajdzie w Internecie;
- student będzie bazował na narzędziach, które wykorzystuje każdego dnia – przeglądarkę sieci, odnośniki;
- dostępność WebQuestu online jest ergonomiczna, ponieważ student może pracować nad nim w dowolnym miejscu i czasie;
- student nabędzie umiejętność owocnego, wygodnego i efektywnego stosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w konstruowaniu wiedzy⁵⁰.

Dzięki temu praca metodą WebQuest:

- wykorzystuje zainteresowanie studentów komputerem i Internetem, pozwala skierować je w stronę dydaktyki i wykorzystać w procesie edukacyjnym;
- uczy przemyślanego i konstruktywnego korzystania z zasobów Internetu – wyszukiwania informacji, selekcji, wartościowania, internalizacji wiedzy i kreowania swoich własnych treści;
- rozwija kompetencje społeczne – umiejętność pracy w zespole, liderowanie, negocjacyjne rozwiązywanie konfliktów, jak również umiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi i technologicznymi (TIK) w nauce, rozrywce, a później w pracy zawodowej⁵¹.

WebQuest jest jedną z metod pracy, dzięki której można zaprojektować wiele interesujących kursów online zarówno dla nauczycieli, jak i dla studentów. Doskonale sprawdza się w pracy zespołowej i w samo-

⁴⁹ Ibidem, s. 56.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ S. Furgoń, L. Hojnacki, *Metoda WebQuest ...*, s. 26.

kształceniu⁵². Z uwagi na wymogi objętości artykułu metoda ta nie została opisana szczegółowo. Zainteresowani mogą znaleźć wiele materiałów na ten temat, zwłaszcza w sieci. Autorka bardziej koncentrowała się na ukazaniu atutów metod aktywizujących, najbardziej skierowanych na studenta, a jednocześnie przystępnych dla nauczyciela, opartych na konstruktywistycznym podejściu do procesu uczenia się.

Zakończenie

Kształcenie na poziomie wyższym jest jednym z etapów uczenia się przez całe życie. Zmieniające się potrzeby społeczeństwa wiedzy stawiają nowe wymagania wobec uniwersytetów i uczelni wyższych, zwłaszcza o kierunkach pedagogicznych. Oczekuje się, że uniwersytety i uczelnie wyższe będą nie tylko wyposażone w odpowiedni sprzęt komputerowy, ale także będą efektywnie stosowały w kształceniu akademickim TIK, które dla studentów stanowią już atrybuty codzienności. Wciąż jednak można obserwować brak odpowiedniego sprzętu na uczelniach, przez co nie jest możliwe ich wykorzystanie w procesie kształcenia akademickiego. Z drugiej strony uczelnie, które są nasycone komputerami, projektorami, szybkim łączem internetowym nie zawsze potrafią wykorzystać ich potencjał w sposób efektywny. Sama obecność technologii na uczelni wyższej nie wystarczy, jeśli nauczyciele nie będą chcieli i potrafili ich zastosować. Włączenie TIK do edukacji wymaga bowiem dodatkowej wiedzy zarówno o dydaktyce mediów, jak i procesie uczenia się, a także nieustannej refleksji pedagogów w tym zakresie. Tym bardziej że studenci kierunków pedagogicznych dołączają w ciągu kilku lat do grona pedagogicznego różnego typu szkół, a to od nich, „szkolnych animatorów uczenia się, oczekuje się, że uczniowie pozostający w przyszłości pod ich wpływem uzyskają w trakcie tej «pierwszej» (formalnej) edukacji podstawy bycia w społeczeństwie wiedzy”⁵³. Ważne jest, aby nauczyciele akademicy zrozumieli, że

⁵² M. Szafraniec, WebQuest, <http://webquest.furgol.org/1999/11/webquest.html> (10.05.2014).

⁵³ D.B. Gołębiak, *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filiipiak, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008, s. 50.

umiejętne wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz sieci Internet ma sens i dla studentów, społeczeństwa, przyszłych pokoleń, i dla nich samych.

Słowa kluczowe: *edukacja zdalna, technologie informacyjne i komunikacyjne, środowisko uczenia się studentów, organizacja edukacji zdalnej, nowe zadania nauczycieli akademickich, uczenie metodą projektów, WebQuest, konstrukttywizm*

DISTANCE EDUCATION AS A FORM OF EDUCATION DIRECTED TOWARDS THE STUDENT

Summary

The changes taking place in the modern world pose new challenges and demands on universities, especially pedagogical universities, which students join in a few years the teaching staff of different types of schools. This challenge and the requirement is to support students in developing independent learning skills with the use of information and communication technologies, and network resources. The requirements of the modern world mean a change within what is academic which means the transition from the academic teaching towards the direction of the students learning. One of the ways to meet this challenge is to develop distance education at universities. It is also highlighted, as one of the most important current challenges to higher education in the 2012 edition of The Horizon Report. The article concentrates on real and effective ways to use the new information and communication technologies in academic, that take into account the ideas of constructivism and expanding students learning environment.

Keywords: *distance learning, information and communication technology, learning environment of students, the organization of distance education, new task of academic teachers, Project-Based Learning, WebQuest, constructivism*

Translated by Anna Kowalik

Natalia Pietruszka

Uniwersytet Szczeciński

Kształcenie na poziomie wyższym w polskim więziennictwie – cel do osiągnięcia czy perspektywiczne wyzwanie?

Wprowadzenie

Czy kształcenie jako filar edukacji może służyć procesom resocjalizacyjnym w polskich zakładach karnych oraz aresztach śledczych? W jakim kierunku podąża nauczanie przywieźzione? Czy i na ile proces readaptacji realizowany w zakładach penitencjarnych sprzyja asymilacji byłych skazanych w warunkach wolnościowych? Czy obecny system kształcenia jest wystarczający, czy może wymaga dalszego rozszerzenia, na przykład o szkolnictwo wyższe? Na te i inne pytania postaram się odpowiedzieć w dalszej części artykułu. Szkolnictwo przywieźzione już od czasów oświecenia było tematem rozważań i nurtem myśli poprawczej, za którym podążali znakomici przedstawiciele tego okresu. Wówczas już dostrzegano, jak ogromne znaczenie dla procesów korekcji skazanego ma możliwość jego edukowania. Więzień wykształcony to taki więzień, który jest wyposażony w instrumenty dające mu większe możliwości asymilacji w społeczeństwie po opuszczeniu jednostki penitencjarnej. Nabycie kwalifikacji zawodowych, wykształcenia na poziomie średnim, ogólnym, technicznym czy wyższym stwarza dużo większe szanse na readaptację z otoczeniem po odbyciu kary.

Resocjalizacja budzi wiele skrajnych emocji i sądów. W kręgach specjalistów spotykane są poglądy, które wahają się od zachwyty do skrajnego pesymizmu. Coraz częściej słyszymy o tzw. niemocy resocjalizacyjnej¹.

¹ H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Arche, Gdańsk 2003, s. 34.

Nasilający się krytycyzm wobec procesów korekcyjnych dotyczących grupy osób pozbawionych wolności dostrzegamy zarówno w odbiorze społecznym, jak również wśród osadzonych. W mojej opinii słuszość działań ukierunkowanych na proces kształcenia, prowadzących do readaptacji i reintegracji osób pozbawionych wolności z wszelkimi jej konsekwencjami pozostaje bezsprzeczna. Należy jednak mieć na uwadze złożoność tego zagadnienia. Izolacja więzienna jako środowisko, w którym mają zachodzić procesy naprawcze, jest szczególnym miejscem oddziaływań resocjalizacyjnych z procesem kształcenia na czele.

Edukacja penitencjarna – stan aktualny

W latach 1997–2003 dokonano zmiany i nowelizacji Kodeksu karnego wykonawczego. Moją uwagę zwróciły rozwiązania dotyczące prawa do kształcenia uznane za obowiązkowe oraz prawo do samokształcenia. Artykuł 130 § 1 kkw ustawy z 6 czerwca 1997 roku głosi: „W zakładach karnych prowadzi się nauczanie obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum, a także umożliwia się nauczanie w zakresie ponadpodstawowym (ponadgimnazjalnym) i na kursach zawodowych. Zawodowe szkolenie kursowe może być w całości lub częściowo odpłatne”.

W dalszej części cytowanego artykułu w § 5 czytamy: „W uzasadnionych wypadkach skazany może, na własny koszt, kształcić się w szkołach poza obrębem zakładu karnego za zgodą dyrektora zakładu. Koszty kształcenia skazanego poza obrębem zakładu karnego, ze względu na szczególne okoliczności, mogą być poniesione przez zakład karny”.

Obowiązek nauczania w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum należy rozumieć jako obowiązek dotyczący tej grupy skazanych lub tymczasowo aresztowanych, którzy nie ukończyli 18. roku życia. Przepis nie definiuje jednak tego wprost. Nie podnosi kwestii pozostałych młodocianych, którzy nie ukończyli 21 lat, a nie mają wykształcenia podstawowego lub gimnazjalnego. W komentarzu do Kodeksu karnego wykonawczego Kazimierz Postulski wyjaśnia, że obowiązek kształcenia w tym zakresie jest niejako dyrektywą nałożoną na zakład karny, a nie obowiązkiem nałożonym na młodocianego². Inaczej uważa Stefan Lelental, współtwórca

² K. Postulski, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, LEX, Warszawa 2012, s. 556.

Kodeksu karnego wykonawczego. W swoim komentarzu przyjmuje stanowisko tylko pozornie zbliżone do Postulskiego. Uważa on, iż osoby, które nie ukończyły 18. roku życia zobowiązane są do podjęcia nauki obligatoryjnie i tylko wyjątkowe okoliczności mogą zwolnić je od tego obowiązku. Jako odstępstwa wymienia tylko dwa: zaburzenia psychiczne, potwierdzone stosownym orzeczeniem, oraz długotrwała hospitalizacja skazanego lub jego rehabilitacja³. Natomiast nie porusza w ogóle problematyki związanej z pozostałymi młodocianymi, na przykład tymi, którzy nie ukończyli 21. roku życia. Według mnie słuszniejsze wydaje się stanowisko Postulskiego. Nie sposób bowiem z samego art. 130 kkw wnioskować, jak ma się zachować administracja zakładu karnego w sytuacji, gdy małoletni, który w trakcie trwania nauki ukończył 18 lat, nie chce kontynuować kształcenia. Naturalną odpowiedzią wydaje się być treść art. 70 ustawy 1 Konstytucji RP, w którym czytamy między innymi, że każdy ma prawo do nauki, a ta jest obowiązkowa do 18. roku życia. Rozważając wskazany wcześniej art. 130 kkw, należy przyjąć stanowisko, iż obowiązek szkolny obejmuje tylko osoby skazane, które nie ukończyły 18 lat i nie dotyczy innych młodocianych.

Na szczególną uwagę zasługują rozwiązania dotyczące możliwości nauki poza zakładem karnym. Już w Kodeksie karnym wykonawczym z 1969 roku, w art. 54 § 3 uwzględniono możliwość samokształcenia się i zdawania egzaminów. Późniejszy kodeks z 1997 roku przewiduje również edukację skazanego odbywającego karę pozbawienia wolności poza jednostką penitencjarną za zgodą dyrektora tego zakładu. Zapewne rozwiązania te są podyktowane szeroką ofertą szkół prywatnych oraz odpłatnych szkół państwowych. Omawiane zagadnienie zostanie opisane szerzej w dalszej części artykułu.

W literaturze przedmiotu opisującej omawiany zakres penitencjarystyki dostrzegam konsekwentne unikanie terminu resocjalizacja. Wskazał już na to Henryk Machel w książce pt. *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*. Opisuje on, iż idea ta, choć przez wiele lat uważana za postępową, przeżywa ostatnio kryzys wynikający z jej niezadowolającej skuteczności. Do terminologii wprowadzono nowe określenie procesów ko-

³ S. Lelental, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, wyd. 3, C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 535.

rekcyjnych więzienia, nazywając je oddziaływaniem programowanym. Jednakże takie ujęcie procesów wtórnej socjalizacji nie jest w stanie odciąć się od poprawczego celu wykonania kary pozbawienia wolności⁴.

Mimo uznania przez ustawodawcę nauki jako głównego sposobu oddziaływania penitencjarnego okazało się, iż procesem tym w roku szkolnym 1999/2000 objęto 8% wszystkich skazanych⁵. Jest to nieco więcej niż połowa skazanych wymagających kształcenia na różnych poziomach, w tym podstawowym. Krytycznie należy też ocenić odsetek osób, którym zalecono naukę. Większość zdiagnozowanych przez Aleksandrę Szymanowską badanych⁶ legitymowała się zaledwie wykształceniem podstawowym. W związku z tym, że znaczną część tej grupy stanowili młodociani, właśnie do nich kierowano ofertę edukacyjną. Niski poziom wykształcenia oraz młody wiek tej kategorii skazanych upoważniał do bardziej zintensyfikowanych czynności. Okazało się bowiem, iż spora część tej grupy w chwili aresztowania nie miała nawet wykształcenia podstawowego. Tymczasem zalecenie dalszej edukacji otrzymała zaledwie połowa osadzonych.

Niewiele lepiej wyglądają dane dotyczące kolejnych obszarów poziomu kształcenia. Skazani posiadający już wykształcenie podstawowe kierowani byli do dalszej edukacji na poziomie zawodowym czy na kursy uzupełniające zaledwie w 65,7%. Natomiast spośród osób, które miały już wykształcenie zawodowe, zalecenia związane z dalszą edukacją otrzymało tylko 53% zainteresowanych⁷. Zastanawiające jest, iż oferty kształcenia nie otrzymywali w swoich indywidualnych programach wszyscy młodociani bez względu na posiadane wykształcenie. Patrząc przez pryzmat dalszego ich funkcjonowania po opuszczeniu zakładu karnego, stosowne jednak byłoby poczynić więcej starań, aby ten odsetek był zdecydowanie wyższy.

W zakładach karnych pojawiło się niepokojące zjawisko tzw. kształcenia kursowego, polegającego na nadmiernym skupianiu wysiłków edukacyjnych w obszarze różnych form kursów zawodowych. Niewątpliwie zdobywanie dodatkowych kwalifikacji poprzez ukończenie tego rodzaju

⁴ H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna...*, s. 113.

⁵ A. Szymanowska, *Więzienie i co dalej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 193–197.

⁶ Raport z badań zrealizowanych w ramach projektu badawczego pt. „Skuteczność reformowanego prawa karnego w Polsce”, kierownik projektu prof. dr hab. T. Szymanowski.

⁷ Ibidem, s. 194.

szkoleń wpływa korzystnie na zwiększenie możliwości zatrudnienia po opuszczeniu zakładu karnego. Należy jednak mieć na uwadze fakt, że kursy zawodowe nie mogą zastępować pełnego wykształcenia szkolnego. Wszelka edukacja, w tym szkolna, składa się z dwóch segmentów: kształcenia i wychowania. Oba są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka. Nie sposób tego osiągnąć, ograniczając się jedynie do krótkotrwałego szkolenia z zakresu określonej wiedzy. Taka polityka penitencjarna skutkuje wypieraniem szkolnictwa przez kursy zawodowe jako bardziej atrakcyjna forma edukacji. Konsekwencją tego działania będzie zamykanie kolejnych placówek szkolnych.

Moim zdaniem placówki szkolne mają kluczowe znaczenie dla efektywności kształcenia oraz pracy wychowawczej ze skazanymi. Należy przypomnieć, iż obecnie proces kształcenia jest jednym z ważniejszych czynników resocjalizacyjnych, którymi dysponuje polskie więziennictwo. Praca dostępna jest teraz tylko nielicznym i nie może stanowić fundamentu działań zmierzających do poprawy zachowania skazanego, tak jak działo się w dawnym systemie ustrojowym. Tym bardziej powinno się kłaść nacisk na skuteczne nauczanie, doinwestowanie szkolnictwa przywięziennego, rozwój kadry dydaktycznej, rozbudowę bazy szkolnej. Walory resocjalizacyjne tkwiące w kształceniu były wielokrotnie podnieszone w literaturze przedmiotu i praktyce pedagogicznej. Adam Szecówka, definiując kształcenie resocjalizujące, stwierdza, że jest to „proces obejmujący odpowiednie działania dydaktyczno-terapeutyczne, skierowane na uczniów o symptomach niedostosowania społecznego, w celu korygowania zaburzonych zachowań i wadliwych postaw społecznych, usuwania negatywizmu szkolnego, rozbudzania zainteresowania nauką szkolną oraz aspiracjami edukacyjnymi, kompensowania deficytów w zakresie wiedzy i umiejętności szkolnych”⁸. Autor dodaje również, że współczesny nauczyciel resocjalizujący, obok zasad nauczania wpływających z dydaktyki ogólnej, korzysta przede wszystkim z postaw ortodydaktycznych, korygujących sprzężone często deficyty rozwojowe uczniów poddanych procesowi resocjalizacji. Szczególnie wartościowe w aspekcie resocjalizującym są zasady dominacji wychowania, indywidualizacji, pomocy

⁸ A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, w: *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 249–250.

w nauce, aktywności, dostosowania zadań do możliwości poznawczych, treści kształcących, nauczania zespołowego⁹.

Nasz system penitencjarny powinien skumulować swoje wysiłki, aby umożliwić skazanym łatwiejszy dostęp do procesu kształcenia.

Możliwości edukacyjne w Europie

Jedną z ważniejszych publikacji dotyczących kształcenia i wychowania skazanych poprzez edukację jest książka Grażyny Szczygieł pt. *Spoleczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*¹⁰, wiele dzieł autorów takich jak Urszula Sobczyszyn¹¹, Anna Kozłowska¹² oraz książka pod redakcją Alicji Szerląg¹³. Szczygieł omawia proces odbywania kary, jak również późniejszy powrót skazanego do życia w wolnym społeczeństwie. Szczególnie interesująca wydaje się część opisująca aktywność więźniów odbywających karę pozbawienia wolności w zakresie nauki i pracy. Autorka podkreśla, że poza murami zakładu karnego bardzo systematycznie maleje zapotrzebowanie na osoby nieposiadające wyspecjalizowanych kwalifikacji. Skazanym coraz częściej pomaga więc sama instytucja więzienna. Oczywiście, jak podkreśla autorka, system pomocy oraz jej skala często zależą od miejsca, gdzie ta kara jest wykonywana¹⁴.

Więźniowie odbywający karę pozbawienia wolności w państwach Europy Środkowej i Wschodniej mają znacznie gorsze możliwości edukacyjne. Propozycja dla nich jest bardzo uboga i skupia się głównie na przygotowaniach do zawodów, między innymi takich jak: wyplatanie koszy z wikliny, murarstwo, kursy stolarskie, krawiectwo, montaż różnego

⁹ Ibidem, s. 267–274.

¹⁰ G. Szczygieł, *Spoleczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*, Temida 2, Białystok 2003.

¹¹ U. Sobczyszyn, *Czynniki utrudniające społeczną readaptację skazanych po odbyciu kary pozbawienia wolności – ogólna charakterystyka*, w: *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.

¹² A. Kozłowska, *Czynniki utrudniające społeczną readaptację skazanych w aspekcie ich aktywizacji zawodowej*, w: *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych...*

¹³ *Kara pozbawienia wolności a readaptacja społeczna skazanych*, red. A. Szerląg, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2012.

¹⁴ A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, w: *Resocjalizacja. Teoria i praktyka...*, s. 279–285.

rodzaju instalacji itd. Formy aktywności kulturalno-oświatowej w znacznym stopniu kończą się na oglądaniu telewizji, czytaniu książek i czasopism oraz okazjonalnych spotkaniach w grupach (tylko z okazji świąt) czy podczas spacerów. W Rosji, jak podaje autorka, często nawet wyjście na powietrze jest jedynie skrytym marzeniem, gdyż praktykuje się tam trzymanie więźniów w ciągłym zamknięciu. Dla skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w krajach Ameryki Południowej widok przepelnionych cel, małych racji żywieniowych czy gangów działających na terenie zakładu to codzienność. Relacje świadków, którzy odsiadywali wyrok w Kolumbii czy Wenezueli są wręcz szokujące. W takich miejscach o nauce i zdobywaniu przez więźniów wykształcenia nie ma w ogóle mowy. Liczy się jedynie przetrwanie¹⁵.

Zupełnie inny obraz wyłania się w Europie Zachodniej. Takie kraje jak Włochy, Dania, Norwegia, Finlandia, Francja czy Niemcy oferują skazanym możliwość nauki i poszerzanie zdobytego już wykształcenia. Należy również dodać, iż nauka przynosi korzyści zarobkowe osadzonym już podczas odbywania kary. W Niemczech więźniom płaci się zasiłek szkolny, we Włoszech zapomogę, a w Szwecji nauka opłacana jest na równi z innymi rodzajami działalności. Oprócz nauki w Europie Zachodniej szeroko rozbudowana jest sieć zajęć dodatkowych, które pozwalają skazanym doksztalać się i zdobywać nowe potrzebne umiejętności, przydatne w dynamicznie rozwijającym się świecie. Zajęcia dotyczą malowania, rysunku, rzeźby, nauki języków obcych itd. System penitencjarny rozbudowany jest do tego stopnia, że powstają specjalne sale spotkań dla osadzonych o podobnych zainteresowaniach (Finlandia) czy różnego rodzaju fora dyskusyjne dotyczące filmów, sztuk teatralnych (Szwecja, Anglia). W tych krajach dużą rolę przywiązuje się także do aktywności fizycznej więźniów. Mają oni do dyspozycji sale wyposażone w przyrządy do ćwiczeń, możliwość rywalizacji w grach sportowych, jak również uczestniczenie w obozach przetrwania (Dania)¹⁶.

Należy więc podkreślić dużą dysproporcję w zdobywaniu wiedzy i wykształcenia osób pozbawionych wolności w Europie Zachodniej, a na przykład w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Systemy zachodnie już

¹⁵ Ibidem, s. 288–304.

¹⁶ A. Szcówka, *Kształcenie resocjalizujące...*, s. 305–311.

dawno dostrzegły potrzebę kształcenia i rozwijania zainteresowań zawodowych wśród skazanych. Więzień, który wykazuje chęć podjęcia nauki na każdym poziomie, jest wspierany przez instytucje penitencjarne. Stwarza się mu możliwości edukacyjne, pomaga finansowo i dydaktycznie.

Szkolnictwo więzienne na poziomie wyższym

Kształcenie skazanych w polskim systemie penitencjarnym odbywa się na pięciu poziomach: podstawowym, gimnazjalnym, zasadniczym, średnim i policealnym.

W 2010 roku przy zakładach karnych funkcjonowały 3 szkoły podstawowe, 9 gimnazjów, 19 zasadniczych szkół zawodowych, 9 techników zawodowych (w tym uzupełniające), 9 liceów ogólnokształcących (w tym uzupełniające) i 2 szkoły policealne. Ponadto istniało 16 szkół podstawowych i gimnazjów tzw. pomocniczych. Utworzono je przy zakładach karnych, które miały oddziały aresztów śledczych. W razie potrzeby służą wsparciem w realizacji obowiązku kształcenia nieletnich tymczasowo aresztowanych¹⁷. Ustawodawca umożliwił i rozwiązał systemowo kształcenie na wszystkich poziomach edukacyjnych za wyjątkiem jednego – szkolnictwa wyższego.

Obecnie – poza jednym wyjątkiem – nie istnieje możliwość podjęcia studiów w ramach nauczania przywieziennego. Ustawodawca, ograniczając kształcenie do poziomu policealnego, nie przewidział, którzy ze skazanych, z perspektywy czasu nabytego lub posiadanego już wykształcenia czy odbytej części wyroku, chcieliby podjąć naukę na poziomie wyższym. Państwowe uczelnie, jak dotąd, nie wykazały się zainteresowaniem tematu, a prywatne szkoły nastawione na zyski nie dostrzegają potencjału, który jednak jest ukryty w tej grupie osadzonych, a w przyszłości być może słuchaczy. Wydawać by się mogło, iż poruszone zagadnienie dotyczy niewielkiej liczby skazanych, którzy muszą spełniać warunki ustawowe (choćby posiadanie świadectwa maturalnego), a długość wyroku oraz możliwości finansowe jeszcze bardziej zawężają tę grupę. Dotychczasowa marginalizacja poruszonego tematu powinna doczekać się uważniejszego oglądu. Środowisko więzienne nie może być odizolowane od możliwości

¹⁷ www.sw.gov.pl/pl/o-sluzbie-wieziennej/edukacja-skazanych (25.11.2013).

realizowania wyższych pułapów kształcenia, tym bardziej że po opuszczeniu zakładu karnego świadectwo ukończonych kursów, liceum bądź technikum może w dzisiejszych czasach nie wystarczać.

Kodeks karny wykonawczy w art. 131 § 1 i 2 reguluje możliwość podjęcia kształcenia poza obrębem zakładu karnego za zgodą dyrektora. Dyrektor zakładu karnego może zezwolić skazanemu na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów, jeśli spełnia on określone warunki zawarte w art. 131. Nie jest to jednak otwarcie drogi edukacyjnej dla wszystkich chętnych. Pomijając uzyskanie zgody od władz zakładu karnego, istnieje jednak grupa skazanych bezterminowych (skazani na dożywotnie pozbawienie wolności), którzy w myśl brzmienia § 3 tego samego artykułu nie mogą korzystać z tej formy edukacji. Wskazany przepis nie reguluje typu jednostki, w której zainteresowana osoba może ubiegać się o zgodę na naukę. Oznacza to, iż w przeciwieństwie do art. 91 § 3, w którym jest mowa o zgodzie na uczestnictwo w nauczaniu poza terenem zakładu karnego (a dotyczy tylko zakładu półotwartego), skazany może ubiegać się o wydanie stosownej zgody również w zakładzie karnym zamkniętym. Dostrzegamy tutaj pewną niespójność dotyczącą skazanych na dożywotnie pozbawienie wolności. Otóż taki skazany, w myśl art. 131, może uczyć się w szkole poza obrębem zakładu karnego (oczywiście za zgodą dyrektora), natomiast w założeniu § 3 tego samego przepisu ten sam dyrektor nie może wyrazić mu zgody na zdawanie egzaminów lub udział w konsultacjach poza terenem jednostki penitencjarnej. Co więcej, jak twierdzą Zbigniew Hołda czy Kazimierz Postulski, przepis ten należy traktować z bezwzględną surowością nawet w przypadku, gdy potencjalni uczniowie odbywają karę w zakładzie typu półotwartego czy otwartego¹⁸. Odmienne stanowisko prezentują Teodor Szymanowski i Zofia Świda. Wynika z niego, że właśnie zmiana grupy klasyfikacyjnej tegoż skazanego i umieszczenie w jednostce półotwartej lub otwartej umożliwia dyrektorowi wyrażenie zgody, o której mówi art. 131 § 3¹⁹. W dotychczasowej praktyce penitencjarnej nie rozważano tego problemu, choć w najbliższym czasie przed

¹⁸ Z. Hołda, K. Postulski, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, LEX, Warszawa 2008.

¹⁹ T. Szymanowski, Z. Świda, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 1998, s. 309.

takim dylematem stanie Areszt Śledczy w Radomiu, Politechnika Radomska oraz Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w tym mieście.

Casus radomski

Politechnika Radomska oraz Areszt Śledczy w Radomiu w 2011 roku podpisały porozumienie, na mocy którego utworzono pierwsze studia dla skazanych w trybie dziennym. Jest to pierwszy tego typu projekt w Polsce, jeżeli nie w Europie. Centralny Zarząd Służby Więziennej na wniosek okręgowego inspektoratu wyraził zgodę na rozpoczęcie pierwszego roku akademickiego za murami więzienia. Na Politechnice Radomskiej na Wydziale Mechanicznym utworzono kierunek logistyka w motoryzacji. Rekrutacja pozwoliła na przyjęcie w poczet studentów 29 osadzonych, których warunki formalne pozwalały na podjęcie kształcenia. Znaczenie miało posiadanie świadectwa maturalnego, dobra prognoza kryminologiczno-społeczna oraz długość wyroku, który pozwalał na ukończenie nauki w czasie odbywania kary. Pomysłodawcą projektu jest prof. Krzysztof Krawczyk z Wydziału Mechanicznego PR, który przekonał do idei zarówno władze aresztu, jak i rektora uczelni. Nabór skierowano do wszystkich chętnych. Spośród wielu zainteresowanych wybrano określoną liczbę osób, które podjęły naukę. Obrany system kształcenia zakłada 3,5-letnie studia inżynierskie licencjackie. Początkowo przez dwa lata wykładowcy przychodzą do jednostki, która udostępnia pomieszczenia do celów dydaktycznych. Przez kolejne półtora roku skazani będą opuszczali areszt śledczy i odbywali praktyki na terenie Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego.

Mimo wielu dylematów i opinii podających w wątpliwość powodzenie projektu, kadra penitencjarna z dużym optymizmem spogląda w przyszłość. Wśród grupy wybranych 29 osób znalazły się dwie osoby skazane na karę dożywotniego pozbawienia wolności. Jest to przykład, jak daleko można oddziaływać metodami edukacyjnymi, aby osiągnąć wyniki resocjalizacyjne. Należy również spojrzeć na sprawę przez pryzmat szeroko pojętego dobra społecznego, w którym dostrzegam takie zalety, jak:

1. Wymiar moralno-wychowawczy:
 - aktywność osadzonego w toku studiów zostaje skierowana na rozległą sferę dobra poprzez poszerzanie horyzontów, refleksję nad rzeczywistością, światem, ludźmi i sobą;

-
- pokonywanie trudności w przyswajaniu wiedzy, uzyskiwaniu pozytywnych ocen i zaliczeń przedmiotów pomaga osadzonemu odbudować tożsamość osoby zdolnej do konstruktywnego wysiłku;
 - wraz z odnową tożsamości edukacja na poziomie wyższym pomaga skazanemu lepiej zrozumieć zło czynów, których się dopuścił, gdyż w poczuciu pozytywnego rozwoju osobowości zdobywa się na pożądaną krytycyzm;
 - studiowanie przez osoby pozbawione wolności może stanowić wymierną pomoc dla nadzoru więziennego, jako że zaabsorbowanie nauką prowadzi do właściwego zagospodarowania czasu i braku zainteresowania zachowaniami niepożądanymi.
2. Wymiar ekonomiczny – zdobycie wyższego wykształcenia:
- ułatwia osadzonemu uzyskanie zatrudnienia po odbyciu kary, gdyż pojawia się na rynku pracy z określoną ofertą, jaką jest kierunek, który studiował;
 - po powrocie na wolność chroni skazanego przed postawą roszczeniową, biernością, poczuciem braku szans;
 - po odzyskaniu wolności mobilizuje osadzonego do wykazania przydatności wykształcenia, które zdobył, umacnia wiarę w siebie;
 - ułatwia wszelkie działania instytucji wspierających osoby odzyskujące wolność, gdyż poziom świadomości osoby z wyższym wykształceniem obliguje do współpracy w przyswajaniu pożądaných ról społecznych;
 - z racji rozległych korzyści ekonomicznych jest przysłowiową wędką, a nie rybą.
3. Wymiar humanistyczny:
- podjęcie studiów przez osadzonego umożliwia mu funkcjonowanie w sposób wartościowy i ceniony społecznie;
 - skazany zyskuje szansę rozwoju intelektualnego, pobudzającego refleksję, krytyczną ocenę przeszłości i pozytywne projektowanie przyszłości;
 - nawet w przypadku wyroków długoterminowych wzrasta wartość i sens życia osoby pozbawionej wolności;
 - osadzony pozbawiony szansy na studia skazany jest na bezsens życia, niemożność jego poprawy, beznadziejność położenia, a w konsekwencji na niepodejmowanie wysiłków na rzecz poprawy.

Przypadek Aresztu Śledczego w Radomiu jest ewenementem w skali kraju. Odważne decyzje, które podjęto, mogą być przykładem dla innych zakładów karnych, aresztów śledczych, jak również uczelni wyższych. Należy dołożyć wszelkich starań, aby zdobywane obecnie doświadczenie znalazło swoje zastosowanie w dalszej pogłębionej pracy ze skazanymi. Wyniki w nauce i postępy wychowawcze, które osiągają więźniowie, są przesłanką do refleksji nad sensem rozwoju szkolnictwa wyższego w polskich zakładach karnych.

Współczesne technologie informatyczne stwarzają dla więziennictwa szansę organizacji kształcenia na odległość (e-learning) poprzez wdrożenie alternatywnego systemu dydaktycznego dla osadzonych, którzy z różnych przyczyn nie mogą uczęszczać na zajęcia poza zakładem karnym czy aresztem śledczym. W świetle badań prowadzonych przez Adama Szecówkę ta forma edukacji budzi żywe zainteresowanie w zakładach karnych²⁰. Autor przekonuje, że w dobie rosnących wymagań rynku pracy w zakresie poziomu wykształcenia popularny na świecie model sieci uczenia asynchronicznego ALN (Asynchronous Learning Networks) umożliwia realizację studiów licencjackich i magisterskich. Twórcom modelu kształcenia asynchronicznego w USA (a także już w polskich uczelniach i jednostkach penitencjarnych) udało się zachować wysoki poziom edukacji, przy równoczesnym pokonaniu barier fizycznej izolacji uczących się i odległości. Sieci ALN za pomocą elektronicznych narzędzi multimedialnych pozwalają efektywnie symulować interakcję fizycznej obecności nauczycieli, administratorów sieci oraz osób wspomagających proces dydaktyczny. Rozwijające się dynamicznie technologie informacyjno-komunikacyjne pozwalają wysyłać materiały dydaktyczne w formie tekstów, dźwięków, obrazów dynamicznych i statycznych. Dla osadzonych aspirujących do wykształcenia wyższego można tą drogą otworzyć nowe perspektywy edukacji²¹.

²⁰ A. Szecówka, *E-learning jako czynnik wspierający edukację osadzonych i ich readaptację społeczną*, w: *Kara pozbawienia wolności a readaptacja społeczna skazanych*, red. A. Szerłaż, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2011, s. 233 i n.

²¹ A. Szecówka, *E-learning...*, s. 229.

Podsumowanie

Moją intencją było przybliżenie procesów edukacyjnych jako zagadnienia, które dotyczy nie tylko społeczeństwa jako całości, ale również jego części, która bywa odrzucana, piętnowana, a niekiedy izolowana. W okresie, w którym procesy resocjalizacyjne przechodzą kryzys, a więziennictwo szuka skutecznych rozwiązań, które ograniczą wskaźniki recydywy, pochylenie się nad wskazaną tematyką należy uznać za słuszne i właściwe. Nie istnieją dziś bowiem lepsze metody oddziaływań korekcyjnych wobec osób pozbawionych wolności. Alternatywne metody kształcenia, jak: kursy, szkolenia czy różne formy kulturo-technik są bardzo istotne i mają wymiar pomocniczy w edukacji skazanych, natomiast nie mogą zastępować nauczania, które otrzymujemy poprzez edukację szkolną, i to na każdym poziomie. Zapotrzebowanie na szkolnictwo przywiezienne wzrasta, natomiast oferty edukacyjne powinny zostać dostosowane do obecnych czasów i potrzeb osadzonych. Należy rozważyć zagrożenia, które wiążą się z nadmiernym dopuszczaniem ofert szkoleniowych związanych z różnego rodzaju kursami. Może zaistnieć taka sytuacja, w której szkoły przywiezienne zamiast pełnić funkcje edukacyjne, a co za tym idzie, wychowawcze i resocjalizacyjne, okażą się mało atrakcyjne, a ich liczba zacznie być ograniczana.

Nie wolno również zapomnieć o skazanych, którzy sami wielokrotnie wyrażają chęć podjęcia trudów nauki. Istnieją przypadki więźniów, których rodziny do dzisiaj nie mogą doczekać się rozwiązań systemowych, zapewniających im realizowanie konstytucyjnego prawa do edukacji. Okazuje się bowiem, że kształcenie na poziomie wyższym jest niekiedy przywilejem dla nielicznych. Wśród personelu więziennego, jak i niestety kadry naukowej, często spotykana jest postawa, którą możemy określić jako niezrozumiałą. Niekiedy strach uczelni wyższej przed kształceniem studenta, który odbywa karę pozbawienia wolności jest przeszkodą nie do ominięcia. Zapomina się przy tym, jak słuszne są idea readaptacji, reintegracji społecznej i umożliwienie zdobywania wartości edukacyjnych poprzez kształcenie. Lepiej jest kształcić skazanych, pokazywać im wartości, uczulać na dobro niż trzymać w permanentnym zamknięciu, licząc dni do wypuszczenia ich na wolność. Wspaniałym wydarzeniem w pracy penitencjarnej jest moment, w którym skazany, kończąc proces kształcenia, staje się przykładem dla innych.

Słowa kluczowe: *kształcenie na poziomie wyższym, więziennictwo, zakład karny, areszt śledczy*

HIGHER EDUCATION IN POLISH PRISON SERVICE – A GOAL TO ACHIEVE OR A PROSPECTIVE CHALLENGE?

Summary

Educational processes as an issue, concern not only the society as a whole, but also the part of it, which happens to be rejected, stigmatized and sometimes even isolated. In the period in which the processes of rehabilitation undergo crisis and prison service is looking for effective solutions to reduce recidivism rates, noticing how important education is in the correctional process of a convict is essential. As an educated prisoner is the one who is equipped with instruments giving him or her more opportunities to assimilate into society after leaving a penitentiary unit. Acquisition of professional qualifications, education at a secondary level, general, technical or even higher, give a much greater chance of re-adaptation to the environment after serving a sentence.

Keywords: *higher education, prison service, penal institution, remand centre*

Translated by Robert Sadkowski

DONIESIENIA Z BADAŃ, PRAKTYKI

Anna Biały

Uniwersytet Szczeciński

Stereotypy kobiecości w opiniach studentek i ich babć

„Nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi”¹. To zdanie filozofki Simone de Beauvoir pokazuje, że płeć biologiczna zostaje wzmocniona kulturowo. Od momentu narodzin poprzez socjalizację rodzajową i wra-
stanie w kulturę poznajemy to, co przynależy do przedstawicieli danej płci. Zarówno kobiecości, jak i męskości przypisane są określone (i zmienne) kulturowo znaczenia i stereotypy. W niniejszym tekście przedstawię wyniki badań, których celem było wskazanie poziomu zgodności między stereotypami kobiecości prezentowanymi przez studentki szczecińskich uczelni i ich babcie².

Słowo stereotyp, obecne na gruncie humanistyki, w powszechnym użyciu posiada pejoratywne konotacje. Przyznawanie się do posługiwania się stereotypami nie jest popularne i mogłoby być postrzegane jako przyznanie do powielania nierówności, uprzedzeń, dyskryminacji – konsekwencji, jakie niosą stereotypy. W obliczu zmieniającej się rzeczywistości i społecznych przemian wydaje się, jakoby tradycyjne stereotypy ulegały osłabieniu, kobiety i mężczyźni mają równy dostęp do poszczególnych obszarów życia. W obszary niegdyś zarezerwowane dla mężczyzn wkraczają kobiety i odwrotnie, zmianie ulega postrzeganie kobiecości i męskości. Nie ma formalnych przeszkód do podejmowania zawodów kiedyś przypisanych przedstawicielom jednej płci, wzrasta liczba studentek na kierunkach stereotypowo „męskich”. Istnieją zjawiska świadczące o nierówności, jak

¹ S. de Beauvoir, *Druka płeć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 299.

² Badania zostały przeprowadzone w ramach mojej pracy magisterskiej pt. *Transmisja międzypokoleniowa stereotypów kobiecości między studentkami szczecińskich uczelni a ich babciami* pod kierunkiem prof. Marii Czerepaniak-Walczak w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego w 2010 roku.

„szklany sufit”, „lepka podłoga”³, nierówne możliwości w zakresie opieki nad dzieckiem, niższe płace kobiet itp. W dużej mierze stanowią one konsekwencje funkcjonujących stereotypów. Stereotyp „jest pewnym faktem społecznym – częścią kultury zbiorowości, kolektywnego systemu założeń o naturze świata społecznego przyjmowanych przez pewne grupy na temat innych grup – a zarazem jest faktem psychologicznym, przekonaniem umiejscowionym w systemie sądów o świecie konkretnej jednostki, powiązaniem z emocjami i koncepcją własnej osoby, czymś, co ułatwia człowiekowi orientację w świecie społecznym”⁴. Stereotypy, jako zgeneralizowane uproszczenia, z jednej strony powielają nierówności, a z drugiej stanowią schematy poznawcze ułatwiające szybką orientację i jako takie są obecne w funkcjonowaniu jednostek i społeczeństwa.

Kontekst dla rozważań o stereotypach kobiecości w odniesieniu do szkoły wyższej stanowią przykłady z życia uczelni. Szeroko komentowanym w mediach, uznanym za kontrowersyjne, jeśli nie skandaliczne, wydarzeniem były zeszłoroczne wybory Miss na jednej z polskich uczelni, w których studentki prezentowały atrybuty ciała⁵. Małgorzata Fuszara nagrania z wyborów miss skomentowała następująco:

U podłoża takich konkursów i takich zachowań zawsze tkwią stereotypy powielające tradycyjne role płciowe. Zgodnie ze stereotypami kobiety – w tym przypadku studentki – sprowadza się do roli obiektów seksualnych i to jest w tych filmach oczywiste. Wyraźnie widać tu także nierówność w traktowaniu płci [...] Najgorsze, że ani samorząd studencki, ani władze uczelni nie dostrzegły, że to powrót do stereotypów związanych z rolami płciowymi, że studentki są nagradzane za walory seksualne. To nie powinno się zdarzać na uczelniach⁶.

³ M. Strykowska, *Perspektywy zawodowego funkcjonowania kobiet*, w: *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź 2006, s. 127–128.

⁴ M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. XX.

⁵ http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,13796844,Polnagie_studentki_w_poscieli__Wybory_Miss_SGGW_to.html dostęp 5.02.2014; <http://tvn.warszawa.tvn24.pl/informacje,news,rektor-uczelni-przeprasza-za-wybory-miss-sggw,85016.html> (5.02.2014).

⁶ http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105226,13818737,Prof_Fuszara_Nikt_nie_pomyslal_na_uczelni_o_wyborach.html (5.02.2014).

Wpisując w internetową wyszukiwarkę hasło „miss uczelni”, ukazują się nie tylko artykuły opisujące tę sprawę, ale także filmy, zdjęcia z wielu uniwersytetów, na których takie konkursy są popularnym wydarzeniem. Nie dyskutując z wkraczaniem kultury popularnej do gmachów uniwersytetów, nie warto lekceważyć tego, dlaczego młode kobiety zamiast eksponować intelektualne osiągnięcia, eksponują wdzięki swych ciał. „Uczelnie powinny być miejscami, gdzie promuje się równość i eliminuje szkodliwe stereotypy związane z płcią. Mówiąc o nierówności, do której tu doszło, pokazuję, że do głowy by nikomu nie przyszło, by organizować wybory Mistera z takimi erotycznymi elementami”⁷. Odpowiedzią na opinię prof. Fuszary jest to, że tymczasem wybory Mistera uczelni są organizowane. Jednak o promowaniu równości trudno mówić w obliczu porównania kryteriów, jakie są stawiane przed kandydatami. Wspólne kryteria dla kandydatów i kandydatek to: zdjęcie, imię nazwisko, wydział, zainteresowania, jednak przyszły mister ma podać uprawiane dyscypliny sportu, a miss wymiary⁸. Skrajnym dla powyższego przykładem przeciwdziałania stereotypom jest kampania „Dziewczyny na politechniki”, której manifest głosi:

Koniec stereotypów! Chcemy obalić pokutujący w społeczeństwie obraz kobiety studiującej w zaciszu biblioteki i mężczyzny eksperymentującego w laboratorium badawczym! Żądamy zniesienia sztucznego podziału na „kobiece” i „męskie” kierunki studiów!

Kobiety mają moc obliczeniową! Dostyc wtlaczania kobiet w przypisaną im rolę humanistek, pedagożek i filolożek! Dziewczyny też kochają cyferki, megabity, wiązki laserowe i metale ciężkie. Żądamy obalenia wszelkich barier na drodze ich edukacji i rozwoju zawodowego!

Inżynierka – to brzmi dumnie! Wykształcenie techniczne daje kobietom nie tylko świetny start na rynku pracy, niezależność ekonomiczną i prestiż społeczny. Jest także szansą wpływu na losy świata, rozwój nauki, kształtowanie nowych technologii, kontrolowanie przemysłu i strategii gospodarczych.

Rozbijmy szklany sufit! To nie przypadek, że co drugi prezes z listy 500 największych polskich firm to absolwent politechniki. Teraz chcemy, by tymi prezesami były kobiety. Błyskotliwe kariery naukowe i zawodowe, prestiżowe nagrody i stypendia, rewolucyjne odkrycia i pa-

⁷ http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105226,13818737,Prof_Fuszara_Nikt_nie_pomyslal_na_uczelni_o_wyborach.html (5.02.2014).

⁸ <http://samorzadus.pl/casting-miss-mistera-us-2014/> (5.02.2014).

tenty – już niebawem staną się udziałem młodego pokolenia polskich inżynierek!

Władza w ręce kobiet! Realna władza to w pierwszej kolejności władza ekonomiczna – to ona dyktuje warunki politykom. Nowe technologie, innowacje przemysłowe, rozwój strategicznych gałęzi gospodarki – to wszystko może się znaleźć w rękach kobiet. To jest realna władza – to przed nią drżą politycy, którzy dziś nie chcą słuchać kobiecych postulatów i żądań. Najwyższy czas, żebyśmy my zaczęły dyktować warunki.

Razem jesteśmy silniejsze! W ciągu 5 lat trwania Akcji Dziewczyny na Politechniki! liczba studentek na uczelniach technicznych wzrosła o 13.000 – co przy panującym niżu demograficznym i ogólnym deficycie studentów na uczelniach wyższych – jest naszym wielkim sukcesem!⁹.

Te dwa przykłady pokazują, że stereotypy płci na uczelniach mają się dobrze, bo są albo bezrefleksyjnie, jako nieszkodliwe, powielane w imię popularnej rozrywki, albo podejmowane są świadome działania mające im przeciwdziałać. Czy młodym kobietom są one potrzebne, czy studentki muszą być zachęcane do studiowania na kierunkach ścisłych i czy wciąż dostrzegają tu bariery, konieczność przełamywania stereotypów? Skrajność przykładów, w których wprost mówi się o stereotypach w kontekście szkoły wyższej, ich obecność w medialnym dyskursie, zachęca do podejmowania zagadnienia w pedagogicznym dyskursie. Opisane sytuacje pokazują, że oprócz powielania stereotypów traktujących kobiecość jako atrakcyjny wygląd, widoczna jest zmiana, polegająca na obecności kobiet w obszarach życia dawniej stereotypowo zarezerwowanych dla mężczyzn.

W większości kultur stereotypy związane z płcią odzwierciedlając społeczny układ władzy, gloryfikują męskie wartości, a bardziej negatywnie lub ambiwalentnie traktują kobiety, dlatego wysoka ich akceptacja oznacza właśnie dla kobiet więcej negatywnych konsekwencji¹⁰.

Stereotypy stabilizują tradycyjny podział ról. Efektem socjalizacji, w ujęciu konstruktywistycznym, jest odtwarzanie z pokolenia na pokolenie gotowych schematów wyznaczających kobiecość i męskość¹¹.

⁹ www.dziewczynynapolitechniki.pl/2012/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=2 (5.02.2014).

¹⁰ *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, red. A. Barska, E. Mandal, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 231.

¹¹ A. Gromkowska-Melosik, *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji kobiecości i męskości*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s. 187.

Według Henryka Domańskiego stereotyp i jego intensywność są warunkowane przez czynnik pokoleniowy, a emancypacyjne dążenia kolejnych generacji osłabiają tradycyjny stereotyp¹².

Rozważania o stereotypach implikują, dokonującą się wraz z przeobrażeniami społecznymi, zmianę ich treści:

Oto społeczeństwo dokonuje dystrybucji dóbr kultury ze względu na kryterium płci, konstruując ograniczenia zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn, a kobiety i mężczyźni odtwarzają pod wpływem presji socjalizacyjnych ten właśnie binarny porządek społeczny. Koło to zacina się co pewien czas, ponieważ egalitaryzacja społeczeństwa przyczynia się do podejmowania prób przekraczania przygotowanych granic¹³.

To, że z jednej strony mamy do czynienia z przekazem kulturowym i socjalizacją rodzajową, która utrwała stereotypy, a z drugiej następuje zmiana ich treści, szczególnie poprzez, jak pisze Domański, emancypacyjne dążenia kolejnych generacji, ciekawe stało się dla mnie, jakie stereotypy płci prezentują różne pokolenia kobiet.

Interesowało mnie rozpoznanie stereotypów kobiecości, tego, czy te tradycyjne ulegają osłabieniu w obliczu zmieniającej się rzeczywistości. Celem przeprowadzonych badań było wskazanie istniejącego poziomu zgodności stereotypów ról kobiecych i cech kobiet między studentkami szczecińskich uczelni a ich babciami. Jakie stereotypy prezentują kobiety w kontekście transmisji międzypokoleniowej, socjalizacji rodzajowej oraz zmiany treści stereotypów kobiecości? Wydawać by się mogło (stereotypowo, nie hipotetycznie), że starsze pokolenia kobiet prezentują tradycyjne stereotypy, natomiast młodsze kobiety są nowoczesne, wyzwolone od tradycyjnych schematów. A jak widzą to same kobiety? Czy rzeczywiście wraz ze zmianami społecznymi zmienia się postrzeganie ról i cech kobiet przez nie same? Interesowało mnie, jakie stereotypy o kobietach posiadają studentki oraz czy są one odmienne, czy tożsame ze stereotypami, jakie posiada starsze pokolenie babć studentek.

Dla podjęcia badań istotne było rozumienie płci społeczno-kulturowej i pojęcie stereotypu płci. Judith Butler wskazuje, że niepodważalna

¹² *Równouprawienie. Stereotyp tradycyjnego podziału ról. Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. H. Domański, A. Titkow, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995, s. 86.

¹³ *Role płciowe...*, s. 7.

jest płeć biologiczna, a płeć kulturowa jest konstruktem kultury, przez co nie stanowi bezpośredniej pochodnej tej pierwszej, a zawiera w sobie jej różnorakie interpretacje¹⁴. Płeć, jako biologiczna i społeczno-kulturowa, oznacza zdolność do kategoryzowania, spostrzegania siebie w kategoriach męskości czy kobiecości¹⁵. Płeć biologiczna akcentuje przymioty, jakie otrzymaliśmy od natury, natomiast „płeć społeczno-kulturowa jest rezultatem procesu socjalizacji i wpływu otoczenia”¹⁶.

Stereotyp to „uproszczony, schematyczny obraz (reprezentacja) osób, grup społecznych lub stosunków społecznych”¹⁷. Podstawowe, słownikowe, ujęcie w pedagogice przedstawia stereotyp jako „wychowawcze utrwalanie poglądów i postaw dotyczących pożądaných zachowań. Stereotypy są przyswajane najczęściej w dzieciństwie i dlatego są trwałe i odporne na zmianę nawet wówczas, gdy rzeczowa argumentacja i doświadczenie są z nimi sprzeczne”¹⁸.

Wiesław Łukaszewski i Barbara Weigl podają następujące cechy stereotypu:

poznawczy (ściślej apoznawczy) charakter stereotypu – ubóstwo treści, uproszczenie nieweryfikowalność; silne nasycenie afektem, silne oznakowanie afektywne, w każdym razie jakiś rodzaj związku z afektem; subiektywna pewność co do poprawności treści reprezentacji, a zarazem nieadekwatność treści obrazu do rzeczywistości; trwałość, mała podatność na zmiany, sztywność; nadmierna generalizacja, przekonanie, że egzemplarze objęte stereotypem są zasadniczo takie same; społeczne dzielenie¹⁹.

¹⁴ J. Butler, *Uwikłani w płeć*, przeł. K. Krasuska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 50–53.

¹⁵ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 28.

¹⁶ A. Barska, *Tożsamość społeczno-kulturowa płci w kontekście ponowoczesnego świata*, w: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, red. A. Barska, E. Mandal, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 19.

¹⁷ W. Łukaszewski, B. Weigl, *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej*, w: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 44.

¹⁸ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 167.

¹⁹ W. Łukaszewski, B. Weigl, *Stereotyp stereotypu...*, s. 45.

Dla rozpoznania stereotypów istotne są rozważania Schneidera traktujące o stereotypach, które w społeczno-poznawczym ujęciu, tak jak inne uogólnienia, są sztywne lub elastyczne oraz fałszywe lub prawdziwe²⁰. To, że stereotypy mogą w jakimś stopniu odzwierciedlać rzeczywistość, ujmuje stwierdzenie „ziarna prawdy”. W odniesieniu do stereotypów istotnym pojęciem jest samospełniające się proroctwo. Postrzeganie jednostek czy grup w określony sposób powoduje, że zachowują się one w ten sposób, tym samym potwierdzając pierwotne negatywne bądź pozytywne przekonanie²¹. Gdy kobiety określane są jako słabe w matematyce, postrzegają siebie w ten właśnie sposób, co prowadzi do tego, że nie studiują matematyki, w związku z czym nie stają się wybitnymi matematykami²².

Najczęściej wskazuje się na adaptacyjną funkcję stereotypów, która jest upatrywana w dysponowaniu uproszczoną, ale za to jasną mapą świata społecznego, w ekonomizacji procesów poznawczych, selekcji i redukowaniu nadmiaru informacji, przewidywalności zachowań, uzupełnianiu deficytu informacji, redukowaniu niepewności i dostarczaniu poczucia bezpieczeństwa²³. Stereotypy funkcjonują jednocześnie na poziomie jednostkowym, w umysłach pojedynczych ludzi – jako indywidualne schematy poznawcze oraz na poziomie zbiorowym – jako podzielane uogólnienia, „rzeczywistość zbiorowa”²⁴. Uważa się też, że „Stereotypy stosowane są indywidualnie, przez każdą jednostkę, a jednocześnie są integralną częścią struktury społecznej, wspólną dla ludzi należących do danej kultury”²⁵. Stereotypy płci – „uproszczone sądy i koncepcje zachowania osobników żeńskich lub męskich, podzielane przez ogół danego społeczeństwa, uczone w procesie wzrastania i socjalizacji w tym

²⁰ Ibidem, s. 353.

²¹ L. Jussim, Ch. Fleming, *Samospełniające się przepowiednie a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadycznych i sił społecznych*, w: *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 133.

²² E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s. 24.

²³ Za: Chlewiński 1992, Kurcz 1992, w: W. Łukaszewski, B. Weigl, *Stereotyp stereotypu...*, s. 48–49.

²⁴ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s. 20.

²⁵ G. Mazurkiewicz, *Kształcenie chłopców i dziewcząt – naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Kraków 2006, s.18.

społeczeństwie”²⁶. Uproszczone poglądy i koncepcje wzorów zachowań są związane z wrastaniem w kulturę²⁷. Stereotypy rodzaju determinują sposób myślenia o kobietach i mężczyznach, określają społeczne kategorie rodzaju reprezentujące ludzkie przekonania, które to, niekoniecznie adekwatne do rzeczywistości, mogą wpływać na ocenianie siebie i innych ludzi przez daną jednostkę²⁸. W pojmowaniu stereotypów płci istotna jest zmiana perspektywy w podejściu badaczy stereotypów, którzy zaczęli je traktować jako dynamiczne procesy i poznawcze schematy o zawartości zarówno nietrafnej oraz błędnej, jak i prawidłowo ujmującej rzeczywistość społeczną za pomocą kategorii, schematów czy prototypów²⁹. To podejście jest niezwykle cenne, albowiem mówi o stereotypach jako o uogólnionych, uproszczonych sądach, ale nie zawsze i bezwzględnie nieprawdziwych, przeciwnie – o możliwym stopniu ich trafności.

Stereotypy płci funkcjonują na kilku poziomach. Kay Deaux i Laurie L. Lewis wyodrębniły komponenty stereotypów płci: cech osobowości, ról społecznych, wyglądu i zawodów³⁰. Pierwsza komponenta cech osobowości – stereotypy cech psychicznych związanych z płcią – to „konstelacje cech psychicznych i właściwości behawioralnych, które w danej kulturze – jako charakterystyczne – z większą częstotliwością przypisywane są jednej płci w porównaniu z drugą”³¹. „Stereotypy ról płciowych to zbiór przekonań o tym, jakie rodzaje aktywności są odpowiednie dla kobiet i mężczyzn”³². Mimo że komponenty stereotypów płci są wyodrębnionymi kategoriami, to istnieją między nimi zależności, informacje o jednej komponentie wpływają na inne. Analogicznie do wyróżnionych komponent przedstawię wyniki badań, będące odpowiedziami na pytanie o poziom zgodności między stereotypami prezentowanymi przez studentki i ich babcie.

²⁶ Za: Deaux, Lewis 1984, Eagly 1987, w: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s. 13.

²⁷ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. i przewodniczący kom. red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 991.

²⁸ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, przeł. M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 212.

²⁹ Za: Deaux, Lewis 1984, Eagly 1987, w: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s. 15.

³⁰ Za: Deaux, w: E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s.15–18.

³¹ *Ibidem*, s.15.

³² *Ibidem*.

Cechy kobiecości

Kay Deaux i Laurie Lewis jako cechy stereotypowo kobiece wymieniły: emocjonalność, zdolność do poświęceń, delikatność, czułość, troskę o uczucia innych, umiejętność rozumienia innych, ciepło w relacjach z innymi, pomaganie³³. Elżbieta Napora opracowała kanon cech stereotypowo przypisywanych kobiecości, który obejmuje cechy: wrażliwa, uczuciowa subtelna, ciepła, troskliwa (wchodzą w zakres sfery emocjonalno-uczuciowej), mająca trudności w podejmowaniu decyzji, uległa, pasywna, poświęcająca się dla innych, uczynna, kokieteryjna, opiekuńcza³⁴. Brannon wymieniła cechy uznawane za kobiece: rozmowna, taktowna, delikatna, świadoma uczuć innych ludzi, religijna, unika wulgarnych słów, zaabsorbowana swoim wyglądem, schludna, cicha, ma silną potrzebę bezpieczeństwa, czuła³⁵. Wymieniane, w przytoczonych wynikach badań, cechy stereotypowo przypisywane kobiecości umożliwiły opracowanie skal dyferencjału semantycznego, który w badaniu metodą indywidualnych przypadków stanowił dodatkową, uzupełniającą wywiad technikę badawczą. Jakościowe badanie służyło wskazaniu poziomu zgodności stereotypów, jakie babcie i studentki przypisywały kobietom, a dyferencjał semantyczny, stanowiąc uzupełnienie wywiadu, umożliwił potwierdzenie wypowiedzi przez konkretyzację do cech zaznaczanych na skali stereotypów i autostereotypów.

Cztery i więcej par babć i wnuczek dokonało tożsamyh zaznaczeń dla następujących cech przypisywanych kobietom: *uczuciowa, wrażliwa, opiekuńcza, rozmowna, delikatna, mająca silną potrzebę bezpieczeństwa*. Wśród autostereotypów identyczne zaznaczenia par obejmowały cechy: *wrażliwa, uczuciowa, poświęcająca się dla innych, mająca silną potrzebę bezpieczeństwa, umiejąca docenić, odpowiedzialna, potrzebująca aprobaty, mająca umiejętność rozumienia innych, troszcząca się o uczucia in-*

³³ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s.17.

³⁴ E. Napora, *Obraz kobiecości i dziewcząt wychowywanych przez samotnych rodziców, w: Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2006, s.157.

³⁵ L. Brannon, *Psychologia rodzaju...*, s. 221; za: P. Rosenkratz, S. Vogel, H. Bee, I. Broverman, D.M. Broverman, *Sex-role stereotypes and self-concepts in collage students*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1968, nr 32.

nych, akceptująca. Najczęściej jednakowo zaznaczanymi cechami w skali stereotypów i autostereotypów były cechy: *wrażliwa* i *uczuciowa*.

O ile łatwe do wskazania jest wymienienie cech, które badane pary identycznie zaznaczały na skalach dyferencjału semantycznego jako stereotypy i autostereotypy, o tyle przedstawienie jakościowej perspektywy i wyników badań jest tu skrótowe i koncentruje się na ukazaniu przykładowych – dla uchwycenia specyfiki i znaczeń – wypowiedzi badanych. Ze względu na objętościowe ramy artykułu przedstawię w każdej z czterech komponent opinii tylko kilku par babć i wnuczek wybranych z dziesięciu badanych.

W komponencie cech aż u siedmiu badanych par poziom zgodności był wysoki, u dwóch średni, a tylko u jednej pary niski. Tym, co łączyło wypowiedzi wszystkich babć i wnuczek było skupianie się na opiekuńczości, delikatności, emocjonalności. Część babć prezentowała opinie świadczące o stereotypach, które można uznać za nowoczesne, a część wnuczek takie, które można uznać za tradycyjne.

Tym, co jest szczególnie istotne i stanowi wartość badania jest semantyczna spójność wypowiedzi par babć i wnuczek, co stanowi o transmisji międzypokoleniowej i socjalizacji rodzajowej, którą niektóre badane wskazywały jako źródło swoich opinii o kobiecości. Dla zobrazowania spójności wypowiedzi studentek i babć przytoczę te, które świadczą o ich podobieństwie. Ważne jest to, że studentki i babcie nie były pytane o konkretne, niżej opisywane cechy, a ich wypowiedzi skupiały się na podobnych kwestiach, opisywaniu tych samych cech.

Opiekuńczość, dbałość o bliskich, troska o rodzinę i dom

Iza³⁶: *Opiekuńczość, jako tą typową cechę. Zawsze przejmuję się innymi, staram się zrobić tak, aby było im dobrze. Martwię się, kiedy coś idzie nie tak i zaraz staram się pomóc, jakoś temu zaradzić. Izabela: Kobieta powinna, wie Pani, być tak jak ja mówię, ciepła, przyjazna dla wszystkich, łagodzić, zrobić, ugotować, chociaż ma tyle musi na wszystko starczyć.*

³⁶ Imiona respondentek zostały zmienione. Każdej parze przypisano jedno imię żeńskie, którego zdrobniała forma oznacza wypowiedź studentki (wnuczki), a forma oficjalna – wypowiedź babci. W wypowiedziach zachowano oryginalny styl.

Katarzyna: *Kobieta [...] to takie dla rodziny są, dla domu. Mężczyzna to niby on te dzieci kocha, niby on jest w domu, ale jak mu się tak tego coś napatoczy, to zapomina o wszystkim. A matka to zawsze jest matka i do tego domu ciągnie, i żeby to gniazdo rodzinne było. Kasia: Myślę, że potem w życiu rodzinnym to jakieś instynkty się włączają i to idzie naturalnie, że kobieta jest bardziej opiekuńcza, bardziej na to wszystko wrażliwa.*

Agnieszka: *Niepożądane jest, kiedy kobieta jest bardzo scedowana na siebie, kiedy jest samolubna. Kiedy nie myśli o drugich, o dzieciach, o mężu, tylko się własnymi potrzebami kieruje. Taka kobieta nie byłaby mile widziana w życiu rodzinnym. Aga: Ta okazywana kobiecość to też troska o najbliższych, a także stawianie często potrzeb innych przed własnymi.*

Zaradność

Paulinka: *Każda kobieta powinna umieć być opiekuńcza i zaradna, powinna być też odważna.[...]. Paulina: Powinna wszystko umieć kobieta. Mimo że nie powinna być chłopo-babem, to powinna umieć wkręcić żarówkę i przykręcić śrubkę. Niech ona tego... udaje, że nie umie, ale niech ona się tego nauczy.*

Iza: *Są bardziej życiowe i, no nie wiem, ogólnie to taka moja obserwacja kobiet, które znam, są mądrzejsze. Może przez to, że mądrzej od mężczyzn postępują, nie popadają w jakieś skrajności i potrafią wszystko ogarnąć. A naprawdę jak tak widzę, to mają milion rzeczy więcej na głowie od mężczyzn i doskonale dają sobie ze wszystkim radę, czyli że są bardzo zaradne. Izabela: Kobieta musi cały czas żyć tym życiem, co w domu, co kupić, ile mam tych pieniędzy, czy mi starczy, dzieci czyste, mąż czysty, żeby każdy miał co zjeść [...] Ja nie tylko w zakładzie, ale ja nie tak bym Polską zarządziła jak oni, bo jak ja potrafię swoim domem zarządzać, to ja bym i Polską zarządziła lepiej jak oni wszyscy. Iza: Wszędzie sobie radzi, gdzie nie pójdzie, tam jest zauważana i doskonale daje sobie radę ze wszystkim.*

Potrzeba aprobaty

Paulina: *Obojętnie, czy to jest rodzina, czy to są znajomi, ale jeżeli w ich oczach widzi podziw, to też jest kobiecość. [...] Kiedy na przykład jestem gdzieś na zabawie, a ktoś mi w ucho szeptem cudownie tańczysz, albo wiesz, ty jesteś w moim typie. Ktoś, kto nawet nie znam go. Dla mnie to już jest duża satysfakcja. Paulinka: *Mężczyźni mogą sprawić, żeby kobieta poczuła, że jest piękna, że jest kobieca. [...] Ona wie, ale nieustannie potrzebne jest takie potwierdzanie tego [...] dzięki temu czuje się jeszcze pewniej. Wie, że inni też widzą jej kobiecość i może poczuć się jeszcze bardziej kobieco, ma taką pewność. [...] No przez komplementy, miłe gesty, męskie spojrzenia.**

Badane w toku wywodu wskazywały na socjalizację rodzajową jako na źródło ich przekonań o cechach uznawanych za typowe dla kobiet, co obrazuje wypowiedź jednej ze studentek: *Cechy, o ile mi wiadomo, są w nas wykształcane, znaczy my kształcimy je w sobie przez otoczenie, czyli wychowanie chyba. To ktoś nam podaje lalkę do zabawy i mówi, by ją nakarmić i tak jakoś się chyba tego od małego uczymy i kształtujemy te cechy w sobie.*

Role

Komponenta ról „obejmuje zestaw wymagań w zakresie zachowań, których oczekuje się od pełniących ją osób”³⁷. W toku wywodów wszystkie pary babć i wnuczek za najważniejszą rolę kobiet jednoznacznie uznały rolę matki. Potwierdzają to wyniki badań Anny Titkow. W badaniach nad tożsamością kobiet w polsce najczęściej występującymi identyfikacjami były: matka – 34,4%, żona – 30,4%, bycie kobietą – 16,5% i bycie człowiekiem – 16,3%³⁸. „Co piąta kobieta mieszkająca w dużych miastach, ponad co szosta z wyższym wykształceniem i również ponad co szosta w grupie najmłodszych badanych, będących w wieku 18–24 lata, wchodzi w doro-

³⁷ C.M. Renzetti, D. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.11.

³⁸ A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007, s.140.

słe życie z przekonaniem, że będzie przede wszystkim kobietą troszczącą się o dom, żoną i matką”³⁹.

Między stereotypami w zakresie ról prezentowanymi przez babcie i wnuczki wysoki poziom zgodności występował wśród pięciu par, średni u trzech i niski u dwóch. Poniżej przedstawię niektóre z wypowiedzi babć i wnuczek, aby ukazać treści i znaczenia, jakie w kontekście ról badane przypisywały kobietom.

Szczególnie istotną, zarówno dla wnuczek, jak i dla babć, była rola matki.

Katarzyna: *A kobieta jest po to, żeby dzieci rodzić, żeby gospodynią być, żeby stworzyć rodzinę, żeby być matką... no jak rodzi, to i matką jest, by być opiekunką męża.* Kasia: *No bo jednak większość kobiet, które nie miały dzieci, nie czują się spełnione w życiu. [...] Chociaż teraz młode kobiety nie tak od razu chcą mieć dzieci i o tym tak nie mówią, to jednak to w nich jest. I właśnie potem się w nich to budzi, kiedy przychodzi pora. [...] Tak, myślę, że dzieci sprawiają, że kobieta czuje się spełniona jako kobieta.* Bronisława: *Wtedy kiedy jest już mamą, kiedy ma ten swój dom, bo to ważne, żeby mieć ten swój dom, żeby móc w nim po swojemu opiekować się tymi najbliższymi, w jakiś sposób dawać im siebie.* Bronia: *Ale wydaje mi się, że prawdziwą kobietą staje się kobieta po urodzeniu dziecka. [...] Daje nowe życie, ma potomstwo, ma kim się opiekować. [...] Opiekuńczość, mam tu na myśli taką opiekuńczość matczyną, bo nikt tak się nie zajmie dzieckiem jak matka, ona ma tą szczególną cechę.*

Częstym zagadnieniem w wypowiedziach badanych była opieka nad dzieckiem. Jedna z par poruszyła temat opieki nad dzieckiem i możliwości korzystania przez ojców z tzw. urlopu tacierzyńskiego.

Paulinka: *Tak, to super sprawa. Naprawdę super sprawa. Ojciec też potrzebuje kontaktu z dzieckiem, dziecko z ojcem, matka może się realizować, a uregulowania prawne to umożliwiają.* Paulina: *Nie, to nie jest dobry pomysł, kobieta powinna w tym czasie siedzieć w domu i pilnować dziecka, wtedy by całe nasze społeczeństwo funkcjonowało inaczej. [...] Dlatego że to jest wbrew naturze. Jedno słowo Pani powiem – wbrew naturze.*

³⁹ Ibidem, s. 136.

Kazia o opiece nad dzieckiem i urlopie tacierzyńskim: *Genialne i potrzebne rozwiązanie. [...] trzeba dać mężczyznom szansę na pokazanie, że też doskonale potrafią zajmować się dziećmi, dać im okazję do budowania relacji i umożliwić rodzicom wybór, z czyjej pracy rezygnują, kto ma pozostać w domu z dzieckiem. Też może to odciążyć kobietę, pozwolić jej nie rezygnować z pracy całkowicie, a partnerowi dać możliwość poznania trudu opieki nad dzieckiem. Naprawdę rewelacyjne rozwiązanie, głównie dlatego, że daje wybór i właśnie stawia kobietę i mężczyznę jako rodziców na równi. Kazimiera: To jest źle. [...] To dziecko nie będzie miało ciepła matki [...] ojciec nie da tego ciepła dla tego dziecka tyle co matka. [...] To jest, to jest serce, to jest miłość do dziecka. Matka przewija, matka pocałuje, pokocha, tego, a ojciec jest zimny do takiego czegoś. Przewinie, położy i chcesz to śpij, a nie to drzyj się.*

Role związane z obowiązkami domowymi

Bronisława: *Mamy, wcześniej córki, bo to też jest ważna rola, [...] żony. Oprócz tego z tych takich domowych to jest i sprzątaczką, i pielęgniarką, i nauczycielką, i kucharką. Te wszystkie role spełnia, a oprócz tego spełnia role zawodowe. Bronia: Córkę, wnuczkę, matkę, kobietę, przyjaciółkę, dziewczynę, [...] no i kucharkę, sprzątaczkę, pracownika, ucznia, studenta.*

Izabela: *Gotować. [...] Mężczyzna też może gotować oczywiście i powinien normalnie na co dzień, ale i tak to takie bardziej trochę albo z braku czasu, albo dla urozmaicenia jest. Zresztą on nie musi, ale może, a kobieta jednak powinna, no bo to, jak mówię, jest konieczne do życia i może ona czymś innych zaskoczyć, sprawić przyjemność. A jak dobrze coś ugotuje, czy jakąś super potrawę, to wiadomo, że wszyscy są zadowoleni, a ona dostaje mnóstwo pochwał za to.*

Kasia: *Eee... Kobieta, która a propos potrafi to wszystko pogodzić, też potrafi sobie wychować męża. [...] W dużej mierze zależy to jednak od chłopaka, jakiego się pozna, bo jedni mają chyba taką naturalną potrzebę pomagania, robienia czegoś. Kiedyś, wydaje mi się, że mężczyźni mieli średnio ochotę opiekować się dziećmi, bawić się z nimi. Teraz już się powoli zmienia, że oni chcą sami uczestniczyć w życiu tego dziecka. O tyle jest kobiecie łatwiej, że ten obowiązek ciągłego opiekowania się dzieckiem*

schodzi i ona zyskuje coś innego. Ale uważam, że są mężczyźni, których trzeba będzie wychować jeszcze przez jakiś czas będą tacy. Katarzyna: Wtedy to jak chciał, to i ugotował, i odkurzył. Ja zawsze mówiłam, że ma dwie lewe ręce, że nic nie potrafi, no a później się nauczył. [...] Potrafił dużo zrobić. Tylko trzeba było mu pokazać pierw albo tak podejść go jakoś, żeby zrobił. [...] Trzeba tylko sobie tego męża wychować.

Matka Polka

Paulinka: Mój tata wymaga na przykład od mamy, żeby po pracy, przed pracą przygotowała obiad, bo według niego to zadanie kobiety. Tak został wychowany [...] babcia potrafiła wstawać nad ranem, żeby dziadkowi zrobić śniadanie i jedzenie do pracy, wyprasować koszule. Ja się na to na pewno nie zgodzę i nie zgadzam. Paulina: Ale wychowałam dwoje dzieci sama, de facto, wspólnie z mężem, który też pracował zawodowo. Ja byłam tą, która musiała codziennie przypilnować, żeby dzieci poszły czyste do szkoły, zadbane... po to, żeby ugotować obiad, przygotować śniadanie. No i zaprowadzić jednego do szkoły, drugiego do przedszkola, jak były małe. [...] Tak nie byłam w stanie, aby umiejętnie pogodzić, to musiałam trochę jednego, trochę drugiego, trzeciego. Też nie byłam być może dobrą żoną dla męża, bo już w łóżku to mi się wszystkiego odechciewało. Odechciewało mi się kochania, odechciewało mi się pocałunków, nie dotykaj, bo jestem zmęczona. To było wybranie coś kosztem czegoś. Stałam przed faktem, że najpierw muszę zaspokoić potrzeby dzieci, a dopiero później męża, a tak nie powinno być w małżeństwie, bo jedno i drugie powinno być zaspokojone, a przynajmniej mąż. I to prawda, nie byłam w stanie wszystkiego raptem pogodzić. [...] No już nie mówiąc o swoich [potrzebach]. To przestaje być ważne, nie ma na to czasu.

Kobieta nowoczesna – rola wieloraka

Kazimiera: Kiedyś były takie po prostu poważniejsze kobiety. Umiały dużo pracy takiej przy ręcznych robotach, płótno same robiły, nici z lnu robiły same. A teraz tego nie robią, bo teraz gdzie tam. Słabsze i lekko-myślne. Nic nie poradzi, żeby coś zrobić ręcznie tylko leci do sklepu, kupi

i w tym chodzi. [...] Oj, to mnie się nie podobają te nowoczesne kobiety. Kazia: Raczej nie kojarzy mi się z takim pseudonowoczesnym obrazkiem kreowanym przez media, to chyba zgubny obrazek. [...] No tam kobieta jest pseudowyzwolona. Jest otwarta seksualnie, dużo zarabia, żyje szybko, to jest taki zbyt prosty schemat. A i jednocześnie jest oszałamiająco piękna i seksowna. Właśnie zbyt prosty schemat. Tak jakby rzuciła z hukiem ten dom i matczyność i pobiegła w wir innego świata i zachowuje się jak taki prosty jakiś mężczyzna bez żadnej głębi. Taki jest fałszywy wizerunek.

Paulina: Ta, która umie pogodzić pracę zawodową z wychowaniem dzieci, która nie klnie, która nie wyzywa i która część obowiązków w dzisiejszych czasach przekazuje mężowi. Paulinka: Taka, która robi karierę, a jednocześnie spełnia się jako matka i żona, czy partnerka. Dąży do celu, który sobie postawiła i się nie poddaje.

W wypowiedziach badanych, gdy rozmowa dotyczyła kobiety nowoczesnej, babcie i studentki często mówiły o karierze, atrakcyjnym wyglądzie, samorealizacji, sukcesach, a przy tym o byciu dobrą matką i żoną, za główną zaletę kobiety nowoczesnej uznając umiejętność łączenia tych obszarów. Badanie nad preferowanymi przez kobiety rolami życiowymi wykazało, że najczęściej podejmowaną przez kobiety rolą jest rola wieloraka. Kobiety postrzegają siebie jako troszczącą się o dom, żonę i matkę – 27,6%; kobietę pracującą i osiągającą sukcesy – 3,9%; a najczęściej jako kobietę umiejącą godzić role rodzinne z zawodowymi – 68,5%⁴⁰. Większość kobiet, stawiając jako swoje zadanie umiejętne, jak najlepsze, łączenie ról rodzinnych i zawodowych, wybrała dążenie do wypełniania koncepcji „bycia doskonałą”⁴¹. „Idealem jest więc kobieta, która godzi rolę żony i matki z wysoką pozycją zawodową, a niezależnie od natłoku domowych i zawodowych obowiązków, jest zawsze piękna, młoda, szczupła, zadbana, modna, a więc musi znaleźć czas także dla siebie”⁴².

Możliwy do wskazania na podstawie analizy wypowiedzi par babć i wnuczek poziom zgodności opinii badanych nie wartościuje ich treściowo. Wysoki poziom zgodności występuje w parach tradycyjnie postrze-

⁴⁰ A. Titkow, *Tożsamość...*, s.134.

⁴¹ Ibidem, s. 134–135.

⁴² B. Łaciak, *Wzór osobowy współczesnej Polki*, w: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. H. Domański, A. Titkow, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995, s. 242.

gających role kobiet, jak i w parach, w których wypowiedzi babć i wnuczek charakteryzowały się egalitaryzmem w odniesieniu do ról. W parach, w których babcie postulowały niezależny wybór ról podejmowanych przez kobiety, wnuczki podzielały ich opinie. Dysproporcja „nowoczesnych” opinii wnuczek i „tradycyjnych” opinii babć wystąpiła u dwóch par. W dwóch parach babcie przejawiały bardziej nowoczesne opinie, a wnuczki te, które można uznać za tradycyjne. Jedna ze studentek, w przeciwieństwie do babci, nie dopuszczała możliwości pełnienia przez kobiety ról kierowniczych. W innej parze studentka uznała, że tylko kobieta powinna opiekować się dzieckiem, w przeciwieństwie do babci, która postulowała tu równy udział obojga rodziców i partnerstwo.

Wygląd

W komponencie wyglądu wysoki poziom zgodności między stereotypami płci prezentowanymi przez babcie i wnuczki występuje u pięciu par, średni u dwóch, niski u trzech. W badaniach Lucyny Kopciewicz atrakcyjny wygląd stanowił najczęściej konstruowaną przez badane definicję kobiecości⁴³. Deux i Lewis jako stereotypowe cechy w komponencie wyglądu wymieniły: delikatny głos, schludność, wdzięk, miękkość⁴⁴. W badaniach stereotypu polskiej kobiety „za najbardziej stereotypowe komponenty kobiecego wyglądu uznano wdzięk, pociągająca, zadbana”⁴⁵. Określenia te pojawiały się wielokrotnie w wypowiedziach babć i wnuczek. Niemal wszystkie badane wyrażały przekonanie, że kobieta powinna być zadbana. W wypowiedziach badanych w ramach tej komponenty poruszonymi zagadnieniami były: atrakcyjność (i to, jak można z niej korzystać), ciało, figura, sposób poruszania się.

⁴³ L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 121.

⁴⁴ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne...*, s.17–18.

⁴⁵ E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści i hierarchicznej struktury stereotypu polskiej kobiety i polskiego mężczyzny*, w: *Między płcią a rodzajem. Teorie, badania, implikacje*, red. A. Chybicka, N. Kossakowska-Berezecka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s.18.

Dla jednej pary konstruktem kobiecości było ciało. Obie badane podkreślały konieczność dbania o nie. Dla innej pary wygląd stanowił definicję kobiecości.

Wymogi wobec kobiecego wyglądu

Bronisława: *Oczekuje się, że kobiety będą zawsze idealnie pięknie wyglądały. Od mężczyzn się jakoś tego nie wymaga. A nie każda kobieta przecież raz na dwa tygodnie jest u tego fryzjera, czy manikiurzystki i nie każda musi, moim zdaniem.* Bronia: *No, bo od kobiety się dużo wymaga. Ma być piękna, super zadbana, szczupła, zawsze dobrze wyglądająca, a z drugiej strony wykształcona, mająca dobrą pracę, jakieś super zainteresowania, czy hobby. [...] Nie zawsze kobieta ma wpływ na to, jak wygląda, a media i cała współczesna kultura zarzucają nas jakimiś wzorcami i kobiecie jest trudno zaakceptować siebie taką, jaka jest naprawdę.* Bronisława: *Wolałam być naturalna.* Bronia: *Nie sztuczna, to bardzo ważne. A mam tu na myśli wszystkie botoksy, tipsy, solaria, sztuczne włosy, sztuczne cycki i tak dalej.*

Iza: *Tylko, że to dbanie o wygląd bywa męczące. [...] Tak, bo czasami się nie chce, a tu jednak trzeba. Choć jak już się podmaluje odpowiednio i w ogóle zadba, to są efekty i to całkiem przyjemne. Warto to robić, no ale to też jest obowiązek. [...] No trzeba sobie kupić te kosmetyki, wiedzieć jakie, w makijażu umieć wszystko połączyć i tak dalej. Trudne i męczące, no, czasem trzeba wcześniej wstać, żeby na przykład wyprostować włosy, ale stwarza potem taki przyjemny stan i to poczucie kobiecości.*

Paulinka: *Ale na pewno za kobiecą cechę można uważać lekkość. Czyli żeby nie siadała z hukiem, tylko z jakąś gracją i chodziła delikatnie, a nie ciężko, jak facet.* Paulina: *Ona powinna być zawsze z pewną miękkością, z gładkością postępować. Obojętnie, czy ona rozmawia, czy fizycznie się zachowuje, porusza się, powinna być miękka.*

Helena: *Musi mieć ładny chód kobieta. Nie powinna nóg ciągnąc, nie powinna podskakiwać, tylko ładnie chodzić. [...] To musi być taki lekki chód. Lekki chód powiewny.* Hela: *Uważam, że dobrze jest, gdy kobieta umie poruszać się z gracją i być w tym subtelną.*

Iza: *Wysoka, szczupła, długie włosy, duże piersi. W sumie to tak, kobieta, która ma takie akurat, powiedzmy, przymioty, zawsze będzie atrakcyjnie wyglądała, no bo te cechy są atrakcyjne, podobają się.*

Gosia: *Też stereotyp pustej blondyneczki, według którego od razu ocenia się kobiety i to niezbyt pozytywnie, a raczej trywialnie. Małgorzata świadomie wykorzystuje ten stereotyp: Na przykład dobrze ma się ten o głupiutkich blondynkach. [...] Sama czasem, kiedy sytuacja jest napięta, a rozmawiam z mężczyzną, mówię: nie widzi pan, że jestem blondynką. Z wyboru, ale blondynką. Zawsze jest chwila ciszy. Potem śmiech. A potem sprawę mam załatwioną pozytywnie. To działa! [...] Tak, można umiejętnie między nimi lawirować, ale należy mieć świadomość, że to stereotyp, i że tak a tak z niego korzystamy.*

Małgorzata: *Opakowanie, o które należy dbać. Kobieta, tak jak mówiłam, powinna dbać o ciało, które jest opakowaniem tego, co ma ona wewnątrz siebie.* Gosia: *Dla mnie to z jednej strony swoiste pole bitwy. [...] O zbędne kilogramy o świeżość i dobry look [...] Z drugiej strony jest dla mnie inspiracją, źródłem wielu pragnień.*

Zawód

W komponencie zawodów wysoki poziom zgodności wystąpił u pięciu par, średni u dwóch, a niski u trzech.

„Najbardziej stereotypowe zawody kobiece to nauczycielka w szkole podstawowej, pielęgniarka, psycholog”⁴⁶. Nazwy tych zawodów pojawiały się w wypowiedziach babć i wnuczek, które to zawody, obok innych, przytaczały jako typowo kobiece, często udział kobiet w danych zawodach uzasadniały predyspozycjami kobiet i pochodzącymi z natury cechami. Najbardziej sfeminizowane są te zawody, które tradycyjnie kojarzone są z kobiecością, opieką nad innymi. Jak stwierdza Bogdan Wojciszke: odsetek kobiet w danym zawodzie jest odwrotnie proporcjonalny do jego prestiżu”⁴⁷.

⁴⁶ E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści...*, s.18.

⁴⁷ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 438.

Uzasadnianie zawodów naturalnymi predyspozycjami kobiet wielokrotnie pojawiało się w wypowiedziach badanych. Aga: *No, to nauczycielka, ze względu na podejście do dzieci. Na pewno kucharka, bo od wieków przygotowujemy posiłki. Też krawcowa, bo to kobieta, która potrafi zrobić coś z niczego, naprawić rzecz z pozoru niemożliwą do naprawienia [...]. Florystka to kobieta, idealnie pasuje do kwiatów, ma do nich odpowiednią rękę, potrafi się nimi zajmować. Z pewnością też fryzjerka, bo większość kobiet zajmuje się tym zawodem, zastanawia mnie, czy nie ma w tym swego rodzaju podtekstu erotycznego. Mężczyźni nieraz uwielbiają chodzić do kobiet fryzjerek, podnieca ich mycie głowy czy strzyżenie. Jeszcze kosmetyczka, a to dlatego, że kobiety od zawsze pielęgnowały swoje ciało, więc możliwe, że znają się na tym fachu najlepiej. I już zupełnie tradycyjnie pielęgniarzka, a to z tego względu, że pielęgnowanie ludzi, zwierząt, roślin leży w naturze kobiety.* Agnieszka: *Na pewno nauczycielka, pielęgniarzka [...] lekarka, bo też jest dużo lekarek [...] to to są takie kobiece. Psycholog to też takie kobiece. Ale teraz jest to poszerzone, są też kobiety adwokaci, prawnicy [...] Te kobiece zawody wynikają z predyspozycji kobiet, bo trzeba się chcieć widzieć w takim zawodzie. Trzeba lubić dzieci, lubić opiekować się, a to już kobiety mają w sobie, w tych genach, że tak powiem, mają ten instynkt opiekuńczy. Te kontury się zacierają, kobiety świetnie sobie radzą w tych zawodach, które kiedyś były zarezerwowane dla mężczyzn. Ale do tej pory tak się uważało, że kobiece to te zawody związane z opieką nad dziećmi, starszymi, z leczeniem, nauczaniem i to wynika z takiej natury kobiet.*

Kobiece profesje są łączone z typowo „kobięcymi” predyspozycjami, kompetencjami i obejmują zawody związane z opieką, usługami (fryzjerka, pielęgniarzka kosmetyczka)⁴⁸. Ze względu na te „wrodzone”, „naturalne” cechy kobiet, przypisujące je do określonych zawodów, wykluczani są mężczyźni, którzy nie posiadając takich cech, nie nadają się do podejmowania tych zawodów. Taki pogląd pojawiał się w wypowiedziach badanych, choć pojawiły się też głosy babć o możliwości i potrzebie pełnienia przez mężczyzn zawodów dawniej przypisywanych kobietom i wypowiedzi wnuczek przeciwstawiające się temu.

⁴⁸ E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści...*, s. 18.

Bronisława: *W końcu w tej chwili są coraz częściej pielęgniarki i sanitariusze i jakoś coraz więcej idzie mężczyzn do tych zawodów. W szkołach jest niestety ciągle za mało mężczyzn. Bronia: Mężczyzna nie spełniłby się w tej roli.*

Marysia: *Istnieją zawody, w których sprawdzają się tylko kobiety, takie jak położna czy przedszkolanka. [...] Ze względu na wrodzoną wrażliwość, opiekuńczość, wykształcony instynkt macierzyński.*

Praca zawodowa, a prowadzenie domu. Kasia: *W pewnym momencie czasu kobietom przychodzi **to dziecko i ten dom**. Ona się martwi o ten dom i o to dziecko kilka razy bardziej niż ten mężczyzna, który ma ten sam problem. Przez to jej nie wystarcza czasem siły na tą maksymalną kompetencję, ale do pewnego czasu kobiety są zdecydowanie tak, a może i bardziej kompetentne.*

Wykonywanie zawodów kojarzonych z mężczyznami. Paulina-babcia: *Ja osobiście jestem zwolenniczką, że kobieta powinna być... niech ona idzie do tej pracy, niech się realizuje, ale nie we wszystkich. Na litość boską! Nie we wszystkich zawodach, nie wszędzie, niech nie dominują. Niech nie chcą tak bardzo dominować nad mężczyznami, bo świat się przekreśli.*

Izabela: *Jak na dzień dzisiejszy ja widzę kobietę prowadzącą autobus, to dla mnie to jest okropne. Uważam, że to jest za słaba płeć kobieca, by taki wielki wóz prowadziła. A teraz to się coraz więcej zdarza, żeby kobieta prowadziła. To jest nowością, no. Teraz rzeczywiście się spotyka kobietę tam, gdzie nie powinna być w ogóle. [...] Przeważnie to byli mężczyźni, a teraz i kobiety, to gdzie to kobieta policjantka. Napadnie taki zbir jeden z drugim i ona sobie poradzi, no nie.*

Wspólnym dla wypowiedzi większości par jest uzasadnianie „kobiecych zawodów” cechami kobiet, naturalnymi predyspozycjami. Zawody związane z siłą fizyczną odradzały kobietom nawet te uczestniczkki badania, które postulowały równy dostęp do zawodów dla przedstawicieli obu płci. W parach, w których babcie kategoryzują zawody na typowo kobiece i typowo męskie, a wnuczki negują ograniczenia dla kobiet i mężczyzn w zakresie zawodów, poziom zgodności był niski. W większości przypadków, jeśli babcia nie ograniczała wykonywania zawodów dla kobiet i mężczyzn, wnuczka podzielała ten pogląd. W jednym przypadku studentka, w przeciwieństwie do babci, nie dopuszczała mężczyzn do zawodów „kobiecych”.

Przytoczone wypowiedzi studentek i babć sygnalizują obszary poruszane w toku wywodów o kobiecości, kobiecych cechach, rolach, wyglądzie i zawodach. Zaskakujące dla mnie jako badacza było to, w jak wielu kwestiach opinie babć i wnuczek są zbieżne, jak pary posługują się podobnymi lub tożsamymi pojęciami. We wszystkich komponentach, u co najmniej połowy badanych par babć i studentek, poziom zgodności stereotypów był wysoki. Najbardziej podzielanymi przez babcie i studentki opiniami były te dotyczące cech osobowości. Poziom zgodności stereotypów w tej komponentce był wysoki aż u siedmiu par. Świadczy to o transmisji międzypokoleniowej oraz o tym, że mimo postulowanej wolności od stereotypów, kobietom wciąż przypisywane są określone cechy, które determinują ich role, zawody, oraz że obok nowoczesnego postrzegania kobiecości współistnieją tradycyjne stereotypy. Zakres ról realizowanych przez kobiety powiększa się z jednej strony o te stereotypowo przypisywane mężczyznom, jak utrzymywanie rodziny, koncentrowanie się na życiu zawodowym, niezależność, ambicja, a z drugiej strony widoczne jest uznanie dla tradycyjnych ról kobiecych⁴⁹. Zmiana treści stereotypów przynosi taki efekt, że kobieta powinna spełniać się zawodowo, być niezależna finansowo, odnosić sukcesy, a jednocześnie wciąż ma być ciepła, opiekuńcza i pełnić tę najważniejszą rolę – matki.

Dezaktualizacja tradycyjnych stereotypów umożliwi kobietom rozbiwanie szklanych sufitów, oderwanie się od lepkiej podłogi, mężczyznom pozwoli zdjąć maskę twardziela, a obojgu umożliwi wybór. Przeprowadzone badanie doprowadziło do jeszcze jednego, istotnego wniosku. Dla większości badanych była to pierwsza, tak długa rozmowa o kobiecości. Babcie i wnuczki po udzieleniu wywiadów mówiły, że sformułowanie wypowiedzi uświadomiło im ograniczenia, jakie stawia się kobietom i mężczyznom. Taka świadomość to pierwszy krok do krytycznej refleksji nad stereotypami i wyzbycia się ograniczeń, które umożliwi przedstawicielom obu płci pełen rozwój i bycie w pełni sobą w zakresie cech, jakie posiadają, oraz umożliwi wybór w pełnieniu ról, tym samym umożliwiając tworzenie siebie wolne od schematów.

⁴⁹ N. Kosakowska, *Kobiety w stereotypowych i niestereotypowych rolach płciowych – Polska i Indie. Porównanie międzykulturowe*, w: *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 92.

Słowa kluczowe: *stereotypy, transmisja międzypokoleniowa, komponenty stereotypów płci: cechy, role, wygląd, zawód*

STEREOTYPES OF FEMININITY IN THE OPINIONS OF STUDENTS AND THEIR GRANDMOTHERS

Summary

The article is an account of the research regarding the level of compliance of gender stereotypes among female university students and their grandmothers. It provides information about gender stereotypes and their consequences, as well as examines their presence in universities. Furthermore, it illustrates similarities and differences in the use of stereotypes by different generations of women in the respect of components of gender stereotypes such as characteristics, roles, appearance and occupation.

Keywords: *stereotypes, intergenerational transmission, components of gender stereotypes: characteristics, roles, appearance, occupation*

Translated by Anna Biały

Krzysztof Sawicki

Emilia Żyłkiewicz-Płońska

Uniwersytet w Białymstoku

**W poszukiwaniu innowacyjnych metod kształcenia w pedagogice.
Doświadczenia z uczestnictwa
w Kursie Intensywnym LLP-Erasmus**

Kurs Intensywny (Intensive Programme – IP) to krótkie (trwające od 10 dni do 6 tygodni zajęć dydaktycznych) akademickie działanie, które skupia studentów i pracowników dydaktyczno-naukowych z wyższych uczelni, państw należących do Unii Europejskiej. Cel współpracy sprowadza się do zapoznania z różnorodnością perspektyw w zakresie analizowanych zagadnień, porównanie specyfiki i skali zjawisk występujących w różnych krajach oraz wspieranie dialogu międzynarodowego i propagowanie założeń edukacji międzykulturowej. Program umożliwia międzynarodowym grupom studentów i nauczycielom akademickim kooperację i wspólną dyskusję w ramach analizowanych zagadnień. W wyniku aktywnego uczestnictwa studenci otrzymują dodatkowe punkty ECTS i zdobywają międzynarodowe doświadczenie oraz wzbogacają swój warsztat zawodowy, dzięki czemu stają się bardziej atrakcyjni na europejskim rynku pracy.

Kiedy ukazał się *Przewodnik po Programie Erasmus+*¹, bezskutecznie można było w nim szukać informacji na temat Kursu Intensywnego w dotychczasowej formie. Pomimo swojej znikomej popularności kursy intensywne dostarczały realizującym je osobom – kadrze akademickiej i studentom – wielu bodźców: do rozwoju zawodowego, wymiany doświadczeń, wiary we własne siły, radości twórczego działania, integracji w zespołach międzynarodowych, poczucia bycia członkiem jednej wielkiej społeczności w ramach programu LLP-Erasmus.

¹ European Commission, Erasmus+ Programme Guide.

W niniejszym artykule przedstawiono doświadczenia z realizacji trzyletniego Kursu Intensywnego o akronimie SPICY (Special Project International Capacitybuilding Youthwork). W dziedzinie kształcenia akademickiego oraz rozwiązań metodycznych było to przedsięwzięcie, którego efektami warto się podzielić, gdyż dostarczyło zarówno realizatorom, jak i pozostałym uczestnikom (nauczycielom studentom) inspiracji do twórczej i efektywnej edukacji młodzieży akademickiej w obszarze nauk społecznych.

Cele, czas trwania i uczestnicy SPICY

Ze względu na międzynarodowy charakter działań wyznaczono trzy obszary tematyczne w ramach Kursu, poświęcając każdemu z nich rok trwania projektu. Pierwszą edycję Kursu (Holandia, 2012) przeznaczono na analizy i międzynarodowe badania porównawcze, w ramach których uczestnicy gromadzili informacje i opracowania teoretyczne dotyczące sposobów definiowania młodzieży i młodości w swoich krajach, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów psychologicznych, społecznych i kulturowych. W drugim roku trwania Kursu (Polska, 2013) skupiono się na tematyce związanej z zachowaniami problemowymi i przejawami niedostosowania społecznego młodzieży, w których to obszarach uczestnicy Kursu prowadzili badania empiryczne. W efekcie możliwe było porównanie specyfiki i skali zachowań problemowych młodych ludzi w krajach partnerskich Kursu. Ostatnia edycja Kursu SPICY (Belgia, – dotyczyła metod pracy z młodzieżą w poszczególnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem działań o obszarze profilaktyki społecznej wobec zachowań problemowych młodzieży.

W Kursie uczestniczyło pięć uczelni wyższych z czterech krajów Unii Europejskiej: Belgii, Finlandii, Holandii i Polski. Ze strony polskiej w Kursie brali udział studenci i pracownicy naukowo-dydaktyczni Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Pozostali uczestnicy Kursu to: Christelijke Hogeschool Windesheim w Zwolle z Holandii, Katholieke Hogeschool w Leuven z Belgii, Centria University of Applied Sciences w Kokkola z Finlandii i Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen KATHO w Katrijk z Belgii. Każdego roku w tym projekcie edu-

kacyjnym uczestniczyło 60 osób (po 10 studentów oraz po 2 nauczycieli z każdego uniwersytetu).

Spicy 2012 – psychologiczne, społeczne i kulturowe aspekty młodości

SPICY 2012 to pierwszy z trzech etapów całego projektu, którego głównym celem była analiza zagadnienia młodości i pogłębienie wiedzy teoretycznej na temat rozwoju młodzieży pod względem społecznym, psychologicznym i kulturowym. Ponadto międzynarodowe grupy w trakcie trwania projektu wypracowały kwestionariusze, które posłużyły do przeprowadzenia badań w poszczególnych krajach, na podstawie których dokonano analiz porównawczych. Efekty tych działań miały zostać przedstawione w kolejnym roku trwania Kursu. Do podstawowych metod pracy podczas trwania tej edycji SPICY należały: wykłady nauczycieli i innych ekspertów, warsztaty, prezentacje studentów, dyskusje tematyczne, wizyty w placówkach, w których pracuje się z młodzieżą, działania integracyjne, wieczory kulturowe *etc.*

Uczestnictwo studentów w wykładach miało dostarczyć wiedzy, jak również inspiracji do dalszych etapów udziału w programie, przykładowo do przygotowania prezentacji oraz jako wstęp i zachęta do podejmowanych w programie dyskusji tematycznych. Kilka wykładów poświęcono metodologii badań społecznych. W zamyśle organizatorów stanowiły one element przygotowujący studentów do opracowania narzędzia badawczego.

Kolejnym działaniem podejmowanym w ramach Kursu było przedstawienie przez każdą z uczestniczących grup narodowych, przygotowanych przed spotkaniem czterech prezentacji tematycznych. W ramach tematu „Młodzież w mediach” (*Youth in movies*) prezentowano wizerunek młodzieży kreowany przez media w poszczególnych krajach. Prezentacje na temat: „Problemy młodzieży” (*Youth problems*) umożliwiły zapoznanie ze specyfiką zachowań problemowych młodych ludzi w każdym z reprezentowanych w programie krajów. Dotyczyło to zgromadzonych faktów, danych liczbowych oraz przyczyn analizowanych zjawisk. Kolejne prezentacje oscylowały wokół tematyki „Kultura młodzieżowa” (*Youth culture*) i „Młodzież w przestrzeni miejskiej” (*Youth in urban areas*). Zarówno tematy, jak i formy prezentacji (m.in. pokaz mody młodzieżowej ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia gadżetów w poszczególnych epokach

historycznych) były przykładem zastosowania innowacyjnych metod dydaktycznych podczas prezentacji.

Organizując dyskusje w grupach, starano się zapewnić również ich innowacyjny charakter poprzez przykładowe wykorzystanie metody tzw. *Open Café*. Polegała ona na podziale uczestników na mniejsze grupy, które przesiadały się do kilku kolejnych stolików, przy których czekał moderator dyskusji. Na stole znajdował się brystol, na którym poszczególne grupy studentów zapisywały przedyskutowane kwestie w zakresie zadanego pytania czy tematu, przykładowo: Jakie są cechy generacji „Y”? Na czym polega profesjonalne podejście w pracy socjalnej w Twoim kraju? Po wypowiedzeniu się każdej z grup moderator dokonywał prezentacji posteru. Zawierał on słowa kluczowe wypracowane w grupowych dyskusjach, które umieszczano hierarchicznie od centrum po peryferia.

W ramach programu, oprócz zajęć wykładowych, warsztatów i prezentacji studentów, odbyły się wizyty w ośrodkach przeznaczonych dla młodzieży, często wzbogacone o elementy warsztatowe. Uczestnicy odwiedzili młodzieżowy ośrodek „Jeugdthunk Zwolle”, gdzie pracownicy socjalni opowiedzieli o swojej pracy z młodymi ludźmi z sąsiedztwa. Kolejnym miejscem w Zwolle był ośrodek sportowy, w którym profesjonalni terapeuci i zarazem trenerzy sportowi prowadzą zajęcia *Free2move*. Jest to współczesna wersja praktycznego zastosowania sentencji rzymskiego satyryka Juwenalisa („w zdrowym ciele zdrowy duch”).

Działania integracyjne należały do kolejnej formy pracy w projekcie. W momencie rozpoczęcia Kursu każda z grup narodowych dokonała przedstawienia siebie (studentów i nauczycieli), uczelni, regionów i krajów, z których przyjechali, z wykorzystaniem filmów, prezentacji, scenek *etc.* Innym elementem były gry terenowe służące wzajemnemu poznawaniu się, budowaniu zaufania i podnoszeniu komunikacji oraz współpracy w grupie. Doskonałą egemplifikację działań integracyjnych stanowiło zadanie, które polegało na zbudowaniu tratwy, na której studenci mieli opłynąć stawy okalające ośrodek. Ćwiczenie to miało na celu nie tylko rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, ale również pobudzanie kreatywności.

Kolejnym przykładem działań integracyjnych były wieczory kulturowe, których idea polegała na przedstawieniu elementów kultury: tradycji, obyczajów, języka czy kuchni poszczególnych krajów. Przykładowo,

grupa polskich studentów zaproponowała wszystkim uczestnikom Kursu udział w tradycyjnym weselu. Natomiast grupa studentów z Holandii przygotowała typowe w tym kraju gry i zabawy. Ostatniego dnia studenci przedstawili program artystyczny, w którym każdy mógł zaprezentować swoje umiejętności muzyczne, plastyczne, taneczne, teatralne *etc.*

Podsumowaniem pierwszej edycji programu była jego ewaluacja, która sprowadzała się do otwartej dyskusji na forum. Uczestnicy SPICY 2012 w większości zgodzili się, że cele programu zostały zrealizowane. Wszyscy wymieniali też korzyści, jakich dostarczyło im uczestnictwo w projekcie, oraz jednoznacznie stwierdzili, że odczuwana jest konieczność jego kontynuacji.

Spicy 2013 – zagrożenia i problemy młodzieży w ujęciu porównawczym

Konsekwencją ubiegłorocznych analiz oraz działań było skupienie się w bieżącym roku SPICY 2013 na zachowaniach ryzykownych młodzieży. Zawarto je w czterech podstawowych obszarach problemowych: uzależnieniach; zachowaniach ryzykownych o podłożu seksualnym; przestępczości nieletnich oraz skutkach zaniedbań i przemocy w rodzinie.

Celem tego etapu programu była identyfikacja problemów młodzieży z krajów, z których pochodzą uczestnicy projektu, oraz odpowiedź na pytania: Jak środowisko radzi sobie z problemami młodzieży? W jaki sposób dochodzi do marginalizacji młodzieży? Jaka jest rola instytucji z sektora pomocy społecznej, resocjalizacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej?

Studenci przygotowujący się od grudnia 2012 roku do uczestnictwa w Kursie Intensywnym SPICY 2013 mieli za zadanie opracowanie i analizę danych wtórnych oraz studia literatury przedmiotu (*desk research*) w dwu-, trzyosobowych zespołach w wybranym przez siebie obszarze problemowym. Efektem analiz było opracowanie prezentacji na temat specyfiki danego zachowania ryzykownego w każdym z uczestniczących krajów, z uwzględnieniem przyczyn, skali i specyficznych form analizowanego zjawiska. Ponadto każdy ze wspomnianych zespołów miał za zadanie przygotowanie indywidualnego przypadku typowego dla analizowanego obszaru problemowego. Powyższe opracowania miały stanowić podłoże do dalszej pracy w międzynarodowych zespołach podczas Kursu.

W realizacji zajęć w ramach SPICY można wskazać kilka sposobów pracy. Pierwszy etap stanowiły zajęcia przedpołudniowe, mające formę wykładów połączonych z dyskusją. Tematyka spotkań była wspólna dla wszystkich grup tematycznych. Przykładowo, w ramach spotkania pod hasłem *Risky online* przybliżono studentom kwestię zachowań seksualnych w kontekście nowych technologii, uzależnienie od środków komunikacji, jak również specyfikę przestępczości internetowej. W ramach jednego ze spotkań zrealizowano wizytę w zakładzie poprawczym. Odbiegającym od tego schematu spotkaniem była wizyta w Zakładzie Poprawczym w Białymstoku, gdzie pracuje się z młodzieżą mającą konflikt z prawem i doświadczającą problemu uzależnienia. Ponadto zorganizowano wykład i dyskusję z prof. dr hab. Katarzyną Laskowską (Wydział Prawa, UwB) nt. „Od zachowań ryzykownych ku przestępczości” (*From Risk Behaviour to Delinquency*). Szczególnym punktem była wizyta uczestników Kursu w Podlaskim Urzędzie Wojewódzkim, gdzie spotkano się z przedstawicielem wojewody odpowiedzialnym za politykę społeczną oraz reprezentantem Policji odpowiedzialnym za pracę z nieletnimi.

Drugą (i priorytetową) formą związaną z realizacją tematu Kursu była praca w zespołach międzynarodowych. Wspomniane dwu-trzyosobowe grupy tematyczne zostały połączone w dziesięciosobowe międzynarodowe zespoły, które również pod międzynarodowym kierownictwem (dwóch nauczycieli) miały za zadanie przygotowanie (w ciągu pierwszych czterech popołudni) całodniowego programu dla pozostałych uczestników Kursu z zakresu analizowanego obszaru problemowego. Był on realizowany w dwóch blokach. Pierwszy z nich (sesja przedpołudniowa) stanowiła prezentacja o charakterze porównawczym, w której przedstawiono ogólne prawidłowości problemu oraz jego specyfikę w poszczególnych krajach. Poza założeniami teoretycznymi czy danymi statystycznymi młodzież często wykorzystywała fragmenty filmów dokumentalnych, dokumentów fabularyzowanych czy amatorskich nagrań z serwisu youtube.com. Należy podkreślić, że stanowiły one znakomity komentarz do prezentowanych treści, w szczególności przybliżały specyfikę problemu w poszczególnych krajach. Część popołudniowa to przede wszystkim analiza wybranego przypadku właściwego dla problemu. W tym celu stosowano metody aktywizujące: autorskie gry planszowe, odgrywanie scenek czy trybunał. Ostatnia z wymienionych metod sprowadzała się do wnikliwej analizy

indywidualnego przypadku, analizy wszystkich zaangażowanych stron oraz rozstrzygnięcia przez sąd i audytorium o optymalnej formie oddziaływania, włącznie z wymierzeniem potencjalnej „kary”, czyli określeniem konsekwencji, jakie powinny być poniesione. Tę formę aktywizacji uczestnicy Kursu ocenili bardzo wysoko podczas ostatniego elementu projektu, którym była ewaluacja.

Kolejny rodzaj zajęć (wzorem poprzedniego roku) stanowiły najrozmaitsze formy ekspresji twórczej uczestników Kursu. Podczas niemal dwóch tygodni zaowocowały one przejściem od spontanicznych działań plastycznych czy muzycznych do ponaddwugodzinnego programu artystycznego, który był zwieńczeniem ostatniego dnia Kursu. Program ten składał się między innymi ze wspólnego grania na instrumentach muzycznych, pokazów tańca, rysowania karykatur czy odgrywania scen kabaretowych. Była to znakomita forma wyrażenia siebie poprzez szeroko pojęte działania kreatywne i artystyczne.

Osobny aspekt Kursu stanowił wymiar kulturowy. Każda z grup narodowych miała za zadanie przygotować program jednego z wybranych przez siebie wieczorów. Należało w nim przybliżyć historię i kulturę swojego kraju. Dzięki przygotowanej siłami studentów i nauczycieli kolacji można było poznać zwyczaje kulinarne, a poprzez gry i zabawy – typowe sposoby spędzania czasu wolnego czy kultywowane tradycje. W celu przybliżenia uczestnikom Kursu specyfiki Podlasia zorganizowano na półmetku Kursu program *Nature or Culture*, w ramach którego mogli wybrać wycieczkę do Supraśla, połączoną ze zwiedzaniem Muzeum Ikon, lub wizytę w Białowieży, w ramach której mogli doświadczać bliższego obcowania z przyrodą.

Podsumowując realizację drugiego etapu Kursu Intensywnego SPI-CY!, należy wspomnieć o podkreślanym przez uczestników wysokim poziomie merytorycznym. Zgromadzone na etapie przygotowań materiały, a następnie przygotowane prezentacje czy aktywne formy uczenia się świadczą o intensywnej (zgodnie z nazwą kursu) pracy studentów i nauczycieli nad zagadnieniami problemowymi.

Spicy 2014 – profilaktyka i resocjalizacja młodzieży z grup ryzyka

Ostatnia edycja Kursu Intensywnego (2014) miała być ukoronowaniem dwuletniej pracy organizacyjnej i dydaktycznej. Tym razem tematem przewodnim spotkania w Belgii były formy profilaktyki w obszarze poruszanych rok wcześniej grup problemów (przestępczość, uzależnienia, zachowania związane z seksualnością i zaniedbania wychowawcze). Podczas listopadowych przygotowań do marcowego spotkania międzynarodowy zespół nauczycieli zaproponował, aby program pracy poszerzyć o wizyty studyjne. Warto było odnieść omawiane podczas Kursu rozwiązania pracy profilaktycznej i metodycznej do projektów realizowanych w kraju goszczącym. Również lokalizacja Kursu była czynnikiem motywującym do zwiększenia liczby wyjazdów i hospicji. Miejsmem pracy był Dworp Hanenbos, ośrodek szkoleniowy położony na całkowitym odludziu, z dala od atrakcji turystycznych, sklepów czy dyskotek. Być może plusem tej lokalizacji była niezwykle silna integracja wszystkich uczestników kursu, która nie miała takiej skali w poprzednich latach.

W wymiarze dydaktycznym podczas przygotowań oraz w trakcie realizacji zajęć skupiono się na sprawdzonych w poprzednich latach elementach, modyfikując formę pracy w celu osiągnięcia lepszych efektów. Każda grupa narodowa została podzielona na cztery dwu- trzyosobowe zespoły całkowicie odpowiedzialne za przygotowanie materiału w obszarze wybranego zagadnienia – wyszukując projekty realizowane na każdym z trzech poziomów profilaktyki. Zrezygnowano z przygotowania typowych prezentacji na rzecz krótkich, esencjonalnych notatek, które następnie miały być zaprezentowane w trakcie pracy w zespołach międzynarodowych. To był efekt ubiegłorocznych doświadczeń, kiedy często studenci mieli poczucie marnotrawienia efektów ich uprzedniej pracy, gdyż przygotowane przez nich prezentacje na temat wybranego problemu stanowiły zamkniętą całość, którą trudno było połączyć w spójną strukturę. Tym razem miał to być materiał podstawowy, który w ramach pracy w międzynarodowym zespole mógł być odpowiednio rozbudowany w wymiarze formy i treści.

Tak przygotowany materiał miał być punktem startu do pracy w mieszanych zespołach międzynarodowych (*mixed classes*), prowadzonych przez parę nauczycieli z dwóch różnych ośrodków akademickich. Była to

zatem forma integracji nie tylko studentów, ale również kadry nauczycielskiej, która musiała wypracować dydaktyczny konsensus w pracy z grupą. Nie stanowiło to dużego problemu, jako że osoby prowadzące Kurs Intensywny współpracują ze sobą od ponad trzech lat, czego efektem jest model współpracy oparty na wzajemnym wsparciu, zaufaniu i zrozumieniu. Co ważne, model ten został również przyjęty przez studentów. Początkowo grupy z poszczególnych ośrodków akademickich dążyły do współzawodnictwa, ale widząc, że istotą działania jest współpraca, zmieniły swój styl pracy. Efektem końcowym *mixed classes* miało być opracowanie ponadtrzygodzinnego spotkania w ramach opracowanego tematu w formie *talk show*. Przybierało ono najczęściej kształt otwartej dyskusji nad problemem, analizą wybranych wcześniej przykładowych form oddziaływań w ramach poziomów profilaktyki, analizowanie specyfiki działania w poszczególnych krajach i uwarunkowań podejmowanych rozwiązań. Dodatkowe elementy, które realizowali studenci, to odgrywanie ról, analiza przypadków, opracowywanie dyskusji, w której niejednokrotnie zarówno oprawa graficzna, prowadzenie dyskusji, jak też wspomniane wchodzenie w role zasługiwało na najwyższe uznanie. Był to efekt ponadprzeciętnej aktywności uczestników, którzy potrafili w działającej na terenie budynku kafejce siedzieć wspólnie do późnej nocy, opracowując ze studentami z innych krajów materiał do prezentacji czy elementy scenografii. Efekt pracy zespołów międzynarodowych był naprawdę imponujący: od wybrania charakterystycznych form pracy w ramach profilaktyki w kraju, poprzez ich wspólną selekcję, do ich opracowania i zaprezentowania pozostałym uczestnikom spotkania. Nie wszystkie projekty uwzględniono w prezentacjach, było to niemożliwe ze względów ograniczonego czasu. Ramy niniejszego opracowania uniemożliwiają ich choćby krótką charakterystykę. Odsyłamy do strony internetowej programu, gdzie czytelnik znajdzie materiały opracowane przez studentów z wszystkich uczestniczących w projekcie ośrodków.

Te działania współgrały z zaplanowanymi wizytami studyjnymi. Dzięki goszczącym i organizującym Kurs Intensywny uczelniom z Leuven i Kortrijk uczestnicy tego dwutygodniowego projektu mogli odwiedzić szereg instytucji belgijskich wpisujących się swoim działaniem w profilaktykę problemów społecznych: od ośrodka kolonijnego, farmy realizującej program edukacyjny dla uczniów z problemami w zachowaniu, poprzez

centra opieki dziennej (jedno z nich – t’Salon – zorganizowano na starej barce zacumowanej na obrzeżach Brugii, inne – Habbekrats – przy przepięknym deptaku nad morzem) czy punkty opieki ambulatoryjnej dla uzależnionych, realizujące programy metadonowe, lub też centra mediacji ofiar i sprawców, na zakładzie poprawczym kończąc. Uczestnicy Kursu mogli zatem przyjrzeć się przykładowym formom pracy realizowanym w Belgii na poszczególnych poziomach profilaktyki. Zaobserwowane modele pracy stanowiły punkt startu do wielu dyskusji i analiz porównawczych (przykładem może być wspomniany program metadonowy, który w Polsce w środowisku otwartym realizowano eksperymentalnie, z tego względu był dla naszych studentów absolutną nowością).

Kolejnym elementem naszego Kursu Intensywnego były tematyczne wieczory na temat historii, a zwłaszcza kultury krajów, z których studenci uczestniczyli w tej nietuzinkowej formie edukacji. Z racji terminu, w jakim kurs zorganizowano (marzec), jego tematyka w przypadku polskiej grupy skupiła się na obrzędach i tradycjach wielkanocnych. Zaprezentowano zwyczaje i tradycje dotyczące: przygotowania palm, zdobienia jaj wielkanocnych czy lanego poniedziałku. Nie zabrakło też przybliżenia studentom z innych krajów zawilosci języka polskiego. W zamian podczas belgijskiego wieczoru można było zmierzyć się z wymową flamandzką. Fińscy studenci przedstawili z kolei swoje obyczaje wielkanocne. Dodatkowym atutem tych wieczorów była degustacja specjałów z kuchni poszczególnych narodów.

Ukoronowaniem Kursu Intensywnego był zawsze moment, w którym każdy mógł zaprezentować na forum to, co jest jego pasją, czym zajmuje się w czasie wolnym. Co roku jest to moment zwieńczający w ujmujący sposób projekt, będący efektem spontanicznych działań niejako z doskołu, przygotowywany pomiędzy pracą w ramach grup tematycznych. W tej edycji nie zabrakło studentów grających na pianinie utworów Ludovica Einaudiego, deathmetalowej wokalistki śpiewającej utwory Amy Winehouse, tancerzy, malarzy czy nauczyciela w wieku przedemerytalnym rapującego tekst na temat Spicy. Okazało się, że w każdym z uczestników drzemią talenty, którymi dzieląc się, czynią świat bardziej różnorodnym, a przez to lepszym i piękniejszym.

Trzy lata wspólnej pracy międzynarodowego zespołu nauczycieli akademickich oraz grup studentów trudno przecenić. To inspirują-

ce doświadczenie, zarówno w obszarze działalności dydaktycznej, jak i postępowaniu badawczym. Zgodnie z ideą programu Erasmusa nazwa: „Kurs Intensywny” przekłada się na specyfikę pracy wszystkich uczestników: studentów, kadry nauczycielskiej, grup uczelnianych oraz międzynarodowych; najlepiej charakteryzuje działania przygotowawcze, jak również ich realizację w trakcie dziesięciodniowych spotkań społeczności SPICY. Doświadczenie kooperacji ze znakomitą kadrami akademicką, ze studentami ponadprzeciętnie zmotywowanymi do pracy, nastawionymi na współpracę, a nie współzawodnictwo, to niezwykle inspirujące doświadczenie dla nauczyciela akademickiego, zwłaszcza w procesie kształtowania jego warsztatu pracy. Owocem trzyletnich działań naukowych i dydaktycznych realizowanych w ramach Kursu Intensywnego Spicy są materiały dostępne na stronie internetowej: <http://spicyprogram.eu/>.

Słowa kluczowe: *dydaktyka szkoły wyższej, studia nad młodzieżą, profilaktyka problemów społecznych, młodzież społecznie niedostosowana, resocjalizacja, LLP-Erasmus, Kurs Intensywny*

SEARCHING FOR INNOVATIVE METHODS OF TEACHING IN PEDAGOGY. THE EXPERIENCES OF PARTICIPATION IN INTENSIVE PROGRAMME OF LLP-ERASMUS

Summary

The authors present innovative teaching methods applied in the implementation of the three-year Intensive Programme SPICY (Special Project International Capacitybuilding Youthwork), conducted in 2011–2014 within the framework of the LLP-Erasmus. Due to the duration of the Programme three thematic areas have been set out. The first edition of the Programme was dedicated for international analyses of key terms and concepts related to the youth and youth studies. Participants gathered information and theoretical approaches towards defining youth in their countries, with particular emphasis on the psychological, social and cultural aspects. In the next year of the Programme, participants focused on topics related to youth problems and youth delinquency. In these areas empirical studies were conducted. The last edition of SPICY! was concentrated on the

working methods with young people in different countries, within a special focus on social prevention towards youth delinquent behavior.

Keywords: *didactic in higher education, youth studies, prevention of social problems, delinquent youth, social rehabilitation, LLP-Erasmus, Intensive Programme*

Translated by Krzysztof Sawicki, Emilia Żyłkiewicz-Płońska

RECENZJE I INFORMACJE

Małgorzata Mikut

Uniwersytet Szczeciński

Agnieszka Cybal-Michalska, *Młdzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 405

Kariera zawodowa nabiera współcześnie szczególnego znaczenia na skutek wielu dokonujących się przeobrażeń rynku pracy związanych z zatrudnialnością, znaczeniem korporacji oraz bezpieczeństwem socjalnym. Życie wielu wpisane jest w kategorię ryzyka, niepewności przyszłości, ustawicznego kształcenia się i tworzenia na nowo biografii zawodowej. Należy jednak podkreślić, że aktualnie rozumienie kariery zawodowej jest bardzo zróżnicowane i trudne do jednoznacznego określenia w obliczu wielości wzorów karier.

Kariera zawodowa jest przedmiotem publicznej debaty zwłaszcza w kontekście zjawiska prekariatu¹, które odnosi się głównie do młodego pokolenia, na starcie w dorosłość doświadczającego wielu barier w dostępie do zatrudnienia. W obliczu bezrobocia młodzież próbuje różnych strategii mających zbliżyć ją do odniesienia sukcesu na rynku pracy. Jedną z nich jest „inwestycja” w wykształcenie. Młodzi podejmują studia, kontynuują kształcenie na kolejnych studiach i kursach, często „kolekcjonując” dyplomy, których uzyskanie nie zawsze przekłada się na zatrudnienie. W karierę zawodową bowiem wpisuje się nie tylko chęć pracy, ale przede wszystkim jej wizja i działania zmierzające ku jej realizacji. Istotne jest tu poczucie własnego sprawstwa, a także świadomości jego możliwości i ograniczeń.

Niemожność realizowania się w pracy bądź praca na „chwile” (dorywcza) to jeden z czynników odraczania młodego pokolenia, „wchodzenia” w pełną dorosłość. „Podjęcie pracy stanowi ważny czynnik sytuujący mło-

¹ *Pęczniący prekariat* (rozmowa Krystyny Hanygi z dr. hab. Ryszardem Szarfenbergiem), „Sprawy Nauki”, www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2305:prekaryzacja-w-ofensywie&catid=301&Itemid=30 (29.09.2012).

dego człowieka w świecie osób dorosłych, zatem ograniczenia, jakie wiążą się z rynkiem pracy dla młodych pracowników, mogą istotnie ograniczać ich psychiczne i społeczne przechodzenie w kierunku dorosłości. Brak możliwości uzyskania w miarę stabilnej sytuacji ekonomicznej wymusza na młodych ludziach przedłużanie zależności od rodziców”².

Istnieje zatem potrzeba opracowań naukowych całościowo ujmujących zjawisko kariery zawodowej z uwzględnieniem jego wieloaspektowości i szerokiego spektrum procesów organizujących ludzką działalność zawodową, ze szczególnym uwzględnieniem orientacji w tym zakresie młodego pokolenia. Pracą, która spełnia wszystkie te warunki, jest niewątpliwie monografia autorstwa Agnieszki Cybal-Michalskiej *Młodość akademicka a kariera zawodowa*.

Rozprawa ta jest cennym i obszernym źródłem wiedzy o fenomenie kariery zawodowej w zglobalizowanym społeczeństwie oraz prezentacją efektów badawczych nad stosunkiem młodzieży akademickiej do kariery. W części pierwszej pracy autorka w sposób bardzo trafny i wyczerpujący prowadzi refleksję nad teoriopoznawczymi podejściami wyjaśniającymi wielość wzorów karier zawodowych. Część ta podzielona jest na cztery rozdziały. Pierwszy z nich to ustalenia definicyjne oraz odniesienia do teorii i ich klasyfikacji głównego pojęcia pracy z uwzględnieniem wzorów karier. Autorka podkreśla: „Bogactwo teoretycznych prób dookreślenia kariery ukazuje wielość ujęć problemowych w analizie tego złożonego zjawiska” (s. 41).

Przekrojowa prezentacja klasyfikacji teorii kariery (teorie treści, teorie procesu, teorie treści i procesu, szersze podejścia teoretyczne, podejście konstruktywistyczne), uwzględniająca kontekst historyczny i kulturowy, wskazuje na zróżnicowanie źródeł i perspektyw poznawczych. Podkreśla się także potrzebę „generowania nowych podejść, które przekroczą granice określone przez cząstkowe paradygmaty, tak aby były one relewantne w XXI wieku” (s. 50). Świadomość złożoności zjawiska kariery ukierunkowuje uwagę badaczki na multidymensyjność, wielokierunkowość, elastyczność, kontekstualizm, co staje się podstawą, jej zdaniem, zasadności „integrowania mikroteorii w metateorię”, a także „rozwoju międzykulturowego doradztwa zawodowego”.

² A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rekosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4, s. 92.

Na końcu wnikliwej analizy dorobku teoretycznego w zakresie istoty kariery autorka wskazuje teorię konstrukcji kariery Marka L. Savickasa jako podstawę teoretyczną do podjęcia własnych badań prezentowanych w rozprawie. O wyborze tej teorii przesądziła poczyniona przez Savickasa „próba połączenia i integrowania trzech teoretycznych tradycji: podejścia rozwojowego, podejścia narracyjnego oraz zróżnicowania, tworząc tym samym perspektywę teoretyczną zwaną teorią zachowań zawodowych” (s. 55).

Wzory karier – jako dopełnienie tego rozdziału – są wnikliwym studium dorobku wielu badaczy w tym zakresie, wskazując na prekursorów i kontynuatorów. Autorka charakteryzuje modele kariery Michaela Drive-ra, Donalda E. Supera, a także modele kariery pracowników o czarnym kolorze skóry, autorstwa Floyd Dickensa i Jacqueline B. Dickens, oraz modele kariery XXI wieku Jima Biolosa. Na szczególną uwagę zasługuje w problematyzowaniu tego zjawiska odniesienie do świata „bez granic” i kategorii karier „międzynarodowych wędrowców”.

Rozdział drugi pracy to prezentacja rozumienia kariery zawodowej w ujęciu trzech perspektyw teoretycznych: strukturalno-funkcjonalnej, interakcjonizmu symbolicznego i teorii strukturyzacji Anthony’ego Giddensa oraz przegląd wybranych stanowisk teoretycznych w nawiązaniu do badań je testujących. Autorka pokazuje ewolucję myśli i badań nad fenomenem karier zawodowych, począwszy od klasyka tych teorii cechy i czynnika Parsonsa, a skończywszy na teorii konstruowania kariery Savickasa. Walory tego rozdziału dopełniają szczegółowe charakterystyki typologii osobowości zawodowych oraz determinant kariery zawodowej. W podsumowaniu autorka konstatuje za Augustynem Bańką: „perspektywy ukazujące zróżnicowanie podejść teoretycznych do zjawiska kariery przyczyniły się do zmian paradygmatycznych. Przejście od tradycyjnego do nowego paradygmatu to w istocie przejście od teorii skoncentrowanych na: a) wyborach zawodowych, b) diagnostyce [...] potencjału rozwoju zawodowego i osobowości podmiotu, c) zdefiniowaniu, kim człowiek jest, kim człowiek już się stał, do teorii skupionych na: a) projektowaniu karier [...], b) autodiagnozie możliwości i barier tkwiących w podmiocie [...] i zastanych w środowisku, w świecie, c) definiujących, kim się człowiek staje, jak się człowiek staje w zależności od kontekstów, w których jest osadzony” (s. 122).

Rozdział trzeci to ujęcie kariery w perspektywie biografii zawodowej jednostki. Interesujące są tu rozważania wokół kariery rozumianej jako „własność jednostki”. Autorka dostarcza wielu dowodów na poparcie nowatorskiego ujęcia problematyki tej kategorii pojęciowej. Takie podejście „wiąże się z indywidualistycznym założeniem o niepowtarzalności jakości kariery każdego człowieka” (s.128). Tym samym podkreślane jest jej podmiotowe zabarwienie, przypisanie konkretnej jednostce. Na personalną karierę składa się sekwencja zajmowanych pozycji i stanowisk, doświadczeń, pełniących przez jednostkę ról, funkcji. „Kontekstu dla planowania, kierowania i zarządzania karierą oraz podejmowania przez podmiot decyzji na temat kariery dostarcza fuzja wiedzy na temat możliwości tkwiących w podmiocie oraz rozpoznanie rynku pracy i możliwości zastanych w świecie pracy” (s. 135). Cybal-Michalska uwypukla znaczenie czynnika sprawczego w planowaniu kariery oraz potrzebę ciągłego organizowania życia zawodowego z obowiązującą formułą „zrób to sam” oraz umiejętności przetwarzania informacji. Wskazuje także na potrzebę teoretycznego i badawczego podejścia do wybranych obszarów praktyki zarządzania karierą. Rozdział ten domyka refleksja nad subiektywnym sensem karier w kontekście jej satysfakcjonującego przeżywania. Na uwagę zasługują przywołane kategorie: proaktywności, poczucia sukcesu w karierze, satysfakcji z pracy „kotwic kariery”, dwoistości kariery.

Ostatni rozdział (czwarty) części teoretycznej, zatytułowany „*Dojrzwanie*” młodzieży do kariery rozpoczyna prezentacja „rozwoju kariery zawodowej człowieka i jego uwarunkowań” w jego dynamicznym wymiarze. Autorka charakteryzuje specyficzne zmiany ilościowe i jakościowe dokonujące się w okresie adolescencji, odnosząc je do podmiotowych aktywności. Podmiotowość, zdaniem autorki, „stanowi ważką kategorię bycia młodego człowieka w świecie, w którym kariera „robi karierę” (za Baumanem) i jest „własnością jednostki i to już na wczesnych etapach rozwoju kariery” (s. 172). Rozwój kariery to proces całościowy, realizujący się w ciągle zmieniających się kontekstach życia. Rozwój kariery jest silnie związany z rozwojem osobistym. Na uwagę zasługuje koncepcja „dojrzałości do kariery”, która za Savickasem nazywana jest „zdolnością przystosowawczą”, fazowość rozwoju kariery, przypisanych jej zadań rozwojowych oraz ról w karierze. W kolejnej części tego rozdziału podkreślane są: dynamizm, istota i znaczenie kompetencji kariery oraz permanentnego ich rozwijania w oce-

nie dynamiki rynku pracy oraz planowania kariery. Na tym tle analizowana jest kategoria „kapitału kariery”. Rozdział dopełnia problematyzowanie zagadnienia „tranzycji z edukacji na rynek pracy w kontekście przejścia od młodości do dorosłości” jako ważnego zadania rozwojowego okresu młodości. Cenne są przywoływane doniesienia badawcze przejścia STW (*School-to-Work*) oraz opisy wskaźników tranzycji.

Sposób prezentacji stanowisk teoretycznych, dokonane zestawienia i porównania, odniesienie się także do obszarów zaniedbanych, niszowych jak i wskazywanie pojawiających się tendencji czyni część teoretyczną cennym kompendium wiedzy o karierach zawodowych.

Część druga – empiryczna – to prezentacja efektów badawczych dotyczących autoidentyfikacji młodzieży akademickiej, jej stylów tożsamościowych, orientacji normatywnych, orientacji prorozwojowych i proaktywnych studentów wybranych dziedzin nauki trzech poznańskich uczelni wyższych. „Główną osią narracji jest percepcja, ocena i interpretacja wybranych aspektów kariery przez badaną młodzież” (s. 204). Na podkreślenie zasługuje rozbudowane narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety, obejmujące zestaw 58 pytań (w zdecydowanej większości autorskich), zastosowane do zlokalizowania trzech kategorii zjawisk. Pierwsze z nich to autoidentyfikacje młodzieży akademickiej znajdującej się w momencie podwójnej tranzycji uzyskanej z okresu młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy. Kolejne zjawisko, które wymaga uchwycenia dotyczy własności osobowościowych wynikających z diagnozy subiektywnych ocen i preferencji w wymiarze nastawień prorozwojowych i proaktywnych młodzieży akademickiej, warunkujące jej „orientacje zachowaniowe” w karierze. Trzecim obszarem poddanym badaniu są poglądy i opinie na temat kariery oraz własnej kariery z perspektywy młodzieży akademickiej wchodzącej na rynek pracy po ukończeniu edukacji na poziomie wyższym. Badaczka w obrębie każdego z tych zjawisk wyróżnia wiele przyporządkowanych im wskaźników. Każdy z nich analizowany jest w zestawieniu z przyjętymi zmiennymi różnicującymi, takimi jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, stan cywilny, posiadanie dzieci, wykształcenie rodziców, warunki materialne rodziny, typ ukończonej szkoły średniej oraz średnią ocen na tym etapie kształcenia, a także dziedzinę studiowanej nauki. Już samo wyliczenie tych zmiennych i mnogość przyjętych wskaźników potwierdzają zasadność zastosowania

w sondażu wśród studentów tak rozbudowanego narzędzia badawczego. Dowodzi też odwagi zmierzenia się badaczki z wielością wycień statystycznych i ich analizą, z czym świetnie sobie poradziła, potwierdzając tym samym znawstwo metod analiz statystycznych. Na uwagę zasługują szczegółowe prezentacje danych w postaci zestawień, tabel, wykresów i schematów, czyniąc je czytelnymi. Wnioski wskazują na istotne różnice w obrazie analizowanych kategorii, szczególnie w odniesieniu do zmiennych płci i dziedziny studiowanej nauki. Bogactwo analizowanych danych uzyskanych na populacji 354 studentów czyni rozprawę cennym źródłem wiedzy o młodzieży akademickiej kreującej własną biografię zawodową.

W nocie końcowej monografii autorka podejmuje refleksję nad problematyką (auto)edukacji i zachowań proaktywnych wobec kariery i w karierze. Podkreślana jest trudność położenia współczesnego pokolenia, które żyje w zawieszeniu temporalnym, zmagającego się z ryzykiem i szeregiem wynikających z tego niepokojów egzystencjalnych. To wszystko składa się na złożoność i różnorodność karier. Podkreślana jest waga zadań (auto)edukacji w kierunku realizacji strategii proaktywności. Rozwój kariery zatem oznacza drogę osobistego zaangażowania.

Podsumowując całość pracy, pragnę wskazać na jej wysokie walory poznawcze ze względu na bogactwo prezentowanego dorobku teoretycznego w zakresie kariery, odwołującego się zarówno do literatury rodzimej, jak i zagranicznej. Warty podkreślenia jest także piękny i jednocześnie „fachowy” język autorki. Prezentacje stanowisk teoretycznych, jak i trafne odniesienia do nich, dokonane analizy badawcze i konkluzje dowodzą eksperckiej orientacji w problematyce przedmiotu badań.

Rozprawę polecam wszystkim, którzy w centrum swoich zainteresowań umieszczają zagadnienia osobistego zaangażowania nie tylko w konstruowanie kariery, ale we wszystkich wymiarach życia. Dzieło to jest cennym źródłem wiedzy o wymiarach funkcjonowania młodzieży akademickiej w kontekście dokonujących się zmian społecznych, ekonomicznych, kulturowych. Jest to także prezentacja nastojów społecznych pokolenia wstępującego w dorosłe życie. Jest to również świetny przykład kunsztu pracy badawczej. To wszystko sprawia, że może mieć ona szerokie grono odbiorców.

Małgorzata Anna Kućko

Uniwersytet Szczeciński

**Mariola Gańko-Karwowska, *Działania społeczności akademickiej
w wirtualnej uniwersyteckiej sferze publicznej,***

**Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego,
Szczecin 2013, ss. 273**

W ostatnich latach, w związku z przyjęciem nowych aktów legislacyjnych, a także w wyniku zachodzących na naszych oczach przeobrażeń społecznych, nasiliła się publiczna dyskusja nad aktualnym stanem szkolnictwa wyższego oraz nad jego przyszłością. Wymiernym efektem tych polemik jest rosnąca liczba publikacji, w których dostrzec można postulat (od)budowania przestrzeni uniwersyteckiej na wzór starogreckiej agory, jako miejsca kreowania się wspólnoty oraz rozstrzygania istotnych społecznie kwestii. Zgodnie z taką koncepcją uniwersytet powinien być obszarem swobodnej wymiany poglądów, jak również miejscem kształtowania się tożsamości studentów – przyszłych członków elity demokratycznego państwa¹. Krytyczna analiza współczesnej Alma Mater rodzi pytanie, czy uniwersytet rzeczywiście jest miejscem rozwoju demokracji oraz formowania się sfery publicznej?

Odpowiedzi na to oraz na inne pytania próbuje dostarczyć Mariola Gańko-Karwowska, która w swojej pracy *Działania społeczności akademickiej w wirtualnej uniwersyteckiej sferze publicznej* polem zainteresowań uczyniła świat społeczności akademickiej, natomiast terenem poszukiwań badawczych – Internet.

¹ Zob. J. Kostkiewicz, *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominujących ideologii*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011; S. Jaskulska, *Pokolenie Obok? Jak to jest z zaangażowaniem obywatelskim studentów*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas*, red. M. Czerpaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Struktura recenzowanej książki jest czytelna i przejrzysta, bardziej przypominająca rozprawę z nauk ścisłych niż pracę pedagogiczną. Autorka swój wywód naukowy rozpoczyna wprowadzeniem, w którym prezentuje własne teoretyczne inspiracje oraz uwikłania. Punktem wyjścia dla rozważań podjętych przez Gańko-Karwowską są rozważania Jürgena Habermasa. Jego postrzeganie sfery publicznej przez pryzmat świata życia stanowi dla autorki nie tylko sposób na uporządkowanie interesujących ją relacji (zachodzących pomiędzy przeobrażeniami sfery publicznej, logiką rozwoju wyobrażeń o świecie oraz krytyczną analizą dyskursu), ale przede wszystkim pozwala określić przedmiot zrealizowanych i opisanych w książce badań, jakim są działania społeczne.

Treść książki, z uwagi na jej teoretyczno-empiryczny charakter, została przez autorkę podzielona na trzy części: część studyjną, część metodologiczną oraz część empiryczną. Część studyjna obejmuje swoim zakresem rozdział pierwszy, zatytułowany *Studia nad światem życia, sferą publiczną, uniwersytetem oraz wirtualnością*, w którym ukazana została perspektywa teoretyczna projektowanych i zrealizowanych później badań. Części metodologicznej odpowiada rozdział drugi pt. *Rzeczywistość wirtualna uniwersytetu jako teren badań nad sferą publiczną*. Część empiryczną stanowią zaś pozostałe cztery rozdziały: trzeci, zatytułowany *Cyberwładza wobec inkluzywności i neutralności masowej sfery publicznej*, czwarty: *Zachowania komunikacyjne cyberwładzy wobec proceduralnych aspektów funkcjonowania medialnej sfery publicznej*, piąty: *Zaangażowanie wirtualnej społeczności w proces tworzenia oraz trwania medialnej sfery publicznej* oraz szósty: *Dyskursy rozumu (nie)komunikacyjnego z reformą szkolnictwa wyższego w tle*. Podsumowanie całości stanowią *Uwagi końcowe – kilka słów o edukacyjnych implikacjach dla szkolnictwa wyższego*.

Autorka rozpoczyna swoje rozważania teoretyczne od zaprezentowania czytelnikowi koncepcji świata życia codziennego Jürgena Habermasa, pogłębiając ją o refleksje Edmunda Husserla, Alfreda Schütza i Thomasa Luckmanna. W dalszej części wywodu Gańko-Karwowska nakreśla trzy formalne pojęcia świata: świata obiektywnych stanów rzeczy, świata społecznego oraz świata subiektywnego. Stanowią one punkt wyjścia do analizy roli, jaką pełni człowiek w świecie życia, a także – jak podkreśla autorka – pozwalają na wskazanie wymiarów reprodukcji się świata

życia codziennego. W dalszej części rozdziału omówione zostaje znaczenie działań komunikacyjnych w sferze publicznej. Autorka wyróżniła tutaj trzy sposoby postrzegania sfery publicznej: kulturyistyczny, w której sfera publiczna jawi się jako miejsce reprodukcji tradycji, niepoddającej się żadnej krytyce; systemowy oraz komunikacyjny. Gańko-Karwowska zauważa, że nie należy traktować tych trzech wizji sfery publicznej jako oddzielnych idei, lecz jako splatające się ze sobą sposoby patrzenia, związane z rozwojem moralnym człowieka. W dalszej części rozdziału nakreślony zostaje sposób rozumienia pojęcia „interes” w kontekście gry interesów członków sfery publicznej. Kontynuując rozważania, Gańko-Karwowska (zgodnie z wyróżnionymi przez Habermasa działaniami społecznymi) omawia problematykę związaną ze sferą publiczną w odniesieniu do działań komunikacyjnych oraz działań strategicznych. Szerzej omawia też działania zwrócone w kierunku porozumienia oraz działania skierowane na konflikt, z uwzględnieniem rodzajów sfer publicznych osadzonych w tym kontekście. Autorka podkreśla także konieczność dostrzeżenia związku, jaki istnieje pomiędzy działaniami społecznymi w sferze publicznej a rozwojem poznawczo-moralnym Jeana Piageta. Zdaniem Gańko-Karwowskiej myślenie o sferze publicznej można uporządkować, przekładając je na logikę rozwoju moralno-poznawczego oraz dzieląc sferę publiczną na trzy typy, powiązane z prekonwencjonalnym, konwencjonalnym i postkonwencjonalnym poziomem rozwoju. Najwyższy poziom, czyli postkonwencjonalny, jest jej zdaniem kongruentny z działaniami komunikacyjnymi, czyli tymi, którymi rządzi interes emancypacyjny. W dalszej części rozdziału czytelnik zapoznaje się z zagadnieniami związanymi z wolnością mediów, które obok społeczeństwa obywatelskiego mają tworzyć fundament pod zaistnienie sfery publicznej, która zdaniem Gańko-Karwowskiej jest naturalnym dla demokratycznych stosunków społecznych fragmentem rzeczywistości – światem życia codziennego. Kontynuując rozważania teoretyczne, autorka przechodzi do kwestii związanych z konstruowaniem wirtualnych sfer publicznych, które wpisują się w praktykę interakcji komunikacyjnych za pomocą medium, jakim są język oraz Internet. Uwzględnia w tym miejscu oraz szczegółowo charakteryzuje dwa sposoby porozumiewania się podmiotów: masowe oraz medialne. Kończąc, czytelnik zapoznaje się z ideą uniwersytetu tworzącego w swoich murach warunki dla rozwoju elit intelektualnych kraju. Zdaniem autorki uniwer-

sytet jest miejscem edukacji poprzez uczestniczenie w sferze publicznej, o sferze publicznej oraz dla sfery publicznej. Uwzględniając strukturę organizacyjną uniwersytetu, Gańko-Karwowska dokonuje podziału na jego trzy światy życia codziennego: administracyjny, edukacyjny oraz naukowy, po czym wnikliwie je analizuje. Skupia uwagę czytelnika na dylematach związanych z funkcjonowaniem współczesnej uniwersyteckiej sfery publicznej jako miejsca kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego.

W rozdziale drugim Mariola Gańko-Karwowska szczegółowo prezentuje swoje założenia metodologiczne. Badaniami objęto siedemnaście polskich uniwersytetów, w tym nieobligatoryjne oraz obligatoryjne masowe uniwersyteckie sfery publiczne, takie jak portale internetowe oraz biuletyny informacji publicznej, a także sześćdziesiąt cztery zhierarchizowane, otwarte oraz aktywne fora dyskusyjne, czyli medialne sfery publiczne. Rozdział ten stanowi punkt wyjścia dla kolejnych, empirycznych już rozdziałów, w których Gańko-Karwowska prezentuje wyniki swoich eksploracji.

Rozdział trzeci wypełniają wyniki badań dotyczące masowych sfer publicznych i stosunku do nich tzw. cyberwładzy. Autorka dokonuje tutaj analizy uniwersyteckiej rzeczywistości wirtualnej w celu odkrycia zachowań komunikacyjnych cyberwładzy wobec dwóch zjawisk: inkluzywności (i przez to ekskluzywności) oraz neutralności masowej sfery publicznej. Podkreśla przy tym, odnosząc rezultaty swoich eksploracji do rozważań teoretycznych nad charakterem sfer publicznych, że uniwersyteckie medialne sfery publiczne tworzone przez cyberwładzę funkcjonują pomiędzy egocentryczno-prekonwencjonalną a socjocentryczno-objektywistyczną strukturą wyobrażeń o świecie. Oznacza to, iż działania komunikacyjne cyberwładzy mają jedynie incydentalny charakter, a dominują nastawienia strategiczne, kierowane racjonalnością mityczną, racjonalną lub praktyczną. Gańko-Karwowska sygnalizuje również pojawienie się zjawiska rozproszenia medialnych sfer publicznych w wirtualnej rzeczywistości uniwersytetu.

W rozdziale czwartym autorka skupia swoje zainteresowanie badawcze na forach dyskusyjnych, które w wirtualnej rzeczywistości uniwersyteckiej są reprezentacją medialnych sfer publicznych. Treści rozdziału zogniskowała wokół trzech aspektów demonstrowanych przez cyberwładzę zachowań komunikacyjnych wobec medialnej sfery publicznej. Pierwszy odnosi się do inkluzywności, analizowanej w kontekście struktury

ry organizacyjno-funkcjonalnej submedialnych sfer publicznych. Drugi nawiązuje do inkluzywności analizowanej przez pryzmat struktury dostępu do submedialnych sfer publicznych. Trzeci zaś prezentuje prawne aspekty zachowań cyberwładzy wobec omawianych wcześniej – inkluzywności oraz neutralności submedialnej sfery publicznej. Analiza wydaje się autorce konieczna, ponieważ każdy z omawianych aspektów tworzy potencjał medialnej sfery publicznej, realizującej się w podmiotowym działaniu społecznym. Poprzez prezentację wyników badań, Gańko-Karwowska dokonuje próby udzielenia odpowiedzi na pytanie o procedury funkcjonowania medialnych sfer publicznych, dostrzega bowiem spadek liczby nowo tworzonych przez cyberwładzę medialnych sfer publicznych, zwłaszcza skierowanych do studentów, przy jednoczesnym wzroście zainteresowania tworzeniem medialnych sfer publicznych zorientowanych na prowadzenie działalności naukowej. Podkreśla przy tym, że zachowania cyberwładzy wobec inkluzywności nie są spójne, a oparte raczej na nieświadomości inkluzywnych aspektów funkcjonowania medialnych sfer publicznych oraz nastawione na realizację własnych partykularnych interesów w akademickiej wirtualnej przestrzeni życia publicznego.

W rozdziale piątym autorka zapoznaje czytelnika z problemem zaangażowania wirtualnej społeczności akademickiej. Poprzez analizę zaangażowania w kontekście badanych przez siebie kategorii i wątków tematycznych oraz w kontekście odkrywania typu i charakteru działań wirtualnych użytkowników w ramach tworzonych przez cyberwładzę kategorii Gańko-Karwowska konkluduje, że repertuar treści, które można odnaleźć w wirtualnej sferze publicznej, jest obszerny, uzależniony od partykularnych interesów użytkowników, a także od proceduralnych aspektów organizowania przez cyberwładzę sfery publicznej, zaś sfera publiczna jest skierowana nie tylko do studentów, ale również do szerszego grona użytkowników. Zdaniem autorki może się to przyczynić do aktywizacji oraz dalszego trwania uniwersyteckich medialnych sfer publicznych. Mariola Gańko-Karwowska dostrzega również działania szkodliwe, między innymi przyznawanie sobie przez cyberwładzę prawa do kontrolowania medialnej sfery publicznej oraz kształtowania jej treści według własnego uznania, a także zachęcanie wirtualnego użytkownika do tropienia tego, co uznane jest (przez cyberwładzę) za niekorzystne w społeczności. Autorka podkreśla jednak, że to studenci tworzą wirtualną społeczność.

ność – nadają treść i formę uniwersyteckim sferom publicznym, tworząc w ten sposób osobowy potencjał wirtualnego *demos* – studencki świat życia. W omawianym rozdziale zostały określone subkategorie związane z najczęściej poruszonymi na forach dyskusyjnych tematami. Po analizie ujętych w badaniu aktów mowy cyberwładzy oraz wirtualnych użytkowników pojawia się konstatacja, że interakcje komunikacyjne mają przede wszystkim charakter działań zorientowanych na udostępnianie oraz pozyskiwanie informacji, nie zaś działań zorientowanych na dojście do porozumienia. Autorka podkreśla, iż istniejąca wirtualna sfera publiczna jest przestrzenią realizacji interesów jej użytkowników, których celem jest po prostu przetrwanie w „labiryncie administracyjnego studenckiego życia”.

W rozdziale szóstym czytelnik może zapoznać się z pogłębioną analizą uniwersytetu jako przestrzeni komunikacyjnej. Autorka, podejmując się próby opisu działań społecznych, jakie prowadzą między sobą członkowie wirtualnej społeczności, wybrała oraz zanalizowała wątek obecny na forach, a dotyczący reformy szkolnictwa wyższego, to jest opłaty za drugi kierunek studiów. Strukturę analizy i opisu działań społecznych badaczka oparła na trzech interesujących ją ogniwach: kontekście działania wirtualnego *demos*, jego aktywności oraz analizie interakcji komunikacyjnych. Pozwoliło to, w dalszej kolejności, podzielić proces komunikacji na trzy etapy (wstępny, zasadniczy oraz końcowy), które w rozdziale szóstym są szczegółowo omówione. Badając wypowiedzi użytkowników forów odnośnie do interesującego autorkę zagadnienia, dochodzi do wniosku, że interakcje orientujące się na działania komunikacyjne nie występują, jeżeli u użytkownika nie zaistnieje silny związek intelektualno-emocjonalny z własnym interesem, poglądem lub racją.

Uwagi końcowe – kilka słów o edukacyjnych implikacjach dla szkolnictwa wyższego autorka poświęca pogłębionym rozważaniom nad sferą publiczną w powiązaniu z uniwersytem, demokracją i społeczeństwem obywatelskim. Przybliży czytelnikowi problematykę współczesnej obywatelskości, dostrzega bowiem szansę na tworzenie miejsc w sferze publicznej, w których przejawiać się będą zachowania *stricte* komunikacyjne, charakteryzujące się wolnością słowa, autonomią podmiotu, odwagą w głoszeniu prawdy niezgodnej z „prawdą ogółu”. Taką przestrzenią mogłaby być właśnie uniwersytecka wirtualna sfera publiczna, którą autorka uczyniła tłem swoich badań. Wyniki przeprowadzonych przez nią eksplo-

racji pozwalają uzasadnić tezę dotyczącą odrzucenia wizji uniwersytetu jako miejsca wszechstronnego rozwoju, zasobu cnót i wzorów. Zdaniem Gańko-Karwowskiej nie jest on i nie będzie absolutnie autonomicznym, niezależnym bytem opartym na prawdzie, dobru, pięknie – wartościach wypieranych przez neoliberalny fundamentalizm rynkowy, amerykańizm, konkurencyjność czy korporacjonizm, które predestynują uniwersytet do pełnienia jedynie pomocniczej roli dla świata biznesu. Jak konkluduje autorka, uniwersytecka sfera publiczna sprzyja raczej takiej reprodukcji światów życia codziennego, w której dominuje bezrefleksyjne podporządkowanie się odgórnym wzorom interpretacji oraz kształtowanie osobowości uległej, ślepo respektującej lub odtwarzającej sposoby myślenia, będące poza jej wewnętrznym nadzorem. Kończąc omawiany rozdział, autorka ponownie odnosi się do wszystkich trzech omawianych wcześniej obszarów: do kultury, społeczeństwa oraz osobowości. Stwierdza przy tym, że funkcjonująca w odosobnieniu od profesjonalnej refleksji uniwersytecka wirtualna sfera publiczna staje się narzędziem nieograniczonego utrwalania i reprodukcji strukturalnych składników świata życia w takt bezrefleksyjnie przyjmowanych ideologii i postaw oraz działań skierowanych ku bezwzględnej walce o byt i przetrwanie. Aby przeciwdziałać takim zjawiskom, zdaniem Gańko-Karwowskiej, potrzebne są działania prowadzące do emancypacji, które pozwoliłyby na oderwanie się od istniejących ograniczeń, mających swoje źródło w relacjach pomiędzy kulturą, społeczeństwem a osobowością.

Kończąc prezentację książki, należy podkreślić, że tekst, który otrzymuje czytelnik, jest tekstem naukowym z najwyższej półki, charakteryzującym się interdyscyplinarnym podejściem, imponującą precyzją i logiką w wielopoziomowej analizie badanego zjawiska oraz przeprowadzeniem bardzo rozległych i dogłębnych eksploracji. Można stwierdzić, że autorka podjęła się udanej próby kompleksowego (211 pozycji książkowych zawartych w bibliografii, 33 źródła internetowe!) ukazania problematyki uniwersyteckiej wirtualnej sfery publicznej jako miejsca rozwoju demokracji oraz obywatelskości. Omawiana książka jest pracą oryginalną, pomysłową, sensownie łączącą tematykę uniwersytetu jako instytucji potencjału emancypacyjnego z wątkiem odnoszącym się do złożoności działań społecznych w wirtualnej rzeczywistości. Godne podziwu oraz pomocne w poruszaniu się po zawartości książki jest również uporządkowanie

własnych myśli przez jej autorkę, która nie tylko wnikliwie i szczegółowo konstruuje treść pracy niczym wielowymiarową sieć, ale również wielokrotnie powraca do poruszanych przez siebie zagadnień. W celu uprzyśtępnienia czytelnikowi treści umieszcza – w końcowej części większości rozdziałów – podrozdział podsumowujący dotychczasowe rozważania, a także, poprzez kilkudzaniowe wprowadzenie pojawiające się na początku każdego rozdziału, określa to, co dopiero będzie w nim omawiane. Odwołania teoretyczne skoncentrowane głównie wokół koncepcji sfery publicznej, racjonalności komunikacyjnej Jürgena Habermasa, świata życia Alfreda Schütza czy pedagogiki emancypacyjnej Marii Czerepaniak-Walczak kierują pracę Gańko-Karwowskiej w stronę czytelnika zorientowanego w wyżej wymienionych teoriach. Dla czytelnika spoza świata nauki, nieporuszającego się „zwinnie” po teorii krytycznej czy konstruktywizmie społecznym, lektura książki może stanowić znaczną trudność. Warto zatem polecić tak wartościowe i oryginalne dzieło przede wszystkim kadrze akademickiej zainteresowanej problematyką uniwersytetu i jego miejscem we współczesnym świecie, a także wszystkim tym, którzy poszukują inspiracji do własnej pracy naukowej.

Oskar Szwabowski

Uniwersytet Szczeciński

**Kazimierz Musiał, *Uniwersytet na miarę swego czasu.*
Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany
w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich, słowo/obraz terytoria,
Gdańsk 2013, ss. 378**

Przywołując powiedzenie Foucaulta, że jego książki są skrzynkami z narzędziami, możemy stwierdzić – w kontekście recenzowanej pracy – że istnieją książki będące skrzynkami z rzeczami. Książki z danymi, zebranymi przez kolekcjonera, bibliotekarza czy archiwistę. Dane, rzeczy, w najlepszym razie zostają poddane wstępnej obróbce, mniejszemu lub większemu uporządkowaniu według alfabetu, rozmiaru czy tematu. Takie skrzynki, efekt urzędniczej pracy, bywają lekturą nużącą, którą jednak można poddać bardziej teoretycznej pracy z wykorzystaniem „filozoficznych” narzędzi. W najgorszym razie wartość książek-skrzynek redukuje się do przypisu.

Książka Kazimierza Musiała pt. *Uniwersytet na miarę swego czasu* stanowi imponującą pracę archiwizacyjną. Autor wykazuje się biurokratycznym duchem, spisując kolejne głosy i układając je w tematyczne bloki. Prezentacja „rzeczy” podporządkowana jest przyjętej ideologii „postindustrializmu”. Postindustrializm i związane z nim koncepcje społeczeństwa wiedzy, produkcji niematerialnej, nowego publicznego zarządzania itd. stanowią ramy interpretacyjne przekształceń szkolnictwa wyższego. Musiał przyjmuje ideologię z jej całym dobrodziejstwem, swoistą retoryką maskująco-oceniającą, cenzurą problemową – co sprawia, że można odnieść wrażenie, iż ma się do czynienia z pracą propagandową, a nie naukową, jeżeli naukę traktujemy jako działalność krytyczną.

Książka Musiała zarówno pod względem ideologicznym, jak i technicznym (skrzynka z rzeczami) stanowi przykład pewnego stylu pisania o szkolnictwie wyższym. Utonęłaby wśród innych wypowiedzi, przyczy-

niając się do potęgowania dominującej narracji, legitymizowania politycznych i ekonomicznych przekształceń uniwersytetu. Tym, co wyróżnia pracę Musiała jest skoncentrowanie się na uniwersytetach nordyckich, które „stanowią dość oczywistą wartość i formę symboliczną oraz przestrzeń dyskursywną” (s. 20).

W społecznym imaginarium kraje nordyckie jawią się jako „alternatywa”. Przywołują w wyobraźni kraje dobrobytu, solidarności i tolerancji. Przywołuje się je jako wizję innego kapitalizmu, zarówno w kontekście możliwej zmiany, jak i kapitalistycznego sposobu produkcji – nie zawsze musi on przejawiać się w okrutnej, destrukcyjnej wersji kapitalizmu anglosaskiego. Kraje nordyckie są drogą, którą mogliśmy pójść, gdyby nie „zdrada”, plan Balcerowicza, terapia szokowa. Są drogą, którą wciąż możemy pójść, mogą przekonywać niektórzy socjaldemokraci. Skoro kraje te jawią się nam jako „inny, lepszy kapitalizm”, którego ominęły neoliberalne reformy, to można zakładać, że i uniwersytety obroniły się przed transformacją. Wiemy, jak wygląda sytuacja w Stanach Zjednoczonych, znamy równie żalosalną sytuację uniwersytetów w krajach peryferyjnych, dostrzegamy przerażającą destrukcję prowadzoną w naszym kraju – pragniemy wierzyć, że gdzieś jest inaczej. Kraje nordyckie mogą wspierać i łączyć się z tym pragnieniem.

Musiał stwierdza, że opracowania dotyczące szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich opublikowane w Polsce opierają się na dość starym materiale, przez co utrwalają jedynie „anachroniczny już dziś obraz nordyckiego szkolnictwa wyższego i polityki publicznej jako ciągle zdominowanych przez socjaldemokratyczny model rozwoju społecznego” (s. 47). Musiał wskazuje na specyfikę krajów nordyckich, wskazując jednocześnie, że i te kraje stają przed dyktatem globalnego rynku. Model skandynawski ulega coraz większej erozji. Reformy neoliberalne przeniknęły również do idealnych państw opiekuńczych, powoli przemieniając je, rozsadzając „stary model” na rzecz „modelu neoliberalnego”. Globalne tendencje przenikając do krajów nordyckich ulegają załamaniu, rozszczępieniu, modyfikacji – neoliberalizm zmuszony jest prowadzić swoją wywrotową pracę w określonych warunkach historyczno-geograficznych, zmagając się z konkretnymi tradycjami i wynikającymi z nich punktami oporu. Kraje nordyckie, zgodnie z naszymi wyobrażeniami, pozostają specyficzne, co jednak nie czyni ich wolnymi czy odpornymi na neoliberalne

tendencje. Książka Musiała ukazuje tę specyfikę, jednocześnie rozbijając mit „skandynawskiego państwa dobrobytu”. Nie istnieje żaden bastion, który oparłby się neoliberalnej ofensywie.

Autor, analizując przejście od fordyzmu do postfordyzmu w krajach nordyckich, zauważa, że państwo narodowe uległo problematyzacji oraz nastąpiło zwrócenie się w stronę tworzenia gospodarki opartej na wiedzy, co oznaczało zmianę sposobu zarządzania tym, co publiczne, jak również uczynienie szkolnictwa wyższego kluczowym elementem w międzynarodowej konkurencji. Doprowadziło to do transformacji zarówno instytucjonalnego funkcjonowania uniwersytetów i szkół wyższych – ich zarządzania, finansowania, jak i działalności dydaktyczno-naukowej – reforma programów kształcenia oraz prowadzenia i charakteru badań. Biorąc pod uwagę daną przez reformatorów odpowiedź na wyzwania globalizacji, trudno dostrzec jakakolwiek specyfikę transformacji w krajach nordyckich. Kraje te powtarzają narrację obecną w ramach tworzenia (Neoliberalnego) Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Z tej perspektywy trudno dostrzec jakakolwiek specyfikę. Również pod względem praktycznym reformy polegały na wprowadzaniu Nowego Zarządzania Publicznego: „w krajach nordyckich prowadzono od lat osiemdziesiątych politykę ‘unowocześniania’ i ‘odnowy sektora publicznego’ na wzór podobny do ‘New Public Management’ w Wielkiej Brytanii po roku 1979, ‘Neue Steuerungsmodell’ w Niemczech po 1978, ‘Renouveau de service public’ we Francji od 1989 czy też ‘moderanicación’ w Hiszpanii od roku 1993” (s. 75). Oznacza to, że szkolnictwo wyższe zostanie poddane nowej dyscyplinie finansowej, wymuszającej radykalne przekształcenia w dziedzinie badań, nauczania i organizacji. Oznacza to rozkwit kultury audytu, przekształcenia relacji zatrudnienia i relacji uniwersytet z państwem czy z innymi instytucjami finansującymi w relacje kontraktowe, podporządkowanie uniwersytetu interesariuszom zewnętrznym (przede wszystkim przedsiębiorcom), nastawienie na rozliczalność, mierzalność, a tym samym unifikację badań i kształcenia, wprowadzenie menedżeryzmu i efektywności ekonomicznej, zanik demokracji partycypacyjnej itd. Wszystko to znamy z opisów reform uniwersytetu na całym świecie – tyle tylko, że ujawniają się one w krajach nordyckich ze znacznym opóźnieniem. Tym, co specyficzne dla krajów nordyckich, nie jest tylko rodzaj oporu, ale, według Musiała, hybrydowa forma instytucjonalizacji reform.

W przeciwieństwie do na przykład Stanów Zjednoczonych, gdzie rynkowe traktowanie uniwersytetu nie jest niczym nowym, w krajach nordyckich sytuacja wygląda inaczej (s. 171). Specyficzne ułożenie szkolnictwa wyższego w strukturze rozbudowanego państwa opiekuńczego prowadzi do unikalnego, zdaniem Musiała, procesu transformacji. Różnić ma się on również od transformacji innych krajów europejskich (s. 196). Autor pisze o hybrydowym sposobie zmiany, gdzie państwo wciąż odgrywa decydującą rolę: „W reformowaniu sektora publicznego państwa nordyckie usiłują stopniowo ulepszać jego funkcjonowanie poprzez zarządzanie hybrydyzacją jego struktur, czyli wprowadzając mechanizmy i narzędzia wolnorynkowe w taki sposób, aby jednocześnie nie tracić kontroli nad zachodzącą transformacją” (s. 324). Wpływ państwa, przejście od społeczeństwa dyscyplinarnego do społeczeństwa kontroli, przejawia się poprzez nadzór, który Musiał definiuje jako zarządzanie na odległość (s. 196), wiążący się w znacznym stopniu ze sprawowaniem władzy poprzez autonomię, wolność. Nadzór przyjmuje ponadto rozproszoną, elastyczną formę, modelującą funkcjonowanie uniwersytetów w ramach gestych sieci, mobilnych, lekkich maszyn i (auto)interpelacji. Aktywna rola państwa w ustanawianiu neoliberalnego szkolnictwa wyższego miałaby gwarantować równowagę między edukacją jako dobrem publicznym a „systemem wymuszającym skuteczność i rozliczalność” (s. 325).

Można się zastanowić, czy rzeczywiście istotna rola państwa w dopasowywaniu uniwersytetu do neoliberalnej gospodarki jest specyficzną strategią, czy ustanawianie rynkowych relacji i kontrola tychże jest „hybrydową”, czy może „normalną” formą reformowania i funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Warto przypomnieć stwierdzenie Anny Drapińskiej, że edukacja jest specyficzną usługą i specyficznym dobrem rynkowym, które może funkcjonować jedynie w przestrzeni *quasi*-rynkowej¹. Trudno jednoznacznie określić, czy w omawianych przez Musiała transformacjach krajów nordyckich mamy do czynienia z hybrydową formą subsumcji, czy też z subsumcją realną w ramach postfordyzmu.

Innym problemem jest wspomniana równowaga czy próba utrzymania publicznego dobra wspólnego w ramach rynkowego zarządzania.

¹ A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Po pierwsze, sam autor dość swobodnie podchodzi do pojęć dobra publicznego czy dobra wspólnego. Można odnieść wrażenie, że są to pojęcia puste, nacechowane jedynie emocjonalnie, gdyż występują w różnych kontekstach, które trudno połączyć w spójną „definicję”. Po drugie, sam autor dostrzega, że wprowadzenie „ekonomicznej retoryki” przyczynia się do zmiany charakteru edukacji (s. 186). Liczne przykłady ukazują, jak uniwersytet przekształca się w instytucje dobra prywatnego, a także, jak przekształca się samo podejście do studiowania, gdzie student z interesariusza wewnętrznego staje się interesariuszem zewnętrznym – z członka wspólnoty uczących się staje się klientem kupującym towar. Po trzecie, problem między dobrem publicznym a prywatnym zostaje zamaskowany specyficzną ideologiczną narracją, która utożsamia to, co społeczne, z tym, co rynkowe. Otwarcie się na społeczeństwo oznacza tak naprawdę otwarcie się na biznes. Partycypacja w zarządzaniu przez społeczeństwo interesariuszy zewnętrznych prowadzi do kontroli pracodawców nad badaniami i dydaktyką. Wśród interesariuszy nie pojawiają się bezdomni, imigranci, grupy represjonowane i wykluczane w panującym systemie ekonomicznym. W ramach dyskursu społeczeństwa wiedzy dominuje, to, co ekonomiczne. Uniwersytet traktowany zaś jest jako kluczowy element walki konkurencyjnej, instytucja produkująca kapitał. Przyczynia się zarówno do podnoszenia wydajności państwa, jak i poszczególnych interesariuszy – tym samym to, co publiczne, i to, co prywatne splata się w jedno. Publiczne nie jest już opozycyjne wobec rynku, nie może zostać oddzielone od interesu poszczególnych firm i jednostek. Oddzielenie jest niemożliwe chociażby z tego powodu, że publiczne nie posiada własnej logiki, nie posiada języka, w którym mogłoby swoje dobro wypowiedzieć.

Niezależnie jednak od specyfiki czy jej braku, rozważania Musiała ukazują strategię państwa w rynkowym zarządzaniu szkolnictwem wyższym, które same w sobie są interesujące. Nowe formy kontroli, zarządzania przez finansowanie i kontrakty, wprowadzenie interesariuszy zewnętrznych, przyczyniają się do destrukcji demokracji akademickiej. Akademy tracą kontrolę nad funkcjonowaniem instytucji, a także nad dydaktyką, a niekiedy nawet nad prowadzonymi badaniami. „Najbardziej jaskrawym przykładem tego trendu jest dyktowanie uczelniom priorytetów badawczych i edukacyjnych poprzez określenie zasad ich finansowania w zawieranych z uczelniami kontraktach. W realizacji strategii zarzą-

dzania poprzez cele coraz bardziej realny i odczuwalny staje się wpływ nieakademickich członków organów zarządzających na strategię i politykę uczelni” (s. 210). Z tej perspektywy książka Musiała staje się pasjonującą i przerażającą kroniką destrukcji uniwersytetu.

Niestety, niekonsekwencja Musiała i jego brak „krytyki dyskursu”, który nie sprowadzałby się do streszczenia pozycji krytycznych, ale stanowiłby element badania, sprawia, że można określić jego badania uniwersytetu jako prowadzone z perspektywy władzy. Ignoruje on realne życie pracowników akademickich, produkcje nowej podmiotowości i opór przeciwko niej, jak również praktyki tworzenie kontrpodmiotowości. Jest to spojrzenie menedżerskie, które redukuje pracowników do zasobu. Czasami problemowe, ale zawsze zasobu, przedmiotu oddziaływań władzy. Jedyne opór, jaki zostaje uwzględniony, to opór konserwatywny, charakteryzowany jako pozostałości dawnego upodmiotowienia. Wpływa to zarówno na obraz reformy, jak i możliwości uruchomienia języka potencjalności.

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, muszę stwierdzić, że książka Musiała budzi we mnie ambiwalentne uczucia. Z jednej strony jest erudycyjnym zbiorem rzeczy, dość interesującym opracowaniem przekształceń szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich, przyczyniając się do rozszerzenia wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej w tamtym rejonie. Z drugiej strony jest to dość powierzchowne opracowanie materiałów, bez krytycznej analizy czy autorskiego komentarza, miejscami stając się jedynie zbiorem streszczeń publikacji na dany temat. Ten brak „głosu autora” sprawia, co już podkreślałem, że książka wydaje się bezkrytycznie powielać ideologiczną narrację, jednocześnie ją wzmacniając. Pozytywistyczny duch braku zaangażowania, pozornie anormatywny i równie pozornie apolityczny, oraz brak empirycznej weryfikacji streszczanych stanowisk zmuszają do postawienia pytania, czy obraz przemian szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich jest obrazem rzeczywistym, czy folderem reklamowym neoliberalnego raj. Na ile otrzymujemy jedynie pewną narrację, z uzasadnieniem, legitymizację, a na ile opis „nagich faktów”?

Jeżeli prawdą jest, że nie jest ważne, co się czyta, ale jak się czyta, to książka Musiała jako zbiór rzeczy może zostać wykorzystana do tworzenia wywrotowych, bojowych maszyn. Pomimo dominacji oficjalnej ideologii, akceptacji neoliberalizmu i związanych z nimi reform, przedstawianych w zideologizowanej, zafałszowanej postaci, rzeczy mogą odwrócić

się przeciwko porządkującemu i interpretującemu je dyskursowi, rozszadzając jego ramy. Ponadto niezależnie od tego, jak byśmy czytali, Musiał uświadamia nam, że nie istnieje zewnątrz wobec neoliberalnej tendencji, nie ma ziemi nieskażonej. Ostatnie bastiony, wyobrażone czy realne, padły. Zarówno raj socjaldemokratów, obietnica okiełznania i zharmonizowania kapitalistycznych relacji społecznych, jak i uniwersytet jako forma *scholé*, przestrzeń autonomicznego rozwoju człowieczeństwa. Musiał tworzy kronikę zmierzchu, a może relacjonuje świt nowego świata – czy wspaniałego, to zależy od nas.

Aleksandra Sander

Uniwersytet Szczeciński

Transgraniczny aspekt szkolenia studentów na przykładzie projektu „Pomerania”¹

Wprowadzenie

Szkolenia adresowane do studentów, stanowiące uzupełnienie podstawowego toku kształcenia, nie są obecnie wyjątkową propozycją usług edukacyjnych. Mogą być zróżnicowane ze względu na różne kryteria, np. na próg dostępu – odpłatne bądź nieodpłatne. Innym możliwym kryterium podziału będzie aspekt organizacyjny, czyli podmiot realizujący i jego usytuowanie w ramach danej instytucji oświatowej. Przy tak sformułowanym wymogu możemy wskazać na szkolenia proponowane przez podmioty zewnętrzne w stosunku do macierzystej szkoły wyższej bądź na szkolenia realizowane przez samą uczelnię. Gdybyśmy skupili uwagę na drugim ze wspomnianych wyżej kryteriów, wtedy projekt *Pomerania* stanowiłby przykład takiej binacjonalnej wymiany, która łączy zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne aspekty organizacyjne, bowiem i podmioty zewnętrzne współtworzące projekt, i kadra dydaktyczna Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego zaangażowane były w organizację warsztatów dla studentów.

¹ Projekt „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania” (w skrócie: projekt „Pomerania”).

O transgranicznym aspekcie szkolenia w ramach projektu „Pomerania”²

Projekt „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania” był przeprowadzony w trzech fazach, które przypadały na lata 2002–2012. Stanowi on egzemplifikację współpracy o wymiarze transgranicznym, transnarodowym i międzyregionalnym, realizowanej w ramach odrębnego celu polityki spójności Unii Europejskiej – Cel Europejska Współpraca Terytorialna (EWT)³.



Rys. 1. Jednostki administracyjne objęte obszarem wsparcia Programu Współpracy Transgranicznej Polska (Województwo Zachodniopomorskie) – Mecklemburgia Pomorze Przednie/Brandenburgia

Źródło: www.ewt.gov.pl/WstepDoFunduszyEuropejskich/Strony/Polska-Meklemburgia.aspx

² Niniejszy fragment stanowi część referatu pt. *Problematyka gender w działaniach zapobiegawczych na przykładzie projektu: Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania, faza III*, wygłoszonego na konferencji XXII Zjazdu Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej pt. *Kobiety w pracy socjalnej*, Poznań 18–19.10.2012.

³ www.ewt.gov.pl/wstepdofunduszyeuropejskich/Strony/czysafundusze.aspx.

Głównym celem programów o charakterze transgranicznym jest promowanie współpracy i bezpośrednich kontaktów wspierających rozwój gospodarczy i społeczny oraz ochronę środowiska w obszarach przygranicznych, charakteryzujących się zwykle niższym poziomem rozwoju w porównaniu ze średnią krajową. W ramach współpracy transgranicznej z udziałem Polski realizowane są programy skoncentrowane na regionach usytuowanych wzdłuż lądowych granic wewnętrznych i niektórych granic zewnętrznych Unii Europejskiej. Do regionów tych zaliczamy Województwo Zachodniopomorskie oraz Meklemburgię Pomorze Przednie/Brandenburgię. Na mapce (rys. 1) przedstawiono zasięg terytorialny obszaru wsparcia⁴. Poszczególne fazy projektu „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania” obejmowały następujące okresy:

- Faza I: 8.02.2002 – 31.12.2003 (czas trwania: 22 miesiące)⁵,
- Faza II: 26.04.2005 – 31.08.2007 (czas trwania: 28 miesięcy)⁶,
- Faza III: 1.03.2009 – 29.02.2012 (czas trwania: 36 miesięcy)⁷.

Kierownictwo nad projektem objął Regionalny Ośrodek Profilaktyki Uzależnień i Rozwiązywania Problemów w Greifswaldzie (Regionalstelle für Suchtvorbeugung und Konfliktbewältigung Greifswald). Działania te wspierały uniwersytety w Greifswaldzie i w Szczecinie, będąc jednocześnie partnerami projektu. Wszystkim projektom towarzyszyły badania naukowe. W pierwszej fazie zadanie to realizowało Centrum Wiedzy Stosowanej o Zdrowiu Uniwersytetu Lüneburg (Zentrum für Angewandte Gesundheit-

⁴ Nasza inicjatywa podporządkowana była Programowi Operacyjnemu Celu 3 „Europejska Współpraca Terytorialna” – „Współpraca Transgraniczna” Krajów Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia i Rzeczypospolitej Polskiej (Województwo Zachodniopomorskie) 2007–2013. Dotyczyła ona priorytetu 3.: Transgraniczny rozwój zasobów ludzkich oraz wsparcie współpracy transgranicznej w zakresie kultury i edukacji i ochrony zdrowia. Stąd działania projektu dotyczyły regionu Meklemburgii-Pomorza Przedniego z miastami Greifswald, Szczecin oraz Kołobrzeg.

⁵ Dokładniejszą charakterystykę projektu zawiera artykuł: A. Sander, *Profilaktyka jako działanie międzynarodowe na przykładzie projektu „Transgraniczna sieć na rzecz zapobiegania uzależnieniom w Euroregionie Pomerania”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 3.

⁶ O drugiej fazie projektu w artykule: A. Sander, *W poszukiwaniu sposobu realizacji działań zapobiegawczych*, „Wychowanie na Co Dzień” 2007, nr 10–11.

⁷ Informacje dotyczące trzeciej fazy projektu pochodzą z opracowania: F. Prüß, *Transgraniczna profilaktyka uzależnień*, Buch.Macher.Autoren Verlag, Greifswald 2012, które stanowi element tego przedsięwzięcia.

swissenschaften der Universität Lüneburg) oraz Wyższa Szkoła Zawodowa Północnej Dolnej Saksonii (Fachhochschule Nordniedersachsen); w drugiej i trzeciej fazie – Fundacja Joanny Odebrecht, Szpital Psychiatryczny, Psychosomatyczny i Psychoterapii (Johanna-Odebrecht-Stiftung, Fachkrankenhaus für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychoterapie).

O specyfice szkolenia w ramach projektu *Pomerania*

W ramach projektu „Pomerania” został rozwinięty *Model czterech filarów (Vier-Säulen-Modell)*, którego operacjonalizacja stanowiła istotę szkoleń proponowanych studentom. Zgodnie z tą koncepcją do elementów profilaktyki pierwszorzędowej zaliczono również działania skierowane na zapobieganie uzależnieniom niechemicznym (zintegrowane podejście do profilaktyki łączące ze sobą kilka obszarów oddziaływania)⁸. Jej nadrzędnym celem jest wspieranie kompetencji życiowych człowieka. Z tego względu podejmowane są działania skierowane na analizę i redukcję czynników ryzyka, a także na inne czynniki (ochronne), które mają wyeliminować, bądź znacznie ograniczyć, pojawianie się zaburzeń w prawidłowym rozwoju.

W *Modelu czterech filarów* przyjęto następujące zasady:

- a) uświadomienie sobie własnych nastawień;
- b) trening określonych, pożądanых sposobów zachowania się;
- c) akceptacja każdego takim, jakim jest, oraz rozpoznawanie i rozwijanie mocnych stron jednostki;
- d) rozwijanie prozdrowotnych stylów życia.

Co tworzy specyfikę warsztatów realizowanych w ramach projektu? Na to pytanie nie ma jednej odpowiedzi, gdyż:

1. Opieka, zarówno merytoryczna, jak i metodyczna, sprawowana we wszystkich wymienionych wyżej trzech fazach nad grupami studentów, spoczywała w rękach kadry uniwersytetów uczestniczących w projekcie „Pomerania”. Studentami z Niemiec opiekował się prof. dr hab. Franz Prüß (Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald), a grupą polskich uczestników dr Aleksandra Sander (Uniwersytet Szczeciński).

⁸ K. Ostaszewski, *Zapobieganie używania substancji psychoaktywnych*, w: *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 489.

2. Zarówno organizatorów projektu, jak i grupę uczestników charakteryzowała binacjonalność. Uczestnikami warsztatów byli studenci obu uniwersytetów – z Greifswaldu i ze Szczecina. W tym miejscu należałoby wspomnieć o specyficznej „wartości dodanej” związanej z binacjonalną przynależnością narodową uczestników szkoleń. Niewątpliwie stanowi ją zarówno aspekt ludyczny, jak i możliwość poznania sposobu pracy i podejścia do opracowania danego zagadnienia przez niemieckich i polskich studentów. Elementy zabawowe związane były z organizacją czasu wolnego nie tylko w grupie narodowościowej, ale i ze wspólną rozrywką z kolegami z partnerskiego uniwersytetu. Studenci z obu krajów mieli również sposobność zaprezentowania własnych efektów pracy związanych z przygotowaniem zajęć dla uczniów i ich rodziców, co dawało wgląd w specyfikę podejścia do tematu wynikającego z akcentowania określonych sposobów operacjonalizowania założeń *Modelu czterech filarów*.

3. Studenci z obu krajów przeszli ten sam cykl przygotowania do pracy w placówkach oświatowych, czyli kursy podstawowy i rozszerzający. Zajęcia prowadzili prelegenci z Niemiec i z Polski. Tematyka szkoleń związana była z *Modelem czterech filarów*, obejmując m.in. wiedzę na temat czynników ryzyka i czynników ochronnych, organizacji czasu wolnego czy wiedzę o zdrowym żywieniu.

Zakończenie

Niewątpliwie projekt „Pomerania” stanowi udane wdrożenie teoretycznych założeń profilaktyki społecznej do przygotowania zawodowego studentów, jak i wzbogacenie pracy uczestniczących w projekcie uniwersytetów z Niemiec i z Polski. Dodatkowym akcentem było wręczenie europejskich certyfikatów dokumentujących posiadanie przez studentów kompetencji do działań profilaktycznych w omawianym obszarze. Projekt *Pomerania* bez wątpienia można zaliczyć do metod *Best-Practice*, które łączą przygotowanie teoretyczne studentów z praktyką w konkretnych placówkach oświatowych różnych szczebli systemu edukacji.

Maksymilian Chutorański

Jacek Moroz

Uniwersytet Szczeciński

Uniwersytet, „myśl niezależna” i FRONT. Działania Forum Rozmów o Nowych Teoriach

Mogłoby się wydawać, że „myśl niezależna” jest na stałe wkomponowana w intelektualną działalność uniwersytetu. Można by również sądzić, iż to właśnie ta instytucja, jako jedna z nielicznych, a w niektórych przypadkach jedyna, stoi na straży pluralizmu intelektualnego, wyrażającego się między innymi w nieskrępowanej możliwości prezentowania i jednocześnie weryfikacji różnorodnych stanowisk i poglądów. Obserwacja funkcjonowania uniwersytetu niestety nie zawsze prowadzi do optymistycznych wniosków¹. Obecnie za taki stan rzeczy obwiniany jest proces, który można określić jako „ekonomizacja działalności naukowej i dydaktycznej”.

Ekonomizację działalności naukowej i dydaktycznej należy wiązać z natarczywie lansowanymi dzisiaj hasłami „uniwersytetu prorynkowego”. W takiej wizji uniwersytetu nie ma miejsca dla działalności naukowej, nieodznaczającej się wystarczającym wskaźnikiem „opłacalności ekonomiczno-społecznej”. Myślenie według rynkowych wartości nieuchronnie prowadzi do degradacji, a w konsekwencji do całkowitej eliminacji idei wykraczających – mówiąc za Habermasem – poza techniczny interes poznawczy. W zekonomizowanym uniwersytecie nie ma również miejsca (pieniędzy) dla tych kierunków kształcenia, na które brak, wyznaczonego logiką rynku, zapotrzebowania. Na wsparcie finansowe mogą liczyć te instytuty i wydziały, których działalność naukowa może zostać wykorzystana do celów komercyjnych. Poszczególne jednostki zaczynają więc

¹ Zob. *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; „Studia Pedagogiczne” 2013, LXVI.

funkcjonować na rynku, dostarczając rozmaite usługi innym podmiotom gospodarczym. Taka polityka nieuchronnie prowadzi do masowości studiów, u podstaw której leży nie idea równości szans edukacyjnych, ale ekonomiczny rachunek wiążący się często z obniżeniem poziomu kształcenia. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak:

Edukacja i badania naukowe stają się swoistą produkcją. Natomiast wyniki badań są towarem, a ich prowadzenie sprowadza się do świadczeń usług badawczych. Podobnie traktowane są tak zwane usługi edukacyjne: surowce, czyli studenci, są kształtowani (a raczej przekształcani) w gotowe produkty (zdolne do wykonywania zdefiniowanych ról zawodowych). Są oni formowani podobnie jak gwoździe, a techniczne specyfikacje do teje produkcji (zwane kompetencjami) pochodzą od administracji rządowej i od pracodawców².

Nie ma wątpliwości, że uniwersytet powinien zapewniać pełną wolność w zakresie prowadzenia badań, ich upowszechniania, a także szeroko pojętego nauczania. Uniwersyteckie zarządzanie działalnością naukową, z zaprojektowanym „systemem bodźców”, zniechęca do podejmowania ryzyka naukowego, powodując, że akademicki *wolny wybór* jest znacząco ograniczony. Jawna „ekonomizacja” uniwersytetu, czyli narzucanie mu rynkowych reguł funkcjonowania, upodabnia go do instytucji mających z założenia przynosić korzyści materialne. W ramach tak funkcjonującej Akademii wspólnota naukowców, poddana *ekonomicznej tresurze*, stara się przede wszystkim zdobyć jak największą liczbę *punktów* mających odzwierciedlać „faktyczne” osiągnięcia intelektualne. Taka sytuacja sprzyja wypaczeniom życia akademickiego: ważna stają się liczba i miejsce publikacji, a nie ich zawartość; intelektualne spory zastępuje się często „konferencjami”, gdzie *wszyscy zdają się ze wszystkimi zgadzać*, realizuje się projekty badawcze, które niosą ze sobą niskie ryzyko niepowodzenia (co oznacza, że cechuje je również niskie ryzyko powiedzenia czegoś naprawdę oryginalnego).

Inwestując w te, a nie inne kierunki badań, rozwijając taką, a nie inną siatkę pojęciową, takie, a nie inne kryteria racjonalnej oceny, uniwersytet pozwala na teoretyczne uzasadnienie i daje naukową legitymizację transformującemu go porządkowi neoliberalnemu.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie*, w: *Fabryki dyplomów...*, s. 11.

W takich warunkach *myśl inna*, nieefektywna ekonomicznie, niepodająca się łatwej normalizacji, czy niewpisująca się w globalne trendy i panujące paradygmaty – nie ma siły i możliwości przebiccia. Nieobecność takiej *innej myśli* na uniwersytecie, który jako miejsce pracy naukowców i *produkcji prawdy* (wiedzy naukowej) nobilituje i uwiarygodnia, często oznacza skazywanie jej na niebyt.

Jak zauważa Zbyszko Melosik, niegdyś uniwersytet, do którego wstęp obwarowany był licznymi testami powiązanych z rytuałami inicjacyjnymi, posądzano o separatyzm i wytwarzanie barier w zakresie integracji z resztą społeczeństwa. Sam uniwersytet utożsamiany był z, dla większości niedostępną, *krainą* mędrców i ekspertów rządzących się własnymi prawami. Teraz postrzega się go przez pryzmat jego wkładu w rozwój państwa, „[...] idea wiedzy dla wiedzy ustąpiła idei wiedzy użytecznej [...]” światły absolwent intelektualista zastąpiony został „wyspecjalizowanym pragmatykiem”³.

Sytuację dzisiejszego uniwersytetu można określić jako paradoksalną, ponieważ z jednej strony nie może on zostać odizolowany od społeczeństwa, z drugiej zaś powinien pozostać instytucją twórczą, prowokującą zmiany, do czego potrzebny jest dystans i krytycyzm wobec tego, co zastane. Uniwersytet, będąc bezpośrednio uwikłanym w sieć zależności systemu, w którym funkcjonuje, ma ograniczone możliwości dokonywania krytycznej oceny tegoż systemu. Dlatego też w kosztnej, spetryfikowanych strukturach uniwersytetu, mimo politycznych deklaracji, a może raczej na przekór nim, wciąż istnieje potrzeba poszukiwania formuły sprzyjającej otwartej, nie „konferencyjnej” wymianie myśli i doświadczenia. Odpowiedzią na tę potrzebę jest właśnie FRONT.

FRONT to skrót od Forum Rozmów o Nowych Teoriach. Od lutego 2009 roku pod tą nazwą realizowany jest projekt naukowy. Zakłada on organizację spotkań naukowych adresowanych do szerokiego grona odbiorców: studentów, doktorantów, adiunktów i profesorów, a także wszystkich zainteresowanych teorią i praktyką edukacyjną.

Zadaniem FRONT-u jest podtrzymywanie tradycji niezależnych dyskusji uniwersyteckich. Brak w nim miejsca na dyskredytowanie nie-

³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 61–62.

popularnych poglądów, jak również promowanie osób i dominujących ideologii. Chodziło nam o stworzenie intelektualnej areny, na której ścierać się będą mogły teorie, koncepcje i (świato)poglądy o różnym pochodzeniu i zasięgu. Ostateczną wartością naszej działalności ma być to, czego nie można bezpośrednio przełożyć na zysk rynkowy. Naturalnym środowiskiem naukowej działalności FRONT-u jest pedagogika, dlatego wokół tej właśnie dyscypliny skoncentrowane są nasze spotkania.

Dotychczas poruszone zostały trudne i kontrowersyjne zagadnienia związane między innymi z tendencjami do interdyscyplinarnego ujmowania rzeczywistości pedagogicznej (prof. dr hab. Maria Dudzikowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), wspomnianą już ekonomizacją i upadkiem *Idei Universitas* (prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, Instytut Pedagogiki US), analizą relacji zachodzących pomiędzy działalnością naukową (szczególnie pedagogiczną) a polityką (prof. dr hab. Piotr Szybek, Lund University, dr hab. Jerzy Kochan prof. US, Instytut Filozofii US), jak również humanistycznymi kontekstami dla pedagogicznego rozumienia kategorii *nadziei* (dr hab. Anna Murawska prof. US, Instytut Pedagogiki US). Jedno z *frontowych* spotkań poświęcone było należącemu do podstawowych pojęć dla myślenia o edukacji – wolności, a szczególnie pedagogicznym konsekwencjom kontrowersji determinizm–indeterminizm (dr Krzysztof Hubaczek, Instytut Filozofii US). Pozostałe poruszane przez nas zagadnienia dotyczyły pogranicza pedagogiki, filozofii i neuropsychologii. Szczególnie interesowały nas kwestie dotyczące aktualności wybranych koncepcji i rozwiązań pedagogicznych w kontekście najnowszych tendencji w badaniach nad procesami poznawczymi, ich biologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami (prof. dr hab. Bożydar Kaczmarek, Instytut Psychologii US; dr hab. Wojciech Krysztofiak prof. US, Instytut Filozofii US). Zadaliśmy również pytania o wartości poznawcze, w szczególności o prawdę i wiedzę (dr Jacek Moroz, Instytut Pedagogiki US), a także o to, czy kłamstwo można uznać za wartość w interakcjach edukacyjnych (dr Maksymilian Chutorański, Instytut Pedagogiki US). Zastanawialiśmy się także nad przejawami mitologizacji dzieciństwa (mgr Anna Czyńska, Instytut Pedagogiki US) oraz badaliśmy relację pomiędzy tradycją a wychowaniem, uwypuklając zwłaszcza konteksty (pop) kulturowe (dr Eunice Hempolińska-Nowik, Instytut Psychologii US, dr Małgorzata Wałęjko, Instytut Pedagogiki US).

Podczas spotkań stawiano pytania o relacje pomiędzy edukacją, pedagogiką a prekaryzacją (mgr Krystian Szadkowski, Edu-Factory, „Praktyka Teoretyczna” i mgr Piotr Kowzan, Uniwersytet Gdański, mgr Oskar Szwabowski, Instytut Pedagogiki US). Nasi prelegenci poruszali także kwestie dotyczące kapitału społecznego (ks. dr Krzysztof Zdziarski, Collegium Balticum) i jakości sfery publicznej (dr Mariola Gańko-Karwowska, Instytut Pedagogiki US), istoty i fenomenu komplementarności w pedagogice (dr hab. Wiesław Andrukowicz prof. US, Instytut Pedagogiki US). Dyskusji poddaliśmy także główne tezy książki *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* autorstwa prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej (wprowadzenie do dyskusji: dr Janina Świrko-Pilipczuk, Instytut Pedagogiki US). Z socjologicznej perspektywy pytaliśmy o kwestie dotyczące pogranicza (dr hab. Leszek Gołdyka prof. US, Instytut Socjologii US), równości, płci, kultury i edukacji (dr hab. R. Ziemińska prof. US, Instytut Filozofii US, mgr M. Serafinowicz Instytut Pedagogiki US, R. O’Driscoll, Senior lecturer, Cardiff School of Health Science, Cardiff Metropolitan University, Walia).

Naszą intencją jest tworzenie intelektualnej przestrzeni dla myślenia o edukacji, wykraczającego jednak poza ramy klasycznie pojmowanej pedagogiki. Dlatego działalność FRONT-u skupiona była wokół kilku istotnych celów: po pierwsze – propagowanie nowej myśli pedagogicznej (lub nieznanego dotąd podejścia w jej ramach), po drugie – wskazywanie na konieczność upowszechniania interdyscyplinarnego podejścia do kwestii pedagogicznych, po trzecie – wskazywanie na potrzebę krytycznej analizy tego, co z jednej strony składa się na szeroko pojętą spuściznę intelektualną pedagogiki minionych dekad, z drugiej zaś uchodzi za teoretyczną nowość.

Tak wyznaczone cele realizujemy zapraszając przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych (do tej pory prelegentami FRONT-u byli reprezentanci pedagogiki, socjologii, psychologii i filozofii). Nieodłącznym elementem spotkań organizowanych w ramach projektu jest dyskusja. Tytuł wystąpienia traktowany jest przez uczestników zarazem jako jej temat. Celem wystąpienia jest raczej wskazanie pola problemowego aniżeli poszukiwanie odpowiedzi. W ten sposób tworzona jest atmosfera wspólnego poszukiwania możliwych rozwiązań i merytorycznych sporów, co daje możliwość zaistnienia w dyskusji nie tylko doświadczonym pracownikom

nauki, ale także początkującym badaczom. Forum stwarza więc bogate możliwości nie tylko rzeczowej dyskusji nad rozważanym problemem, ale również „szlifowania” warsztatu dyskusyjnego młodym adeptom nauki.

Od kwietnia 2010 do listopada 2013 roku współpracowaliśmy ze Szczecińskim Oddziałem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Wraz z przewodniczącą szczecińskiego PTP-u, prof. Anną Murawską, zorganizowaliśmy wiele spotkań o charakterze naukowym i takich, które naukę popularyzują. Z końcem w 2013 roku nasze Frontowe spotkania zmieniły swoją formułę (i skład organizatorów, do zespołu dołączył dr Oskar Szwabowski z Instytutu Pedagogiki US). Postanowiliśmy w ramach FRONT-u powołać seminarium poświęcone (nie tylko) pedagogicznym implikacjom marksowskiej kategorii subsumcji, pod nazwą „Subsumcje edukacji”. Mamy nadzieję, że nasza działalność będzie zyskiwała coraz to szersze grono sympatyków, do dyskusji chcemy zapraszać przedstawicieli różnych nauk (nie tylko społecznych i humanistycznych), co z pewnością pozytywnie wpłynie na merytoryczną i organizacyjną jakość projektu. Pragniemy podziękować wszystkim zaangażowanym, w dotychczasową działalność FRONT-u (szczególnie osobom uczestniczącym i pomagającym w technicznym przygotowaniu naszych spotkań). Chcielibyśmy również, aby nasza inicjatywa wyszła poza „mury” Uniwersytetu Szczecińskiego, dlatego też zainteresowanych projektem zapraszamy do współpracy.

Maksymilian Chutorański (maks1@poczta.onet.pl)

Jacek Moroz (jacekmoroz@wp.pl)

Szkoła wyższa – (r)evolucje: kariery akademickie
Ogólnopolska konferencja naukowa
4–5 września 2014 roku

Ostatnie lata to czas istotnych zmian określających warunki uprawiania nauki. Zmieniły się regulacje prawne związane z uzyskiwaniem awansu naukowego, a ocena dorobku naukowego została sformalizowana. Zmianie uległ sposób finansowania nauki. Dotychczasowe reguły zastępują nowe zasady i procedury przyznawania środków na naukę, rozwija się „kultura grantowa”, a od uczonych wymaga się popularyzowania i komercjalizacji wyników badań. Szczególnego znaczenia nabierają kwestie mobilności kadry naukowej, umiędzynarodowienia badań, a także ich interdyscyplinarności. Wyraźnemu zróżnicowaniu uległo respektowanie standardów realizowania kariery naukowej i badań.

Wskazane zmiany dotyczą wszystkich etapów kariery akademickiej: samodzielnej pracy naukowej, etapu podoktorskiego oraz studiów doktoranckich. Na każdym z tych etapów mamy do czynienia z problemami zatrudnienia i oceniania pracowników naukowych, uzyskiwania środków finansowych dla prowadzonych badań, realizacji stażów naukowych. Problematyczne są kwestie relacji w środowisku akademickim i standardy krytyki naukowej. Tęsknota za tradycją i etosem spotyka się z biurokratyczną (nad)kontrolą.

Szczególne oczekiwania związane są z prowadzeniem studiów III stopnia, które między innymi zmieniły sposób przygotowania młodych do prowadzenia badań naukowych. W związku z tym pojawiają się pytania: o status doktoranta (student-adept/naukowiec-profesjonalista/tani pracownik); o cele studiów (nabywanie wiedzy/rozwój wiedzy poprzez prowadzenie samodzielnych badań naukowych/kształcenie elit/przygotowanie kadry akademickiej i badaczy). Sytuacja ta wymaga również rozstrzygnięcia dylematów, które dotyczą między innymi: organizacji i przebiegu studiów (niepowtarzalność, elastyczność vs „ramowość”, „wzorcowość” procesu kształcenia) oraz pracy naukowej (rola opiekuna naukowego, model imi-

tacyjny, transmisyjny/autonomiczny, emancypacyjny pracy naukowej, jakość badań, nauka w stylu pop w kontekście „umasowienia” studiów III stopnia).

Oceny zarysowanych zmian są zróżnicowane, a nawet skrajne. Zmiany bywają określane jako ewolucyjne, rewolucyjne, a nierzadko jako destrukcyjne, zupełnie demontujące system szkolnictwa wyższego oraz naukę.

Biorąc pod uwagę znaczenie zasygnalizowanej problematyki, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, siłami członków redakcji wydawanego w Instytucie czasopisma „Pedagogika Szkoły Wyższej”, organizuje ogólnopolską konferencję naukową. Patronat naukowy nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a komitet naukowy tworzą: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, dr hab. Barbara Kromolicka prof.US, dr hab. Anna Murawska prof. US i dr hab. Janina Świrko-Pilipczuk.

Zapraszamy do namysłu zarówno nad stanem aktualnym, jak i koniecznymi zmianami w obszarze karier naukowych i akademickich, ze szczególnym uwzględnieniem początków tych karier. Warto wskazać najważniejsze pola ryzyka, zagrożeń, działań pozornych, a nawet patologii. Jeszcze bardziej potrzebne jest pokazanie enklaw sensu, obszarów szans i możliwości oraz sukcesów. Dyskusję proponujemy skoncentrować wokół następujących zagadnień:

- współczesne modele kariery akademickiej; wyzwania przemian w nauce a etos akademicki i tradycja;
- prawno-organizacyjne, ekonomiczne i społeczne uwarunkowania karier akademickich: szanse, wyzwania, paradoksy, patologie;
- studia doktoranckie jako pierwszy etap kariery akademickiej i/lub kariery poza akademią.

Zagadnienia sugerowane do poddania dyskusji mają wyłącznie charakter orientacyjny. Zależy nam bowiem na tym, aby dyskusja miała charakter szeroki i otwarty, by oddawała złożoność problematyki, bez dokonywania zawężeń i domknięcia.

Szczegółowe informacje organizacyjne znajdują się pod adresem: goo.gl/XWZk8u.

*W imieniu Organizatorów
Anna Murawska*