Mieczysław Malewski

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

O trzech tradycjach studiowania

Na proces studiowania można patrzeć z wielu perspektyw i z różnych punktów widzenia. Wedle potocznego myślenia studiowanie to czynność indywidualna. Składają się na nią poznawcze wysiłki studenta (uczenie się), ukierunkowane na opanowanie wiedzy i umiejętności założonych w akademickim programie kształcenia na danym kierunku czy specjalności. Wykraczając poza perspektywę indywidualną, studiowanie można postrzegać jako historycznie zmienną praktykę kulturową. Ma ona charakter zinstytucjonalizowany, a jej funkcjonowanie jest normatywnie regulowane.

Jeżeli studiowanie jest instytucją społeczną, to tak jak każda instytucja jest ono konstruktem społeczno-kulturowym. Ogniskują się w nim zmieniające się w czasie przekonania o tym, czym jest wiedza, jakim indywidualnym i społecznym celom winno służyć jej pozyskiwanie, jakie warunki dydaktyczne i organizacyjne trzeba ku temu stworzyć, w jaki sposób oceniać i legitymizować uzyskiwane przez studiujących kompetencje itp.

Celem tego opracowania jest rekonstrukcja historycznie ewoluujących wzorców studiowania, konstytuujących odmienne akademickie tradycje. Nie można wykluczyć, że są one wciąż żywe i obecne w postawach, jakie wobec studiowania demonstrują współcześni studenci. W końcowej części artykułu podejmuję ryzykowną próbę prognozowania kierunku, w jakim może zmierzać studiowanie oparte na wykorzystywaniu rozprzestrzeniających się technologii cyfrowych.

Trzy akademickie tradycje

Profesor Janusz Goćkowski (1996) nazywał uniwersytet instytucją długiego trwania. Abstrahując od metaforycznego charakteru tego określenia i traktując je dosłownie, można powiedzieć, że tak jest rzeczywiście. Począwszy od wieku XI, uniwersytety są trwałym elementem instytucjonalnego porządku społecznego i kulturalnego Europy. Jako centra życia intelektualnego i aktywności poznawczej akademików wykształciły one trzy historycznie następujące po sobie tradycje studiowania. Pierwsza z nich, charakterystyczna dla uniwersytetu średniowiecznego, traktowała studiowanie jako misję poszukiwania prawdy.

Badacze społeczeństw średniowiecznej Europy zgodnie twierdzą, że uniwersytety powstały ze szkół prowadzonych przez opactwa i ze szkół przykatedralnych, co siłą rzeczy sprawiało, że rozwój świeckiego racjonalizmu dokonywał się za aprobatą Kościoła i w jego obrębie (Baszkievicz, 1997, s. 11; Le Goff, 1996). Wybitni mistrzowie uniwersyteccy opierali się na filozofii antycznej, głównie na pismach Arystotelesa, które wypełniały programy kształcenia aż do XVII wieku (Brandel, 2006, s. 389). Choć w renesansie nastąpiło ograniczenie teologii i scholastyki, to nie można powiedzieć, aby uniwersyteckie nauczanie wyzwoliło się z dominacji doktryny chrześcijańskiej. Nie pozwalały na to nie tylko ówczesne relacje władzy, lecz także aparat intelektualny epoki – biblijny system pojęciowy, spekulatywne metody poznania, brak popytu na wiedzę ze strony świeckich instytucji.

Inkorporowane przez średniowieczny uniwersytet antyczne dziedzictwo myślowe na pierwszym planie stawiało kategorię „prawdy”, rozumianą zgodnie z jej klasyczną arystotelesowską wykładnią i osadzoną w kontekście teologicznym. Prawda była rozumiana w sposób ontoteologiczny i odnoszona do bytu najwyższego – Boga. Jak twierdzi Barbara Tuchańska (2012, s. 53–54):

W tej perspektywie prawda nie jest bytem samym w sobie, lecz niezbywalnym i niekwestionowalnym atrybutem bytu Boskiego – jego wiedzą. Bóg jest podmiotem wiedzącym, podmiotem, w którym są ukryte wszystkie skarby wiedzy i mądrości. (...) Ludzkie poznanie, zarówno w swej części intuicyjnej, jak i dyskursywnej, jest w planie onto-teologicznym upodobnianiem się do Boga. Jako podmiot poznający, zdobywający wiedzę, człowiek upodobnia się do Boga, który wie.

Poszukiwanie prawdy było zatem zuchwałą próbą rekonstrukcji boskiego planu stworzenia i odsłonięcia tajemnicy bytu. Podejmowano ją – co zrozumiałe – z intencją lepszego rozumienia woli Stwórcy i na jego chwałę.

Zamiar dotarcia do prawdy ostatecznej sprawiał, że studiowanie stawało się całozyciową misją. Jej realizacja wymagała odseparowania się od świata zewnętrznego, wyłączenia się z jego przyziemnych spraw, przyjęcia kontemplacyjnego stylu życia. „Prawdziwe szczęście osiąga się poprzez kontemplację prawdy” – pisał Dante Alighieri w nieukończonym traktacie filozoficznym *Convivio* (za: Helstein, 1987, s. 34).

Autoteliczna orientacja wobec wiedzy, legitymizowana etosem dociekliwości i krytycyzmu, wymagała odpowiednich warunków. Dlatego średniowieczne uniwersytety były lokowane na obrzeżach miast, otaczane murami, a studenci i ich nauczyciele, żyjąc we wspólnocie, poprzez uczestnictwo w wykładach i akademickich dysputach starali się pojąć dar mądrości. Odseparowanie uniwersytetu czyniło go swoistą „wieżą z kości słoniowej”, a oddający się studiowaniu nauk akademicy byli uważani za ludzi wtajemniczonych w niepoznawalne¹.

1 Jak twierdzi Thorstein Veblen (2008, s. 307–308), jeszcze w połowie XIX wieku norwescy chłopcy swój podziw dla uczonych w piśmie, jak Luter, Melanchton czy Grundtvig, wyrażali instynktownie w kategoriach zaczerpniętych ze słownika czarnej magii.

Studiowanie jako kulturowo regulowany proces relacji z wiedzą zmieniał się wraz z rozprzestrzenianiem oświeceniowych idei rozwoju i postępu oraz rozkwitem gospodarczym Europy, który datuje się od XVIII wieku. W ślad za tym, uniwersytety powoli zaczęły przechodzić spod władzy Kościoła we władanie państwa i otwierać się na jego potrzeby. Przykładem mogą być francuskie *grandes écoles* kształcące kandydatów na wysokie stanowiska kierownicze w republikańskiej administracji.

Postępująca racjonalizacja życia społecznego i coraz bardziej różnicujący się społeczny podział pracy na nowo ukształtowały strukturę społeczną. Jej osią przestają być dziedziczona własność i przywileje stanowe. Ich miejsce zajmują kompetencje zawodowe, co sprawia, że najważniejszym wymiarem struktury społeczeństwa modernistycznego staje się hierarchiczny układ ról społecznych i pozycji zawodowych. Łączą się z nimi status społeczny, dostęp do puli dóbr ekonomicznych, udział we władzy i możliwość wyboru cenionego stylu życia. Struktura społeczna odzwierciedla się w świadomości ludzi, którzy ją definiują, interpretują i wartościują. W rezultacie postrzegają ją jako otwartą bądź zamkniętą, odkrywają dostępne kanały ruchliwości społecznej, identyfikują skuteczne programy przemieszczania się w hierarchii pozycji społecznych.

„Znaczenie, jakie zdobyła praca w społeczeństwie przemysłowym, nie ma precedensu w historii” – stwierdza Ulrich Beck (2002, s. 206). Wysokokwalifikowana, sprawnie zarządzana i produktywna praca wymagała specjalistycznego wykształcenia, nierzadko wyższego. W ten sposób, studiowanie stało się nabywaniem kompetencji zawodowych, a wykształcenie i profesjonalne kwalifikacje głównymi czynnikami hierarchizującymi społeczeństwo modernistyczne. Priorytet profesjonalnej wiedzy zawodowej jako zasady organizacyjnej tego społeczeństwa doprowadził do ukonstytuowania się klasy średniej, która w XX wieku stała się fundamentem nowoczesnego porządku społecznego większości państw demokratycznych. Jej korzystne położenie na różnych skalach społecznego zróżnicowania i wynikający stąd prestiż sprawiały, że właściwy jej członkom styl życia stał się przedmiotem aspiracji innych ludzi, którzy przynależność do klasy średniej traktowali jako synonim sukcesu zawodowego i oznakę życiowego powodzenia. Henryk Domański (2002, s. 13) twierdzi, że:

W ten oto sposób klasa średnia stawała się jednym z elementów historycznego zwrotu, który zmienił system stosunków społecznych, organizację pracy, a także przyzwyczajenia i mentalność jednostek. Ludzie musieli się wdrożyć do zachowań znamionujących kapitalistyczną racjonalność i dyscyplinę życiową, zajmując pozycje nieobciążone feudalnym stygmatem dziedziczenia statusu i nieprzekraczalnych barier stanowych.

Unieważnienie kryteriów pochodzenia stanowego i otwarcie drogi awansu poprzez wykształcenie w warunkach oficjalnie deklarowanej równości stało się podstawą merytokratycznej wizji społeczeństwa i uruchomiło „windę w górę”. Stało się także przesłanką do obdarzania edukacji akademickiej atrybutem wysokiej instrumentalności i zaufaniem do poświadczających ją dyplomów. W ten sposób, antyczny kult mądrości został zastąpiony

ideałem profesjonalnej sprawności, a wartości poznawcze, jakie niegdyś przyświecały studiowaniu, zostały wyrugowane na rzecz kompetencji o walorach technologicznych.

Zarysowane wyżej tendencje uwidoczniły się również w powojennej Polsce. Polityczny projekt radykalnej przebudowy struktury społecznej poprzez ideologicznie zadekretowane upodmiotowienie klas robotniczej i chłopskiej wyrażał się w akcji afirmatywnej skierowanej do młodzieży wywodzącej się z tych klas (kursy przygotowawcze; wstępny, „zerowy” rok studiów; punkty za pochodzenie). Oczekiwano przy tym, że uzyskany dzięki wyższemu wykształceniu międzypokoleniowy awans społeczno-zawodowy dokona się przy zachowaniu habitusu klasy pochodzenia, co miało gwarantować polityczną lojalność młodego pokolenia (zob. Zyziak, 2016).

Idea studiowania jako nabywania kompetencji jest żywa do dziś. Prolongowała ją Deklaracja bolońska przyjęta w 1999 roku przez 29 państw europejskich, w tym przez Polskę. Uruchomiła ona tzw. proces boloński, którego konsekwencją jest przyjęcie Krajowych Ram Kwalifikacji. Specyfikują one efekty kształcenia wymagane od absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy w poszczególnych zawodach i specjalnościach (zob. Rozporządzenie, 2011).

Niejako w opozycji do wciąż podtrzymywanej technokratycznej koncepcji studiowania jako procesu nabywania profesjonalnych kompetencji, coraz wyraźniej zarysowuje się nowa tradycja akademicka – studiowanie jako konsumpcja. Można ją wiązać z przejściem społeczeństwa modernistycznego w fazę schyłkową, określaną mianem późnej nowoczesności albo ponowoczesności. Socjologowie są zgodni, że konsumpcja i procesy jej towarzyszące stały się głównymi czynnikami strukturyzacji współczesnych społeczeństw i podstawowymi instrumentami reprodukcji ponowoczesnego porządku społecznego (Krajewski, 1997). „Konsumpcja jest współcześnie również głównym narzędziem kreowania jednostkowej tożsamości, koncepcji samego siebie i samookreślenia się w przestrzeni społecznej, a także tym, co wyznacza strategie działań i konstytuuje jednostkowe biografie” (Krajewski, 1997, s. 11).

Orientacje konsumenckie w świecie akademickim zostały zainicjowane przez dwa nakładające się na siebie procesy. Pierwszym była komercjalizacja działalności naukowej i dydaktycznej, drugim zaś umasowienie kształcenia.

W przypadku USA urynkowienie działalności uniwersytetów rozpoczęło się za prezydentury Ronalda Reagana z początkiem lat 80. ubiegłego wieku. Jej następstwem była redukcja subwencji budżetowych dla szkolnictwa wyższego i konieczność pozyskiwania dochodów ze sprzedaży naukowych produktów i usług. W Wielkiej Brytanii podobny kierunek zmian wprowadziła ustawa o reformie edukacji z 1988 roku. U jej podstaw leżało przekonanie, że sektor usług publicznych, w tym edukacja, powinien być zarządzany tak samo, jak każda inna gałąź gospodarki (Milliken, Colohan, 2004, s. 383). Wierzano, że mechanizmy rynkowej konkurencji wymuszą poszerzenie i unowocześnienie oferty edukacyjnej i przyczynią się do podniesienia jakości kształcenia.

Polityce wpisywania uniwersytetu w relacje konstytuujące społeczeństwo masowej konsumpcji przyświecała obietnica sukcesu. Społeczeństwo miało doświadczyć dobrodziejstw związanych z rozwojem gospodarki stymulowanej wdrażanymi odkryciami naukowymi i wysokimi kwalifikacjami innowacyjnych i twórczych pracowników. Uniwersytety miały się przekształcić w autonomiczne, efektywnie zarządzane centra akademickiej doskonałości. Z kolei studentom obiecano nowoczesne elastyczne programy kształcenia, kompatybilne wobec kwalifikacyjnych potrzeb rynku pracy. Absolwentom uczelni miały one gwarantować błyskotliwą karierę zawodową i życiowy sukces.

Realizacja tych obietnic doprowadziła do wykrystalizowania się zjawisk określanych jako „akademicki kapitalizm”. Gary Rhoades i Sheila Slaughter (2004, s. 37) definiują go jako „reżim wiedzy-uczenia się-konsumpcji uznawany przez instytucje kształcenia wyższego oraz wysiłki zmierzające do generowania dochodów z tytułu pełnienia swoich edukacyjnych, badawczych i usługowych funkcji”. Zjawisko „akademickiego kapitalizmu” wiąże się z pojawieniem się rynku wiedzy, który uruchamia procesy umasowienia i komercjalizacji edukacji akademickiej. Legitymizacji dostarcza im europejska polityka oświatowa. Przyjmuje ona założenie, że poszerzanie dostępu do uczelni wyższych pociągnie za sobą stopniową redukcję nierówności społecznych i przyczyni się do demokratyzacji stosunków społecznych. Europejska polityka szerokiego otwarcia uczelni wyższych zakłada, że

(...) sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego poprawia spójność społeczną oraz wzmacnia społeczne zaufanie, zwiększa też poziom demokratycznego uczestnictwa. (...) Istnieje pozytywna korelacja między najwyższym poziomem osiągniętego wykształcenia a demokratyczną partycypacją, wzorcami głosowania w wyborach, poziomem indywidualnego zdrowia oraz innymi wskaźnikami dobrostanu (Kwiek, 2015, s. 186–187).

Polityka szerokiego otwarcia bram uniwersytetów skutkowałą swoistym boorem edukacyjnym. O ile współczynnik skolaryzacji brutto w Polsce w roku akademickim 1990/1991 wynosił 12,9%, o tyle dziesięć lat później (2010/2011) osiągnął wartość 53,8% (Studencka Marka, 2016). Ten gwałtowny skok liczebności populacji studiujących bez wątpienia odzwierciedlał nadzieje na osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej i społecznej członków różnych segmentów polskiego społeczeństwa. Miał on jednak charakter życzeniowy. Nie uwzględniał systematycznie malejącego potencjału alokacyjnego wyższego wykształcenia. Zjawisko takie zostało zarejestrowane przez socjologów już na początku transformacji ustrojowej w Polsce (zob. Domański, Tomescu-Dubrow, 2008, s. 144, 146). Późniejsze badania potwierdziły jego trwały charakter. Na podstawie analizy danych europejskiej bazy EU-SILC (European Union Survey on Income and Living Conditions) Marek Kwiek zauważył, że pomimo poszerzającego się dostępu do wyższego wykształcenia, na czym głównie korzysta młodzież wywodząca się z niższych segmentów struktury społecznej, zjawisko dziedziczenia pozycji społecznych utrzymuje się w wielu krajach europejskich. Szczególnie silnie zaznacza się ono w Polsce. Wyjaśniając ten fenomen, stwierdza on, że

(...) ostatni okres ekspansji szkolnictwa wyższego jest zbyt krótki, by zmienić podstawową strukturę społeczną w Polsce (...). Zarówno najwyższe poziomy osiągnięć edukacyjnych, jak i najwyżej społecz-

nie i finansowo wynagradzane zawody (wysoko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”) są w Polsce dziedziczone w większym stopniu niż w innych krajach europejskich (Kwiek, 2015, s. 204).

Rozerwanie związku pomiędzy wykształceniem i statusem społeczno-ekonomicznym osłabiło jego wartość jako dobra pozycyjnego, a edukację akademicką „wepchnęło” w pułapkę pozornego egalitaryzmu (zob. Malewski, 2012). Słabnąca instrumentalność wyższego wykształcenia, potocznie określana mianem „inflacji dyplomów”, redukuje aspiracje edukacyjne młodzieży. Współczynnik skolaryzacji brutto, który w roku akademickim 2010/2011 w Polsce wynosił 53,8%, obniżył się do 47,6% w roku 2015/2016 (Studencka Marka, 2016). Nie jest to jednak spadek tak znaczny, jak można by oczekiwać. Co utrzymuje aspiracje do studiowania na wciąż wysokim poziomie, jeżeli potencjał alokacyjny akademickich dyplomów systematycznie słabnie?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie, sądzę, że trzeba uwzględniać nie tylko wskazane wcześniej zjawisko inflacji dyplomów, lecz także obiektywne procesy zachodzące w makrostrukturze społecznej, która ulega systematycznemu upływnieniu. W rezultacie różnice społeczne rozmywają się, a istniejące nierówności ulegają swoistej prywatyzacji i są postrzegane jako bezklasowe. Mówiąc inaczej, te nierówności społeczne są uważane za następstwo indywidualnych wyborów życiowych i preferowanych stylów życia, i nie są związane z hierarchią klas czy warstw społecznych (Beck, 2002, s. 113). W ten sposób edukacja akademicka przestaje być przygotowaniem do zajęcia jakiejś stałej, szczególnie korzystnej pozycji w społeczeństwie. Staje się sprawą prywatną, indywidualnym instrumentem refleksyjnego „radzenia sobie” przez jednostki i grupy z własnym usytuowaniem w społeczeństwie i środkiem do konstruowania własnych tożsamości. Mówiąc wprost, aspiracje do uzyskania wykształcenia uniwersyteckiego nie tyle wyrażają nadzieje na zajęcie atrakcyjnych pozycji w strukturze społecznej, ile wyrastają z lęku przed wykluczeniem z rynku konsumenta i marginalizacją społeczną. Dzieje się tak, ponieważ wykształcenie akademickie, szczególnie humanistyczne, nie gwarantuje co prawda wysokiego poziomu konsumpcji, ale jego brak niemal na pewno gwarantuje wykluczenie z rynku.

„Kulturalizacja doświadczanego przez jednostki zróżnicowania związana jest ze zmianą hierarchii prawomocnych determinacji” – zauważa Małgorzata Jacyno (2007, s. 19). W społeczeństwie ponowoczesnym źródłem orientacji i oparcia przestają być rodzina, klasa społeczna, społeczność lokalna. Ich funkcje przejmuje rynek. Implementacja reguł systemu rynkowego nie ogranicza się do skutków ekonomicznych. Dzięki swemu obrazowaniu aksjologicznemu rynek zyskuje zdolność wpływu na rozwój tożsamości jednostek i grup poprzez konstruowanie coraz to nowszych potrzeb i pragnień (zob. Reykowski, 2013). Dokonywanie rynkowych wyborów wymaga postawy refleksyjnej, niezbędnej, aby trafnie rozpoznawać istniejące możliwości autokreacji i samookreślenia się w różnych przestrzeniach społecznych.

Jeżeli wyższe wykształcenie staje się instrumentem i warunkiem przyszłego uczestnictwa w rynku konsumenta, to studiowanie również przyjmuje formę aktywności konsumenckiej i wykształca u studiujących trwałe postawy receptywne. Uniwersytety zaludniają

się studentami-klientami, którzy nie traktują go jako życiowej misji – a nawet – nie są zdolni do odraczania korzyści ze studiowania, jak miało to miejsce w przeszłości, ale pomagają się ich tu i teraz. Oczekują, że studiowanie – tak jak każda konsumpcja – będzie interesujące, atrakcyjne i satysfakcjonujące. Głównym kryterium oceny jakości kształcenia na uniwersytecie staje się konsumenckie zadowolenie.

Konsumencki model studiowania

Jak wcześniej zaznaczyłem, studiowanie można traktować jako historycznie zmienną praktykę kulturową. Jej instytucjonalny charakter sugeruje, że zmienia się ona równoległe do przeobrażeń zachodzących w obrębie instytucji, w której jest ona realizowana. Próbę powiązania trzech opisanych wyżej tradycji studiowania z historycznie ewoluującymi modelami uniwersytetu zawiera tabela 1.

Tabela 1. Zmieniający się model uniwersytetu

Wymiary różnic	Uniwersytet tradycyjny	Uniwersytet modernistyczny	Uniwersytet ponowoczesny
Naczelna wartość	prawda	rozwój i postęp	dochód/zysk
Obietnica społeczna	mądrość	awans społeczny	refleksyjność
Więzi społeczne	wspólnota	społeczność	masowa klientela
Typ skupienia	klasztor	campus	otwarte centrum usług akademickich
Mechanizmy regulacyjne	etos	przepisy/regulaminy	interesy
Typ nadzoru	identyfikacja	zaufanie/lojalność	kontrola/audyt
Efektywność	wtajemniczenie	reformy społeczne	jakość produktu
Model absolwenta	intelektualista	profesjonalista	klient
Styl życia	kontemplacyjny	poznawczy	konsumpcyjny
Partner społeczny	Kościół	państwo	rynek

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno wyróżnione modele uniwersytetu, jak i odpowiadające im tradycje studiowania są typami idealnymi w sensie weberowskim. Skonstruowano je do celów heurystycznych i zostaną wykorzystane jako narzędzia służące do analizy i pomiaru postaw wobec studiowania, opisanych w doniesieniach z badań empirycznych (zob. Urbaniak-Zajac, 2017).

Liczne badania prowadzone w środowisku studiującej młodzieży szkicują wyrazisty i wewnętrznie spójny obraz dominujących orientacji i postaw wobec studiowania. Z ich analizy wynika, że najsłabiej zarysowuje się obecność pierwszej, najstarszej tradycji studiowania. Do takiego wniosku skłaniają wyniki badań Barbary Kromolickiej nad aktywnością studenckich kół naukowych na Uniwersytecie Szczecińskim w 2015 roku. Na

dziesięciu wydziałach tej uczelni zarejestrowanych było 197 kół naukowych, z których aktywnością naukową legitymowało się jedynie 88 (45%). Również odsetek uczestniczących w ich pracy studentów był stosunkowo niewysoki – od 3,6% liczby studentów Wydziału Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia poprzez 6,6% słuchaczy najliczniejszego Wydziału Humanistycznego aż po 29% studentów Wydziału Matematyczno-Fizycznego (Kromolicka, 2016, s. 28–29). Jeżeli przyjąć, że aktywność w studenckim kole naukowym, wykraczająca poza standardowe treści programów kształcenia, może być traktowana jako wskaźnik autotelicznych postaw wobec wiedzy, to teza o szczątkowej obecności najstarszej tradycji we współczesnej kulturze studiowania wydaje się uzasadniona.

Zasadność tego wniosku potwierdzają wyniki innych badań. Do najbardziej reprezentatywnych należą te dotyczące stacjonarnych studentów dwunastu wydziałów Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, przeprowadzone w latach 2005–2010 (Knasiecka-Falbierska, 2014). Wynika z nich, że najczęściej deklarowanym motywem podjęcia studiów wyższych była nadzieja na osiągnięcie rozwoju intelektualnego (44,6%). Za tą szlachetną, co równie ogólną deklaracją plasowały się motywacje bardziej pragmatyczne. Dla 18% badanych studentów UAM studiowanie sprowadzało się do nabywania profesjonalnych kompetencji zawodowych, choć tylko 17% wierzyło, że przyszła praca zawodowa umożliwi im awans społeczno-zawodowy i pozwoli zająć pożądaną pozycję w strukturze społecznej. Aż 19,7% nie miało co do tego żadnych złudzeń. Podjęcie studiów humanistycznych traktowali jako strategię odraczania uciążliwej dorosłości i czas dobrej zabawy (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 98).

Pomimo deklarowanej motywacji rozwojowej „okazało się, że prawie dwie trzecie badanych w trakcie studiów na drugim roku nie miało żadnych osiągnięć naukowych” (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 99). Trudno się temu dziwić, skoro – jak wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez Monikę Chorab (2016) w czterech wiodących uniwersytetach państwowych – zaangażowanie poznawcze studiującej młodzieży jest więcej niż skromne. Regularne uczestnictwo w wykładach deklaruje 56,7% studentów. Uczestnictwo sporadyczne albo regularne opuszczanie wykładów jest udziałem 43,3% studiujących. Zająć dodatkowych stara się unikać 85,7% badanych. Aktywny udział w zajęciach dydaktycznych bierze 43,6% studentów. Wyższy odsetek (56,4%) przejawia na zajęciach bierność. Trudno się temu dziwić, jeżeli 40,6% studentów przygotowuje się do nich sporadycznie, a 14,6% rzadko albo nie przygotowuje się w ogóle. Czytanie obowiązkowej literatury naukowej deklaruje 50% badanych studentów. Identyczny odsetek sięga po nią sporadycznie lub nie czyta jej w ogóle (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 138–139).

Zbliżone wyniki dały badania przeprowadzone wśród studentów ostatniego roku pedagogicznych studiów magisterskich na jednej z uczelni szczecińskich. Aż 80% studentów studiów stacjonarnych na przygotowanie do zajęć z jednego przedmiotu poświęca jedną godzinę, a nawet mniej. Nie brakuje i takich, którzy nie przygotowują się w ogóle (Mikut, 2014, s. 113). „Analiza czasu, jaki przeznacza pewna część studentów na przygotowanie do zajęć (...) pozwala na wniosek, że zachodzi zjawisko pozorowania studiowania” – kon-

kluduje autorka badań (Mikut, 2014, s. 114). Jeżeli u podstaw akademickiej dydaktyki tkwi pozór, to praktyki studiowania ulegają teatralizacji. Studenci pozorują studiowanie, a wykładowcy legitymizują to poprzez egzaminy testowe, wcześniejsze udostępnianie zagadnień egzaminacyjnych, zastępowanie oryginalnych dzieł naukowych ich streszczeniami, redukcje listy lektur obowiązkowych itp. Zabiegi te gwarantują wszystkim akademicki sukces. Studenci zaliczają kolejne etapy cyklu kształcenia, sparametryzowani naukowcy uzyskują zaś wysokie notowania w studenckich ankietach konsumenckiego zadowolenia. O istnieniu tej swoistej konsumenckiej zmowy świadczą oceny uzyskiwane przez studiującą młodzież. W badanej populacji studentów poznańskich jedynie 24,5% ma oceny niskie. Średnia ocen większości studiujących plasuje się w przedziale 3,8–4,3, co skłania autorkę badań, aby kwalifikować je do kategorii wyników przeciętnych (Knasiecka-Falbierska, 2014, s. 99). Nawiasem mówiąc, jeżeli ocena 4,3 jest przeciętna, to zjawisko inflacji oceniania nie podlega dyskusji.

Zdaniem Michaela Burawoya (2013, s. 22) uniwersytety znalazły się pod dyktando studenckich pragnień. Jak wszystkie pragnienia, domagają się one natychmiastowej gratyfikacji. Służą temu zestandaryzowane programy nauczania, z których – niczym z menu w restauracji – studiujący mogą wybierać i dowolnie ze sobą zestawiać rozmaite moduły, kierując się własną intuicją lub chwilową akademicką modą, bez troski o wewnętrzną spójność wiedzy i bez znajomości jej pozycji w strukturze naukowej dyscypliny. Tak organizowane kształcenie popospolituje naukę, a wiedzę naukową czyni rzeczą powszednią i banalną. Frank Furedi (2008, s. 13) zauważa, że:

Bardzo często myśli się o niej jak o gotowym, łatwo strawnym produkcie, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować”. (...) Takie przekształcenie w produkt pozbawia wiedzę istotnej wartości i znaczenia: jako towar dostarczany przez domokraców spod znaku ekonomii wiedzy staje się w istocie karykaturą samej siebie.

Postępująca wraz umasowieniem kształcenia skolaryzacja edukacji akademickiej nie budzi większych oporów. Co więcej, doczekała się nawet „naukowej” legitymizacji w postaci koncepcji „edukacji zorientowanej na studenta” (zob. Kember, 2009). Jej zwolennicy nie tylko ignorują koncepcję Wilhelma von Humboldta, twórcy nowoczesnego uniwersytetu, który postrzegał studiowanie jako nabywanie wiedzy i rozwijanie intelektualnej kultury (*Bildung*). Lekceważą również opinie współczesnych ekonomistów, którzy żywotność wiedzy i umiejętności wynoszonych z edukacji akademickiej szacują na 8–12 lat (Sennett, 2010, s. 7), przy czym okres ten nieustannie się skraca.

Współczesny uniwersytet w coraz większym stopniu rezygnuje z oświeceniowej tradycji traktowania wiedzy jako źródła prawdy i mądrości – twierdzi Zbyszko Melosik (2017, s. 30). Pod znakiem zapytania coraz częściej stawia się też jego możliwości w zakresie kształtowania przydatnych gospodarce kompetencji instrumentalno-technicznych. Jeżeli tak, to w czym tkwi żywotność uniwersytetu? Co prolanguje jego status instytucji długiego trwania, skoro dotychczas wypracowane tradycje studiowania albo utraciły aktualność, albo są przedmiotem nieustającej krytyki?

Współczesny uniwersytet zwykliśmy postrzegać z perspektywy jego chwalebnej przeszłości i oceniać przez pryzmat ugruntowanych akademickich tradycji. Opcja taka zawsze generuje negatywne oceny jego teraźniejszości. Ponadto eliminuje prospektywne wizje uniwersytetu i usuwa z pola uwagi jego dającą się rozważyć przyszłość.

Jaka przyszłość?

Tożsamość uniwersytetu nie jest dana raz na zawsze, jest ona ciągle wytwarzana w historycznie zmiennych relacjach społeczno-kulturowych – stwierdza Maksymilian Chutorński (2015, s. 48). To trafna uwaga. Skłania do zastanowienia się nad konsekwencjami, jakie może mieć dla uniwersytetu ogłoszone przez socjologów ponowoczesności przejście od społeczeństwa struktur do społeczeństwa kognitywnego. Proces ten legitymizowany przez ideę całościowego uczenia się dokonuje się dzięki niebywałej ekspansji nowych technologii informatycznych. O tym, że żyjemy w czasach informacjonizmu (Castells, 2007) niekoniecznie musimy się dowiadywać z socjologicznych raportów. Fakt ten niemal codziennie uświadamiają nam studenci, którzy za wystarczające przygotowanie do zajęć uważają zapis zalecanej lektury na tablecie czy w smartfonie. Trzeba przy tym zauważyć, że przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych w formie „papierowej” lub „cyfrowej” nie jest tylko różnicą techniczną. Od czasu tzw. zwrotu lingwistycznego w naukach społecznych wiemy, że rzeczywistość jest funkcją języka używanego do opisywania, objaśniania jej oddziaływania na nią – jedyne medium, w jakim możemy ją wyrażać. Oznacza to, że uniwersytet znalazł się w swoistej sytuacji zawieszenia pomiędzy galaktyką Gutenberga a wielością sieciowo powiązanych światów wirtualnych. Pośród tych generalnych przekształceń natura wiedzy nie pozostaje nienaruszona. Jej miejsce coraz częściej zajmuje informacja.

„Informacja zyskuje dzisiaj rangę równą starożytniej kategorii arche, która zapoczątkowała filozofię” – twierdzi Marek Hetmański (2013, s. 24). Również autor *Kondycji ponowoczesnej* podziela ten pogląd. Utrzymuje, że skonstruowany informacyjnie świat wirtualny stanie się „przyrodą” człowieka ponowoczesnego, a w społeczeństwie będzie funkcjonować tylko taka wiedza, która daje się przełożyć na bity informacji (Lyotard, 1997, s. 29, 144).

Pomimo postępującej dygitalizacji różnych obszarów życia społecznego, związek między pojęciami „wiedzy” i „informacji” nie doczekał się jeszcze zadowalającego ujęcia epistemologicznego. Wielu autorów pojęcie informacji uważa za termin pierwotny i poprzedza je jego intuicyjnym, zdroworoządkowym rozumieniem. Peter F. Drucker (1999, s. 171) pisze, że:

Wiedza – w przeciwieństwie do pieniędzy – nie jest czymś bezosobowym. Wiedza nie zamieszkuje w książce, w bankach danych, w oprogramowaniu komputerowym. Tam są jedynie informacje. Wiedza jest zawsze ucieleśniona w człowieku, jest zdobywana przez uczącą się osobę, jest wykorzystywana lub niewłaściwie użytkowana przez jednostkę.

Podobny pogląd prezentuje Bernt Gustavsson (2002, s. 19), który utrzymuje, że „(...) wiedza jest czymś innym i czymś więcej niż informacja. Informacje można pozyskać z komputerów i podręczników; stają się one wiedzą tylko wtedy, kiedy zostaną zinterpretowane, zrozumiane i umieszczone w kontekście”.

Wiedza zatem ma charakter personalny; milcząco zakłada istnienie wiedzącego, który musi dopełnić ją rozumiejącą interpretacją, opatrzyć sensami, nadać znaczenia, usytuować w kontekście i – ewentualnie – posłużyć się w działaniu. Ponadto wiedza odznacza się wysokim potencjałem heurystycznym. Z kolei informacja jest bezosobowa, standardowa, potencjalnie instrumentalna i pragmatyczna. Ma charakter sterujący, co sprawia, że jest „gotowa do użycia” i nie wymaga od użytkowników dodatkowych operacji intelektualnych. Słowem, informacja jest strumieniem danych. W takim ujęciu może być traktowana jako forma przewidzidy.

Czy to oznacza, że dotychczasowe uniwersyteckie tradycje studiowania zostaną w nieodległej przyszłości zastąpione przez różne formy partycypacji w strumieniach informacyjnych przepływów? Twierdząca odpowiedź na to pytanie wydaje się wysoce prawdopodobna. Już dzisiaj studenci demonstrują przekonanie, że zdobywanie wiedzy polega na swobodnym pozyskiwaniu informacji. Przekonanie to jest wzmacniane poprzez ustawicznie poszerzającą się gamę coraz doskonalszych technologicznie narzędzi informacyjnych i coraz bardziej otwarty dostęp do coraz liczniejszych baz danych. Nie zauważają przy tym, że ograniczanie się do informacji odrealnia i zastępuje poznawaną rzeczywistość jej wirtualnymi symulacjami, że znosi rozterki i wątpliwości, jakie często towarzyszą bezpośredniemu poznaniu podmiotowemu, że bezkrytycznie absorbują pakiety informacji przygotowane zwykle przez anonimowych autorów i cyfrowo rozprowadzanych do powszechnego wierzenia.

Wiedza naukowa ma charakter opisowo-wyjaśniający. Na różne sposoby objaśnia świat, w którym żyjemy, a niekonsekwencje i sprzeczności zawarte w oferowanych objaśnieniach skłaniają do refleksji i podejmowania dyskursów. Informacja ma charakter sterujący. Naznaczona jest pewnością i nie oferuje żadnej alternatywy. Może to zapowiadać, że studiowanie wiedzy, podobnie jak w przeszłości, stanie się zajęciem elitarnym, domeną nielicznych. Pozostałym wystarczy smartfony.

Zakończenie

Od kilku dekad uniwersytet znajduje się w ogniu zmasowanej krytyki. Przyzwolenia na to udzieliła głośna swego czasu książka Billa Readingsa (1996) pod zmiennym tytułem *University in Ruins*. Dowodził on, że idee „uniwersyteckiego rozumu” i „uniwersyteckiej kultury”, które naprzemiennie legitymizowały funkcjonowanie uniwersytetu w ciągu ostatnich dwóch stuleci, utraciły aktualność. Wtórzy mu Ronald Barnett z Uniwersytetu Londyńskiego, który pisze:

(...) idee, na których współczesny uniwersytet został zbudowany – prawda, wiedza, rozum, komunikacja – znalazły się na ławie oskarżonych... Jeżeli te pojęcia mają jakiekolwiek znaczenie, to zależą one od interpretacji dokonywanej przez różne społeczności, tak w uniwersytecie, jak i poza nim. Dlatego uniwersytet stał się pusty koncepcyjnie i empirycznie; nie jest jasne, jakimi ideami mógłby uzasadniać swoje dalsze istnienie, ani jakie cele miałby osiągać (Barnett, 2004, s. 65).

Obecna sytuacja polskich uniwersytetów zdaje się te opinie potwierdzać. Z jednej strony nie mogą one i chyba nie chcą się uwolnić od własnych akademickich tradycji. Z drugiej, znajdują się pod ciśnieniem zaledwie przeczuwanej, niepewnej i niedającej się zdefiniować przyszłości. Sytuację tę instynktownie wyczuwają studenci, którzy swoje ograniczone zaufanie do uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej wyrażają ograniczaniem poznawczego zaangażowania w procesy akademickiego kształcenia.

Bibliografia

- Barnett, R. (2004). The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*, 2 (1), 60–73. DOI: 10.1080/1474846042000177483.
- Baszkiewicz, J. (1997). *Młodość uniwersytetów*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brandel, F. (2006). *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Burawoy, M. (2013). Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne. *Praktyka Teoretyczna*, 1 (7), 13–30. DOI: <https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.2>.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chorab, M. (2016). Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 127–142. DOI: 10.18276/psw.2016.2-10.
- Chutorański, M. (2015). Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy... *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 47–58. DOI: 10.18276/psw.2015.1-03.
- Domański, H. (2002). *Polska klasa średnia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Domański, H., Tomescu-Dubrow, I. (2008). Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia. W: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce* (s. 133–152). Warszawa: IFiS PAN.
- Drucker, P.F. (1999). *Spółczesność prokapitalistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goćkowski, J. (1996). *Ethos nauki i role uczonych*. Kraków: Wydawnictwo Secesja.
- Gustavsson, B. (2002). What Do We Mean by Lifelong Learning and Knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 1 (21), 13–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370110099489>.
- Helstein, J. (1987). *Historia literatury włoskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Hetmański, M. (2013). *Epistemologia informacji*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kember, D. (2009). Promoting Student-Centered Forms of Learning across on Entire University. *Higher Education*, 1 (58), 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>.
- Knasiecka-Falbierska, K. (2014). Student – klient na współczesnym uniwersytecie. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 93–104.
- Krajewski, M. (1997). Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego. *Kultura i Społeczeństwo*, 3 (41), 3–24.
- Kromolicka, B. (2016). Zaangażowanie studentów w proces kształcenia uniwersyteckiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 23–36. DOI: 10.18276/psw.2016.2-03.
- Kwiek, M. (2015). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (46), 183–213. DOI: <https://doi.org/10.14746/nsw.2015.2.7>.
- Le Goff, J. (red.) (1996). *Człowiek średniowiecza*. Warszawa–Gdańsk: Oficyna Wydawnicza VOLUMEN, Wydawnictwo Marabut.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Warszawa: Fundacja Aletheja.
- Malewski, M. (2012). Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 17–42.
- Melosik, Z. (2017). Uniwersytet współczesny i rekonstrukcje wolności akademickiej. *Studia Pedagogiczne*, 50, 23–36.
- Mikut, M. (2014). Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 105–120.
- Milliken, J., Colohan, G. (2004). Quality or Control? Management in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 3 (26), 381–391. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080042000290221>.
- Readings, B. (1996). *University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reykowski, J. (2013). Wolność gospodarcza jako ideologia. *Studia Socjologiczne*, 3 (210), 7–29.
- Rhoades, G., Slaughter, S. (2004). Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic*, 1 (1), 32–44.
- Rozporządzenie (2011). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2.11.2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz.U. nr 253, poz. 1520.
- Sennett, R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Studencka Marka (2016). *Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe*. Pobrane z: <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1922> (6.02.2018).
- Tuchańska, B. (2012). *Dlaczego prawda? Prawda jako wartość w sztuce, nauce i codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwiązania. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (78), 115–128.
- Veblen, T. (2008). *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa: Muza SA.
- Zyziak, A. (2016). *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*. Kraków: NOMOS.

Streszczenie

Autor rekonstruuje trzy społeczno-kulturowe wzory praktyk studiowania, jakie wykształciły się w trakcie długiego trwania uniwersytetu. Są to: studiowanie jako poszukiwanie prawdy, studiowanie jako nabywanie profesjonalnych kompetencji oraz studiowanie jako konsumpcja. Traktowane jako typy idealne w sensie weberowskim, posłużyły za instrumenty do oglądu i analizy wyników badań empirycznych nad postawami wobec studiowania, jakie przyjmują współcześni studenci. W końcowej części wystąpienia autor stawia pytanie o przyszłość edukacji akademickiej w warunkach społeczeństwa sieci. Nie można wykluczyć, że rozwój instrumentarium cyfrowego doprowadzi do zastąpienia wiedzy przez informację, która z epistemologicznego punktu widzenia jest rodzajem przedwiedzy. Istnieją podstawy, by twierdzić, że ta nowa, czwarta tradycja studiowania stanie się wkrótce rzeczywistością.

Słowa kluczowe: studiowanie, tradycja, prawda, kompetencje techniczne, konsumpcja, informacja

ABOUT THREE TRADITIONS OF STUDYING

Summary

The author reconstructs three social-cultural formulae of study practice that have been shaped during the long existence of the university. These are: (1) studying as an act of truth-seeking, (2) studying as the acquiring of professional competencies, and (3) studying as a form of consumption. Treating these types as ideal in the Weberian sense, they were used as an instrument of surveying and analysis of the results of empirical research on the attitudes towards studying, which modern students undertake. In the final part of the text, the author poses a question on the future of academic education in the context of the contemporary digital society. It cannot be ruled out that the expansion of the digital realm may lead to the replacement of knowledge by information, which from the epistemological point of view is a kind of subknowledge. There are, therefore, grounds to believe that the new, fourth tradition of studying will soon become reality.

Keywords: studying, tradition, truth, technical competencies, consumption, information