

Małgorzata Anna Kućko

Uniwersytet Szczeciński

Dlaczego szkoły wyższe nie wychowują?

Problematyka pełnienia przez szkoły wyższe funkcji wychowawczej jest obecnie coraz szerzej opisywana w literaturze¹. Być może następuje pewne odrodzenie myślenia o wychowaniu jako działaniu możliwym i niezbędnym w funkcjonowaniu uczelni wyższej, jednak obserwując rzeczywistość uniwersytecką, dostrzec w niej można zjawiska skutecznie takie działanie utrudniające. Przeszkody te zostaną naświetlone i omówione w poniższym artykule.

Przeszkoda pierwsza: definiowanie i rozumienie wychowania

Analizując treść Ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, można dostrzec, że wychowywanie studentów jest w niej wyszczególnione jako jedno z podstawowych zadań uczelni oraz obowiązków nauczycieli akademickich².

¹ Por. R. Górska, *Podstawowe zadania edukacyjne szkoły wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 96; J. Mańczak, *Odmienności wychowania w szkole wyższej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 131; E. Kubiak-Szyborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek czy nadal potrzeba? O zapomnianych obszarach refleksji w pedagogice szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 2.

² Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku, o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455.

W artykule 13.1 tejże ustawy zapisano, że do podstawowych zadań uczelni należy:

- 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej,
- 2) wychowywanie studentów [podkr. M.A.K.] w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka,
- 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych,
- 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych,
- 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych,
- 6) kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy,
- 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów,
- 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych³.

W artykule 111.1 wyszczególniono zaś podstawowe obowiązki pracowników naukowo-dydaktycznych, do których zaliczono:

- 1) kształcenie i wychowywanie studentów [podkr. M.A.K.], w tym nadzorowanie opracowywanych przez studentów prac zaliczeniowych, semestralnych, dyplomowych pod względem merytorycznym i metodycznym,
- 2) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijanie twórczości naukowej albo artystycznej,
- 3) uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni⁴.

Na tej podstawie można więc stwierdzić, że na szczeblu ministerialnym, odpowiedzialnym za całe szkolnictwo wyższe, istnieje świadomość potrzeby prowadzenia działalności wychowawczej na uniwersytecie. Jednak po analizie innych rządowych dokumentów (między innymi rozpo-

³ Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455, art. 13.1.

⁴ Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455, art. 111.1.

rozządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji⁵ oraz z 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia⁶), wyciągnąć można zupełnie przeciwne wnioski – uczelnia wyższa jest w ich treściach przedstawiona jako instytucja nastawiona jedynie na „przekazywanie” wiedzy i umiejętności oraz przygotowanie studentów do konkretnej pracy, wykonywanej przez cały czas kariery zawodowej⁷. Nie ma mowy o wychowaniu ani żadnej działalności wspierającej osobowy rozwój studentów. Być może przyczyną tego stanu rzeczy jest zanurzenie naszej rzeczywistości w nurcie neoliberalizmu, którą można opisać słowami Paula Treanora jako rzeczywistość:

w której istnienie i funkcjonowanie rynku jest cenione samo w sobie, (...) w której funkcjonowanie rynku (...) jest postrzegane jako **etyka sama w sobie, zdolna do działania jako wskazówka dla wszelkich działań ludzkich i zastępująca wszelkie istniejące wcześniej przekonania etyczne**⁸.

Skoro tak, można wysnuć wniosek, że akceptowaną regułą staje się marginalizowanie czy nawet ignorowanie wartości, które niegdyś tworzyły rzeczywistość uniwersytecką (o czym piszę w dalszej części artykułu), wartości, bez których nie można mówić o wychowaniu w szkole wyższej. Wysyłane przez ministerstwo sygnały, świadczące o jego ambiwalentnym stosunku do działalności wychowawczej w szkole wyższej, tylko potwierdzają oraz umacniają obecny w szerokim dyskursie pogląd, że uczelnia to

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram i Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. nr 253, poz. 1520.

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, DzU z 2011 r. nr 253 poz. 1521.

⁷ Świadczy to o niebezpiecznym wśród polityków braku rozeznania w rzeczywistości, w której coraz trudniej utrzymać pracę, a co dopiero wykonywać ją do końca życia zawodowego.

⁸ Paul Treanor, za: E. Potulicka, *Edukacja przeciw neoliberalnym „wartościom” i polityce oświatowej*, <http://www.tnszp.pl/index.php/polityka-owiatowa/990-edukacja-przeciw-neoliberalnym-wartosciom-i-polityce-oswiatowej> (21.06.2013).

miejsce przede wszystkim kształcenia, ewentualnie prowadzenia badań, ale już nie wychowywania⁹.

Sądzę, że do tego poglądu znacznie przyczynia się fakt niejednorodnego pojmowania w literaturze pedagogicznej, a co za tym idzie – w środowisku nauczycieli akademickich – samego terminu „wychowanie”. Wielu autorów zwraca uwagę na trudność w jego zdefiniowaniu. Erich Weniger stwierdził, że jest to pojęcie, którego „poznawcze uchwycenie, ze względu na problem wyodrębnienia jego istoty, sprawia pewne trudności”¹⁰, a dla Stanisława Grygiela „wychowanie” stanowi pojęcie niedefiniowalne, ponieważ słowo to „bardziej oznacza, aniżeli znaczy”¹¹. Nadawany mu sens jest ogromnie zróżnicowany ze względu na odmienną teoretycznych podejść oraz stanowisk naukowych, których przedstawiciele analizują zjawisko wychowania¹². Rozumie się je bowiem zarówno:

- jako jednostronne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka¹³, czego przykładem jest definicja Wincentego Okonia określająca wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”¹⁴,
- jako rodzaj relacji dwustronnej, w trakcie której dochodzi do oddziaływania obu osób wzajemnie na siebie¹⁵; egzemplifikacją jest definicja wychowania Mariana Nowaka, rozumianego przez niego jako „szcze-

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: *Fabryki dyplomów czy Universitas. O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. eadem, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 51.

¹⁰ E. Weniger, za: B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*, tom I, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 31.

¹¹ S. Grygiel, za: ibidem, s. 35.

¹² B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 35.

¹³ Ibidem, s. 31.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 466.

¹⁵ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 33.

gólna relacja międzyludzka, w której podmiotem i zarazem przedmiotem czynów wychowujących jest osoba”¹⁶.

Zakres znaczeniowy terminu „wychowanie” dookreślić można między innymi przez zestawienie go z pojęciem „kształcenie”. Zdaniem Krzysztofa Rubachy wychowanie tym różni się od kształcenia, że oddziałuje na sferę emocjonalną, a więc na potrzeby, uczucia, emocje czy też motywacje wychowanka. Jak podkreśla autor, kształcenie także wpływa na rozwój emocjonalny, jednak w głównej mierze dotyczy procesów poznawczych zachodzących w psychice człowieka¹⁷.

Funkcjonująca w literaturze przedmiotu wieloznaczność rozumienia terminu „wychowanie”, wynikająca z różnorodności przyjętych przez autorów zajmujących się problematyką wychowania poglądów filozoficznych czy antropologicznych¹⁸, nie sprzyja akademickiej debacie, która pomogłaby wypracować wspólną, akceptowaną przez wszystkich strategię przywrócenia funkcji wychowawczej należnej jej pozycji w działalności szkoły wyższej.

Spśród wszystkich funkcji szkoły wyższej omawiana tutaj – wychowawcza – zaliczana jest przez Kazimierza Jaskota do funkcji wewnętrznej¹⁹. Są to działania prowadzące do uzyskania pełni możliwości rozwojowych osobowości studenta, ogół zadań uczelni skierowany do studentów. Do funkcji wewnętrznej szkoły wyższej Jaskot zaliczył funkcje: dydaktyczne, wspomaganie rozwoju studentów, kompensacyjne oraz – będące przedmiotem niniejszego artykułu – wychowawcze. Te ostatnie są, zdaniem autora, niedostatecznie rozpoznane i najsłabiej osadzone w świadomości

¹⁶ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999, s. 320.

¹⁷ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 26.

¹⁸ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 28.

¹⁹ Oprócz funkcji wewnętrznych Jaskot wyróżnił także funkcje zewnętrzne, rozumiane jako wynik działań szkoły wyższej mających wpływ na inne systemy lub podsystemy, z którymi jest ona związana, czyli np. system społeczny, polityka czy społeczność lokalna. Należą do nich cztery typy funkcji: na rzecz systemu szkolnictwa wyższego, na rzecz systemu edukacyjnego, regionalne i na rzecz makrosystemu. Zob. K.W. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 406.

osób odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe²⁰. Być może jest to problem związany nie tylko z wcześniej omówionym wieloznacznym rozumieniem samego terminu „wychowanie”, ale również z pojmowaniem tego procesu przez wielu nauczycieli akademickich jako „urabiania” niedoskonałego bytu ludzkiego i postrzegania go jako przynależnego niższym szczeblom edukacji. Ten sposób rozumienia zwalnia z prowadzenia tej działalności; jak bowiem „urabiać” dorosłego studenta, niejednokrotnie pełniącego także inne role społeczne, świadczące o jego dojrzałości i samodzielności? Zdaniem Bogusława Śliwerskiego takie myślenie o wychowaniu jest wielce szkodliwe, wychowanie bowiem opiera się na poszanowaniu ludzkiej wolności i godności, a tak zwane „urabianie” pozbawia przecież wychowanka statusu podmiotu oraz zdolności do samostanowienia i jest po prostu wynaturzeniem, a nie wychowaniem w swojej istocie²¹. Takie tradycjonalistyczne podejście, sprzeczne przecież z postulatami edukacji całościowej²², jest więc dużą przeszkodą w świadomym pełnieniu funkcji wychowawczych przez ludzi uniwersytetu. Niepokojący u kadry akademickiej brak świadomości prowadzenia działalności wychowawczej w szkole wyższej może być pogłębiany przez niezajomość charakterystyki etapów życia, w których znajdują się studenci. Wiedza na temat specyficznych możliwości i zagrożeń rozwojowych tych ludzi implikuje bowiem dostrzeżenie konieczności podjęcia konkretnych działań, które jednocześnie uszanują autonomię studentów oraz ich prawną dorosłość.

Najczęściej w okresie studiów uniwersyteckich znajdują się osoby w wieku od około dziewiętnastego do dwudziestego czwartego roku życia. Przykładowo, według danych GUS, w 2011 roku stanowiły one 83% (czyli znaczną większość) spośród wszystkich osób studiujących na uni-

²⁰ Zwrócił on również uwagę na dwa podejścia, które można wyodrębnić spośród myślenia o funkcji wychowawczej w szkole wyższej. W pierwszym za wychowawcze uznaje się wszelkie wpływy i oddziaływania, w wyniku których kształtuje się osobowość studentów. W drugim podejściu przyjmuje się wąskie rozumienie terminu „wychowanie”, gdzie za wychowawcze uznaje się tylko wpływy zamierzone, czyli celowe – przy udziale studentów – działania prowadzące do zmian w osobowości, jej systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań oraz potrzeb i motywów. Zob. K.W. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej...*

²¹ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 67.

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 1, s. 75.

wersytecie²³. Schyłek drugiej dekady oraz początek trzeciej dekady życia przypada na okres przejściowy pomiędzy okresem dorastania a wczesną dorosłością w ujęciu Erica Eriksona²⁴, a granice między tymi fazami rozwojowymi są płynne²⁵. Poszukiwanie własnej tożsamości jest doświadczeniem wypełniającym przestrzeń między bezpieczeństwem dzieciństwa a autonomią wieku dorosłego. Przestrzeń tę Erickson określił mianem moratorium psychologicznego – czyli zawieszenia między dzieciństwem a dorosłością²⁶. W okresie dorastania, według tego autora, młodzież zaczyna mieć poczucie własnej tożsamości, staje się świadoma swoich specyficznych, indywidualnych cech. Człowiek pragnie wówczas określić, kim jest obecnie oraz kim pragnie zostać w przyszłości, zaczyna świadomie kierować swoim własnym losem. Dąży do poznania i zrozumienia samego siebie oraz stara się sformułować swoją hierarchię wartości. Głównym dążeniem jest zaspokojenie potrzeby tożsamości oraz przewyciężenie pojawiającego się wtedy jej kryzysu. Aby go pokonać, zdaniem Eriksona, młody człowiek musi scalić dotychczas posiadaną wiedzę o sobie – ma to ogromne znaczenie dla osobowości człowieka dorosłego, od sposobu pokonania kryzysu tożsamości zależy bowiem w znacznym stopniu jego dalszy psychiczny rozwój²⁷. Pomyślnie zakończenie kryzysu związane z tożsamością pozwala wejść w dorosłość jako osoba autonomiczna i wewnętrznie silna²⁸. W tym okresie człowieka cechuje również bardziej zaawansowany niż we wcześniejszych etapach życia rozwój myślenia logicznego i abstrakcyjnego, a także zdolność do refleksji i autorefleksji oraz rozważań natury moralnej. Osoby dorastające lepiej niż we wcześ-

²³ *Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2011*, GUS, Warszawa 2012, s. 138.

²⁴ C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 204–206.

²⁵ Zdaniem Ireny Obuchowskiej nazwa „dorastanie/adolescencja” obejmuje okres życia przypadający na lata między dziesiątym a dwudziestym rokiem życia. Podkreśla jednak, że dla młodzieży studiującej okres ten trwa dłużej niż dla osób wcześniej wchodzących i pełniących role ludzi dorosłych. I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 166.

²⁶ I. Obuchowska, *Adolescencja...*, s. 164.

²⁷ C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości...*, s. 204; I. Obuchowska, *Adolescencja...*, s. 166.

²⁸ I. Obuchowska, *Adolescencja...*, s. 189.

niejszych etapach życia analizują problemy, dostrzegają różne możliwości ich rozwiązania. Łączy się to z relatywizmem oraz krytycyzmem w myśleniu. Istotne jest również, że czynności poznawcze w tym okresie życia są bardziej dokładne, wielostronne i ukierunkowane niż we wcześniejszych latach, co wiąże się między innymi z najwyższym – w tym momencie życia – poziomem wrażliwości zmysłów. Osoby dorastające potrafią też coraz lepiej obserwować i analizować aktywność własnego umysłu, co znaczy, że ujmują krytycznie swoje umysłowe właściwości i potrafią je modyfikować²⁹. Niezwykle ważne jest nawiązywanie społecznych interakcji, ponieważ rozwijają one myślenie o problemach społecznych oraz rozważania natury moralnej – młodzież osiąga wówczas stadium określane przez Piageta jako stadium autonomii moralnej, czyli uniezależnienie się od opinii otoczenia na rzecz własnej odpowiedzialności³⁰.

Wkraczając w następny etap życia, w dorosłość, młodzi ludzie osiągną pełnię rozwoju fizycznego oraz sprawności intelektualnych, umożliwiających im osiągnięcie niezależności ekonomicznej oraz samodzielne podjęcie i odpowiedzialne wypełnianie obowiązków związanych z nowymi rolami społecznymi. Krystalizuje się w tym etapie życia system wartości osobistych, w tym moralnych, co odgrywa istotną rolę w adaptacji do warunków dorosłego życia. Po fazie przejściowego relatywizmu w rozumowaniu moralnym młodzi dorośli ujmują wartości w kategoriach ogólnych praw i uniwersalnych zasad. Poczucie własnej tożsamości, kształtowane w okresie dorastania, jest w tym okresie życia podtrzymywane oraz dopełniane dalszym rozwojem autonomii związanej z niezależnością w podejmowaniu decyzji i braniem za nie odpowiedzialności³¹. W tym czasie człowiek dokonuje wielu istotnych wyborów decydujących o kształcie jego dalszego życia, przyjmuje nowe role społeczne. Sytuacja życiowa i – bardzo często – już zawodowa sprzyjają na tym etapie życia gromadzeniu wiedzy o sobie, a najwyższy poziom sprawności w nabywaniu i posłu-

²⁹ Ibidem, s. 174.

³⁰ Ibidem, s. 175.

³¹ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej, jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 14–15.

giwaniu się wiedzą abstrakcyjną przypada właśnie na ten okres życia (po około trzydziestym roku życia zaczyna się on obniżyć)³².

Zmiany, które w tym momencie życia dokonują się w osobowości młodych ludzi, ciągle trwają. Oznacza to, że nie jest możliwe osiągnięcie tutaj szczytu swoich możliwości i zaprzestanie dalszego rozwoju. Owszem, pojawiają się w tym okresie szczytowe zdolności, choćby w zakresie zmysłów czy zdolności poznawczych, jednak rozwój osobowości człowieka jest procesem całościowym. Proces ten należy wspierać świadomą działalnością wychowawczą, wspomagającą nabywanie przez studentów ról społecznych, rozwój poczucia tożsamości, krystalizowanie się systemu wartości osób, które z racji swojego wieku doświadczają trudności bycia na rozdrożu – pomiędzy adolescencją a dorosłością.

Wychowanie w wieku studiów ma więc służyć:

intencjonalnemu tworzeniu warunków sprzyjających autonomizacji procesu kształtowania siebie, nadawania swojemu rozwojowi samodzielnie określanego kierunku wyznaczanego przez siebie właściwe spostrzeganie, rozumienie i wartościowanie rzeczywistości³³.

W okresie studiów student sam poszukuje własnych wzorców. Wychowanie, jako oddziaływanie wychowawcy na wychowanca, może wówczas przerodzić się w świadome samowychowanie tego drugiego. Istotą takiej relacji jest zwrócenie się wychowawcy do „głębi istoty ludzkiej, aby ona sama stawiała się sobą, aby szukała i odnalazła samego siebie”³⁴. Na uczelni wyższej nauczyciel akademicki ma do czynienia z istotą ludzką, która potrafi w pełni samodzielnie i aktywnie współkreować interakcje między sobą a wykładowcą. W trakcie zdobywania coraz większej autonomii przez osoby studiujące wykładowca powinien stać się facylitatorem, czyli osobą wspierającą samowychowanie studentów³⁵. Na tej płaszczyźnie stosunek wychowawcy do wychowanca wykracza poza stosunek zwierzchnictwa, typowy dla relacji we wcześniejszych okresach życia, na

³² E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 210.

³³ J. Mańczak, *Odmienności wychowania...*, s. 131.

³⁴ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 39–40.

³⁵ *Ibidem*, s. 58.

rzecz jego podmiotowego traktowania³⁶. Wówczas student staje się partnerem swojego nauczyciela we wspólnie podejmowanych wysiłkach na rzecz własnego rozwoju³⁷. Wymaga to od wychowawcy/wykładowcy uznania indywidualnej wolności, poczucia odpowiedzialności i godności studenta³⁸.

Okres studiów wyższych, ze względu na omówione wcześniej możliwości rozwojowe studentów oraz obfitość bodźców kształcących i wychowawczych w środowisku uczelni wyższej, stanowi o wyjątkowo korzystnych warunkach do samowychowania młodzieży studiującej³⁹. Szkoła wyższa zatem może być miejscem nie tyle nadrabiania niedostatków dotychczasowej edukacji, uzyskiwania pierwszych certyfikatów i uprawnień, ale przede wszystkim powinna być, również dzięki wychowaniu, miejscem realizacji podmiotowych aspiracji, wzrostu autonomii, kształtowania się silnej wewnętrznie tożsamości, a także zaspokajania potrzeb poznawczych, które w tym okresie życia mają największą szansę na realizację dzięki potencjałowi rozwojowemu osób studiujących⁴⁰.

Przeszkoda druga: dewaluacja wychowania

Jak już wcześniej zostało wspomniane – akty prawne, które mają regulować działalność uczelni wyższej, w swoich treściach znacznie częściej odnoszą się do pojęć z zakresu dydaktyki czy metodologii badań. Skutkuje to utrwaleniem się rozpowszechnionego już wśród nauczycieli akademickich myślenia⁴¹, że prowadzenie działalności wychowawczej w murach uniwersytetu nie jest niczym ważnym, a tym bardziej koniecznym. Andrzej Malinowski czy też Ewa Kubiak-Szymborska podkreślają, że wśród osób nauczających w szkołach wyższych powszechne jest przekonanie, iż uczelnie powinny jedynie przekazywać wiedzę, bez włączania się w pro-

³⁶ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 413–414.

³⁷ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie...*, s. 56.

³⁸ *Ibidem*, s. 50.

³⁹ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 13.

⁴⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej...*, s. 77.

⁴¹ E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*, s. 14.

ces wychowawczy⁴². Zgodzić się w tym miejscu należy z poglądem Jacka Mańczaka, zdaniem którego w uczelni wyższej działalność wychowawczą należy traktować na równi z działalnością dydaktyczną oraz badawczą⁴³. Celem wychowania w szkole wyższej jest według tego autora (oraz zdaniem autorki niniejszego artykułu) personalizacja jednostki, dokonująca się poprzez zautonomizowany rozwój sfery intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, kulturalnej oraz duchowej⁴⁴. Marian Nowak stwierdził, że dojrzała we wszystkich wymiarach osoba potrafi działać i funkcjonować jako podmiot świadomy swojej wolności i gotowy ponosić odpowiedzialność za swoje świadomie podejmowane działanie. Wymaga to jednak wiedzy, zdolności rozumowania, doświadczenia w podejmowaniu decyzji, panowania nad emocjami, wolności od nacisków czy też przymusu zewnętrznego. Do tego stanu dochodzi się przez stopniowe osiągnięcia i podejmowany wysiłek⁴⁵.

Dla tak rozumianej personalizacji konieczne są więc innego rodzaju doświadczenia niż wynoszone ze środowiska rodzinnego i szkoły na niższych poziomach edukacji⁴⁶. Zapewnić je może właśnie uniwersytet, zachowujący równowagę między działalnością dydaktyczną, badawczą i wychowawczą. Z takim podejściem zgodziłby się zapewne Andrzej Malinowski, który, powołując się na Janusza Ziółkowskiego, zaznaczył, że wyższe uczelnie to:

szkoły charakterów, kształtowania postaw tolerancji, poszanowania cudzych poglądów, kultury, to w końcu otwarte dla społeczeństwa miejsca pogłębiania wiedzy o współczesnej cywilizacji oraz strukturze świata przyszłości⁴⁷.

⁴² Ibidem; A. Malinowski, *Egzamin z wychowania*, „Forum Akademickie” 2007, nr 1, www.forumakad.pl/archiwum/2007/01/50_egzamin_z_wychowania.html (17. 04. 2013).

⁴³ J. Mańczak, *Odmienności wychowania...*, s. 141.

⁴⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 376.

⁴⁵ Idem, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 305.

⁴⁶ J. Mańczak, *Odmienności wychowania...*

⁴⁷ A. Malinowski, *Egzamin z wychowania...*

Nie można zatem zapomnieć, że wychowanie na uniwersytecie powiązane jest ściśle z etosem i specyfiką tradycji uniwersyteckiej⁴⁸, traktującymi prawdę jako naczelną wartość⁴⁹.

W tym miejscu warto podkreślić, że to również oczekiwania otoczenia wobec uczelni ograniczają możliwości wypełniania funkcji wychowawczych⁵⁰. Trudno się nie zgodzić z opinią Darii Hejwosz⁵¹, że obecnie większość czynności jest podejmowanych przez pracowników uniwersytetu na rzecz „pogoni” za punktami czy grantami. Odczuwają oni dzisiaj coraz większą presję, aby publikować jak najwięcej, w jak najkrótszym czasie, w jak najwyżej punktowanym wydawnictwie. Liczba punktów uzyskanych z publikacji przekłada się bowiem na możliwości i szanse w zakresie awansu naukowego. Uniwersytety ponadto korzystają z dorobku naukowego poszczególnych pracowników, ponieważ im więcej badań, patentów, odkryć i publikacji naukowych danego pracownika, tym uniwersytet uzyskuje lepsze wyniki w różnego typu rankingach, co przekłada się na większe dofinansowanie przez ministerstwo⁵². W konsekwencji nauczyciele akademicki motywowani są zarówno przez swoich przełożonych, jak i dyrektywy zawarte w dokumentach ministerialnych, do poświęcania większej ilości czasu na prowadzenie badań naukowych (często wątpliwej jakości, „produkowanych” bowiem dla punktów i rankingów) oraz publikowanie ich wyników, aniżeli na pracę dydaktyczną i kontakt ze studentami. Jak trafnie określiła Eugenia Potulicka:

rodzajem anomii jest poświęcanie jakości badań, nauczania, wychowania [podkr. M.A.K.] (...) fikcji – biurokratycznym, «mierzalnym» wskaźnikiem ilościowym⁵³.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Zob. K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, „Znak” 1978, nr 6, s. 743–746.

⁵⁰ Por. E. Kubiak-Szyborska; *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*; A. Malinowski, *Egzamin z Wychowania...*

⁵¹ D. Hejwosz, *Dlaczego dydaktyka (nie) jest ważna na uczelniach wyższych?*, <http://blogi.newsweek.pl/Tekst/spoleczenstwo/673643,daria-hejwosz-dlaczego-dydaktyka-nie-jest-wazna-na-uczelniach-wyzszych.html> (23.06.2013).

⁵² Ibidem.

⁵³ E. Potulicka, *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*, w: *Szkola wyższa w toku zmian. Wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, red. J. Kostkiewicz,

Skupienie się na nich odwraca uwagę, a co najmniej osłabia zainteresowanie problemami osób uczestniczących w edukacji akademickiej, ich szansami na doświadczanie podmiotowości⁵⁴ oraz personalizacji w okresie studiów na uczelni wyższej.

Przeszkoda trzecia: supremacja reguł rynku

Zjawiskiem, które zdecydowanie szkodzi postrzeganiu funkcji wychowawczej jako istotnej w odniesieniu do szkoły wyższej, jest również „spłykanie” wiedzy – sprowadzanie jej jedynie do roli narzędzia niezbędnego do funkcjonowania na rynku pracy, a także wyeliminowanie prawdy z pozycji naczelnej wartości uniwersyteckiej. Przyczyną takiej sytuacji jest, zdaniem Marii Czerapaniak-Walczak, uwikłanie uniwersytetu:

w napięcia wynikające ze sprzeczności interesów zewnętrznych wobec systemu nauki (...) Nierzadko staje się (uniwersytet) miejscem nieprzyjaznego, przepelnionego podejrzliwością i wrogością spotkania tradycji i afirmacji autonomii akademii z jednej strony i ideologii rynkowej wraz z właściwymi jej teoriami społecznymi z drugiej⁵⁵.

Ponadto współcześnie kształtuje i rozwija się pod dominującym wpływem edukacji cywilizacja określana mianem „społeczeństwa wiedzy”⁵⁶. Wiedza w tym społeczeństwie nie jest jednak traktowana jako wartość autoteliczna, lecz jako wartość w znaczeniu rynkowym. Najważniejszym obszarem społecznych działań staje się tutaj bowiem gromadzenie danych i informacji, ich przetwarzanie i wytwarzanie wiedzy oraz dystrybucja danych, informacji i wiedzy⁵⁷. Teresa Hejnicka-Bezwińska zaznacza,

A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, *Oficyna Wydawnicza Impuls*, Kraków 2011, s. 89.

⁵⁴ M. Czerapaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całonocnej...*, s. 74.

⁵⁵ Eadem, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 55.

⁵⁶ R. Leśniak, *Potrzeba edukacji w społeczeństwie dążącym do wiedzy*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 10, s. 13–15.

⁵⁷ T. Hejnicka-Bezwińska; *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 181.

że wyzwaniem dla teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej, również w szkole wyższej, jest przygotowanie ludzi do życia w świecie nadmiaru danych, informacji i wiedzy⁵⁸. O przygotowanie do życia w nowoczesnej rzeczywistości postulował również Zygmunt Bauman⁵⁹. Jego zdaniem:

musi [przygotowanie do życia] oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów, musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się, musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje, musi oznaczać kształtowanie umiejętności „zmiany ram działania” i przewyższania pokusy ucieczki od wolności. Lękowi związanemu z niepewnością towarzyszy radość tego, co nowe i nieznanie⁶⁰.

Wiedza dzisiaj ma stanowić źródło określanego w języku neoliberalnym „społecznego kapitału ludzkiego”⁶¹. Natomiast uniwersytet powoli staje się miejscem „akumulacji” tego kapitału, a nie ośrodkiem odkrywania prawdy czy rozwoju człowieka⁶². We współczesnym społeczeństwie nie traktuje się już wiedzy w kategorii wartości, lecz postrzega ją jako narzędzie służące celom praktycznym⁶³. Użyteczność, którą kierują się instytucje świadczące usługi edukacyjne, nie ma bynajmniej na celu poprawy losu ludzkości, ale dostarczenie klientom narzędzi do osiągania ich celów, jakiegokolwiek by one nie były. Klienci/studenci postrzegający wiedzę wyłącznie jako wartość instrumentalną, nie kierują się już pyta-

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, w: *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*, tom I, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 153.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ R. Leśniak, *Potrzeba edukacji w społeczeństwie...*, s. 13.

⁶² M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 35.

⁶³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo, dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002, s. 133; I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, w: *Fabryki dyplomów...*, s. 147.

niem: „dlaczego?”, lecz: „jak?”⁶⁴ Natomiast „producenci” wiedzy we współczesnym skomercjalizowanym świecie traktują ją jedynie jako towar, który powinien być wysokiej jakości oraz sprzedać się z zyskiem⁶⁵. Wiedza jest fragmentaryzowana, feudalizowana⁶⁶, ograniczana do roli służebnej, ukierunkowanej na realizację potrzeb rynku. Zygmunt Bauman uznał, że:

oznacza to poddanie się surowym kryteriom rynku i mierzeniu „społecznej przydatności” produktów uniwersyteckich na podstawie „rozrachunku popytu”, uznaniu oferowanego przez nie know-how za jeszcze jeden towar zmuszony do walki o swoje miejsce na niemożliwie zapchanych półkach supermarketu, za jeszcze jeden towar wśród innych towarów, którego wartość jest funkcją rynkowego sukcesu⁶⁷.

Ponadto rozwój masowych środków komunikacji zwiększył powszechnie dostęp do wiedzy. Naruszył przez to tradycyjną pozycję uniwersytetu jako depozytariusza i strażnika wartości leżących u podwalin jego powstania – takich jak dobro, piękno i prawda⁶⁸. Dodatkowo przywilej posiadania wiedzy – niegdyś dany tylko uniwersytetom – dzisiaj został podany w wątpliwość, bo przejęty przez inne ośrodki edukacyjne.

Zgodnie z treścią wcześniej omawianych w artykule dokumentów ministerialnych, a także raportem „Polska 2030”⁶⁹ oraz strategią rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020⁷⁰, uczelnie wyższe mają przede

⁶⁴ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, www.sapientioakracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-uslugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64 (25.05.2013).

⁶⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja, Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 16; I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*

⁶⁶ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002, s. 255–258.

⁶⁷ Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności...*, s. 150.

⁶⁸ O. Szwabowski, *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, w: *Fabryki dyplomów czy...*, s. 91; por: L. Witkowski, *Uniwersytet wobec idei nowoczesności w kulturze, (czyli kij w mrowisko)*, w: idem, *Edukacja i humanistyka, nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

⁶⁹ *Polska 2030, wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (19.06.2013).

⁷⁰ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, drugi wariant*, oprac. Ernst and Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, www.nauka.gov.

wszystkim dbać o ścieżkę rozwoju zawodowego studentów, dostosować kształcenie do potrzeb rynku oraz być użyteczne dla gospodarki wolnorynkowej. Postulat, by kształcenie akademickie było dostosowane do potrzeb rynku pracy, zdaniem M. Czerepaniak-Walczak, jest bardzo niebezpieczny. Już w samym słowie „dostosowywać”, jej zdaniem, zawiera się wypaczenie idei uniwersytetu jako miejsca rozwijania się krytycznego myślenia. Oznacza to spłylenie jego roli do miejsca kształcenia robotników, do szkoły przyzakładowej edukującej w wąskich specjalizacjach dyktowanych przez pracodawców⁷¹.

Wiąże się z tym rosnąca tendencja wśród uczelni wyższych do orientacji na wąskie kwalifikacje oraz coraz bardziej popularne kształcenie specjalistyczne, niejako wymuszane na szkole wyższej przez przyszłych pracodawców. Priorytetem dla studentów staje się uzyskanie dyplomu. Niestety, podejście to stanowi pułapkę dla młodego człowieka. Jak to trafnie określiła Ilona Zakowicz, kredencjały stanowią wyłącznie formę karty przetargowej czy przepustki, uprawniającej jedynie do „wzięcia udziału w zawodach, w których nagrodą jest praca”⁷². Już trzydzieści lat temu Ulrich Beck stwierdził, że:

dyplomy i kwalifikacje wystarczają coraz mniej, jednocześnie są coraz bardziej konieczne, aby osiągnąć upragnione pozycje zawodowe, które w coraz większym stopniu stają się dobrem rzadkim⁷³.

„Wiara w dyplomy” niesie zatem złudną nadzieję dla studentów, że wykształcenie uniwersyteckie jest gwarantem bezpieczeństwa egzystencjalnego. Oczekiwania potencjalnych pracodawców – aby otrzymać od uniwersytetu dostosowany do ich wymagań „produkt” – nie tak rzadko są już przecież zdezaktualizowane w chwili odbioru dyplomu przez studentów szkoły wyższej⁷⁴.

pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf (12.06.2013).

⁷¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 38.

⁷² I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 134.

⁷³ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka...*, s. 227.

⁷⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 45; I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 138.

Uniwersytet otwiera się coraz szerzej na wpływy rynku, a zarazem – na nowe oczekiwania studentów nastawionych prorynkowo. Zdaniem Zbyszko Melosika:

o ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na „kwalifikacje” i „umiejętności” niż na „wiedzę”, w większym stopniu na „praktykę” niż na „teorię”⁷⁵.

Wybór kierunku studiów wielokrotnie przeradza się w wyłącznie ekonomiczną kalkulację, natomiast kształcenie akademickie, sprowadzane do produkcji specjalistów na potrzeby rynku pracy, powoduje spadek prestiżu uniwersytetu⁷⁶.

Wszystkie te zjawiska wpływają na umocnienie się wizji uniwersytetu jako przedsiębiorstwa sprzedającego wiedzę czy usługi edukacyjne, którego zadaniem jest wytwarzanie specjalistów i fachowców. Klasyczny cel uniwersytetu, czyli poszukiwanie prawdy jako wartości samej w sobie, zakładający, że zadaniem uniwersytetu jest kształcenie indywidualności twórczych⁷⁷, nie ma, zdaniem wielu, racji bytu⁷⁸. Uniwersytet zatem zaczyna przeobrażać się w przedsiębiorstwo edukacyjne, którego źródłem ethosu jest rynek⁷⁹, a pożądanym rezultatem – homo oeconomicus⁸⁰.

⁷⁵ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 79.

⁷⁶ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 139.

⁷⁷ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa...*

⁷⁸ Zob. Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz...*

⁷⁹ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa...*

⁸⁰ Homo oeconomicus to człowiek, który postępuje racjonalnie. Cechuje go działanie oparte na kalkulowaniu nakładów i efektów oraz dążenie do uzyskiwania optymalnych rezultatów. Jeżeli jest producentem, dąży do maksymalizacji zysku. Jeżeli jest konsumentem, dąży do maksymalizacji użyteczności. *Słownik ekonomiczny PWN*, <http://biznes.pwn.pl/haslo/3912509/homo-oeconomicus.html> (19.06.2013); *Uniwersytet to akcelerator podziałów klasowych*, Rozmowa K. Szadkowskiego z A.W. Nowakiem, „Praktyka Teoretyczna” nr 1/2010, www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr1_2010_Wspolnota/14.Nowak.pdf (19.06.2013).

Przeszkoda czwarta: masowość kształcenia

Innym zjawiskiem, poważnie utrudniającym działalność wychowawczą, jest odchodzenie uniwersytetu od ideału doskonałości na rzecz akceptowanej przez większość przeciętności⁸¹. Jak bowiem pisał Jose Ortega y Gasset, wspólnie:

umysły przeciętne i banalne, wiedząc o swej przeciętności i banalności, mają czelność domagać się prawa do bycia przeciętnymi i banalnymi i do narzucania tych cech wszystkim innym⁸².

Uniwersytet zmienia swoją postać nie tylko pod wpływem „zalewającej” jego mury przeciętności czy wręcz bylejakości⁸³. Szkoła wyższa stała się również obiektem (ofiara?) wielu neoliberalnych inicjatyw i postulatów – w wyniku nowych wyzwań i zadań zmieniają się jej funkcje: „z miejsca swobodnej wymiany autonomicznej myśli naukowej i badań podstawowych zmienia się w ośrodek oddziaływania na sferę ekonomiczną i czynnik rozwoju gospodarczego”⁸⁴, przestała być także instytucją przeznaczoną jedynie dla elit, stała się tworem powszechnym i masowym⁸⁵.

Wielki wzrost liczby studentów nie pozostał bez wpływu na warunki i możliwości ich rozwoju w murach szkoły wyższej⁸⁶. Uniwersytecka edukacja, mająca dzisiaj charakter masowy, niesie ze sobą nie tylko komplikacje organizacyjne, ale również obniża jakość studiowania i prowadzenia

⁸¹ I. Ziemiński, *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos” 2009, nr 1–2, s. 71; K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie...*, s. 744; J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, „Znak” 1978, nr 6, s. 717.

⁸² J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, przeł. P. Niklewicz i H. Woźniakowski, PWN, Warszawa 1982, s. 3–13.

⁸³ B. Jałowiecki, *Uniwersytet powszechny czy elitarny*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2006, nr 4, s. 541.

⁸⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, s. 34.

⁸⁵ Należy zwrócić uwagę na dwie perspektywy postrzegania *mas* przez Jose Ortege y Gasset: perspektywę ilościową, w której masa to po prostu tłum, oraz perspektywę jakościową, w której masa to zbiór osób niewyróżniających się spośród innych niczym szczególnym. Perspektywy te pozwalają dostrzec nie tylko niebezpieczeństwo związane z ogromną liczbą osób studiujących w szkołach wyższych, ale przede wszystkim odsłaniają zagrożenia wynikające z „zalewu” uniwersytetu miernością. J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma...*, s. 7.

⁸⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całonocnej...*, s. 74.

badań, przede wszystkim jednak utrudnia ona, a nawet uniemożliwia, prowadzenie działalności wychowawczej. Im większa liczba studentów, tym bowiem słabsze są ich związki z uczelnią, czyli kadrami nauczycieli akademickich. Jak podkreśla w swoim blogu internetowym Bogusław Śliwerski, obecnie w szkole wyższej jest tak wielu studentów, że nie ma miejsca i czasu na stymulujące rozwój ich osobowości dyskusowanie ani też na zwykłą wspólną rozmowę⁸⁷. We współczesnych polskich szkołach wyższych, zdaniem Kazimierza Sowy, stosunek osobowy mistrz – uczeń został praktycznie wyparty przez „urzeczowienie, by nie powiedzieć: skomercjalizowane, stosunki formalne”⁸⁸. Studenta – jak już wcześniej wspomniano – coraz częściej interesuje nie studiowanie, poznanie czegoś, ale dyplom, coraz częściej unika on kontaktu z nauczycielem akademickim, a jeśli już, to oczekuje od niego „podania” wiedzy, którą szybko i sprawnie będzie mógł wykorzystać na rynku pracy⁸⁹.

Zachodzące na uniwersytecie relacje między profesorem a studentem ugruntowane wspólnym celem, któremu obydwaj podporządkowują swoje działania, czyli poszukiwaniem pełnej prawdy⁹⁰, relacje, oparte na relacji podmiotowej, partnerskiej i demokratycznej, zdają się zanikać w szkole wyższej, zaczynającej świadczyć jedynie usługi edukacyjne.

Wraz z postępującą komercjalizacją studenci uniwersytetu traktowani są przez wykładowców jak klienci, a klient – według zasad rynkowych – musi być usatysfakcjonowany⁹¹. Implikuje to więc przejście z relacji mistrz – uczeń do relacji służący – pan.

Bohdan Jałowicki nie zgadza się jednak z tym procesem i stwierdza, że egalitaryzm nie może być jedyną podporą dla uniwersytetu. W nim tkwi bowiem, jego zdaniem, niebezpieczeństwo dalszego obniżania

⁸⁷ Blog internetowy Bogusława Śliwerskiego, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?updated-max=2012-12-18T00:03:00%2B01:00&max-results=7> (12.01.2013).

⁸⁸ K.Z. Sowa, *Spoleczne funkcje uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2008, nr 3; fragment referatu przygotowanego na konferencję „Społeczna odpowiedzialność uczelni”, organizowaną przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy w Warszawie, www.forumakad.pl/archiwum/2008/03/40_spoleczne_funkcje_uniwersytetu.html (18.04.2013).

⁸⁹ I. Zakowicz, *Uniwersytet – przedsiębiorstwo...*, s. 135.

⁹⁰ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa...*

⁹¹ D. Hejwosz, *Dlaczego dydaktyka (nie) jest ważna...*

jakości kształcenia⁹². Odejście od kształcenia elitarnego do masowego, poza wzrostem scholaryzacji na poziomie uniwersyteckim, zdaniem tego autora wywołało zjawisko negatywne. Sprowadza się ono do bardzo dużego współcześnie zróżnicowania poziomu usług edukacyjnych i znacznego obniżenia poziomu kształcenia, jak podkreśla – zwłaszcza na studiach prywatnych. Uniwersytet ma, według Jałowickiego, przede wszystkim pełnić funkcje kulturotwórcze, być miejscem tworzenia i upowszechniania myśli, ośrodkiem reprodukcji kadr naukowych i kształtowania elit intelektualnych. Jak warto podkreślić – szkoła wyższa dopiero w dalszej kolejności ma przygotowywać absolwentów do pracy w gospodarce, od przygotowania specjalistów w różnych zawodach są bowiem uczelnie zawodowe⁹³.

Próba konkluzji

Analiza powyższych twierdzeń obliguje do uzmysłowienia sobie, jak ważną rolę pełni w szkole wyższej wychowanie, które wbrew powszechnym opiniom dotyczy również osób określanych jako dorosłe. O wychowaniu, jak już wspomniano w niniejszej pracy, mówi się bowiem często tylko w odniesieniu do dzieci i młodzieży, a więc podmiotów czy grup, które w rezultacie wychowania mają zostać przygotowane do dorosłego życia. Prawna dorosłość studentów uniwersytetu to argument bardzo często przywoływany przez akademików, mający tłumaczyć ich zaniechania w zakresie działalności wychowawczej na uczelni.

Oprócz tego w środowisku nauczycieli akademickich pojawiło się wiele nieporozumień na tle funkcji wychowawczych szkół wyższych, dotyczących postrzegania wychowania przez część tego środowiska jako „urabiania na jedną modłę postaw, umysłów, przekonań wychowanków”⁹⁴. Istnieje jednak potrzeba i możliwość wychowywania także osób studiujących na uczelniach wyższych, które dzięki niemu uzyskują szanse ukierunkowywania swojego dalszego rozwoju (lub jego korygowania), zarówno

⁹² Por.: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004.

⁹³ B. Jałowicki, *Uniwersytet powszechny czy elitarny...*, s. 540.

⁹⁴ A. Malinowski, *Egzamin z Wychowania...*

w drodze własnych, samodzielnych starań (samowychowanie), jak i działań nauczycieli akademickich. Zdaniem Andrzeja Malinowskiego wychowanie jest bowiem ukazywaniem studentom:

alternatywnego obrazu świata, to pluralizm – dróg, metod, kierunków organizacji w dążeniu do zrozumienia świata, tego, który nas otacza i tego, który sami stanowimy. Młodym ludziom potrzebne są autorytety naukowe, kulturowe, wychowawcze, moralne, przykłady poszanowania godności osoby ludzkiej, którą się nie tylko kształci, ale i wychowuje⁹⁵.

Potrzebne jest im zatem nie przedsiębiorstwo edukacyjne ze swoimi zdeformowanymi „wartościami”, ale uniwersytet. To właśnie w nim, zdaniem Ewy Kubiak-Szymborskiej, powinniśmy uczyć się o wartościach uniwersalnych, o tym, że istnieje prawda – postrzegana nie jako wartość rynkowa czy instrumentalna, lecz etyczna i autoteliczna – której należy poszukiwać i do niej dążyć⁹⁶. To uniwersytet – według Johna Henry’ego Newmana – rozwija w człowieku nastawienie wobec świata trwające przez całe życie, nastawienie, którego przymiotami są wolność, poczucie tego, co słuszne i sprawiedliwe, spokój, umiarkowanie i mądrość⁹⁷.

To właśnie uczelnia ma być (bodajże ostatnim!):

bastionem myśli krytycznej walczącej ze wszechobecną logiką rynku i sprowadzaniem ludzi do roli przedmiotów, a najwyżej do roli konsumentów dających się łatwo zmanipulować. Tam powinniśmy wyrobić sobie nawyk czytania, krytycznego myślenia, uczestnictwa w kulturze czy ciągłych poszukiwań, ponieważ dzięki temu jesteśmy lepszymi ludźmi, lepszymi rodzicami, pracownikami, a także dokonujemy mądrzejszych wyborów politycznych⁹⁸.

Warto zatem poddać głębszej refleksji nie tylko kondycję współczesnego uniwersytetu, ale także potrzebę prowadzenia w nim działalności wychowawczej. Brak wychowania w jego murach będzie tylko pogarszać duchową kondycję współczesnego człowieka, coraz bardziej zorientowanego na „mieć” niż „być”.

⁹⁵ Ibidem, s. 76.

⁹⁶ E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*, s. 12.

⁹⁷ J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, „Znak” 1978, nr 6, s. 697.

⁹⁸ Za: E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek...*