Pedagogika Szkoły Wyższej

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Pedagogika Szkoły Wyższej

1/2016 (19)

SZCZECIN 2016

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

Redakcja
Anna Murawska (redaktor naczelny), Ilona Kość (sekretarz),
Maksymilian Chutorański, Anita Karyń, Julia Karapuda (www), Julita Orzelska,
Janina Świrko-Pilipczuk, Paula Wiażewicz-Wójtowicz

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

Redaktor tomu
Maksymilian Chutoriański

Korektor
Natalia Jóźwiak

Skład komputerowy
Maciej Umiastowski

Projekt okładki
Paweł Kozioł

Adres redakcji
71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16/17
tel. 91 444 3769, 91 444 3747
e-mail: psw@whus.pl, www.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
oraz w The Central and Eastern European Online Library (CEEOL) www.ceeol.com

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 10,0. Ark. druk. 12,6. Format 170/240. Nakład 58 egz.

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK, Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego 11

OSKAR SZWABOWSKI, Dynamika „wnętrze/zewnętrze" a „bycie obok" w kontekście nie-edukacji wyższej 23

ALICJA ŻYWCZOK, Postawa skromności – czynnik dynamizujący rozwój naukowy 51

RYSZARDA CIERZNIEWSKA, Doktoranci w szczelinach akademickości 69

ZUZANNA ZBRÓG, Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli 95

DYSKUSJE, OPINIE

MONIKA ŁOZIŃSKA, Studenci oszukują system, czy system oszukuje studentów? Perspektywy uczciwości wśród studentów na przykładzie zjawiska plagiaryzmu..... 111

DONIESIENIA Z BADAŃ, PRAKTYKI

MAGDALENA SASIN, Umiejętności uczenia się studentów pedagogiki 125

IZABELA PIETROWSKA, Funkcjonowanie w szkole wyższej studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się 143

MONIKA GUSZKOWSKA, ANNA KUK, ADRIANA ZAGÓRSKA-PACHUCKA, KATARZYNA SKWAREK, Psychologiczny portret studenta Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie 153

JUSTYNA TRUSKOLASKA, NASTURCJA TORUJ, MAGDALENA ŁUKA, Sztuka w Naturze – Natura w Sztuce – projekt integracji międzyprzedmiotowej w edukacji początkowej 169

RECENZJE I INFORMACJE

JADWIGA SZYMANIAK, Recenzja książki Michaeli Brohm i Wolfganga Endresa *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution" im Schulalltag*, Beltz, Weinheim–Basel 2015, ss. 191 185

JADWIGA SZYMANIAK, Sprawozdanie z Kongresu Pedagogicznego (Wolfsburg 2015) 195

CONTENTS

STUDIES AND DISCOURSES

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK, Academic authoritarianism, its sources, manifestations and (some) consequences; perspective of critical realism 11

OSKAR SZWABOWSKI, The dynamics of "inside/outside" and "being beside" in the context of higher non-education 23

ALICJA ŻYWCZOK, The attitude of modesty – a factor dynamizing scientific development 51

RYSZARDA CIERZNIEWSKA, Doctoral students in the splits of the academic ethos 96

ZUZANNA ZBRÓG, Learning to unlearn – modifying the social representation of future teachers 95

DISCUSSIONS, OPINIONS

MONIKA ŁOZIŃSKA, Students cheats the system or system cheats a students? Prospect for honesty among students on the example of the phenomenon of plagiarism 111

RAPOSTS OF RESEARCH, PRACTICE

MAGDALENA SASIN, Learning skills of pedagogy students 125

IZABELA PIETROWSKA, Functioning of students with specific learning difficulties in higher education institution 152

MONIKA GUSZKOWSKA, ANNA KUK, ADRIANA ZAGÓRSKA-PACHUCKA, KATARZYNA SKWAREK, Psychological portrait of a student of the Józef Piłsudski University of Physical Education in Warsaw 153

JUSTYNA TRUSKOLASKA, NASTURCJA TORUJ, MAGDALENA ŁUKA, Art in Nature – Nature in Art – the project of interdisciplinary integration in primary education 169

RECENZJE I INFORMACJE

JADWIGA SZYMANIAK , Review of: Michael Brohm, Wolfgang Endres: Positive Psychologie in der Schule. Die "Glücksrevolution im Schulalltag", Beltz, Weinheim/Basel 2015, pp. 191 185

JADWIGA SZYMANIAK, Report from Pedagogical Congress (Wolfsburg 2015) 195

STUDIA I ROZPRAWY

DOI: 10.18276/psw.2016.1-01

Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński

Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego

Władza deprawuje [...], a władza absolutna deprawuje absolutnie
Lord Acton w liście do Mandella Creightona (1887)[1]

Wprowadzenie

Rozważania nad istotą władzy i jej postaciami prowadzone są zawsze z uwzględnieniem kontekstu, w jakim władza występuje. Na ten kontekst składają się zarówno właściwości rozwojowe osób uczestniczących w relacjach władzy (ich wiek, kondycja fizyczna i psychiczna), jak i zdarzenia oraz procesy historyczne, społeczne, polityczne, kulturowe i tak dalej. Znaczącym elementem kontekstu jest teoretyczna perspektywa przyjęta przez podmiot analizujący zjawisko/fenomen władzy. Umożliwia ona podmiotowi dostrzeganie i rozumienie zjawisk i ich źródeł, a wyraźne wskazanie przez autora/autorkę wypowiedzi przyjętej perspektywy teoretycznej ułatwia odczytanie jego/jej stanowiska. Rozumienie tak pojmowanego kontekstu pozwala zrozumieć sens oraz dostrzec istotnościowe i specyficzne właściwości władzy w określonej perspektywie. Jednocześnie zdawanie sobie sprawy z subiektywizmu w nadawaniu znaczeń pozwala ustrzec się wszelkich uogólnień oraz uproszczeń i/albo wypaczeń. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do analizy zjawiska w kontekście, w którym analizujący podmiot jest zanurzony, jest jego częścią. To zastrzeżenie czynię ze względu na przyjęty przeze mnie przedmiot analizy, a mianowicie autorytaryzm akademicki. Podejmuję tę próbę z pozycji od wewnątrz, z perspektywy uczestniczki współczesnego kontekstu funkcjonowania uniwersytetu. Zdaję sobie sprawę z tego, że mimo starań o zachowanie obiektywności opisu i interpretacji nie udaje mi uniknąć pokusy wartościowania (pozytywnego lub negatywnego) niektórych zjawisk. Jest to konsekwencją przyjęcia przeze mnie perspektywy realizmu

[1] http://history.hanover.edu/courses/excerpts/165acton.html (dostęp 19.06.2016).

krytycznego będącego podstawą mojego rozumienia własnej sytuacji historycznej, rozumienia mechanizmów rządzących moim położeniem oraz doświadczania niewystarczającej mocy sprawczej kierowanej na zmianę tych sił i zjawisk, które postrzegam jako oddziałujące ograniczająco, hamująco na wypełnianie współczesnych funkcji uniwersytetu.

Pytanie wyjściowe stawiane w tym tekście jest następujące: **Jaka jest relacja między statusem podmiotowego sprawstwa i świadomością społeczną?** Na ile świadome podmioty konstytuują obiektywną rzeczywistość społeczną, a na ile obiektywna rzeczywistość społeczna konstytuuje świadome podmioty? Czy osoby, zgodnie z ich interesami, kształtują swoje światy życia, czy raczej świat życia kształtuje osobę? Na tak postawione pytanie, zawierające w sobie przekaz jednokierunkowego determinizmu, proponuję odpowiedź osadzoną w **realizmie krytycznym**. Między osobą i świadomością społeczną zachodzi jednoczesna wzajemna transformacja, która utrwala lub zmienia zarówno osobę, jak i zbiorowość, zmienia lub utrwala normy regulujące wzajemne relacje i rozumienie własnej sytuacji[2]. Dotyczy to także władzy. Władza funkcjonuje zawsze w określonej strukturze społecznej. Na gruncie realizmu krytycznego przyjmuje się, zgodnie z transformatywnym modelem relacji struktury i podmiotu, że struktura społeczna istnieje za sprawą aktywności, ludzkiego sprawstwa[3]. Sprawstwo zaś przybiera określone postaci w danej strukturze. Podmioty nie tworzą społecznej struktury, ale reprodukują ją albo zmieniają, a ta struktura w tym samym czasie kształtuje (zmienia lub utrwala) podmioty, zarówno pierwotne, jak i zbiorowe. Istotne jest zatem zdawanie sobie sprawy z podmiotowego sprawstwa i własnego statusu podmiotowego.

Odnosi się to także do relacji władzy akademickiej i podmiotów uczelni: rozumienie własnej sytuacji historycznej podmiotów w szkole wyższej (świadomość) kształtuje rzeczywistość (charakter, styl władzy), a rzeczywistość (charakter, styl władzy) oddziałuje na świadomość własnego położenia, rozumienie specyfiki akademickiej struktury społecznej oraz zdawanie sobie sprawy z własnego sprawstwa. Takie stanowisko przyjmuję w rozważaniach nad źródłami, przejawami i konsekwencjami akademi-

[2] R. Bhaskar, *Reflections on Meta-Reality. Trancendence, Emancipation and Everyday Life*, Sage Publ., New Delhi–Thousand Oaks–London 2002, s. 86 i n.

[3] R. Bhaskar, *Philosophy and the Idea of Freedom*, Cambridge (USA): Blackwell, Oxford (UK) 1991, s. 76.

ckiego autorytaryzmu. Oczywiście, wyszczególnione elementy rozważań (źródła, przejawy i konsekwencje) nie wyczerpują pełnego ich spektrum. Na potrzeby prowadzonej analizy przywołuję tylko niektóre z nich.

Najpierw w kilku zdaniach wyjaśnię, dlaczego w dyskusji nad władzą, w tym władzą w szkole wyższej, skupiam się na autorytaryzmie, a dokładnie na autorytaryzmie akademickim. Skupienie się na tym zagadnieniu jest dalszym ciągiem prowadzonych przeze mnie poszukiwań warunków emancypowania się podmiotów edukacji akademickiej. Wśród znaczących czynników opresji i utrudnień w osiąganiu pól wolności akademickiej znajdują się zachowania osób i grup sprawujących władzę na różnych poziomach funkcjonowania uczelni. Pojęcie władzy wiążę z prawnie lub społecznie uznanym decydowaniem o warunkach funkcjonowania wybranego wycinka rzeczywistości.

W tym tekście zajmuję się tylko małym wycinkiem, fragmentem akademickiego władztwa, a mianowicie analizą zjawiska w interakcjach uczestników życia w uczelni w związku z wypełnianiem przez nich ich formalnych zadań wynikających z funkcji szkoły wyższej. Przyjęcie takiej perspektywy wynika z pojmowania roli interakcji w procesie sprawstwa na gruncie realizmu krytycznego, w którym sprawstwo kształtuje kontekst, ale jest również kształtowane w procesie kształtowania kontekstu. Władza, jej typ i atrybuty są więc powiązane z właściwościami aktora i specyfiką kontekstu, w którym on działa. Oznacza to, że jest ona (władza) odzwierciedleniem interakcji utożsamiania się aktora z rolą społeczną, uosabiając ją w specyficzny dla siebie sposób z kontekstem materialnym i społecznym, w którym aktor działa[4].

Władza akademicka

Zdaję sobie sprawę z tego, że władza ma w naszej kulturze negatywne konotacje[5]. Dotyczy to każdej władzy, a władzy autorytarnej w szczególności. Tej bowiem przypisywane są motywy podporządkowania innych, afirmacja nadzorowania i dominacji nad dostępnymi obszarami jednost-

[4] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. Agata Dziuban, Zakład Wydawniczy »NOMOS«, Kraków 2013, s. 284 i n.

[5] I.H. Freire, B.S. Boneva, *Motywacja do sprawowania władzy a motywacja do pomagania innym*, w: *Władza. Pokusy i zagrożenia*, red. A.Y. Lee-Chai, J.A. Bargh, GWP, Gdańsk 2009, s. 114.

kowego i zbiorowego życia. Takie wartościowanie władzy nie umniejsza gotowości osób i grup do aktywnego uczestniczenia w „karnawale rytualnego tańca wyborczego" odbywającego się cyklicznie, w związku z kadencyjnością sprawowania władzy na poszczególnych szczeblach zarządzania w szkole wyższej.

Władza akademicka jest kombinacją kontroli wewnętrznej reprodukcji i zewnętrznego uznania[6]. Tak pojmowana władza jest środkiem i ośrodkiem kształtowania oraz wykorzystania kapitału intelektualnego uczelni, wydziałów, mniejszych jednostek organizacyjnych i pojedynczych osób. Sposób kształtowania i spożytkowywania tego kapitału może przybierać różne postaci i wywoływać odmienne reakcje osób zajmujących różne pozycje w społecznej strukturze uczelni. Odbywa się to przy mniej lub bardziej świadomym współudziale członków wspólnoty akademickiej, którzy ulegle, potulnie, a niekiedy wręcz infantylnie akceptują sposoby sprawowania władzy w uczelni[7].

Hierarchiczna struktura społeczna w uniwersytecie, mimo deklaracji o demokratyzacji życia akademickiego, wyraźnie wyznacza pola sprawstwa uczestników tej struktury. Podstawowym kryterium sprawczego potencjału jest zajmowana pozycja w strukturze. Sprawstwo decyzyjne jest udziałem osób zajmujących wyższe pozycje. Wynika to z formalnego ustalenia poziomów odpowiedzialności. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym definiuje te poziomy jako: „organy jednoosobowe", „organy kolegialne" i „organy wyborcze". Na poszczególnych poziomach przejawiane jest sprawstwo podmiotowe o zróżnicowanym charakterze, wyrażające się w artykułowaniu i realizacji interesów bądź to osobistych, bądź zbiorowych.

Analiza władzy akademickiej z zastosowaniem argumentacji realizmu krytycznego wynika z przyjęcia, iż środowisko akademickie jest polem społecznej aktywności i sprawstwa uwikłanego w struktury społeczne (w tym biurokratyczne). W szkole wyższej występują podmioty o dwóch statusach, a mianowicie: pierwotne podmioty działania i zbiorowe podmioty działania[8]. Każde z nich mają odmienny udział w proce-

---

[6] P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Stanford University Press, Stanford 1984, s. 81.

[7] *Ibidem*, s. 88.

[8] M.S. Archer, *op.cit.*, s. 265.

sie przekształcania struktury i kultury (tamże). Podmiotami pierwotnymi są osoby i grupy, które nie mają wpływu na podejmowane decyzje, ich głos, jakkolwiek wyrażany publicznie, nie jest brany pod uwagę, są więc wykluczone z procesu decyzyjnego. Chociaż brak jest możliwości strategicznego zaangażowania podmiotów pierwotnych w proces formowania i przekształcania struktury lub kultury, uczestniczą one, poprzez swoją bierność, w kształcie kontekstu funkcjonowania uczelni i jej podstawowych jednostek. Oddają bowiem pole decyzyjne innym, którzy wypełniają je działaniami ukierunkowanymi na realizację ustanowionych przez siebie celów. Utrwala to porządek specyficzny dla przednowoczesności (a więc warunków powstawania pierwszych uniwersytetów). Wyraża się to w istnieniu hierarchicznych systemów i obecności małej elity zbiorowych podmiotów działania (wskazanych jako poziomy odpowiedzialności w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym), które przypisują całej reszcie zbiorowości status pierwotnych podmiotów działania. Sprzyja to reprodukowaniu struktury społecznej i pogłębieniu dystansu między elitami i tą częścią zbiorowości, która nie ma szans

> wyartykułować swoich projektów, ani mobilizować się w celu ich osiągnięcia. Nie mogą [albo nie chcą – dop. M.Cz.-W.] [te osoby] wchodzić w interakcje, których celem jest promowanie zmiany, lecz jedynie w zatomizowany sposób reagować na otoczenie. Wrogie reakcje ograniczają się do skrytego pielęgnowania pretensji lub wątpliwości, samotnego, buntowniczego świętokradztwa, niesubordynacji lub wycofania[9].

Takie zachowania można zaobserwować we współczesnej szkole wyższej, w której sprawstwo w zakresie wprowadzanych zmian i podtrzymywania tradycji jest przywilejem elit, podmiotów funkcjonujących w ramach formalnie zdefiniowanych poziomów odpowiedzialności. Podtrzymuje to dystans między sprawującymi władzę i pozostałymi uczestnikami akademii. Charakterystyczne jest to, że zjawisko to istnieje mimo możliwości mobilności podmiotów w efekcie kadencyjności władzy w uczelni. Zmiana statusu osoby jako podmiotu działania (z pierwotnego na zbiorowy) nie generuje powstawania bardziej zróżnicowanego zbioru idei i wyposażania pozostałych uczestników życia akademickiego w sprawstwo w poszczególnych polach działania akademii. Zajmując pozycje w strukturze spo-

[9] *Ibidem*, s. 272.

łecznej w szkole wyższej, osoby, którym powierzone zostały poszczególne poziomy odpowiedzialności, podtrzymują istniejący porządek władztwa.

Pojęcie autorytaryzmu w uniwersytecie

Mimo że pojęcie „autorytaryzm" ma taki sam źródłosłów jak autorytet, jest obarczone pejoratywną konotacją. Określa się nim bowiem ideologię albo postawę silnej wielowymiarowej kontroli nad wartościami i zachowaniami osób i grup znajdujących się w zasięgu władzy. Jest przejawem nadużycia autorytetu bez troszczenia się o poszanowanie legalizmu. Wyraża się w represyjnej kontroli w podległych obszarach.

Autorytaryzm akademicki na wszystkich szczeblach zarządzania i odpowiedzialności ma dwa źródła, a mianowicie: a) w osobowości osób sprawujących władzę oraz b) w systemie zarządzania nauką i edukacją w uniwersytecie. Najsilniej daje o sobie znać wówczas, gdy te dwa źródła są skumulowane, to znaczy, gdy w autorytarnym systemie zarządzania poszczególne pozycje zajmują osoby o autorytarnej osobowości. W celu uzasadnienia tej tezy rozwinę obydwie użyte w niej kategorie, to znaczy osobowość autorytarną oraz autorytarny system.

Osobowość autorytarna, kategoria upowszechniona przez Theodora Adorno w 1950 roku[10], charakteryzuje się kultem siły i postawą etnocentryczną (w szkole wyższej), które wyrażają się w:

a) nieuzasadnionej afirmacji osób przynależnych do tych samych (a co najmniej podobnych) struktur, ideologii,
b) podejrzliwości i nieufności wobec innych, zwłaszcza wobec tych, którzy prezentują inne poglądy i stanowiska,
c) narzucaniu innym swojej woli,
d) wyrażaniu radykalnych, kategorycznych ocen i opinii oraz kierowaniu się nimi w podejmowaniu decyzji,
e) przekonaniu o swojej racji.

Towarzyszy temu gotowość do uległości wobec zwierzchników i posłuszeństwo (nawet najbardziej) absurdalnym zasadom i poleceniom, a nawet przyjmowanie postawy prymusa przy ich wypełnianiu. Osoby

[10] T. Adorno, *Osobowość autorytarna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

autorytarne postrzegają siebie jako prawomyślne, racjonalne, uprzejme i szczere, o wysokich zasadach moralnych.

System autorytarny jest strukturą, w której obowiązuje jedna ideologia, a jej strażnikiem jest władza wykonawcza. Ograniczona jest władza ustawodawcza i postawy opozycyjne. Nagradzane jest posłuszeństwo. Sprawujący władzę otacza się akolitami, którym gwarantuje przywileje. Sprawowanie władzy nosi znamiona panowania, ***władzy nad*** zamiast ***władzy do***[11].

Akademicka władza autorytarna jest formą sprawowania kontroli ***nad*** i decydowania ***o*** kondycji i sposobach wykorzystania materialnych i symbolicznych elementów codziennego (i odświętnego) funkcjonowania szkoły wyższej. Decyduje o tym, co dzieje się wewnątrz uczelni i o jej relacjach z otoczeniem (społecznym, gospodarczym, kulturowym). Na uwagę w tym kontekście zasługuje posługiwanie się przez autorytarną władzę akademicką elementami kapitału symbolicznego, zawłaszczanie ich, wykorzystywanie do realizacji własnych interesów. Wyraża się to między innymi w arbitralnym ustalaniu kryteriów pozycjonowania osób i grup w społecznej strukturze uczelni, uznaniowym posługiwaniu się symbolami i nazewnictwem pozycji oraz nadawaniu zakresu uprawnień i zobowiązań. Odbywa się to z pomijaniem powszechnych kryteriów uznania uprawnień do zajmowania określonej pozycji.

Pola władztwa w szkole wyższej

Władza autorytarna, stosując przymus i zastraszanie, narzuca swoją wolę odnośnie do zadań i reguł funkcjonowania osób i grup. Jednakże ze względu na to, że „dłużej klasztora niż przeora", ważniejszym i bardziej niepokojącym efektem władzy są znaczenia konstruowane i utrwalane w umysłach ludzi poddających się tej władzy. „Torturowanie ciał okazuje się mniej skuteczne niż kształtowanie umysłów"[12]. Jak pisze Manuel Castells: „[W]prawdzie umysł każdego człowieka sam konstruuje znaczenia

[11] M. Czerepaniak-Walczak, *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole*, w: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2008.

[12] M. Castells, *Władza komunikacji*, przekł. P. Tomanek, J. Jedliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 17.

interpretując przekaz na swój sposób, ale te mentalne procesy uzależnione są od środowiska”[13], od codziennych doświadczeń.

Dla uwypuklenia znaczenia akademickiego autorytaryzmu wskażę pola jego występowania. Kategorią pola posługuję się w znaczeniu nadanym jej przez Pierre’a Bourdieu. Jest to (więc) wycinek rzeczywistości społecznej, w którym, na podstawie obowiązujących w nim praw, zachodzą relacje między podmiotem i strukturą. Ważne jest to, że wyróżnikiem pola są prawa – *nomos*. Każde pole cechuje się specyficzną dla siebie logiką, która wytwarza swoisty rodzaj praktyk i układ stosunków pomiędzy osobami.

Za kryterium wyodrębniania pól, w których ważną rolę odgrywa władza akademicka, przyjmuję treść artykułu 111.1 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym:

Art. 111. 1. Pracownicy naukowo-dydaktyczni są obowiązani:

1) kształcić i wychowywać studentów […],
2) prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe […],
3) uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

Na tej podstawie wyróżniam pole edukacji, nauki i działalności organizacyjnej. Na każdym z nich autorytaryzm akademicki odciska swoje znamię. Pokrótce przybliżę jego przejawy.

W polu akademickiej dydaktyki władza autorytarna przejawia się na wszystkich szczeblach struktury uczelnianej: od szczebla decydenckiego na poziomie władz uczelni po codzienne interakcje edukacyjne. Władze wydziałów/uczelni zatwierdzając plany, programy, efekty kształcenia i metody ich potwierdzania (KRK), z jednej strony „odpuszczają” sobie ustawową autonomię uczelni, z drugiej narzucają zagospodarowanie pola edukacji.

Drugim elementem tego pola jest autorytaryzm w relacjach nauczycieli i studentów. Uwidacznia się w konstruowaniu znaczeń w umysłach za pomocą mechanizmów manipulacji symbolicznej, w narzucaniu wartości, pozytywnym ocenianiu tego, co jest zgodne z „jedyną prawdą”. Z tym wiąże się także wymaganie czytania „słusznych” źródeł.

W tym polu mieści się również gospodarowanie, a raczej zarządzanie czasem i przestrzenią interakcji edukacyjnych. Dotyczy to wielkości grup, miejsc i czasu obywania zajęć/kontaktów bezpośrednich.

---

[13] *Ibidem*, s. 18.

Autorytaryzm w polu badań naukowych i prac rozwojowych uwidacznia się w co najmniej dwu wymiarach, a mianowicie w mechanizmach finansowania programów badawczych oraz w narzucaniu problematyki i paradygmatu badawczego. Nosi to znamiona paternalizmu, a czasem protekcjonalności. To autorytarni recenzenci wniosków i dorobku naukowego decydują o tym, co jest słuszne, co zasługuje na finansowanie i uznanie. „Jak na pedagogikę, dorobek autorki projektu jest dobry". „Autorka wykazuje się bardzo dobrą orientacją w temacie". „Projekt jest poprawny pod względem teoretycznym i metodologicznym, jednak nie wykracza poza standardową poprawność i przeciętność i choć może zawierać pewne **elementy nowatorskie, nie można spodziewać się** wyników, które mogłyby mieć **istotne znaczenie** dla rozwoju wiedzy naukowej", „Eksperci zgodnie konstatują skłonność do powtarzania tez, znanych dobrze z wypowiedzi **niektórych luminarzy** [podkr. M. Cz.-W.] nauk o edukacji" (cytat z recenzji wniosku o grant NCN wskazujący słabe strony wniosku. Konkluzja – nie podlega finansowaniu). Wprawdzie są to przykłady spoza uczelni, ale praktyki konkursowego finansowania badań są również w uczelniach i na wydziałach (granty wydziałowe, uczelniane). W nich także moc decyzyjna władzy oddziałuje na podejmowane prace badawcze.

Władztwo autorytarne w tym polu uwidacznia się także w decydowaniu o tematyce prac magisterskich i doktorskich, przyjmowanych perspektywach teoretycznych, problematyce badań oraz doborze metod badawczych.

Autorytaryzm w polu prac organizacyjnych można zaobserwować w arbitralnym przydzielaniu zadań i ról, powoływaniu do zespołów i tym podobnym. W tym polu mieszczą się te działania autorytarnej władzy, które regulują dostęp do społecznie uznanego społecznego funkcjonowania. Warto dodać, że to, co zasługuje na uznanie, te zadania i role organizacyjne, które mają wartość dla uczelni/wydziału/katedry/zakładu, są definiowane przez władzę. To władza ustala, co jest ważne, co się liczy (np. w punktach w ankiecie oceny pracy nauczyciela akademickiego), za co przysługuje nagroda.

Tym, co jest wspólne dla autorytaryzmu w każdym z tych pól, jest ograniczone zaufanie, by nie rzec – nieufność, a wręcz podejrzliwość wobec osób oraz biurokracja. Przedstawione opisy pól akademickiego au-

torytaryzmu nie wyczerpują ich specyfiki. Są jedynie przykładami, za pomocą których chcę przybliżyć istotę zjawiska. Poza moimi analizami dostrzegam jeszcze (co najmniej) jedną ważną perspektywę odczytania władzy akademickiej, a mianowicie władzę ukrytych programów w szkole wyższej. Interesujące mogą być wyniki tego odczytania. Jak autorytaryzm akademicki funkcjonuje w codziennych praktykach poprzez ukryte programy.

Uwagi końcowe

Wskazane przejawy i właściwości akademickiego autorytaryzmu służą zwróceniu uwagi na możliwości i ograniczenia stawania się podmiotem zbiorowym w szkole wyższej, doświadczania podmiotowego sprawstwa i odpowiedzialności oraz realizacji preferencji, nabywania i doskonalenia kompetencji emancypacyjnych (innowacyjności, racjonalności emancypacyjnej i odwagi). Władza akademicka w poszczególnych polach stanowi bowiem kluczowy czynnik doświadczania podmiotowości, ale też tworzenia warunków podejmowania działań, w które podmiot się angażuje, oraz rodzajów tego zaangażowania, takich jak: instrumentalne/techniczne, praktyczne/dyskursywne czy krytyczne/emancypacyjne. Znajomość i rozumienie typów władzy pozwala rozumieć zachowania uczestników życia akademickiego. Należy podkreślić, że autorytaryzm akademicki może być źródłem podporządkowania, posłuszeństwa. Może sprzyjać, a nawet generować zachowania nielojalne, ale może też wywoływać mechanizmy oporu nakierowane na uwalnianie się od doświadczanych ograniczeń.

Trudno mi powiedzieć, które z tych zachowań mogą być reakcją na osobowość autorytarną osoby zajmującej określoną pozycję w strukturze akademickiej, a które na system autorytarny wyznaczający funkcjonowanie osób i grup w uczelni. To znaczy, nie wiem, czy z punktu widzenia upełnomocnienia uczestników akademii/uniwersytetu bardziej ograniczająca jest osobowość sprawujących władzę, czy system, który także na zajmujących poszczególne pozycje w strukturze organizacyjne wywiera nacisk. Poznanie tego może doprowadzić do interesujących wniosków. Interesujące są również źródła opresyjności każdego z tych czynników oraz ich udział w kształtowaniu postaci poszczególnych pól, w relacjach między podmiotami i strukturami.

Skupiłam się na akademickim autorytaryzmie w uczelni. Należy jednak podkreślić, że uczelnia nie funkcjonuje w próżni aksjologicznej, społecznej, kulturowej. Jest elementem systemu. To, co dzieje się w uczelni, odzwierciedla także zjawiska w świecie poza nią. Dlatego rozpatrywanie władzy akademickiej, jej rodzajów i warunków sprawowania, tej kombinacji kontroli wewnętrznej reprodukcji i zewnętrznego uznania, wymaga analiz szerszych kontekstów. Dopiero takie pogłębione analizy mogą pomóc zrozumieć istotę, źródła i konsekwencje braku uświadamiania sobie związków między własną pozycją i strukturą: **relacji między statusem podmiotowego sprawstwa (pierwotnego/zbiorowego) i strukturą społeczną w akademii.**

Uwidocznione w tekście nastawienie wobec autorytaryzmu akademickiego jako czynnika ograniczającego procesy emancypowania się jest związane z wyznawaną przeze mnie koncepcją edukacji. Zdaję sobie sprawę z tego, że w innej perspektywie ideologicznej silna władza, kontrola nad zasobami zarówno materialnymi, jak i symbolicznymi, w tym także nad stereotypami, nierównościami i praktykami dyskryminowania oraz w ich podtrzymywaniu może być wysoko wartościowana, jako czynnik poczucia bezpieczeństwa, zachowania tradycji i ładu społecznego. Ale to także wymaga pogłębionych analiz.

Słowa kluczowe: *realizm krytyczny, uniwersytet, autorytet, autorytaryzm*

ACADEMIC AUTHORITARIANISM, ITS SOURCES, MANIFESTATIONS AND (SOME) CONSEQUENCES; PERSPECTIVE OF CRITICAL REALISM

Summary

The aim of this text is preliminary analysis of issue of power in the higher education. As the theoretical framework of this analysis is a perspective of critical realism on the agency and the status of subjects: the individual and the collective. In the area of interest is the specificity of authoritarianism in social relations at universities in various fields of its operation designated by the Act Law on Higher Education (dated 27 July 2005. As amended. Changes). The focus is on the question: how conscious entities constitute objective social reality, includ-

ing authoritarian and oppressive behavior of authority, and how these behaviors constitute conscious entities, arousing reactions of resistance and processes of emancipation? In order to exceed the one-way of determinism is sought answers rooted in the thesis of realism critical, namely, between the person and public awareness there is a simultaneous mutual transformation that preserves or changes both the person and the community, changes or reinforces the standards governing the relationship and understanding by subjects of their situation. Subjective perpetration, both primary and collective remains in relation to the academic authoritarianism in each field and level of interactions in HE.

Keywords: *critical realism, university, authority, authoritarianism*

Translated by Maria Czerepaniak-Walczak

DOI: 10.18276/psw.2016.1-02

Oskar Szwabowski
Uniwersytet Szczeciński

Dynamika „wnętrze/zewnętrze" a „bycie obok" w kontekście nie-edukacji wyższej

Celem artykułu jest przeanalizowanie wybranych koncepcji oporu na uniwersytecie podejmowanych w kontekście neoliberalnych reform. Skoncentruję się na tych narracjach, które prezentują się jako postępowe, emancypacyjne i prodemokratyczne. W pracy ukażę pewne problemy teoretyczne związane z analizowanymi perspektywami, a następnie postaram się zaproponować radykalną wizję oporu, która nie będzie reprodukować niektórych mechanizmów wykluczania ani popadać w sprzeczność między deklarowanym demokratyzmem a praktykowanym elitaryzmem. Moje rozważania przeprowadzane są w ramach tradycji filozoficznej, którą można określić wolnościowym marksizmem czy też anarchizującym workeryzmem[1]. Przyjęta przeze mnie perspektywa jest tylko jedną z wielu możliwych – z każdej też co innego będzie widać. Mnie interesuje właśnie to, co pojawia się w danym teoretycznym spojrzeniu jako spojrzeniu krytycznym, nie zajmuję się zaś krytyką oka[2].

---

[1] Zob. *Autonomia robotnicza*, red. K. Król, Oficyna Bractwo Trojka, Poznań 2007.

[2] Dla wyjaśnienia niektórych nieporozumień należy zaznaczyć, że wolnościowy marksizm czy też otwarty marksizm krytycznie odnoszą się do tradycji partyjnego marksizmu-leninizmu. Brakuje niestety tutaj miejsca dla zarysowania tej różnicy. Pozostaje więc jedynie odesłać do literatury: *Open Marxis*, red. W. Benefeld, R. Gunn, K. Psychopedis, t. 2, Pluto Press, London 1992; H. Cleaver, *Polityczne czytanie „Kapitału"*, przekł. I. Czyż, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2011; *Marks. Nowe perspektywy*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014; S. Wright, *Storming Heaven. Class Composition and Struggle in Italian Autonomist Marxism*, Pluto Press, London–Sterling–Virginia 2002; F. Guattari, T. Negri, *Communists Like Us. New Space of Liberty, New Lines of Alliance*, tłum. Michael Ryan, Semiotexr(e), New York 1990. Warto zaznaczyć, że autonomiczny marksizm jest zróżnicowaną tradycją, która rozwija się w nieustannym sporze. Zob. R. Bellofiore, M. Tomba, *Wzlot operaizmu, upadek postoperaizmu*, http://lewica.pl/?id=29524&tytul=R.-Bellofiore,-M.-Tomba:-Wzlot-operaizmu,-upadek-postoperaizmu (dostęp 8.08.2016); D. Graeber, *Smutek postworkeryzmu albo coś w rodzaju recenzji konferencji „Sztuka i praca niematerialna"*, tłum. Jacek Staniszewski, w: *Praca i wypoczynek*, red. Krzysztof Gutfrański, Instytut Sztuki Wyspa, Poznań 2012. W artykule nie ma, niestety, miejsca na rekonstrukcję tego interesującego sporu, jak również na przeprowadzenie (auto)krytycznych rozważań. Pozostawię to na inny czas i dla innych osób.

Zarysowanie kontekstu

Przyjmując tezę o społeczeństwie kontroli[3], z zastrzeżeniem poczynionym przez Rauniga[4] i biorąc pod uwagę komentarz Foucaulta[5], rozproszenie się uniwersytetu posiada specyficzną dynamikę gry między tym, co zewnętrzne i wewnętrzne, nie polega zaś na zwykłym rozszerzeniu, objęciu murami akademii całego społeczeństwa. Uniwersytet, jak i inne instytucje edukacyjne doby kapitalizmu, tworzą zewnętrze, zbiór tych, którzy z jakiś powodów nie przynależą do wspólnoty albo ich przynależność jest warunkowa. Sposoby, kryteria, mechanizmy produkcji tego, co zewnętrzne, są zróżnicowane historycznie i społecznie. Można byłoby przywołać klasowe, rasowe czy płciowe mechanizmy wykluczania, nie wspominając o „uniwersalnym" kryterium, jakim są „zdolności intelektualne", czyli klasyczna opozycja między rozumem i nie-rozumem. Można też wykazać coś, co można określić iluzją zanikania zewnętrza, do czego wrócę w dalszej części, a co oznacza wyłączenie poprzez włączenie. Najogólniej, tym, co zewnętrzne, są osoby, które nie są zatrudnione na uniwersytecie na stanowiskach związanych z prowadzeniem badań i dydaktyką. To zewnętrze wytwarzane jest przez sam podział pracy, a bycie uczestnikiem wspólnoty akademickiej określane jest przez posiadanie, lub nie, określonego etatu. W formie warunkowej uczestnikami wspólnoty są studenci oraz doktoranci, sytuujący się raczej w sferze pomiędzy, w pewnym zawieszeniu – doświadczeniu cięcia pomiędzy tym, co zewnętrzne, i tym, co wewnętrzne, a napięcie między tymi nieprzynależnościami stanowi w znacznej mierze o przyszłej możliwości przynależenia do któregoś z obszarów.

Ten podział wytwarzany przez uniwersytet w określonych warunkach społecznych nie zanika w ramach społeczeństwa kontroli. Jest nieustanie odnawiany – podlega pewnym transformacjom pod wpływem

---

[3] G. Deleuze, *Postscriptum o społeczeństwach kontroli*, w: G. Deleuze, *Negocjacje 1972–1990*, tłum. M. Heler, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007, s. 183–188.

[4] G. Raunig, *W trybie modulacji fabryki wiedzy*, tłum. Łukasz Mojsak, w: *Czytanki dla robotników sztuki. Kultura nie dla zysku*, red. K. Chmielewska, K. Szreder, T. Żukowski, Wydawnictwo bęc zmiana, Warszawa 2009, s. 37–36.

[5] M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 31.

różnych sił społecznych, jednak nie zanika. Można powiedzieć, że wytwarzanie zewnętrza wiąże się z produkcją wykluczonej z codziennego, potocznego życia „szkolnej przestrzeni", *scholé*[6]. Rozproszenie instytucji edukacyjnych, zanik przestrzeni oddzielenia, przeniknięcie przez to, co pedagogiczne, wszelkich włókien społecznych, kolonizacja obszarów od pracy po zabawę, przez czas i przestrzeń, od kursów obsługi kasy fiskalnej przez naukę obsługi klienta po zarządzanie emocjami w rodzinie, mogłoby sugerować rozbicie murów szkolnych, a tym samym upowszechnienie się specyficznego czasu, jakim jest *scholé*. Wydaje się jednak, że mamy do czynienia bardziej z zanikiem *scholé*, niż jej upowszechnieniem, czyli kolonizacją tego, co zewnętrzne, do wnętrza akademii. Mówiąc inaczej, następuje nie tyle zakademizowanie społeczeństwa, ile skapitalizowanie akademii. Czas *scholé* zostaje zastąpiony czasem produkcyjnym właściwym fabryce, nie naruszając jednak głównego podziału, chociaż go warunkując[7].

Nie należy powyższej uwagi traktować jako narracji upadku. Pierwsza produkcja wnętrza i zewnętrza działała konserwatywnie. Uniwersytet stanowił przestrzeń uprzywilejowania, zwolnienia z rygoru pracy najemnej i cieszenia się możliwościami rozwoju, kontemplacji czy czymś innym, w zależności od (auto)definicji swojej (nie)profesji. Przestrzeń ta była dostępna jedynie dla nielicznych. Dynamika kolonizacji również nie stanowi procesu emancypacyjnego. Likwidacja *scholé* i bezpośrednie podporządkowanie edukacji wyższej wymogom produkcji, rynkowi pracy, instrumentalizuje edukację, czyniąc studiowanie niemożliwym i umacniając granice uwarunkowanego przywileju, który staje się też coraz bardziej wątpliwy.

Produkcja wnętrza i zewnętrza stanowi konieczny kontekst rozważań o praktykach oporu, które można określić jako „stanie obok" albo „strategię mysich dziur". Wzięcie pod uwagę dynamiki tejże produkcji może ochronić refleksję emancypacyjną przed odnawianiem elitarystycznej wizji edukacji wyższej.

---

[6] O *scholé* i czasie zob. P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, tłum. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006. O destrukcji *scholé* przez neoliberalizm zob. G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

[7] Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więziennictwa*, tłum. T. Komendant, Aletheia, Warszawa 1998.

Problem zewnętrza

Negri i Hardt stwierdzają, że w ramach realnej subsumcji społeczeństwa zanika zewnętrze, a kapitalizm staje się systemem totalnym. Na poziomie najogólniejszym oznacza to, że nie istnieją żadne przestrzenie społeczne wolne od uwikłania w panujący system[8]. Z drugiej strony, kiedy przyjrzymy się dynamice kapitalizmu, dostrzeżemy, że nie tylko zawłaszcza zewnętrze, ale nieustannie je wytwarza. Wydaje się, że analiza dynamiki wnętrze/zewnętrze w perspektywie grodzeń pozwoli ukazać wiążące je relacje.

Karol Marks analizując powstanie stosunków kapitalistycznych, przedstawia zjawisko, które określa mianem akumulacji pierwotnej. Nie oznacza ono jedynie aktów grabieży i przemocy, która pozwoliła zebrać kapitał, ale przede wszystkim jest dziełem wywłaszczania oraz produkowania odpowiednich relacji społecznych. Bezpośrednia przemoc pozaekonomiczna ustanawia fundamenty nowej własności. Prywatna własność środków produkcji, które należały do bezpośrednich wytwórców, zostaje im odebrana i przekształcona we własność wąskiej grupy. To oddzielenie umożliwia dopiero wyłonienie się kluczowej relacji kapitalistycznej – przekształcenia środków produkcji w kapitał, która możliwa jest dzięki istnieniu dwóch grup – wolnych i nieposiadających pracowników oraz właścicieli. Jak pisze Marks:

> Rozdział między robotnikami a własnością warunków urzeczywistniania pracy jest przesłanką stosunku kapitalistycznego. Z chwilą gdy produkcja kapitalistyczna stanęła na własnych nogach, nie tylko zachowuje ten podział, ale odtwarza go w coraz to szerszej skali. Proces stwarzający stosunek kapitalistyczny nie może więc być niczym innym, jak tylko procesem oddzielania robotnika od własności warunków jego pracy, procesem, który przekształca z jednej strony, społeczne środki utrzymania i środki produkcji w kapitał, z drugiej – bezpośrednich wytwórców w robotników najemnych. Tak zwana akumulacja pierwotna nie jest więc niczym innym, jak historycznym procesem oddzielenia wytwórcy od środków wytwarzania. Proces ten występuje jako 'pierwotny', gdyż stanowi prehistorię kapitału i właściwego mu sposobu produkcji[9].

Proces ten redefiniuje pojęcie własności, niektóre jej formy usuwając lub/i je delegitymizując. Z formami własności związane są określo-

[8] A. Negri, M. Hard, *Imperium*, tłum. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk, WAB, Warszawa 2005.

[9] K. Marks, *Kapitał*, t. I, KiW, Warszawa 1951, s. 772.

ne praktyki, sposoby egzystencji, które ulegają kryminalizacji[10]. Przede wszystkim rozkładowi podlega wspólna własność, wspólne używanie ziemi, która nie ulegała dzieleniu. Proces akumulacji pierwotnej odbywa się zarówno poza prawem, jak i zgodnie z prawem. Bezpośrednia przemoc pozaekonomiczna odnajduje swojego sprzymierzeńca w ustawach, ale nie ma jedynie charakteru formalno-prawnego, lecz posiada własny dyskurs, który ujawnia się na przykład w narracjach kolonialnych czy odpowiednich przedstawieniach ludzi pracy[11].

Marks stwierdza, że akumulacja pierwotna jest prehistorią kapitalizmu. Warunki powstania kapitału „pozostały za nim w tyle jako historyczne etapy wstępne jego tworzenia się"[12]. Niemniej ukształtowany kapitalizm musi reprodukować nieustannie swoje warunki istnienia i je rozszerzać. Louis Althusser zauważa, że reprodukcja obejmuje nie tylko same środki produkcji, ale również siłę roboczą, to znaczy reprodukuje jednostki jako określone podmioty, wpasowujące się i działające w ramach panujących stosunków społecznych. W ramach wytwarzania „dobrych podmiotów" produkuje się również „złe podmioty", które z jakiś powodów nie chcą funkcjonować tak, jak powinny. Wobec tychże nieposłusznych, niepasujących, stosowana jest bezpośrednia przemoc pozaekonomiczna[13]. Ponadto, jak wykazała Roża Luksemburg[14] czy współcześnie Immanuel Wallersterin[15], kapitalizm jest systemem nieustanie się rozszerzającym, żywiącym się tym, co jeszcze nieskapitalizowane. To żywienie się odtwarza prehistorię, odżywa w sercu teraźniejszości. Samir Amin pisze:

---

[10] Zob. np. kwestię kradzieży drzewa. K. Marks, *Obrady szóstego Landtagu reńskiego. Artykuł trzeci. Debaty nad ustawą o kradzieży drzewa*, w: MED, t. 1, KiW, Warszawa 1976, s. 131–178; P. Linebaugh, *Stop, Thief! The Commons, Enclosures and Resistance*, PM Press/Spectre, Oakland 2014, s. 43–64; D. Bensaïd, *Wywłaszczeni. Marks, własność i komunizm*, tłum. Z.M. Kowalewski, KiP, Warszawa 2010, s. 11–92.

[11] Zob. E. Traverso, *Europejskie korzenie przemocy nazistowskiej*, tłum. A. Czarnacka, KiP, Warszawa 2011.

[12] K. Marks, *Zarys krytyki ekonomii politycznej*, tłum. Z.J. Wyrozembski, KiW, Warszawa 1986, s. 361.

[13] L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń, Nowa Krytyka, www.nowakrytyka.pl/spip.php?article279 (dostęp 20.09.2015).

[14] R. Luksemburg, *Akumulacja kapitału*, KiP, Warszawa 2011.

[15] I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Scholar, Warszawa 2004.

> Jednak dzika akumulacja była nie tylko 'pierwotna'; jej formy stale się odnawiały: kolonializm i związane z nią wojny, od zaborczych po wyzwoleńcze, przymusowa sprzedaż opium narodowi chińskiemu, roboty przymusowe, apartheid, a dzisiaj przekazanie pałeczki – grabież, jaką stanowi zadłużenie[16].

Można się zastanowić, na ile kolonializm czy wojny stanowią wyjątek, a na ile normę funkcjonowania kapitalizmu. Możliwe, że prehistoria odżywa jedynie tam, gdzie system zostaje wprowadzany. Przemoc w tym przypadku wynikałaby na przykład z zacofania peryferii. Wojny z kolei stanowiłyby efekt zaburzenia, kryzysu, które można byłoby potraktować jako coś zewnętrznego, jako skutek załamania się z natury pokojowego i demokratycznego systemu kapitalistycznego. Takie ujęcie nie do końca jest przekonujące. Po pierwsze, trudno oddzielić kryzysy od funkcjonowania zdrowej gospodarki kapitalistycznej[17]. Po drugie, to, co wyjątkowe, jest konieczne dla funkcjonowania normy. Sandro Mazzadra analizując relację normy i wyjątku w kontekście akumulacji pierwotnej, pisze:

> [...] każda 'norma' obejmuje i włącza – zarówno na płaszczyźnie logicznej, jak i historycznej – pewną konstelację 'wyjątków', które wpisują się w jej warunki możliwości, zarazem jednak stanowiąc swego rodzaju rezerwę możliwości, które zawsze można zaktualizować[18].

Nie bez znaczenia dla funkcjonowania kapitalizmu, jak i trwania „wyjątku", jest zjawisko nowych grodzeń[19]. Oznacza ono nie tylko ekspansję systemu w głąb, poprzez utowarowanie przestrzeni posiadających względną autonomię, ale również przechwytywanie nowych praktyk społecznych – korumpowania i przeciwdziałania tym sposobom produkcji, kooperacji, które wymykają się dominującej logice.

---

[16] S. Amin, *Zmurszały kapitalizm*, tłum. R. Wojna, Z.M. Kowalewski, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2004, s. 181–182.

[17] O związkach kapitalizmu i kryzysów zob. P. Mattick, *Biznes się kręci. Kryzys gospodarczy i upadek kapitalizmu*, tłum. b.d., Trojka, Poznań 2014; J.B. Foster, W.R. McChesney, *Kryzys bez końca. Jak kapitał monopolistyczno-finansowy wywołuje stagnację i wstrząsy od Stanów Zjednoczonych po Chiny*, tłum. G. Konat, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014.

[18] S. Mezzadra, *Tak zwana akumulacja pierwotna*, w: *Marks. Nowe perspektywy*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 52.

[19] *Introduction to the New Enclosures*, „Midnight Notes" 1990, nr 10, s. 1–9; D. Bollier, *The Commons. Dobra wspólne dla każdego*, Spółdzielnia Socjalna Faktoria, Zielonka 2014.

W interesującym nas kontekście uznanie akumulacji pierwotnej za proces ciągły wskazuje na podwójny charakter zewnętrza. Jak zostało wspomniane, kapitalizm jest określonym stosunkiem społecznym, który to właśnie jest reprodukowany. Jednocześnie stosunek ten ma charakter antagonistyczny. Oznacza to, że nie tylko reprodukuje swoje warunki możliwości, ale i warunki własnego przezwyciężenia. Prehistoria powraca nie tylko jako moment przezwyciężania przedkapitalistycznych sposobów produkcji i życia, ale jako zawarty w sercu systemu warunek jego niemożliwości. Marks pisze:

> Z chwilą gdy proces tych przekształceń dostatecznie rozłożył dawne społeczeństwo w głąb i wszerz, gdy przemienił robotników w proletariuszy, a ich warunki pracy w kapitał, z chwilą gdy kapitalistyczny sposób produkcji stanął na własnych nogach – z tą chwilą dalsze uspołecznienie pracy, dalsze przekształcenie ziemi i innych środków produkcji, a przez to i dalsze wywłaszczenie właścicieli prywatnych przybiera nową formę. Obecnie wywłaszczeniu podlega już nie robotnik samodzielnie gospodarujący, lecz kapitalista wyzyskujący wielu robotników[20].

I dalej:

> Wynikający z kapitalistycznego sposobu produkcji kapitalistyczny sposób przywłaszczania, a więc kapitalistyczna własność prywatna jest pierwszym zaprzeczeniem indywidualnej własności prywatnej opartej na własnej pracy. Ale produkcja kapitalistyczna nieuchronnie jak proces przyrody wytwarza swe własne zaprzeczenie. Jest to zaprzeczenie zaprzeczenia. Przywraca ono nie prywatną własność, lecz własność indywidualną opartą na zdobyczach ery kapitalistycznej: na współdziałaniu i na wspólnym władaniu ziemią oraz środkami produkcji wytworzonymi przez samą pracę[21].

Massimo De Angelis podejmując powyższe wątki, stwierdza:

> Obecnie problematyzowanie grodzeń w kategoriach zjawisk o charakterze ciągłym, będących strategicznym frontem walki, pozwala nam interpretować te zmagania na dwa ściśle powiązane sposoby – nie tylko jako przeszkodę, którą kapitał próbuje pokonać za pomocą grodzenia, lecz także jako siłę wytwarzającą nowe stosunki społeczne, czyli proces produkcji 'zewnętrza' kapitalistycznych stosunków produkcji[22].

---

[20] K. Marks, *Kapitał...*, s. 822.

[21] *Ibidem*, s. 823.

[22] M. De Angelis, *Grodzenia, dobra wspólne i 'zewnętrze'*, tłum. T. Leśniak, „Praktyka Teoretyczna" 2012, nr 6, s. 312.

Podwójny charakter zewnętrza pozwala na wyróżnienie jego trzech głównych rodzajów. Pierwszy to zewnętrze przedkapitalistyczne, związane z określonym momentem historycznym, polegającym na przechodzeniu do feudalizmu i rozkładu tradycyjnych form własności. Zderza się on tutaj z ukonstytuowanymi sposobami życia, które poddaje rozkładowi. Drugi rodzaj to zewnętrze wytwarzane przez kapitalizm jako „wyjątek" w celu umacniania „normy". Wiąże się on z produkowaniem „złych podmiotów" i praktykami zarządzania nimi. De Angelis podaje przykład walki z biedotą, która pojawia się w wyniku ustanawiania systemu kapitalistycznego. Zewnętrze to zostaje poddane praktykom dyscyplinowania i kontroli poprzez rynkowe mechanizmy. Dyskurs walki z biedą pozwala ponadto kryminalizować ich wywrotowe praktyki, przełamywać opór, traktując go jako przestępstwo, a tym samym tworzyć podział na dobrych i złych w kontekście wspierania lub nieprorynkowych reform[23]. Mówiąc językiem Giorgia Agambena, kapitalistyczne zewnętrze pozostaje w relacji wyrzucenia, jako element wyłączony z systemu, który zostaje jednak uwolniony, lecz pozostaje w nieustannej relacji funkcjonalnej dla całości. Agamben określa tę relację włączającym wyłączeniem[24]. Bieda jako zewnętrze funkcjonuje w ramach logiki wyjątku. Agamben pisze:

> Wyjątek jest rodzajem wyłączenia. Jest on pojedynczym przypadkiem, który jest wyłączony z zakresu normy ogólnej. Jednak tym, co najbardziej właściwie charakteryzuje wyjątek, jest fakt, że to, co jest wyłączone, nie jest tym samym całkowicie pozbawione związku z normą, przeciwnie – wyjątek pozostaje z nią w relacji jako zawiedzenie. Norma stosuje się do wyjątku, nie stosując się, wycofując się z niego[25].

I dalej:

> To nie wyjątek wymyka się regule, lecz właśnie reguła, ulegając zawieszeniu, daje miejsce wyjątkowi i tylko w ten sposób pozostaje z nim w określonym związku, konstytuuje się jako reguła. [...] Nazwijmy więc relacją wyjątku tę ekstremalną formę relacji, która coś zawiera wyłącznie poprzez jego wykluczenie[26].

---

[23] *Ibidem*, s. 314.

[24] G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Pruszyński i S-ka, Warszawa 2008, s. 36.

[25] *Ibidem*, s. 30.

[26] *Ibidem*, s. 31.

Bieda jako wyjątek staje się bytem specjalnej troski, powiązanym w ramach władzy zarówno ekonomicznej, jak i suwerennej. Nie jest czymś wolnym, ale czymś uwikłanym. Jest to zewnętrze, które produkuje sam kapitalizm, aby móc funkcjonować. Niemniej to zewnętrze ma potencjalnie niebezpieczny charakter. De Angelis dostrzega, że to zewnętrze posiada jeszcze inną dynamikę. Wskazuje, że analizy realnych walk biedoty ukazują jego wykraczający poza kapitalizm i samą relację wyjątku dynamikę. Tym samym konstytuuje się trzeci rodzaj zewnętrza, które De Angelis nazywa „naszym zewnętrzem". Charakteryzuje je następująco:

> 'Zewnętrze' wytwarzane w walkach jest zewnętrzem wyrastającym z wnętrza. Jest to przestrzeń społeczna stworzona dzięki relacyjnym modelom, odmiennym od relacyjnych praktyk kapitału i niekompatybilnych z nim. To właśnie nasze zewnętrze jest sferą praktyk tworzenia wartości odmiennych od kapitalistycznych, a wręcz wchodzących w konflikt z kapitałem[27].

Innymi słowy, „nasze zewnętrze" nie jest czymś danym czy wytworzonym przez kapitalizm na drodze jego „przyrodniczego" rozwoju, ale pewną immanentną możliwością związaną z oporową aktywnością „biedoty". Jest ono procesem „stawania się czymś innym od kapitału"[28], który wyrasta z konkretnych walk, tym samym ma „przygodny i kontekstualny" charakter[29]. Zakorzenienie w konkretnych konfliktach przecinających ciało społeczne, w walkach o dostęp do wody pitnej, o pozarynkowe prawo do mieszkania czy swobody korzystania z dóbr kultury sprawia, że „nasze zewnętrze" przestaje być postrzegane z jednej strony jako miniony, przedkapitalistyczny porządek, jak również jako „mityczne, rewolucyjne, post-kapitalistyczne ex-post"[30]. „Nasze zewnętrze" jest w pewnym sensie stale obecne, chociaż jego trwałość nie jest zapewniona.

Ulokowanie refleksji o zewnętrzu w ramach refleksji o akumulacji pierwotnej pozwala na wypracowanie takiej jego koncepcji, która unika popadania w utopijny sposób myślenia. Prowadzi raczej w kierunku roz-

---

[27] M. De Angelis, *op.cit.*, s. 315.

[28] *Ibidem*, s. 316.

[29] *Ibidem*, s. 317.

[30] *Ibidem*, s. 321.

wijania i praktykowania „słabej utopii”[31]. „Nasze zewnętrze” przekształca zarówno myślenie o rewolucyjnej zmianie, odrzucając różne mutacje leninizmu, jak również ustanawia inny sposób rozwoju świadomości i produkcji wiedzy. Nie istnieją dziewicze, nieskapitalizowane „ziemie obiecane”, ale też nie istnieje teoria, która, z jednej strony, byłaby produkowana w oderwaniu od panujących stosunków sił, z drugiej, posiadałaby zestaw uniwersalnych norm i wzorów, które umożliwiałby krytykę tego, co jest (lub legitymizowania konkretnych form jako realizacji tego, co uniwersalne i właściwe). W przypadku produkcji wiedzy i statusu teorii możemy odnaleźć próby jej konceptualizacji w ramach tak zwanych dociekań robotniczych[32] czy w bardziej radykalnej wersji „współbadań”[33]. Można je potraktować jako autonomiczne przeczytanie klasycznej pracy Engelsa, który badając nędze klasy robotniczej w Anglii, czyni dwa ważne spostrzeżenia. Pierwsze, że socjalizmu należy uczyć się od samych robotników, analizując rzeczywistość ich życia. Drugie, że godność, to co inne, pojawia się w gęstym mroku, w samym sercu wyzysku, nie poprzez działanie czynnika zewnętrznego, ale w akcie buntu, w momencie protestu wyzyskiwanych[34].

Inaczej: wiążąc „nasze zewnętrze” z praktykowaniem i troską o dobra wspólne, traktowane nie tyle jako zasoby, ale jako formy życia, należy wskazać, że nie są one czymś danym, ale czymś, co się wytwarza. Ich wywarzenie nie odbywa się przez zewnętrzną władzę (państwo, partię, intelektualistów), ale stanowi samodzielną aktywność „biedy”. Jest to praktyka wspólnego, autonomicznego stawania się poza kapitałem[35], która pomimo swojej fragmentaryczności, ma charakter totalnego zerwania.

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, warto przejść do analizy wybranych koncepcji oporu w odniesieniu do grodzeń w ramach uniwersytetu

---

[31] T.E. Lewis, *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge, London–New York 2013, s. 107.

[32] A. Haider, S. Mohandesi, *Workers' Inquiry: A Genealogy*, „View Point”, No. 3, https://viewpointmag.com/2013/09/27/workers-inquiry-a-genealogy/ (dostęp 17.09.2015).

[33] G. Roggero, *Notes on Framing and Re-inventing Co-reasearch*, „Ephemera. Theory and Politics in Organizaction” 2014, No. 14, s. 515–523.

[34] F. Engels, *Położenie klasy robotniczej w Anglii. Na podstawie własnych obserwacji i autentycznych źródeł*, w: MED, t. 2, KiW, Warszawa 1981.

[35] G. Raunig, *Rzecz-pospolita. Nowe maszyny tego, co wspólne*, tłum. M. Ratajczak, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 4, s. 166.

i próby szkicowego wypracowania odpowiedniej relacji z (naszym) zewnętrzem. Oczywiście, zewnętrze uniwersytetu różni się od zewnętrza kapitalistycznego, niemniej pozostaje w relacji z systemowym włączaniem i wyłączaniem, odgrywając niekiedy istotną rolę w procesie akumulacji i dyscyplinowania wyzyskiwanych społeczności[36]. Przy analizie należy wziąć pod uwagę dwa rodzaje podziału i wykluczania oraz ich wzajemne powiązanie.

Nienapisany scenariusz

Ewa Bilińska-Suchanek podaje cztery możliwe scenariusze dotyczące zarówno sposobu istnienia wspólnoty akademickiej i uniwersytetu, jak i relacji między wnętrzem akademickim i pozaakademickim zewnętrzem. Pierwszy ma charakter konserwatywny, utrzymujący uprzywilejowaną pozycję akademii oraz produkowanej przez nią wiedzy. Klasyczny etos i hierarchia pozostają bez zmian. Również władza nad pracą naukową i dydaktyką pozostaje w rękach wspólnoty. Cele edukacji wyższej nie ulegają zaś bezpośredniemu urynkowieniu, ale są ustanawiane zgodnie z koncepcją *Bildung*. Z produkowanej wiedzy mogą korzystać aktorzy spoza akademickiego wnętrza, ale jedynie pod postacią efektu, nie wpływają jednak na sposób produkcji wiedzy ani nie ustalają jej celów[37]. Mamy tutaj do czynienia z klasyczną, względną autonomią akademickiego wnętrza, które jest pośrednio funkcjonalne dla kapitalistycznej całości.

Drugi charakteryzuje się marginalizacją środowiska akademickiego i utratą przezeń władzy oraz kontroli nad wykonywaną pracą. Bilińska-Suchanek pisze o „upadku tradycyjnego profesoriatu", „rezygnacji z tradycyjnych wartości i norm", których miejsce zajmują biurokracja oraz menadżerowie[38]. Następuje tutaj kolonizacja wnętrza akademii przez pozaakademickie zewnętrze.

Trzeci scenariusz określony przez Bilińską-Suchanek mianem katastroficznego oznacza marginalizację uniwersytetu, powolne zastępowanie

---

[36] Na ten temat zob. O. Szwabowski, *Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2014, nr 68, s. 173–184.

[37] E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 275–276.

[38] *Ibidem*, s. 276.

go innymi rodzajami instytucji edukacyjnych[39]. Następuje tutaj zwijanie się akademickiego wnętrza.

Ostatnią możliwość, zdaniem autorki, stanowi wypośrodkowane wyżej wymienionych. Tradycyjny model uniwersytetu zostaje przekształcony „zgodnie z wymogami postindustrialnego społeczeństwa". Ulegnie spłaszczeniu hierarchia, zaś granice między dyscyplinami rozmyją się. Rozwiną się transdyscyplinarne badania zorganizowane sieciowo, które będą odpowiadać na zlecenia przychodzące z zewnątrz. Miejsce Prawdy zajmie wiedza zrelatywizowana, skoncentrowana bardziej na użyteczności. Między akademickim wnętrzem a pozaakademickim zewnętrzem relację nadzorować będą menadżerowie. Ich zadanie polegać będzie na nadzorowaniu i dopasowywaniu do wymogów rynku. Edukacja ulegnie komercjalizacji, zaś akademicy zostaną zredukowani do pracowników najemnych, dyscyplinowanych za pomocą bodźców właściwych przedsiębiorstwom[40].

Wymienione przez Ewą Bilińską-Suchanek możliwości to czarne scenariusze, które z przyjętej przeze mnie perspektywy są nie do zaakceptowania zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Lokują się one w ramach struktury kapitalistycznej i nie uwzględniają „naszego zewnętrza". Reprodukują ponadto akademickie oraz neoliberalne iluzje.

Pierwszy scenariusz zakłada, że wspólnota akademicka funkcjonuje jak na stronach nobliwych tekstów, które bardziej zaklinają rzeczywistość, niż ją opisują. Nie wdając się w analizę wyidealizowanej wizji i krytykę takiej koncepcji uniwersytetu, nadmienię jedynie, że dynamika wnętrze/zewnętrze jest właściwa społeczeństwu dyscyplinarnemu. Neoliberalizm oraz ruch demokratyzacji akademii dokonał destrukcji tej formy oddzielenia[41]. Uniwersytet w ruinie stał się faktem, z którym zmierzyć się musi każde myślenie o praktykach oporowych. Wiara w zewnętrzną władzę, która będzie utrzymywała względną autonomię wnętrza akademickiego, okazuje się płonna. Maria Dudzikowa analizując możliwości oporu uniwersytetu, przytacza próby nawiązania dialogu, współpracy w reformowaniu uniwersytetu wnętrza akademickiego z państwowym ze-

[39] *Ibidem*.

[40] *Ibidem*, s. 276–277.

[41] Kolektyw Edu-Factory, *Introduction: All Power to Self-Education!*, w: *Toward a Global Autonomous University*, red. Kolektyw Edu-Factory, Autonomedia, Brooklyn 2009.

wnętrzem. Zauważa, że próby te były ignorowane[42], władza co najwyżej podejmuje praktyki ugłaskiwania[43]. Państwo jako element kapitalistycznego wywnętrza stara się dostosować swoje organy, w tym uniwersytet, do neoliberalnej rzeczywistości. Tym samym znikają warunki możliwości istnienia względnej autonomii uniwersytetu.

Pozostałe trzy scenariusze stanowią wyraz kolonizacji wnętrza akademii przez kapitalistyczne zewnętrze. Należy zauważyć, że na podstawie opisu dokonanego przez Bilińską-Suchanek trudno wskazać istotowe różnicę między drugą a czwartą możliwością. Dokonując życzliwej interpretacji, można byłoby zarysować linie rozróżnienia w zasadach zarządzania, czyli między typowo fordowskimi metodami a postfordowskimi. Model organizacji właściwy czwartemu scenariuszowi pozornie pozostawiałby większą autonomię, niemniej empiryczne badania dotyczące takiej relacji akademickiego wnętrza i pozaakademickiego zewnętrza wskazują, że i tutaj wolność i możliwość wpływania na sposoby produkcji akademickiej i jej cele są bardzo ograniczone[44].

Bilińska-Suchanek reprodukuje ideologię neoliberalną poprzez uznanie, że zewnętrze uniwersytetu ma jedynie charakter kapitalistyczny, redukując to, co społeczne, do tego, co rynkowe. Podobnie interesariusze, używając panującej nowomowy, są identyfikowani jako agenci kapitału, przedsiębiorcy. W takiej perspektywie wszelkie otwarcie uniwersytetu, nawiązanie relacji z tym, co zewnętrze, oznacza wspieranie panującego systemu gospodarczego. W tej perspektywie „nasze zewnętrze" jest w ogóle nie do pomyślenia. Chyba że pójdzie się tropem katastroficznego scenariusza. Możliwe, że niektóre instytucje przejmujące rolę uniwersytetów wyrastać będą z „naszego zewnętrza" – zmierzch uniwersytetu mógłby być realizacją jego obietnicy. Takie ujęcie wykracza jednakże poza koncepcję oporu przyjętą przez Bilińską-Suchanek. Żeby mówić o oporze w kontekście „naszego zewnętrza", wykroczenie takie jest zresztą konieczne.

---

[42] M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, w: *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, red. M. Dudzikowa i in, Impuls, Kraków 2013, s. 356.

[43] *Ibidem*, s. 358.

[44] Zob. K. Musiał, *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.

Mysie dziury w Babilonie

Przyjmuję tezę, że uniwersytet jest w ruinie. W tym kontekście zajmę się wypowiedziami dotyczącymi oporu w edukacji wyższej, które w sferze retoryki przypominają koncepcje anarchistyczne czy anarchizujące. Wydaje się jednak, że jest to tylko łudzące podobieństwo. Jeżeli przyjrzymy się tym wypowiedziom, biorąc pod uwagę dynamikę wnętrze/zewnętrze, to okaże się, że wymagane będą przesunięcia, teoretyczne transformacje, o ile chcą reprezentować prodemokratyczną i egalitarną alternatywę dla rynkowego elitaryzmu i fabrycznej masowości.

W 2001 roku została przetłumaczona na język polski książka Hakim Beya zatytułowana *Tymczasowa Strefa Autonomiczna*[45]. Wywołała burzliwe dyskusje wśród wyznawców ruchu wolnościowego. Bey zaproponował wizję wyzwolenia, która odpowiadała na czasy niemogące liczyć na rewolucję i obawiające się jej. Przekonywał, że wolność jest tu i teraz, że możemy ją osiągnąć bez konieczności zmiany całości. Kierując refleksję na klęski emancypacyjnych wystąpień, starał się odwrócić wartościowanie, obracając porażkę w zwycięstwo. Odwołując się do kategorii powstania jako aktu, momentu zerwania, pojawienia się czegoś innego, co nie staje się systemem, snuł swoją opowieść o wolnych, tymczasowych przestrzeniach. Nie dokonując szczegółowej analizy ani nie podejmując licznych problemów związanych z koncepcją Beya[46], pragnę jedynie przywołać jego wizję Tymczasowych Sfer Autonomicznych (dalej: TSA) jako formy wytwarzania zewnętrza i jego relacji do kapitalistycznej całości

TSA oznaczają miejsce poza mapą, którą tworzą Państwowi Kartografowie. Jest ona czymś, co nie zostaje rozpoznane, czymś, co wydaje się nie istnieć – jest piracką utopią. Dzięki temu, że mapa nigdy nie jest w stanie objąć całości, odwzorować realnego obszaru, „nigdy nie może

---

[45] H. Bey, *Tymczasowa Strefa Autonomiczna*, tłum. J. Karłowski, Frisch vom Fass, Kraków 2001, ponownie wydano ją w tym samym tłumaczeniu w: H. Bey, *Poetycki terroryzm*, Der Rumtreiber, Kraków 2003 oraz w 2009 przez wydawnictwo Ha!art.

[46] Tego zadania podjąłem się w tekście: O. Szwabowski. *Tymczasowa Sfera Autonomiczna: nowa utopia anarchistyczna?*, w: *Utopia – wczoraj i dziś*, red. T. Sieczkowski, D. Misztal, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 405–424. W sprawie krytyki zob. M. Bookchin, *Anarchizm społeczny czy anarchizm stylu życia?*, tłum I. Czyż, Bractwo Trojka, Poznań 2006.

być dokładna"[47], możliwe są puste miejsca, ziemie nienazwane, w których niespostrzeżenie rozkwitają autonomiczne wspólnoty.

> Babilon traktuje swoje abstrakcje jak realność; ten właśnie margines błędu między nimi pozwala TSA zaistnieć. Powołanie TSA do życia może wymagać zastosowania taktyki przemocy albo obrony, ale samo TSA trwanie zawdzięcza przede wszystkim sile swej niewidzialności – Państwo nie jest w stanie jej rozpoznać, ponieważ Historia nie ma dla niej definicji. TSA musi zniknąć w momencie, w którym zostanie nazwana (wyobrażona, zapośredniczona) i tako też zniknie, pozostawiając po sobie pustą łupinę[48].

TSA jako „taktyka znikania"[49] jest wycofaniem się spod władzy wzroku suwerena, zerwaniem z panującą logiką, konfrontacją poprzez unik. Rodzi się ona z autonomicznej aktywności nomadów, zboczeńców, społecznych przestępców, współczesnych piratów. TSA jako powstanie uruchamia radykalnie inną wizję życia.

> TSA jest 'utopijna' w tym sensie, że stanowi zobrazowanie wizji możliwej intensyfikacji codziennego życia, albo jak powiedzieliby surrealiści, życia przeniknięte Cudownością[50].

Bey wielokrotnie podkreśla związek TSA ze świętem, z innym rodzajem czasu i bezpośrednim doświadczaniem innych i rzeczywistości. Nie podaje jednak szczegółowego opisu innego życia. TSA nie jest utopią, jeżeli mielibyśmy rozumieć ją jako mniej lub bardziej szczegółowy projekt, rodzaj wizji, którą następnie próbuje się urzeczywistniać. TSA jest produkowana przez same nomadyczne wspólnoty – można jedynie podawać przykłady, krążyć wokół, tworzyć poematy, które zawsze jednak omijają to, co najistotniejsze – doświadczenie innego życia. TSA jako negacja jest wytworzeniem zewnętrza w ramach panującego systemu. Akt negacji przechodzi w pozytywność poprzez powstańczą praktykę.

W odniesieniu do edukacji wyższej podobną taktykę oporu sugeruje na przykład Piotr Zamojski. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że uniwersytet jako wspólnota studiujących już nie istnieje.

---

[47] H. Bey, *op.cit.*, s. 22.

[48] *Ibidem*, s. 19–20.

[49] *Ibidem*, s. 69.

[50] *Ibidem*, s. 39.

> [...] uniwersytetu już nie ma. Zamiast niego mamy jedynie do czynienia z pseudopublicznymi instytucjami, które używają nazwy 'uniwersytetu' jako atraktora rynkowego[51].

Niemniej Zamojski uważa, że postawienie takiej radykalnej tezy może blokować wszelkie praktyki oporu. Uniwersytet jako instytucja uległ skorumpowaniu, stał się systemem, który uniemożliwia studiowanie, propagując proneoliberalne uczenie, redukujące rozwój do logiki kapitalistycznej akumulacji[52]. Jednakże, tak jak w przypadku opisywanego przez Beya Systemu Spektaklu, pozostają wolne miejsca, które umożliwiają inny sposób funkcjonowania. W tym sensie uniwersytet jest gdzie indziej, w ramach powoływanych przez nieposłusznych enklaw. Zamojski pisze:

> [...] wobec destrukcji uniwersytetu, życiodajne dlań siły, próbując ocalić swą ginącą egzystencję, tworzą nisze, w ramach których ciągle możliwe staje się praktykowanie *universitas scientiarium*. Te miejsca są rozproszone i niesformalizowane: tworzą je 'szaleńcy' czy zboczeńcy (w sensie, jaki nadał temu słowu F. Znaniecki), dla których wspólnot wolnych i równych w poszukiwaniu prawdy jest dobrem bardziej istotnym niż partykularny, prywatny interes. Niewątpliwie zepchnięci w swoje nisze nie mają oni szansy na odzyskanie uniwersytetu. Gdyby jednak powiązać te niszowe środowiska w pracy nad wspólną sprawą o powszechnej ważności, to ich potencjał do rekultywacji uniwersytetu prawdopodobnie mógłby wzajemnie się wzmacniać, tworząc przestrzeń oporu wobec praktyk instrumentalizacji idei uniwersytetu[53].

Enklawy i ich sieci rozwijają praktyki kontroficjalne. Polega to przede wszystkim na tworzeniu przestrzeni do studiowania. Zamojski jako przykład takiej wywrotowej „mysiej dziury" podaje inicjatywę podjętą w ramach *Programu wdrożenia nowoczesnych elementów kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim*. Polegała ona na organizowaniu cyklu debat. Miały one charakter otwarty, dotyczący publicznego problemu, jakim jest edukacja. Dzięki spotkaniu ludzi, którzy w normalnych, pozaakademickich warunkach pozostawali odizolowani, pojawiała się możliwość emancypacji i tworzenia przestrzeni publicznej. Enklawa opisywana przez Zamoj-

---

[51] P. Zamojski, *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, Rocznik Pedagogiczny, t. 34, 2011, s. 61.

[52] T.E. Lewis, *op.cit.*

[53] P. Zamojski, *op.cit.*, s. 61.

skiego stawiała sobie za główny cel „uruchomienie i wyzwolenie potencjałów uniwersytetu jako wyjątkowego środowiska, w którym może kształtować się krytyczna samoświadomość nowoczesnego człowieka"[54].

Enklawa jako zewnętrze stanowi specyficzną przestrzeń, która kieruje się własnymi prawami. Akademickie wnętrze jako zewnętrze wobec neoliberalnego systemu zakłada równość uczestników, abstrahując od ich społecznego pochodzenia, partykularnych interesów, które zostają zawieszone.

Jeffrey C. Goldfarb podobnie definiuje sytuację edukacyjną, jak również alternatywną politykę. Proponowana przez niego „polityka rzeczy małych" oznacza, najkrócej mówiąc, rozwijanie relacji poza strukturami władzy, tak jakby tej władzy nie było. Jest to polityka w pewnym sensie apolityczna, gdyż nie koncentruje się na walce o władze, na rywalizacji między partiami; jest to również polityka w pełnym tego słowa znaczeniu, gdyż jest debatą ludzi o wspólnych sprawach, wspólnym rozwiązywaniem problemów i ulepszaniem codziennego życia. Polityka rzeczy małych dotyczy tworzenia sfer „niezależności i godności"[55]. Jest oddolnym wywarzeniem alternatywy, sposobem wyzwolenia się przez odzyskiwanie władzy nad codziennością i otaczającą rzeczywistością. To ruch w pewnym sensie podziemny, niewidoczny dla oczu przywykłych do spektaklu – widowiskowych manifestacji, sondaży i idolów werbujących armie fanów[56].

Goldfarb definiuje wstępnie politykę rzeczy małych następującymi słowami:

> Gdy ludzie rozmawiają ze sobą, samodzielnie definiują sytuację i rozwijają zdolność do działania w porozumieniu, tworzą tym samym demokratyczną alternatywę dla terroru i hegemonicznej siły[57].

Przy czym:

---

[54] *Ibidem*, s. 63.

[55] J.C. Goldfarb, *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*, tłum. U. Lisowska, K. Liszka, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 71.

[56] Zob. G. Debord, *Społeczeństwo spektaklu*, tłum. M. Kwaterko, PIW, Warszawa 2006.

[57] J.C. Goldfarb, *op.cit.*, s. 12.

> Nie chodzi mi o mikrointerakcje jako takie, ani też o próby lokalnego działania idącego jednak w parze z myśleniem w skali globalnej; chcę raczej zwrócić uwagę na coś, co działający ludzie wbudowują w społeczną tankę, na pewien potencjalny komponent codziennego życia[58].

Następnie przytacza kilka migawek, obrazujących to, co rozumie pod pojęciem polityki rzeczy małych. Przytoczę jeden przykład pochodzących z czasów realnego socjalizmu:

> Spotykając się w kuchniach, znajomi i krewni prezentowali się sobie nawzajem w taki sposób, że definiowali ową sytuację, odwołując się do pewnej niezależnej ramy, nie zaś do ramy, którą posługiwał się oficjalny system. Przestrzegano wyraźnych rytuałów społecznych. Niemal natychmiast pytano o najnowsze dowcipy. Wymieniano informacje o działaniach władz, które mogłyby sugerować kierunek przyszłych zdarzeń. Potem śpiewano – ludowe pieśni, popularne melodie i sarkastyczne interpretacje agitacyjno-propagandowych pieśni stalinowskich z końca lat 40. i początku 50. Normą było zwracanie się do innych po imieniu. Gdy posługiwano się 'nowomową', językiem publicznym, językiem biurokracji, robiono to z przekorą lub nutą dystansu. W taki sposób nawiązywano przyjaźnie i uzyskiwano ogólną orientację. Powstawały więzi zaufania umożliwiające każdemu uczestnikowi tworzenie tożsamości, ja, które uderzająco różniło się od jego instytucjonalnie zdefiniowanej maski scenicznej. Było to życie publiczne skryte w prywatnej przestrzeni. Była to przestrzeń pozostająca na zewnątrz ramy partyjnej ideologii, przestrzeń, w której powstawała rama będąca dla niej przeciwwagą[59].

Polityka nie rozgrywa się w przestrzeni publicznej, która została ogarnięta przez totalitarne państwo, a dzisiaj przez Totalitaryzm Neoliberalnego Spektaklu. Nie jest to też zwykła przestrzeń domowa, która jest rewersem tego, co publiczne – nadzorowana i zdefiniowana przez państwo. Jest to dziwna przestrzeń, która wytwarza inną przestrzeń publiczną, rozumiana jako miejsce spotkań ludzi, jako rodzaj dobra wspólnego. Stolik w kuchni staje się miejscem pirackiej utopi, zebraniem spiskowców, którzy radują się własną obecnością i samym snuciem spisku. Polityka rzeczy małych jako polityka antyideologiczna nie zastępuje jednego wyznania wiary innym, ale zakorzeniona jest w prawdzie konkretnego istnienia, realnych interakcji między ludźmi w ich egzystencjalnych sytuacjach.

---

[58] *Ibidem*, s. 13.

[59] *Ibidem*, s. 19.

Nie będę tutaj dokonywał szerszej rekonstrukcji i krytyki propozycji Goldfarba – dokonałem tego w innym miejscu[60]. Przytoczę jedynie jego propozycję tworzenia enklaw, polityki rzeczy małych w kontekście edukacji wyższej. Sama koncepcja Goldfarba stanowiła odpowiedź na niepokój studentów dotyczący losów uniwersytetu w neoliberalizmie. Co robić, pytali, gdy władza należy do osoby, która nie rozumie interesów, specyfiki funkcjonowania szkolnictwa wyższego, gdy priorytetem staje się wydajność, gdy logika zysku zdominowała instytucje. Goldfarb odparł im, że powinni „prowadzić między sobą rozmowy i tworzyć wspólne projekty"[61] – to jest władza bezsilnych na uniwersytecie.

Goldfarb jako przykład funkcjonowania polityki rzeczy małych wskazuje prowadzone przez niego seminarium. Podstawową kwestią, która musiała zostać postawiona, była definicja sytuacji – „musieliśmy wspólnie pracować nad tym, by sala seminaryjna była miejscem zarówno edukacji, jak i swobodnego wyrażania własnych poglądów"[62]. To, czy przestrzeń uniwersytetu przekształci się z miejsca produkującego kapitał ludzki, czy sala wykładowa przestanie być maszyną transmitującą wiedzę, a stanie się laboratorium, miejscem studiowania, zależy według Goldfabra od aktywności samych aktorów. To oni wytwarzają akademickie wewnętrzne i od ich mocy zależy jego utrzymanie.

> Mimo to [zewnętrznych oczekiwań wobec edukacji, narzucających cele pozaedukacyjne – wtrącenie O.S.] sala seminaryjna stwarza możliwość dla tego rodzaju dyscypliny [ekonomicznej, politycznej – O.S.] narzucanej projektowi edukacji – warunkiem jest to, by uczestnicy, nauczyciele studenci, zdefiniowali tę alternatywę jako możliwą. Jest to owoc polityki małych rzeczy. Nie jest to tendencyjna polityka, ale polityka, w której chodzi o autonomię, samodzielne definiowanie siebie, i jako taka przygotowuje studentów i nauczycieli do działania poza kontekstem edukacyjnym, na większej arenie politycznej[63].

Podobnie jak Zamojski, Goldfarb podkreśla, że prawdziwa edukacja, przestrzeń studencka, to zgromadzenie równych, którzy wspólnie podejmują trud namysłu, gdzie główną praktyką jest dialog jako sposób rozu-

---

[60] O. Szwabowski, *Mała wywrotowa polityka*, „Parezja" 2014, nr 1, s. 90–102.

[61] J.C. Goldfarb, *op.cit.*, s. 9.

[62] *Ibidem*, s. 112.

[63] *Ibidem*, s. 116.

mienia stanowisk i poruszania się w zróżnicowanej, wolnej przestrzeni – „edukacja to wyjątkowy rodzaj swobodnej aktywności publicznej”[64].

Podsumowując tę część wywodów, można stwierdzić, że wymieniona koncepcja oporu polega na tworzeniu wewnątrz systemu enklaw, które nie wchodzą w bezpośredni konflikt z systemem, ale poprzez swoją krecią robotę wytwarzają niejako od środka alternatywny porządek. Enklawy stanowią w znacznym stopniu nie coś, co zostało dane, ale coś, co istnieje i jest produkowane dzięki aktywności podmiotów. W ramach tych przestrzeni, zawieszonych gdzieś między przestrzenią publiczną a prywatną, pojawiały się nowe metody upodmiotowienia, nowe relacje i sposoby pracy. Enklawy te są zgromadzeniami równych, opartymi na dialogu, radykalnej demokracji. Zgromadzeniem, którego efekty są nie do przewidzenia. Są to strategie nierewolucyjnej zmiany radykalnej. Nie trudno doszukać się tutaj związku z koncepcją chociażby Edwarda Abramowskiego. Zdolność tworzenia nowego w łupinie starego, moc emancypacyjna wspomnianych strategii, ukazuje się dopiero w odniesieniu do dynamiki wnętrze/zewnętrze uwzględnionej na dwóch wspomnianych wcześniej poziomach.

Zarówno Goldfarb, jak i Zamojski wskazują na zagrożenie dla akademickiego wnętrza ze strony zewnętrznych sił. Według nich studiowanie, czy uniwersytet jako przestrzeń publiczna, zakłada autonomię względem pozaakademickich sił. Zamojski definiuje publiczny uniwersytet następującymi słowami:

> Publiczny charakter uniwersytetu wynikałby zatem z tego, że jest on wspólnotą ludzi abstrahujących od różnic międzyludzkich (zarówno tych pochodzenia społecznego, jak i psychicznego czy biologicznego), którzy w praktyce poszukiwania prawdy przyjmują założenie radykalnej równości członków tej wspólnoty wobec siły argumentu. Zatem każdy osobnik ma w stosunku do uniwersytetu prawo do prowadzenia własnych badań naukowych i publicznego konfrontowania ich wyników, koncepcji i drogi metodologicznej z innymi badaniami przeprowadzonymi w zakresie danej dziedziny przedmiotowej. Każdy ma prawo do uczestnictwa we wspólnym wysiłku poszukiwania prawdy, który niesie w sobie wymóg myślowej ścisłości, rzetelności i bezwzględnego krytycyzmu. Niezależnie od swojego społecznego statusu każdy może wyrazić argument decydujący o powodzeniu lub upadku danej idei naukowej. W tym sensie uniwersytet jest możliwie inkluzywną przestrzenią nie-

[64] *Ibidem*, s. 115.

> skrępowanej racjonalnej dyskusji, czyli wspólnego namysłu nad kwestiami interesującymi naukową wspólnotę[65].

Dodaje zaraz, że jego publiczny charakter nie ma jedynie charakteru wewnętrznego, ale otwiera się na zewnątrz. Otwarcie to przejawia się z jednej strony przez „zaangażowanie ludzi uniwersytetu w kwestie związane z określonymi obszarami naszego wspólnego świata"[66], z drugiej strony przez słowa wypowiadane wobec publiczności.

> W tym sensie profesor zdający relację ze swoich badań, nie tylko wykłada swój oryginalny naukowy koncept, ale także wyraża swoje zaangażowanie w daną sprawę naszego wspólnego świata, obnaża swoje poświęcenie i oddanie tej sprawie oraz angażuje publiczność do współmyślenia nad tą kwestią – która przez to staje się kwestią publiczną. Uniwersytet jest zatem przestrzenią czynienia danych kwestii sprawami publicznego zainteresowani i zaangażowania [...] przez specyficzne publiczne formy pedagogiczne, jakie pozostają jego żywą tradycją[67].

W ramach analizowanego oporu akademickie wnętrze traktowane jest jako autonomiczne wobec pozaakademickiego zewnętrza. Jest ono specyficzną sferą, która funkcjonuje dzięki zaangażowaniu uczestników. Otwarcie tego wnętrza polega nie tyle na uwzględnianiu zewnętrznych „zamówień", ile na specyficznej formie oddziaływania. Ujmując problem w perspektywie władzy, można powiedzieć, że to uniwersytet dyktuje, ustala i ustanawia to, co publiczne. Zdolność „definiowania sytuacji" znajduje się po stronie akademii. Przejawia się to przede wszystkim w ustanawianiu problemów, tworzeniu tematów dyskusji. Otwarcie to nie oznacza syntezy, ani nie jest rzeczywistym wsłuchiwaniem się w społeczeństwo, rozszerzaniem gry i udziału. Można powiedzieć, że akademickie wnętrze pozostaje nieustanie zamknięte, broniące swoich granic przed jakimikolwiek nieakademickimi zmianami. Wiąże się z tym kilka problemów.

Po pierwsze, należy zauważyć, że definicja akademickiego wnętrza nie jest niewinna. Pomimo pozornej inkluzywności uprzywilejowuje jeden rodzaj racjonalności. Tym samym zamyka się na inne sposoby myślenia, uprawiania refleksji. Pozwala ona na definiowanie innych tradycji, innych klas

---

[65] P. Zamojski, *op.cit.*, s. 63.

[66] *Ibidem.*

[67] *Ibidem*, s. 64.

jako nieakademickich czy nawet barbarzyńskich, których dyskursy zostają pozbawione legitymizacji. Uniwersytet, studiowanie, są w tej perspektywie raczej działaniem utrzymującym „konsensus", niż go wypracowującym, a to dlatego, że nie kwestionują własnych zasad dostępu i metametod.

Po drugie, abstrahowanie od różnic materialnych, kulturowych może stwarzać problemy na poziomie definiowania sytuacji edukacyjnej. Przykładowo ustanawia dominację tych, dla których kultura dominująca jest ich właściwą kulturą, dodatkowo maskując różnice kapitałowe, traktując je jako intelektualne. Poza tym problem stawiany przez akademika może nie stanowić problemu innych uczestników. Tak samo zresztą jak sposób jego rozwiązania. Formą skrajną takiego dysonansu może być kwestia równouprawnienia czy dostępu do wody pitnej. Osoby, dla których jest to problem egzystencjalny, mogą nie być skore do swobodnego rozważania kwestii. W mniej skrajnej formie różnica może przejawiać się w biernym oporze studentów wobec zajęć. Możliwe, że taka definicja akademickiego wnętrza i związana z nim wizja studiowania nie jest neutralna, ale ma klasowy i polityczny charakter, którego w ramach tej dynamiki wnętrze/zewnętrze nie jest się w stanie dostrzec.

Kwestia dydaktyki akademickiej prowadzi nas do trzeciego problemu. Można powiedzieć, że „definiowanie sytuacji" to nic innego jak miękkie zarządzanie, manipulowanie emocjami i pragnieniami w celu uzyskania „współliniowości"[68]. Wykład, seminarium, cały uniwersytet ze swoimi praktykami to przedstawienie mające na celu wytworzenie jedności pragnień między aktorami, publicznością a instytucją. Studiowanie jest pewną formą władzy, która nie czyni praktyki rzeczywiście swobodną.

Ponadto poprzez zawieszenie materialnych różnic relacja dostępu ulega idealizacji. To znaczy, że nie bierze się pod uwagę specyficznych form bycia na uniwersytecie, zróżnicowanych pod względem zapewnienia materialnego reprodukowania swojego istnienia. Warunkowa obecność studentów czy elastyczne formy zatrudnienia wpływają na praktyki i relacje wewnątrz akademii, na sposoby połączenia lub niełączenia pragnień jednostki z akademickim wnętrzem.

Proponowana strategia oporu ogranicza się jedynie do kwestii edukacyjnych. Warunki społeczne, w jakich odbywa się uczenie, zostają za-

[68] F. Lordon, *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*, tłum. M. Kowalska, M. Kozłowski, KiP, Warszawa 2010.

wieszone lub są ujmowane jako czynniki zaburzające funkcjonowanie. Powoduje to, że a) to, co edukacyjne, jest ujmowane idealistycznie, a tym samym b) zapoznaniu ulega historyczne uwarunkowanie i funkcjonalność określonej wizji edukacji oraz c) redukuje warunki możliwości ustanowienia takiej wizji edukacji wyższej do czynników subiektywnych.

Nie bez znaczenia jest to, że proponowana w analizowanych formach oporu dynamika wnętrze/zewnętrze tak naprawdę potwierdza dyscyplinarny podział właściwy pewnemu etapowi rozwoju kapitalizmu. Odwołując się do Ivana Ilicha, warto wskazać, że potwierdzają oni złudzenie, w ramach którego edukacja zostaje wyalienowana z życia i ulokowana w określonej przestrzeni. Uniwersytet funkcjonuje nie tylko jako miejsce studiowania, ale również (i przede wszystkim) jako instytucja wywłaszczająca z myślenia i rozwoju[69].

Warto zauważyć, że enklawy nie zmieniają relacji społecznych, globalnych warunków produkcji życia. Jako opór stanowią one głos grup uprzywilejowanych, gdyż nie dążą do zmian społecznej niesprawiedliwości, a jedynie do ocalenia możliwości radowania się rozwojem dla swojej wspólnoty. Koncepcja Beya była krytykowana za to, że miała charakter ekskluzywny, skierowany do grup uprzywilejowanych, które mogą pozwolić sobie na egzystencjalny nomadyzm, wycofanie się w swobodne przestrzenie eksperymentów z życiem i podmiotowością[70]. Wydaje się, że ten zarzut można odnieść również do prezentowanych strategii oporowych. Brak konfliktu nie oznacza jedynie powstrzymania się od bezpośredniego starcia z systemem. Stwierdzenie De Angelisa, że „nasze zewnętrze" pojawia się na barykadach, nie tyle postuluje odnowienie klasycznej praktyki rewolucyjnej polegającej na zdobyciu państwa i wykorzystania go w interesie grupy rewolucyjnej, ale wskazuje na to, że „nasze zewnętrze" nie może zostać wpasowane w istniejący system i pojawia się jako jego totalne zanegowanie w samej praktyce. W pewnym sensie Bey daje wyraz tej radykalnej inności i jednoczesności momentu negacji i pozytywności. Nie dostrzegają tego ani Zamojski, ani Goldfarb.

Na koniec należy podkreślić, że otwarcie uniwersytetu na to, co publiczne, uprzywilejowuje akademicką wspólnotę. To znaczy, zgodnie z tym,

---

[69] I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, tłum. F. Cimena, PIW, Warszawa 1976.

[70] M. Bookchin, Anarchizm; M. Bookchin, *Przebudowa społeczeństwa*, tłum. I. Czyż, Bractwo Trojka, Poznań 2009; O. Szwabowski, *Polityka społeczna, nie indywidualistyczna*, „Biuletyn Poznańskiej Biblioteki Anarchistycznej" 2007, nr 5, s. 122–131.

co zostało ustalone wyżej, uniwersytet nie wsłuchuje się w potrzeby społeczne, nie odpowiada na zapotrzebowania ruchów, grup zmarginalizowanych. Mysie dziury w Akademickim Babilonie tworzą sieci jedynie między innymi ośrodkami uniwersyteckiego oporu. W sytuacji, gdy do sieci dołączają się aktorzy spoza akademii, muszą oni akceptować jej zasady. Wydaje mi się, że jest to dość dalekie od propozycji Girouxa dotyczącej wzajemnego przenikania się tego, co akademickie, i tego, co społeczne, gdzie odzyskiwanie uniwersytetu oraz tworzenie z niego przestrzeni publicznej wymaga udziału intelektualistów transformatywnych w realnych walkach grup nieuprzywilejowanych[71]. Równie dalekie jest to od strategii Shukaitisa, gdzie nomadyczne maszyny edukacyjne zakorzenione są w „podwspólnościach" o nieakademickim rodowodzie – wprowadzają one do uniwersytetu zasady i treści, które rozsadzają oraz anarchizują instytucję[72].

Krótko mówiąc, analizowana powyżej koncepcja nie uwzględnia problemu „naszego zewnętrza", a tym samym przeniesienia oporu na poziom walki o inną całość. Przesunięcie, o którym wspominałem, oznaczałoby konieczność przesunięcia perspektywy, która uwzględniłaby przede wszystkim dynamikę starcia, konstruowania zewnętrza niebędącego w stanie dopasować się do panującego systemu.

Linie ujścia

Joanna Rutkowiak zauważa, że pod panowaniem neoliberalizmu o(d)pór powinien przechodzić z obszaru edukacyjnego na wyższy, społeczno-polityczny. Oznacza to konieczność zmiany systemowej, całościowej, nie zaś koncentrowanie się na ulepszaniu istniejących instytucji edukacyjnych[73]. Idąc tym tropem, nowa edukacja powinna wyłonić się na łonie ruchu społecznego dążącego do radykalnej zmiany społecznej. Nienapisany

---

[71] H. Giroux, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemyśleć edukacje wyższą jako praktykę wolności*, tłum. P. Zamojski, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Impuls, Kraków 2010, s. 281–298.

[72] S. Shukaitis, *Infrapolityka i nomadyczna maszyna edukacyjna*, tłum. O. Szwabowski, Edu-Factory Polska, www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1959-stevphen-shukaitis-infrapolityka-i-nomadyczna-maszyna-edukacyjna.html (dostęp 11.09.2015).

[73] J. Rutkowiak, *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*, w: *Kreatywność oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 14–38.

scenariusz wiązałby się z praktykami buntowników. Możliwe, że nie tyle trzeba szukać „naszego zewnętrza" w uniwersyteckich salach, ile odnajdywać uniwersytet w ramach produkcji „naszego zewnętrza".

Max Haiven pisząc o protestach studentów, zauważył, że mamy do czynienia z próbą obrony publicznego uniwersytetu. Taki przekaz może wypływać z masowych demonstracji. Kiedy jednak zakrzywimy trochę nasze spojrzenie, dostrzeżemy drugi, znacznie radykalniejszy aspekt studenckiego oporu – żądanie „reorganizacji i przeobrażenia uniwersytetu, nie jako hierarchicznej, państwowej instytucji działającej w publicznym interesie, ale jako dobra wspólne"[74]. Instytucji zorganizowanej horyzontalnie, demokratycznej i zakorzenionej we wspólnocie. Wydaje się, że takie instytucje powstają w samym środku ruchów protestu. Również w jego ramach przedefiniowaniu ulega edukacja.

Tyson E. Lewis przeciwstawiając uczenie studiowaniu, stwierdził, że wspólnotą studiujących jest ruch Occupy. Analizując praktyki zbuntowanej wielości, wskazał, że wytwarzały one coś w rodzaju kontr-instytucji, republikę, która nadchodzi. Lewis stwierdza, że OWS wskazał, że „kiedy studiowanie staje się kolektywnym i publicznym doświadczaniem […], wtedy studiowanie staje się rodzajem politycznej słabej siły […] jako nowa forma *komunistycznego studiowania*"[75]. Oznacza to połączenie tego, co polityczne, z tym, co pedagogiczne, i wzajemne ich współdziałanie w wytwarzaniu innego świata. Polityka OWS powstrzymywała się od żądań – niczym „kolektywny Bartleby"[76] odmawia ona określenia swojego pragnienia. Niczego nie chce od władzy, poza tym, żeby zostawiła protestujących w spokoju. Lewis dostrzega, że zarówno polityka, jak edukacja są skoncentrowane na żądaniach, tymczasem „OWS zerwało z powszechnością żądań"[77]. Logika ta uległa zamieszeniu, tak jak logika uczenia. W momencie, gdy media i rząd czekały na listę żądań do spełnienia, okupujący zajęci byli studiowaniem. Stając się ruchem pozbawionym celu, czystym

---

[74] M. Haiven, *Reimagining Our Collective Powers Against Austerity, Roarmag. Reflections on a Revolutio*n, http://roarmag.org/2015/06/max-haiven-common-austerity/ (dostęp 12.09.2015).

[75] T.E. Lewis, *op.cit.*, s. 150.

[76] D.R. Ford, *Review of Tyson E. Lewis, On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality, Routlege 2013,* „Studies in Philosophy and Education" 2014, Vol. 33, No. 1, s. 109.

[77] T. E. Lewis, *op.cit.*, s. 153.

środkiem, udało mu się wydobyć spod logiki kapitalistycznej i rozwijać nie-potencjalność charakteryzującą studiowanie[78].

Krótko mówiąc, jeżeli uznamy studiowanie za specyficzną czynność, która nie mieści się w ramach kapitalistycznego społeczeństwa, to OWS stworzyło przestrzeń dla takiej aktywności. Momentem konstruowania i zawładniętą przestrzenią było doświadczenie biedy – „bezdomność" stała się symbolem i punktem wyjścia tworzenia protestującej i studiującej wspólnoty[79].

Nie będę tutaj analizował pedagogicznego i demokratycznego aspektu ruchu Occupy, uczyniłem to w innym miejscu[80]. Pragnę jedynie wskazać, że potraktowanie protestów jako ruchów edukacyjnych pozwala ominąć wspomniane wcześniej problemy. W kontekście dynamiki wnętrze/zewnętrze umożliwia rozpoznanie „naszego zewnętrza" i włączenia się w jego wytwarzanie.

Po pierwsze, zmianie ulegają relacje władzy. I to na wszystkich „poziomach". Przykładowo OWS stanowi realizację edukacyjnej wspólnoty przyjaciół, gdzie rzeczywiście nikt nie posiada władzy narzucania problemów do analizowania, tematów godnych uwagi. W ramach ruchu każdy jest badaczem, wykładowcą i studentem, który nie podejmuje edukacji, aby zdać egzamin, zdobyć tytuł, lecz ze względu na sam problem, jego istotność dla wspólnego życia. Ponadto dzięki zanikowi akademickiego wnętrza i pozaakademickiego zewnętrza rozpadła się władza uprzywilejowywania niektórych dyskursów, racjonalności, metod i wrażliwości. Następuje rozkład dominacji „nauki normalnej", jak również więzi między władzą a prawdą.

Po drugie, studiowanie jako specyficzna aktywność, na którą nie ma miejsca w neoliberalnym społeczeństwie permanentnej edukacji, nie zostaje oddzielona od codziennego życia. Jej miejscem nie jest przestrzeń wydzielona w ramach logiki dyscyplinarnej, lecz „nasze zewnętrze" jako to, co radykalnie oddzielone od całości, jako inna całość, rozkwitająca w sercu kryzysu neoliberalizmu.

---

[78] *Ibidem*, s. 155.

[79] *Ibidem*, s. 158–159.

[80] Zob. O. Szwabowski, *Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika*, w: *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2015, s. 75-89.

To prowadzi do trzeciej kwestii. Edukacja nie jest już miękkim zarządzaniem, wytwarzaniem współliniowości pragnień wśród publiczności przez nauczyciela-menadżera. Zaangażowanie jest tutaj w pewnym sensie dane, to znaczy, że członkowie wspólnoty wyrażają sami z siebie zainteresowanie studiowaniem jako istotnym elementem codziennego życia. Idąc tropem Lewisa, studiowanie w ramach bojowych wielości, „naszego zewnętrza" stanowi sposób istnienia wspólnoty.

Dzięki temu, że nie abstrahuje się od materialnych różnic, od życiowych interesów, ale wprowadza się je do wolnej debaty, nie następuje reprodukcja dominacji jednej racjonalności, a kwestia dostępu do udziału staje się jednym z kluczowych zagadnień.

Ruch protestu atakujący całość systemu, walcząc o demokrację, sprawiedliwość i dobra wspólne, jednocześnie walczy o wolną edukację. „Nasze zewnętrze" znosi podział na akademickie wnętrze i pozaakademickie zewnętrze. Uniwersytet ulega rozproszeniu, ale nie jak w neoliberalnym społeczeństwie kontroli, gdzie edukacja staje się silnikiem biokapitalizmu. Rozwijanie osobowości, poszukiwanie i tworzenie, zabawa znaczeniami nie są już dostępne jedynie wąskiej, uprzywilejowanej grupie akademików, ale stają się aktywnością wszystkich. Uniwersytet w ramach „naszego zewnętrza" jest autonomiczny o tyle, o ile autonomiczna jest cała społeczność.

Podsumowanie

W artykule starałem się wykazać, że konstruowanie o(d)poru w edukacji wymaga uwzględnienia dynamiki wnętrze/zewnętrze. Na wybranych przykładach ukazałem problemy, jakie wiążą się z ignorowaniem „naszego zewnętrza" i traktowaniem uniwersytetu jako autonomicznego zewnętrza wobec systemu. Dopiero odniesienie do procesów wytwarzania „naszego zewnętrza" umożliwia realnie emancypacyjną praktykę. Zamiast wychodzić od idei, warto zakorzenić refleksję w samym sercu kryzysu – przyjrzeć się nowym formom edukacji i instytucjonalizacji wyłaniających się ze społecznych walk.

Słowa kluczowe: *wnętrze/zewnętrze, uniwersytet, opór*

THE DYNAMICS OF "INSIDE/OUTSIDE" AND "BEING BESIDE" IN THE CONTEXT OF HIGHER NON-EDUCATION

Summary

The article analyzes some of the concepts of resistance at the university in the context of the dynamics inside/outside. I carry out an analysis from a particular theoretical perspective. Adopting autonomous Marxism as a basis, I ask the question on the emancipatory power of selected concepts of resistance.

Keywords: *inside/outside, the university, the resistance*

Translated by Oskar Szwabowski

DOI: 10.18276/psw.2016.1-03

Alicja Żywczok
Uniwersytet Śląski

Postawa skromności – czynnik dynamizujący rozwój naukowy

Wprowadzenie

Postawa skromności[1], czyli przeciwieństwo pychy i megalomanii, jest szczególnym wymogiem stawianym pracownikowi naukowemu, świadectwem jego mądrości, predyspozycji do poznawania prawdy i uczciwego komunikowania rezultatów badań. Na podstawie wyników własnych badań biograficznych[2] w artykule wysunęłam i uzasadniłam tezę, że głównymi czynnikami indywidualnego rozwoju naukowego, oprócz intelektualnych, są atrybuty osobowościowe, takie jak skromność. Rozwój naukowy jest wspomagany głównie przez wyznawane wartości i odpowiadające im cechy charakteru (*vs* osobowości) badacza. Przyjęłam również **założenie**, że za pośrednictwem procesu rozwoju naukowego uczonych dokonuje się postęp w nauce rozumianej jako dziedzina kultury.

Postawa pokory wynika m.in. z faktu, że uczeń ma zawsze jakiegoś mistrza, któremu zawdzięcza swój rozwój (lub przynajmniej inspirację), a nawet jeśli nie mistrza, to nauczyciela wdrażającego adepta w tajni-

[1] Człowiek skromny – 1. Powściągliwy, niewymagający, niedbający o rozgłos, niedumny, zwyczajny, odznaczający się prostotą; będący wyrazem takich cech. 2. Niemający dużych dochodów, majętności; niebogaty; nieprzynoszący dużych zysków. Na użytek niniejszego artykułu skorzystałam głównie z pierwszego rozumienia skromności – *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 751.

[2] Posługując się hermeneutyczną interpretacją treści w ramach metody biograficznej – biografii tematycznej, w latach 2007–2009 przeanalizowałam pięćdziesiąt sylwetek uczonych z różnych krajów, przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. Badania biograficzne kontynuowałam w latach 2013–2015, poddając wnikliwej analizie dwadzieścia kolejnych postaci naukowców. Badanie opublikowanych dokumentów osobistych, takich jak listy, pamiętniki, dzienniki, wspomnienia, zapiski i notatki, a przede wszystkim biografie i autobiografie, dostarczyło obszernego materiału badawczego stanowiącego skarbnicę wiedzy o procesie rozwoju naukowego i jego najistotniejszych „katalizatorach".

ki pracy badawczej. To jest już wystarczającym powodem, by zachować umiar w pozytywnej autoprezentacji. Pokory uczy także świadomość, iż na obecny stan rozwoju nauki pracowały pokolenia znakomitych poprzedników, w stosunku do których ludzie współcześni powinni odczuwać wdzięczność[3]. Działalność naukowa jako jedna z form konfrontacji człowieka ze światem wymaga, zdaniem Ferdynanda Gonsetha, czujności etycznej i respektowania humanistycznych wartości. Tak pojmowana nauka wskazuje społeczeństwu kierunek budowania wspólnoty zarazem intelektualnej i moralnej[4].

Ważne dla postępów nauki oraz satysfakcji z wykonywanego zawodu uczonego jest to, by nie próbowano zdetronizować kogoś, kto uprawia swą naukę inaczej, starając się w ten sposób być pomocnym społeczności. Nie należy zapominać, że ludzie nauki w jej zdobyczach znajdują słodycz życia[5], a nawet jego sens. Eksponowanie siebie stanowi w profesji naukowca (zwłaszcza recenzenta) pokusę, której służą rozmaite zabiegi komunikacyjne i retoryczne. Skupienie się wyłącznie na odbiorcach, których wręcz prowokuje się do okazywania przejawów poważania, staje się czasem głównym motywem działalności naukowej, prowadząc do zaniedbywania istotnych poznawczo zadań. Deficyt skromności można uznać zatem za czynnik zagrażający dynamicznemu rozwojowi naukowemu.

Skromność – rezultat wysokiej samoświadomości i autokrytycyzmu

Uczeni należą do grupy, która prawdopodobnie najlepiej wie, czego nie wie, a taka samoświadomość rodzi określony rodzaj postawy godnościowej polegającej na roztropnym usytuowaniu człowieka wśród innych bytów, czyli odpowiednim postrzeganiu siebie (adekwatnie chociażby do swych fizykalnych rozmiarów). Już antropologiczna koegzystencja skłania go do przyjęcia postawy zdumienia makrokosmosem, szacunku i pokory.

---

[3] A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 124.

[4] L. Witkowski, *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha na tle problemów współczesnego racjonalizmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1983.

[5] Ch. Garwe, *Rozprawy popularnofilozoficzne*, przekł. R. Kuliniak, T. Małyszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 45, 54.

Na konieczność zachowania równowagi między dumą a pokorą zwrócił uwagę m.in. Dawid Hume:

> Duma i pokora, choć sobie przeciwne, mają ten sam przedmiot – nasze „ja". [...] Gdy „ja" nie wchodzi w zakres rozważania, nie ma miejsca ani na dumę, ani na pokorę. Duma podnosi nasze poczucie, pokora je obniża. Cudza pokora podnosi nasze samopoczucie, natomiast cudza duma nas upokarza. Najbardziej oczywistą przyczyną i godną uwagi własnością jest to, iż mogą one dotyczyć bardzo wielu rzeczy. Każda wartościowa własność umysłu, czy to wyobraźnia, władza sądzenia, pamięć, temperament, dowcip, zdrowy rozsądek, erudycja, odwaga, sprawiedliwość, prawość – wszystkie te rzeczy są przyczynami dumy, a ich przeciwieństwa przyczynami pokory. Nasz kraj, rodzina, związki pokrewieństwa, dobra: domy, ogrody, konie, ubiory – każda z tych rzeczy może się stać przedmiotem bądź dumy, bądź pokory[6].

John H. Newman zachęca do powstrzymywania siebie i innych przed pomnożeniem takich przywar, jak pycha. W swych *Kazaniach Uniwersyteckich* pisze:

> Takie jest oddziaływanie niepohamowanej pychy – wpierw doprowadza nas do upojenia się nieograniczoną wolnością woli i postępowania, a następnie, gdy zniszczymy już samych siebie, argumentuje, że jesteśmy niewolnikami konieczności [...]. Pokusa pychy polega na pewnego rodzaju przewrotności w naturze ludzkiej, opartej na niejasnym poczuciu wielkiego znaczenia własnej osoby[7].

Pokora wystawia człowieka na ataki innych, duma – wprawdzie od ludzi odgradza, ale częściowo również przed nimi chroni. Konstatacja ta prowadzi do sądu, że ludzie nauki, uznawani za osoby publiczne, mogą doświadczać licznych ataków ze strony otoczenia, ale nie są wobec nich bezwolni. Bronią okazuje się, w mym przekonaniu, umiejętne zespolenie w psychice człowieka pokory i dumy manifestujące się w zachowaniu zgodnym z zasadami rozwagi. Rozsądek chroni przed próżnością i zuchwalstwem, a odrobina uzasadnionej dumy z drobnych powodzeń do-

---

[6] D. Hume, *Traktat o naturze ludzkiej*, t. 2, przeł. Cz. Znamierowski, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1952, s. 3, 5, 21.

[7] J.H. Newman, *Kazania uniwersyteckie. Piętnaście kazań wygłoszonych przed Uniwersytetem Oksfordzkim między 1826 a 1843 rokiem*, przeł. P. Kostyło, Wydawnictwo „Znak", Kraków 2000, s. 138, 157.

daje dostojeństwa i wiarygodności. Pokora nie zawsze jest przykra, tak jak duma niekoniecznie przyjemna. Ważniejsze jest jednak, by zarówno duma, jak i pokora były moralnie i etycznie uzasadnione oraz by doprowadziły do rozwoju człowieczeństwa i dojrzałości naukowej pracowników naukowych.

Naukowiec musi mieć dość dużo **zaufania do siebie**, by przeprowadzać wielkie przedsięwzięcia, a przy tym być dostatecznie skromnym, aby bez rozczarowania zdać sobie sprawę, że życiowej chwały prawdopodobnie nie zdobędzie. Musi on wierzyć nie tylko w naukę w ogóle, ale również we własną wiedzę. Kiedy dokonuje eksperymentu lub dowodzi czegoś, powinien mieć zaufanie do swej siły intelektualnej. Skromność łagodzi megalomanię naukowca w ściśle określonym celu: po to, by mógł realizować swój projekt badawczy, skupiając się głównie na jakości pracy naukowej. Niektórzy uczeni tak chorobliwe pożądają aplauzu, że spędzają większą część czasu na próbach zwrócenia uwagi otoczenia na swe osiągnięcia. Jedyną pokrewną formą postępowania, równie odrażającą, jest skromność na pokaz. Prawdziwa skromność pozostaje wewnątrz; człowiek skromny nie ściąga uwagi otoczenia na własną skromność. Naprawdę „wielcy" ludzie są zbyt uczciwi, aby udawać skromność, i za skromni, aby swą skromnością popisywać się publicznie. Chociaż są dumni z rezultatów własnej pracy, to dbają o to, by nie wyolbrzymiać jej znaczenia. Są na tyle pogrążeni w swoich dociekaniach, że nie traktują własnej skromności jak eksponatu[8].

Edith Stein, filozof fenomenolog, przedwcześnie zgładzona w obozie w Oświęcimiu, tak opisuje stosunek wobec efektów własnej pracy naukowej:

> Świadomość własnej ograniczoności uczyniła we mnie w ostatnich miesiącach wielkie postępy. Brak tej świadomości oznaczał, w moim przypadku, nieco naiwną wiarę w siebie. Teraz, gdy jestem w ciągłym kontakcie z ludźmi wrośniętymi w swoją pracę, odpowiednio przygotowanymi i wykształconymi, widzę, że niedomagam na każdym odcinku. Ta świadomość właściwie mnie nie deprymuje, nie jest jednak łatwo stać na tak odpowiedzialnej placówce z takimi brakami i tak słabą nadzieją ich wyrównania. Skoro jednak okoliczności przemawiają za tym, że jestem tu z Boską pomocą, chyba nie wolno mi teraz dezerterować[9].

[8] H. Selye, *Od marzenia do odkrycia naukowego. Jak być naukowcem*, przeł. L. Zembrzuski, W. Serżysko, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967, s. 155.

[9] E. Stein, *Pisma*, t. 2, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 1982, s. 160–161.

Tendencję do surowej samooceny, a równocześnie poddawania się uważnej krytyce naukowej, można dostrzec również w innym liście Edith Stein do Jadwigi Conrad-Martinus:

> Gdyby Pani zechciała się tego podjąć, chętnie bym […] przesłała to monstrualne dzieło do ostrej krytyki i bezwzględnej oceny, gdyż nieraz już zapytywałam siebie, czy praca filozoficzna w ogóle nie przerasta moich możliwości. Myślę, że ta wątpliwość pozostała we mnie z czasów, gdy Lipps skrytykował radykalnie moją wielką pracę w V tomie *Rocznika*, a jednocześnie Pani Reinach usiłowała mi wytłumaczyć, że braki w mojej pracy pochodzą z wielu głęboko we mnie tkwiących niedostatków osobistych. To wszystko wówczas ogromnie mnie przygnębiło, może z tej przyczyny, że tego nie rozumiałam. W latach, gdy zupełnie nie myślałam o pracy filozoficznej, nie miałam oczywiście powodu do niepokoju. I teraz właściwie też go mieć nie mogę, ale skoro staję przed tak wielkim zadaniem, zależy mi, aby wiedzieć jasno, na co rozsądnie mogę się odważyć[10].

Karl Popper, człowiek niezwykle rzetelny intelektualnie, a zarazem **powściągliwy w pozytywnej autoprezentacji**, jak uważają ci, którzy zetknęli się z nim bezpośrednio, w swojej *Autobiografii intelektualnej* pisał:

> Nauczyłem się nigdy nie bronić niczego, co napisałem przed zarzutem niejasności. Jeżeli sumienny czytelnik stwierdza, że coś jest niejasne, należy to napisać na nowo. Tak nauczyłem się nieustannego upraszczania i rozjaśniania swoich prac […]. Ludzkość nie może zaprzestać poszukiwania prawdy, ale musi strzec się złudzenia, że jest w stanie prawdę zdobyć[11].

Połączenie umiejętności rozumienia innych z pokorą ujawnia się w jego antydogmatycznych przekonaniach naukowych, które stanowiły wyróżnik wielu ludzi nauki.

> Życie naukowe uświadomiło mi mądrość Sokratejskiego powiedzenia: wiem, że nic nie wiem i zaszczepiło wiarę w wartość intelektualnej skromności. Uświadomiło mi głębokie różnice, jakie zachodzą pomiędzy myśleniem dogmatycznym a krytycznym. […]. Czułem, że na tym polega postawa prawdziwie naukowa. Jest ona skrajnie odmienna od postawy dogmatycznej takich myślicieli, jak: Marks, Freud czy Adler,

[10] *Ibidem*, s. 172–173.

[11] K. Popper, *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, Wydawnictwo „Znak", Kraków 1997, s. 114, 7.

> którzy głosili, że znaleźli weryfikacje dla swych ulubionych teorii. Doszedłem do wniosku, że postawa naukowa to postawa krytyczna, która nie poszukuje weryfikacji, lecz krzyżowych rozstrzygnięć – sprawdzianów, które mogą obalić sprawdzaną teorię, lecz nigdy nie mogą jej udowodnić[12].

Zarówno wątpliwości człowieka, jak i poszukiwanie pewności stanowią ważne czynniki rozwoju nauki. Fluktuacja w psychice uczonego wątpienia i nieustępliwego poszukiwania pewności współtworzy osobliwe warunki wyrażania mądrości. Kartezjańskie „wątpię więc myślę…" usytuowane przed „myślę więc jestem" nie jest przypadkowe; wyraża istotę rzeczy. Wątpienie stanowiące „źródło" kultury i cywilizacji nie jest jednak nawykowym kwestionowaniem każdej opcji myślowej lub aksjologicznej, a raczej poddawaniem rozumnemu namysłowi wszystkiego, co znaczące dla ludzkiego istnienia.

Prawdziwa mądrość tkwi w wielu wątpliwościach, człowiek zaś jako istota wątpiąca może czynić to na sposób jej właściwy, czyli mądry. Taka koncepcja ludzkiej kondycji poznawczej jest związana z tolerancją i dobrą wolą, uczy skromności i powściągliwości, gdyż przeświadczenie o własnej omylności i niepewność własnej mądrości może powstrzymać ludzi przed popełnieniem błędów wynikających z pychy. Jest to pogląd, który wydaje się dość oczywisty, wręcz zbanalizowany, lecz bywa tak rzadko wprowadzany w życie[13], również w codzienność społeczności akademickiej, że warto chyba stale do niego powracać. Można się zgodzić z poglądem Andrzeja Grzegorczyka, że:

> Brak wątpliwości i niepokojów intelektualnych wynika z dążenia do stanu nazywanego komfortem psychicznym bądź wygodą. Zapewnia go złudna wiara w niezawodność teorii naukowej bądź umiejętność wybrnięcia z niemal każdej sytuacji za pomocą przyjętej retoryki. Taki stan daje zadowolenie, jednak często powoduje zatracenie krytycyzmu i dociekliwości badawczej[14].

---

[12] *Ibidem*, s. 51, 53.

[13] Z. Bauman, K. Tester, *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, Wydawnictwo „Się", Warszawa 2003, s. 67, 49.

[14] A. Grzegorczyk, *Motywacje zakłócające proces poznawczy*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Gołkowski, K. Pigoń, Państwowy Instytut Wydawniczy, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 84.

Mikołaj Kopernik przewidując rewolucję umysłową wywołaną jego teorią heliocentryczną, w Liście do Ojca Świętego Pawła III zasiadającego na stolicy apostolskiej w latach 1534–1549, znanego z wszechstronnego wykształcenia i zainteresowania sztuką, literaturą i nauką, pisał:

> Dostatecznie jasno zdaję sobie sprawę z tego, że znajdą się ludzie, którzy gdy tylko posłyszą, iż w tych moich księgach o obrotach sfer wszechświata przypisuję jakiś ruch kuli ziemskiej, zaraz podniosą krzyk, iż należy mnie wraz z takim przekonaniem potępić. Nie jestem bowiem do tego stopnia zakochany we własnym dziele, żebym nie zważał na to, co o nim będą sądzić inni. […] Myśli uczonego są jednak niezależne od sądu ogółu, ponieważ dążeniem uczonego, o ile tylko rozumowi pozwala na to Bóg, jest szukanie we wszystkim prawdy[15].

Niezależność uczonego od opinii ogółu czyni go pokornym również wobec odkrytej prawdy. Uczniowie i współpracownicy Stefana Wołoszyna, polskiego historyka wychowania, wskazują na niepospolitą kulturę osobistą Profesora, na którą składała się między innymi omawiana postawa skromności:

> Kiedy zwróciłem się do mych przyjaciół korczakowców z prośbą – podajcie mi najważniejsze cechy Profesora Wołoszyna – bez większego zastanowienia i zgodnie podano następujące: odpowiedzialny, cichy, skromny, zawsze gotowy do pomocy, życzliwy ludziom […]. Ujmującą skromność Profesora obserwujemy zarówno w oficjalnych, jak i nieoficjalnych kontaktach, w trybie i stylu jego życia. Kiedy mówiono: niezawodność czy punktualność, wiemy z doświadczenia, że nigdy im nie uchybił ani w sprawach wielkich, ani małych. Każdy, kto zwrócił się do Profesora, mógł być pewien, że zostanie uważnie wysłuchany, a na korespondencję czy przesłany tekst otrzyma przyjazną odpowiedź. Życzliwość pojmuje Profesor jako służbę ludziom, toteż nie wyklucza ona surowej, choć zawsze eleganckiej krytyki; przeciwnie – stanowi jej element obowiązkowy. […] Nie było dla Profesora zebrań mniej lub bardziej ważnych – na każde przychodził nie szczędząc dobrych porad i sugestii. Były to zawsze sugestie – nigdy odgórne polecenia z pozycji profesorskiej nadrzędności. […] Jako autentyczny humanista Profesor miał też czas dla swoich pasji pozanaukowych. Dzielił się z nami wrażeniami np. po obejrzeniu ciekawej sztuki teatralnej. Traktowaliśmy to jako subtelne przypomnienie, że nie samą pracą człowiek żyje. Pamiętam, że kiedyś niemal przez cały czas drugiej części zebrania katedry rozmawialiśmy

[15] Za: C. Iwaniszewska, *Astronomia Mikołaja Kopernika*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego w Toruniu, Toruń 1994, s. 26.

> na temat krakowskiego kabaretu „Piwnica pod Baranami", z okazji jego gościnnego wyjazdu do Stolicy. W latach 1969–1970 niektóre popołudniowe zebrania katedry odbywały się w szczególnej dyscyplinie czasowej, aby można było obejrzeć transmisje telewizyjne z meczów pucharowych „Górnika" Zabrze i „Legii" Warszawa. Nieraz Profesor oglądał mecz piłkarski na stadionie „Legii". […] Stefan Wołoszyn swoją postawą potwierdził tezę, że w nie mniejszym stopniu wychowuje się przez to, kim się jest, niż przez to co się wie i potrafi […]. Rozległość wiedzy, fenomenalną pamięć oraz doskonałą kondycję intelektualną i fizyczną Profesor łączył z pełną uroku skromnością. Świetne referaty, które wygłasza na wielu konferencjach naukowych, zawierają najczęściej podtytuł: „Głos w dyskusji", chociaż treść tych wypowiedzi podejmowała fundamentalne dla przedmiotu obrad problemy, a sposób myślenia Profesora zmieniał kierunek rozumowania dyskutantów. A słynna teczka Profesora Wołoszyna? Zawsze ta sama od wielu lat, wybielała z wysługi ludziom i nauce. Zawsze dla siebie niewiele, a dla innych bez miary. Nigdy też nie budował swego autorytetu kosztem innych, przeciwnie, narażał swój autorytet chroniąc podopiecznych i ich rzeczywiste, perspektywiczne interesy[16].

Analiza biografii i autobiografii naukowców pozwala na stwierdzenie, że w życiu uczonych również zainteresowania pozanaukowe pełnią wiele istotnych funkcji: chronią przed nadmiarem wiedzy encyklopedycznej, pozwalają zdystansować się do własnych prac naukowych, regenerują siły somatyczne i psychiczne, a ponadto stanowią ważne źródło *stricte* naukowych inspiracji (rodzą nowe asocjacje).

Nie tylko portrety psychologiczne naukowców przekonują do przyjęcia osobliwej postawy skromności, pokory „uczą" także teorie naukowe, spośród których wyróżniającymi pod tym względem są: heliocentryczna teoria Kopernika i teoria ewolucji Darwina. Zmieniły one radykalnie pozycję człowieka w kosmosie; jego miejsce wśród innych organizmów żywych. Edukacja młodego pokolenia naukowców ma przecież zasadniczo kilka celów: wolność od ignorancji, nieznajomości praw uniwersum i uprzedzeń. O ile tak zarysowuje się rozwój zarówno nauki, jak i człowieczeństwa, o tyle niebagatelne na tej drodze są elementarne czynniki, takie jak wdzięczność i pokora, będące przeciwieństwem poczucia własnej nieomylności.

---

[16] Z. Żukowska, *Stefan Wołoszyn. Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa–Toruń 1996, s. 18, 250, 252–253, 255, 261–262.

Skromność pracownika naukowego – przeszkoda epistemiczna czy facylitator?

Skromność wielu ludzi nauki nie była związana na ogół z ich nieśmiałością, wewnętrznym skrępowaniem czy poczuciem małej wartości, zależała raczej od pokory wobec wszechświata i jego największych, a zarazem najbardziej obiecujących tajemnic. Prawdziwa skromność bowiem wyklucza przeobrażenie osoby i osobowości w niedostępną osobistość.

Niebywałą skromność Alberta Einsteina opisywał Karl Popper, ujęty urokiem osobistym tego wielkiego uczonego:

> Trudno jest opisać wrażenie, jakie wywierała na mnie osobowość Einsteina. Być może da się je wyrazić stwierdzeniem, że w jego towarzystwie natychmiast czuło się jak u siebie w domu. Nie można mu było nie ufać, nie polegać na jego prostoduszności, życzliwości, zrównoważeniu, mądrości i niemal dziecięcej prostocie. Dobrze to świadczy [...] o Ameryce, że człowiek zupełnie nie z tego świata nie tylko przetrwał, ale został doceniony i tak bardzo uhonorowany[17].

Jan Władysław Dawid, pedagog i psycholog, sprawiał wrażenie człowieka oderwanego od spraw codziennych, a to wrażenie potęgowało się pod wpływem jego duchowej nieobecności – zarówno wobec słuchaczy, jak i w jego stale gwarnym mieszkaniu. Skromność i zażenowanie widoczne były szczególnie wyraźnie, gdy zmuszony był porozumiewać się z innymi. Prawdopodobnie z tego powodu, poza systematycznymi wykładami na uczelni, Dawid przemawiał rzadko i niechętnie. W domu też bywał zazwyczaj milczący, a sprawy służbowe załatwiał krótko[18]. Skromność nie utrudniła mu jednak pracy naukowej, której rezultaty wydają się po dziś dzień znacznie ważniejsze niż towarzyska komunikatywność czy atrakcyjność.

Bertrand Russell tak opisał skromność i związane z nią inne dyspozycje psychiczne swego przyjaciela, filozofa i matematyka brytyjskiego Alfreda Whiteheada:

> Był człowiekiem o niezwykle szerokich zainteresowaniach, a jego znajomość historii zdumiewała. Miał zachwycające poczucie humo-

[17] J. Pieter, *Czasy i ludzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 184.

[18] W. Okoń, *Dawid*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980, s. 37–38.

> ru i wiele łagodności. [...] Jego zdolność do koncentracji przy pracy była niesłychana. Pewnego upalnego dnia, kiedy przebywałem u niego w Grantchesterze, zjawił się nasz przyjaciel, Davies Crompton, którego zaprowadziłem do ogrodu, aby przywitał się z gospodarzem. Whitehead siedział, pisząc coś z dziedziny matematyki. Davies i ja zatrzymaliśmy się przed nim w odległości nie więcej niż jarda i patrzyliśmy, jak pokrywał znakami stronicę za stronicą. W ogóle nas nie zauważył i po pewnym czasie odeszliśmy z poczuciem podziwu i respektu. Ci, którzy dobrze znali Whitecheada, dostrzegali w nim wiele rzeczy, które nie ujawniały się przy powierzchownym kontakcie. Z pewnością nie był owym nadludzkim potworem, „człowiekiem rozumu". Jego przywiązanie do żony i dzieci było głębokie i żarliwe. [...] Był równocześnie człowiekiem bardzo skromnym, a jego największą przechwałkę stanowiło to, że usiłował znać zalety swych wad. Nigdy też nie wzdragał się przed opowiadaniem niekorzystnych dla siebie historii. [...] Był nad wyraz doskonałym nauczycielem. Wykazywał osobiste zainteresowanie tymi, z którymi miał do czynienia, i znał zarówno ich mocne, jak i słabe strony. Wydobywał z ucznia wszystko, na co go było stać. Nigdy nie był mściwy, sarkastyczny czy wyniosły ani w ogóle taki, jakim chętnie bywają nauczyciele „niższego rzędu". Przypuszczam, że we wszystkich młodych ludziach, z jakimi się zetknął, wzbudzał tak samo jak we mnie, bardzo rzetelne i trwałe przywiązanie[19].

Maria Skłodowska-Curie cierpiała z powodu tego, że świat chce ją widzieć inną niż jest – pisała Ewa Curie. Była na tym punkcie tak wrażliwa, że nie umiała do końca życia przybrać żadnej z owych sztucznych postaw, jakie wielkim ludziom na ogół narzuca sława. Obca pozostała jej zarówno zdawkowa uprzejmość, jak i poufałość wobec nieznajomych, zarówno poza surowości, jak i skromność na pokaz. Jej córka Ewa Curie wyznała:

> Ja nigdy nie widziałam w niej [...] słynnej uczonej: zapewne dlatego, że myśl o własnej wielkości i sławie była dla Marii Curie czymś dalekim i nieważnym. Długie lata kariery, zarazem niezwykle ciężkiej i nad podziw świetnej, nie zdołały ani zwiększyć, ani obniżyć wartości jej charakteru, nie uczyniły jej duszy ani „mniejszej", ani bardziej wzniosłej. Nawet w ostatnim dniu życia była jak zawsze łagodna i uparta, nieśmiała i ciekawa wszystkiego, co ją otacza. Taka sama, jak w początkach swej pracy, kiedy jeszcze nikt o niej nic nie wiedział. Obrazą byłby przeto w stosunku do niej uroczysty pogrzeb, jakim świat czci zazwyczaj swych „wielkich" zmarłych. Pochowana została w największej prostocie i ciszy na wiejskim cmentarzu, pośród drzew i kwiatów. Tak

[19] B. Russell, *Autobiografia 1872–1914*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik", przeł. B. Zieliński, Warszawa 1996, s. 190–193.

właśnie, jak gdyby jej życie było podobne do tysiąca innych[20]. Albert Einstein mówił o niej: „Pani Curie jest – ze wszystkich ludzi na świecie – jedynym niezepsutym przez sławę człowiekiem. Szła przez swe zdumiewające życie prosta i nieskazitelna[21].

W marcu 1904 roku Maria Curie w pełnym goryczy liście do Józefa Skłodowskiego pisała:

> Bardzo nam się życie popsuło od czasu honorów i sławy. Zmęczenie spowodowane wysiłkiem, który przewyższał nasze siły, a który nam narzuciły złe warunki materialne naszej pracy, powiększyło się z wtargnięciem sławy. Przełamanie naszego umyślnego odosobnienia było dla nas źródłem cierpień i miało katastrofalne następstwa. Ale nie tylko namiętna potrzeba pracy i lęk przed bezużyteczną stratą czasu są źródłem tej odrazy małżonków Curie do rozgłosu. Piotr, jak wiemy, zawsze buntował się przeciw wszelkim odznaczeniom i hierarchiom; nie uznawał współzawodnictwa na polu nauki; nie rozumiał „ścigania się" w tym względzie, nie martwił się, kiedy go w jakiejś pracy ubiegli inni uczeni. [...] W zamian za to sława powinna była jednak przynieść państwu Curie – dodaje ich córka Ewa Curie – to, czego zawsze nieśmiało pragnęli jako ludzie nauki: katedrę, laboratorium, współpracowników – uczniów i kredyty na dalszą pracę naukową. Francja okazała się krajem, w którym ich wartość uznano najpóźniej: trzeba było dopiero medalu Davy'ego i nagrody Nobla, aby uniwersytet paryski zaczął się „krzątać" dokoła katedry dla Piotra Curie. Śmierć okazała się bardziej chyża niż władze uczelni. Dla obojga uczonych było to nad wyraz bolesne. Odznaczenia, które przyszły do nich z zagranicy, jeszcze mocniej podkreśliły fakt, że nad odkryciem nimi uwieńczonym musieli pracować w warunkach rozpaczliwych[22].

Eugene Thebault w *Petite Republique* niezwykle trafnie uchwycił cechy charakteru Piotra Curie:

> Chcę podkreślić pewną charakterystyczną cechę Pana Curie, a mianowicie jego głęboką bezinteresowność i wręcz doskonałą skromność. Ten wysoki człowiek o niezwykle łagodnym spojrzeniu, który osiągnął sławę w młodym jeszcze wieku i którego ta sława zupełnie nie upoiła, ten uczony, mistrz, o jedno tylko się troszczył poza swą pracą i kręgiem swych rodzinnych uczuć. Pragnąłby, aby jego uczniowie i inni młodzi

[20] E. Curie, *Maria Curie*, przeł. H. Szyllerowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 7.

[21] *Ibidem*, s. 8.

[22] *Ibidem*, s. 249–251.

> ludzie, którzy później zechcą poświęcić się ciężkiej służbie Wiedzy, nie byli w zapale swoim hamowani przez opłakane warunki materialne. Zapominał o własnych przejściach i tylko o tym myślał, że może gdzieś żyją badacze godni uwagi, nieznani geniusze, którzy do niczego nie będą mogli dojść, ponieważ muszą zaniedbywać swoją pracę dla zdobycia utrzymania. A trzeba znać przekonania ich obojga: uważali mianowicie, że nadmiar zajęć dydaktycznych ze studentami lub uczniami to godziny skradzione pracy naukowej. Nikt nie mówił z równą prostotą, tak rzekłbym nawet, dobrodusznie jak Piotr Curie. Oto dlaczego zasługuje on i jego małżonka na coś więcej niż podziw z naszej strony: ma on prawo do naszej powszechnej sympatii[23].

Rafał Walzer wspomina z kolei sylwetkę psychologiczną Edith Stein, filozofa pierwszej połowy XX wieku:

> Była uosobieniem prostoty i naturalności. Pozostała […] kobietą o subtelnej, macierzyńskiej wrażliwości. […] nie miała w sobie nawet pozorów sztuczności czy wyniosłości. Była prosta z prostymi a uczona z uczonymi bez jakiejkolwiek wyższości; ponieważ sama była „otwarta", każdy się przed nią łatwo otwierał. Praktykowała szczerą krytykę, która jednak nie raniła, lecz dopomagała, gdyż nie podkreślała w kontakcie z rozmówcą swej wyższości, a zawsze szukała sposobów, w jaki mogłaby im pomóc. Nie istniało dla niej nic, co mogłoby ludzi dzielić. Usuwała na bok różnice społeczne i inne czynniki różnicujące ludzi […]. Słowa o niej mogą raczej zniekształcić niż ukazać jej charakter. Pierwsza śmiałaby się z przesady swych wielbicieli. […] Na zewnątrz nic nie zdradzało głębi jej duchowego życia, chyba tylko doskonała harmonia między przymiotami serca i umysłu, powaga wobec problemów czasu i żywe zrozumienie – współczucie dla innych. Emanowały z niej przede wszystkim cisza i *fuit et guiet* (duchowy spokój)[24].

Natomiast Jean Bering, profesor filozofii w Strasburgu, wypowiedział się o niej następująco:

> Miałem sposobność ocenić nie tylko jej uzdolnienia filozoficzne, lecz także jej cechy charakteru, np. umiała łączyć umiłowanie prawdy z miłością bliźniego, bezbłędną logikę wypowiedzi i dobre serce. Była dojrzałą osobowością, w której dary naturalne, etyczne i umysłowe stopiły się w doskonałą harmonię[25].

---

[23] *Ibidem*, s. 245–246, 208.

[24] E. Stein, *op.cit.*, s. 12–13.

[25] *Ibidem*, s. 11.

Skromność – warunek egalitarnych relacji w środowisku akademickim

W kontekście powyższych rozważań warto wspomnieć także o osobowości filozofa starożytności – Seneki, człowieka cenionego zarówno przez wówczas żyjących, jak i przez współczesnych. Seneka posiadający głęboką niechęć do despotycznego stylu sprawowania władzy był kimś więcej niż doradcą cesarza – starał się wychowawczo oddziaływać na Nerona i łagodzić jego niszczycielskie zakusy. Domagał się od niego tego, czego miał prawo oczekiwać od „dobrego" władcy. Nie litości, która jest czymś innym niż łagodność, ani darowania zasłużonej kary, lecz sprawiedliwego sądu, aby nawet wrogowie mogli zostać oszczędzeni, jeśli walczyli ze szlachetnych pobudek: z obowiązku wierności, na mocy przymierza lub w obronie wolności. Seneka, który znajdował się wówczas u szczytu sławy, niesłychanie bogaty dzięki darom Nerona, które powiększyły jego własny majątek, znany był ze swej uprzejmości, ostro kontrastującej z ponurą arogancją takich wyzwoleńców, jak Pallas. Uprzejmość i prostota Seneki były również cnotami stoickimi, które Panajtios zalecał mężowi stanu, wiążąc je z wolnością. Działając tam, gdzie panuje równość praw, należało wyrobić w sobie przystępność oraz pobłażliwość. Skromność Seneki była więc obrazem pryncypatu wolności. Poznawszy nieco życie w Rzymie z pewnością cierpiał z powodu pychy „wielkich", z którymi codziennie się stykał. Nie zawahał się jednak wybrać umiarkowanego sposobu życia. Mimo sukcesów oratorskich i adwokackich nie wyrzekł się filozofii i nie zrezygnował z praktykowanych wcześniej form życia wewnętrznego. Zachował na przykład zwyczaj przeprowadzania co wieczór swoistego rachunku sumienia, poddając krytycznej ocenie swą działalność. Nie poniechał też dobrowolnych wyrzeczeń, gdyż nigdy nie dowierzał swemu szczęściu[26].

Filozof uważał, że słabe punkty zarówno w swej argumentacji, jak i stosowanych procedurach naukowych należy wykryć po to, by przyjąć pozycję wyjściową do krytyki oraz dalszych starań. Bez przestrzegania owych norm, polegających przede wszystkim na szacunku dla interlokutora, na krytyce bez ranienia się nawzajem, dyskrecji nawet podczas wytykania sobie błędów, powstają silne konflikty, które powodują znacz-

[26] P. Grimal, *Seneka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1994, s. 70, 130–131, 204, 55.

ne obniżenie wydajności pracy naukowej. Pracownik naukowy, poza ścisłym przestrzeganiem norm etyki zawodowej, powinien być człowiekiem skromnym, odważnym i życzliwym. Powinien tę życzliwość realizować we wszystkim, co czyni: ani chwili nie wahać się przed decyzją pozbawiającą go dostatku lub sławy, jeśli za ów dostatek i sławę miałby zapłacić działaniem przynoszącym jego sumieniu większą szkodę niż pożytek[27].

Za egzemplifikację partnerskich relacji psychoterapeutycznych niech posłuży skromność Antoniego Kępińskiego, który:

> […] niechętnie mówił o sobie, do tego stopnia, że niewielu znajomych wiedziało o jego obozowej przeszłości. Nigdy nie powoływał się na szlacheckie parantele, choć „korzenie" jego rodu sięgały czasów Kazimierza Wielkiego. Był zdania, że o człowieku decydują wyłącznie własne osiągnięcia, nie pochodzenie lub majątek. […] Współpracowników dzielił nie według stopni naukowych, ale według ich postawy i stosunku do chorych. Zwykle był jednak wyrozumiały dla wszystkich, pobłażliwy wobec różnych ludzkich słabości […]. W kontakcie z pacjentem siebie umniejszał, a pacjentów wywyższał, przypisując sobie przeciętność, niezaradność, niezręczność, a innym siłę, sprawność, inteligencję i dobroć. Starał się dostrzegać w człowieku to, co dobre i dlatego pacjenci piękknieli także we własnych oczach i nabierali do siebie szacunku. Czasem mówił, że nie wiadomo, kto większe osiąga korzyści z psychoterapii: pacjent czy lekarz. Z przekonaniem powtarzał, że to nie pacjenci winni mu płacić, ale on chorym, gdyż od nich wiele się uczy. Denerwował się, gdy jakiś terapeuta twierdził, że określony pacjent to banalny przypadek. Nie mógł zrozumieć, że człowiek może znudzić psychiatrę, kiedy dla niego samego kontakt z chorym i związana z nim sposobność, by podnieść kogoś na duchu, była rzeczywistą przyjemnością. Może dlatego, kiedy go chowano, w uroczystych egzekwiach szło całe miasto, ale nad grobem panowała cisza, zgodnie z wolą zmarłego – nie było przemówień[28].

Rozchwianie aksjologiczne we współczesnych społeczeństwach niesie za sobą groźbę mutowania autorytetów naukowych w bossów „grup interesu" czy przedstawicieli zwalczających się frakcji. Zinstytucjonalizowanie form pracy naukowej wspiera pojmowanie nauki jako terenu starć konkurencyjnych stanowisk. Opozycyjność tego typu uniemożliwia asy-

---

[27] J. Rudniański, *Homo cogitans*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 223, 228.

[28] T. Lewandowski, *Wstęp*, w: A. Kępiński, *Rytm życia*, Wydawnictwo „Sagittarius", Warszawa 1992, s. 6; Z.J. Ryn, *Dekalog Antoniego Kępińskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

milację polimorficznego wzorca aktywności naukowej, polegającego nie tylko na przestrzeganiu zasady „jedności w różnorodności”[29], ale wręcz poszukiwaniu różnorodności. Jeżeli w odbudowie takiego modelu nauki postrzegamy na pierwszym miejscu kwestię wspólnego dobra, wspólnego dzieła, wspólnego dziedzictwa czy też wspólnego uprawnienia, możemy powiedzieć, że naprawdę szanujemy naukę. Tylko dopuszczenie do głosu normy różnorodności w obszarze nauki nie grozi monolitem ideowym. Rygoryzm metodologiczny i merytoryczny zapowiada stagnację w nauce i autokratyczną sztywność w postawie uczonego – często wynikające z ksenofobi.

Doskonalenie intelektualne idące w parze z doskonaleniem moralnym uczonych zapowiada obiecujące rezultaty nauce. Postawa skromności nie wyklucza ani możliwości uznawania autorytetu innych, ani budowania własnego autorytetu. Autorytet naukowy powinien przyświecać przede wszystkim uczonym, którzy są nie tylko nauczycielami innych pracowników naukowych czy studentów, ale wychowawcami w zakresie rozwoju uczuciowego i moralnego swych uczniów; przewodnikami w objaśnianiu rzeczywistości, transmisji wartości, takich jak prawda.

> Autorytet można uznać za powszechnik kulturowy; nie ma nauki bez autorytetów, jak nie ma szkoły bez nauczyciela, a cechu bez mistrza. Autorytet jest konstytutywnym komponentem życia naukowego, nieodzownym innym uczonym, a poszukiwanie owych autorytetów wiele mówi o sposobie zakorzeniania młodszych uczonych w tradycji naukowej uniwersytetu[30].

Autorytety stanowią zatem gwarancję zachowania w społeczności braterstwa, solidarności, tradycji, wyrażają także ludzkie pragnienie doskonałości. Podtrzymują ład – rodzaj społecznego konsensusu – pod warunkiem, iż reprezentują zgodność zasad współżycia społecznego z uznawanymi wartościami i normami działalności naukowej.

Postawa pokory utożsamiana ze zdolnością do autorefleksji okazuje się nie tylko źródłem poszanowania godności każdego człowieka, ale przeciwwagą autokratyzmu i autorytaryzmu. Chodzi jednak nie o pokorę

---

[29] J. Gockowski, *Autorytety świata uczonych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 102.

[30] *Ibidem*, s. 26, 34.

jako podporządkowanie się innym ludziom, ale pokorę wobec majestatu życia. Sugestywność jest wynikiem niedoborów rozwoju duchowego, cechą, która wiodła, jak potwierdza doświadczenie dziejowe ludzkości, do emocjonalnej zależności od władzy innych – silniejszych członków grupy, nierzadko autokratycznych liderów. Postawa antydogmatyczna to postawa charakteryzująca się docenianiem wolności, wzniesieniem się ponad przyzwyczajenie, ponad partykularne wyobrażenia o nauce i rutynowy wzorzec jej „uprawiania". Najbardziej naukowe są więc nie tak zwane powszechnie obowiązujące koncepcje i teorie, ale metodyczne wątpienie – autorefleksyjna postawa badawcza. Ludziom ceniącym takie jednostki wartości, jak wolność czy wdzięczność, z pewnością łatwiej dotrzeć do pokładów swej kreatywności i uczynić z niej sensotwórczy styl życia.

Podsumowanie

Skromność pracownika naukowego, aby stała się atutem, a nie utrwaloną nieśmiałością, powinna wiązać się z akceptacją własnej postawy emocjonalnej. Skromność wynika przede wszystkim z właściwego postrzegania ludzkich ograniczeń i możliwości, mądrego korzystania z własnej inteligencji i twórczych zasobów umysłu, braku przeciwstawiania swoich osiągnięć nieudolności innych. Postawą skromności charakteryzują się uczeni, którzy pracują nie tyle dla własnych profitów, ile dla celów ponadosobistych, mają świadomość społecznej służby, czyli działalności w znacznym stopniu bezinteresownej i humanitarnej.

Człowiek skromny ma wielką przewagę nad zbyt pewnym siebie, zwłaszcza w dziedzinie nauki; skromny sprawdza wszystkie możliwe rozwiązania i w rezultacie nie pominie żadnego. Nieskromny nawet nie bierze pod uwagę tego, że ktoś może być sprawniejszy w pracy naukowej. Sądzi, że nie ma konkurentów i dlatego nie inwestuje w swe badania dostatecznie dużo wysiłku. Niedobory skromności mogą stanowić zatem czynnik blokujący (inhibitor) rozwój naukowy. Tytuły, stopnie naukowe i wyróżnienia, które otrzymuje człowiek skromny, są na ogół konsekwencją jego pracowitości i talentu naukowego, nie koligacji. Uznanie społeczne wprawdzie wzmacnia rezultaty jego pracy, ale nie sprawia, że traci zdolność do autorefleksji i samokrytyki, czy zaprzestaje profesjonalnego doskonalenia (*vs* samodoskonalenia). Wie bowiem, że za sprawą swej

świetności zyskiwać powinien nie tyle on sam, ile dziedzina nauki, którą reprezentuje. Postawa skromności sprzyja zatem wyborowi optymalnego stylu pracy naukowej – prowadzącego do znaczących odkryć.

Słowa kluczowe: *skromność, rozwój naukowy, pracownik naukowy, osobowość, autorytet, postawa*

THE ATTITUDE OF MODESTY – A FACTOR DYNAMIZING SCIENTIFIC DEVELOPMENT

Summary

On the basis of own biographic studies conducted between 2007 and 2009 and continued from 2013 to 2015 (analyses and interpretation of 70 biographies and autobiographies of known researchers), I proposed in my article and justified a thesis that among the main factors dynamizing individual scientific development, apart from intellectual attributes, are personality traits such as modesty. Scientific development is fuelled mainly by values and the related character (or personality) traits of the researcher. I also put forward an assumption that scientific development of researchers contributes to the progress in science understood as a sphere of culture. The attitude of modesty – the antonym of pride and megalomania is then especially required of a researcher and proves his or her predisposition to discovering the truth and to communicating the research results in an honest manner. Modesty also helps one choose an optimal style of research, which in turn leads to considerable discoveries.

Keyword: *modesty, scientific development, researcher, personality, authority, attitude*

Translated by Dariusz Kijewski

DOI: 10.18276/psw.2016.1-04

Ryszarda Cierzniewska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Doktoranci w szczelinach akademickości

Wprowadzenie

Wprowadzenie trzeciego segmentu kształcenia wyższego na mocy tak zwanych ustaleń Deklaracji Bolońskiej (2003) i Strategii Lizbońskiej (2005) zmieniło fundamentalnie całokształt życia akademickiego, choć nie wszystkie aspekty tej rewolucji były i są widoczne. Niektóre odkrywane są stopniowo, a wiele skutków uwidoczni się z całą ostrością w kolejnych latach. Maria Czerepaniak-Walczak analizując to zjawisko, wskazuje na następujące źródła problemów, które budzą niepokój środowiska uczonych, a mianowicie na:

a) „tradycję, a zwłaszcza napięcie wywołane różnicami między tradycyjnymi formami przygotowania do kariery badawczej, związanej głównie z karierą akademicką, a nowymi koncepcjami w tym zakresie;
b) nadmiar regulacji prawnych towarzyszących wdrażaniu nowych form kształcenia młodych badaczy;
c) lęk przed „drenażem mózgów" zarówno w skali kraju, jak i Europy (a także w skali globalnej)"[1].

Każde ze wskazanych źródeł niepokojów wymaga zastanowienia, odczytania w narracjach uczestników „gry naukowej" i próby negocjacji, gdyż jak wskazują badania, stają się one prawdą obiegową, oczywistością głęboko zapadającą w mentalność zbiorową społeczności uczonych. Czerepaniak-Walczak, jak odczytuję jej słowa, podejmuje próbę szerokiego spojrzenia na fenomen studiów doktoranckich (choć głównie odnosi się

[1] M. Czerepaniak-Walczak, *Studia doktoranckie w systemie szkolnictwa wyższego i społeczeństwie wiedzy: komu i do czego potrzebne są studia doktoranckie na kierunku/dyscyplinie pedagogika*, „Rocznik Pedagogiczny" 2013, nr 36, s. 70.

do akademickiego środowiska pedagogów) z wyraźnie określonej perspektywy „społeczeństwa wiedzy". W moim badawczym oglądzie zostanie podjęta próba zidentyfikowania tego, co zachodzi w głębi instytucjonalnych i jednostkowych doświadczeń uczonych. Według mnie, do wskazanych źródeł niepokoju należy również dołączyć kwestie, które ostatnio angażują opinię publiczną, czyli oczekiwań „społecznych" wobec absolwentów studiów doktoranckich oraz kwestie potrzeb samych doktorantów.

Metafora szczeliny została użyta dla podkreślenia stanu, w jakim się znaleźli studenci studiów trzeciego stopnia po reformie szkolnictwa wyższego. Szczelina kojarzy się z geologicznym rozstępem powstającym w wyniku silnych działań sejsmicznych, czy też klimatycznych. Jest zatem pęknięciem powłoki ziemi, rysą, która w wyniku dalszych zjawisk kresowych bądź zjawisk sejsmicznych powiększa się, pogłębia, tworząc nowe ukształtowanie powierzchni, czasami sięgając głębszych warstw skorupy ziemskiej (co zależy od przyczyn jej powstawania), może być symptomem ruchu płyt sejsmicznych. Szczelina nigdy nie powstaje bez powodu, a przyczyny jej powstawania są zazwyczaj niezwykle silne i mają wręcz dramatyczny przebieg dla życia na ziemi. Znaczący jest również fakt, że jest trwałą zmianą, często pogłębiającą się i zawsze mającą znaczenie dla ekosystemu. To, co dostaje się do szczeliny, może ją cementować, wiązać lub rozsadzać. Mogą w niej powstawać specyficzne warunki życia korzystne dla pewnych gatunków roślin i zwierząt, a gromadzący się materiał geologiczny, w postaci głazów, kamieni i piasku, czy też wdzierająca się woda mogą pogłębiać i poszerzać rozmiary pęknięcia.

Gdyby przyjąć przez analogię, że dla nauki i uczonych ziemią, wraz z jej wszelką różnorodnością, jest akademia, *universitas* z wytworzoną przez wieki kulturą bycia uczonym, to można znaleźć uzasadnienie dla przyjętej metafory. Prowadzone przeze mnie od 2005 roku badania dotyczące przemian zachodzących w akademickim środowisku pedagogów skłaniają do konkluzji, że tych szczelin o różnych rozmiarach i zawartości w przestrzeni akademickiej jest wiele. Każda wypełniona jest nieco innym „materiałem", a okolicznościom powstania można nadawać inne znaczenia, jednak zawsze skutki przynoszą bliższą lub dalszą zmianę, na którą warto się przygotować. Druga konstatacja wprowadza dopełnienie sformułowania zawartego w tytule. Otóż w owej metaforycznej szczelinie/szczelinach znajdują się wszyscy zajmujący się nauką, a przy pogłę-

bianiu się jej/ich do rozmiarów ogromnego krateru skutki już są/i będą coraz bardziej odczuwalne dla szerszego społeczeństwa. Podejmując hermeneutyczny namysł o nachyleniu krytycznym, postaram się wskazać owe „szczeliny" i konsekwencje znalezienia się w nich młodych uczonych (tak będę traktowała studentów studiów doktoranckich), zastrzegając jednak szkicowy charakter tego opisu, bowiem mała forma artykułu narzuca reguły, obligując do skondensowania prezentowanych treści. Jednocześnie pragnę dodać, że to, co prezentuję, jest pewnym fragmentem większej całości (książki *W szczelinach akademickości*, którą przygotowuję). Przyjęty model pracy intelektualnej wpisuje się w podwójną hermeneutykę, która uczula na potrzebę czy wręcz konieczność odnoszenia konkluzji wyprowadzonych w toku nadawania znaczeń do teoretycznego zaplecza. Jak powiada Anthony Giddens, możemy w ten sposób więcej zobaczyć, a nadto poddać wyprowadzane tezy wstępnemu, bardzo subtelnemu falsyfikacjonizmowi[2]. Gwoli ścisłości należy dodać, że mój hermeneutyczny namysł ma manierę krytyczności, poszukującej nie tylko sensów życia społecznego, ale również prowokowania do własnych interpretacji i poszukiwania możliwości zapanowania nad rzeczywistością. W moim przekonaniu właśnie w takim ujęciu jest możliwe rozważanie fenomenu akademickości, lokowanego na poziomie integracji społecznej[3] (mikrosocjologiczne wymiary), a następnie przejście na poziomy makrosocjologiczne, by w ten sposób połączyć odrębne empirycznie przedmioty badań[4].

Szczeliny w akademickości

Academia to świat uczonych, świat nauki, w którym stykają się kontekstualnie zjawiska o podłożu społecznym, politycznym i ekonomicz-

[2] Tym samym sygnalizuję, że lokuję swoją orientację epistemologiczno-metodologiczną w nurcie rozważań hermeneutycznych z krytyczną wersją interpretatywną. Podwójna hermeneutyka została m.in. zdefiniowana przez A. Giddensa, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001, s. 121–137.

[3] A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 77 i n.

[4] J.C. Alexander, *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*, tłum. S. Burdziej, J. Gądecki, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. VII, 52.

nym, o zasięgu ogólnym, lokalnym i indywidualnym[5]. Akademickość (tu kategoria uczulająca, w połączeniu z metaforą szczeliny) osadzana jest w każdym środowisku, które za swoją podstawową aktywność przyjmuje generowanie nauki oraz kształcenie studentów. Warto w tym miejscu przypomnieć, że już Humboldt wskazał trzy zasady, organizujące i charakteryzujące życie naukowe w uniwersytecie: samotność, wolność i współpracę społeczności uczonych[6]. Akademickość rozumiem również jako instytucjonalne uprawnienia jednostek naukowych do realizacji procedur awansów naukowych, połączone z moralnym zobowiązaniem uczonych do przestrzegania kanonu zasad uprawiania nauki i generowania kolejnych pokoleń uczonych dla zachowania jej ciągłości, co u Mertona zostało skodyfikowane w trzech zasadach: komunizmie, bezinteresowności i zorganizowanym sceptycyzmie[7]. Wspomnę jeszcze o znaczącym dla prowadzonych dalej rozważań fakcie, że na straży etosu – tu akademickości – stali uczeni, którzy byli zobowiązani do reagowania na zaburzenia w respektowaniu kanonu moralnego nauki, publicznej krytyki dotyczącej patologii naruszających dobrą praktykę wewnątrz środowiska oraz dostrzeganych zagrożeniach płynących z zewnątrz[8].

Akademickość była również wyznacznikiem specyficznej kultury intelektualnej i kodeksu postępowania zwanego etosem nauki, do niedawna niespisanym zbiorem norm aksjologicznie uzasadnionych reguł funkcjonowania ludzi nauki. Jak twierdziła Maria Ossowska, ów kodeks ustanowiony konsensualnie regulował nie tylko aktywność zawodową, ale był swoistym stylem życia, manierą zinterioryzowaną w osobie uczonego[9]. Cechą konstytutywną dla środowiska akademii był i jest jej hierarchiczny porządek, naturalny i wręcz nieodzowny dla zachowania ciągłości

[5] Zob. R. Cierzniewska, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Wydawnictwo UKW w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011. Pewne fragmenty tekstu zostały zaczerpnięte z przywołanej książki, jednak tu zinterpretowane pod kątem celów określonych w niniejszym opracowaniu.

[6] K. Sauerland, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?*, „Przegląd Pedagogiczny" 2008, nr 1, s. 31.

[7] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 583–591.

[8] J. Gockowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Wydawnictwo „Secesja", Kraków 1999, s. 88.

[9] M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966, s. 256–257.

pokoleniowej oraz utrzymania progresu nauki, co regulowały wewnętrzne, etosowe prawa[10]. Dziś ten układ jest kwestionowany (**tu identyfikuję pierwszą szczelinę, w której znalazł się świat uczonych**), z różnych powodów uznaje się jego archaiczność, kwestionuje zasadność utrzymania rozbudowanej struktury (chodzi o rezygnację z przyznawanych dożywotnio stopni i tytułów doktora habilitowanego i profesora), na rzecz spłaszczonej, odwołującej się nie do autorytetu nauki i pozycji uczonego, ale do pełnionej w danym momencie roli kierowniczej w prowadzonym projekcie naukowym (stanowisko, nie tytuł profesora). Pierwsza wątpliwość, która się pojawia, jest związana z tym, dlaczego nie kwestionuje się rozbudowanych szczebli kształcenia, wręcz dodano, na mocy ustaleń bolońskich, stopień licencjata (zatem istnieje potrzeba różnicowania poziomu kompetencji). Drugie zastrzeżenie dotyczy ról pełnionych wobec nauki i społeczeństwa przez osoby znajdujące się na różnych szczeblach kariery naukowej. Do tego wątku powrócę w dalszej części moich interpretacji.

Na straży etosu stali uczeni przyjmujący role „aktorów w przestrzeni akademickiej", w którą wpisana była odpowiedzialność za jakość pracy intelektualnej, a międzypokoleniowe zobowiązania dotyczyły kultywowania swoistej ideologii, moralności uczonych, przygotowania teoretycznego i metodologicznego zgodnie z regułami spisanymi przez Janusza Goćkowskiego: historycyzmu (ciągłości kulturowej), uniwersalizmu (wolności naukowej mającej tylko ograniczenia moralne i merytoryczne), autotelizmu (najwyższej wartości, którą stanowi rozwój własnej dyscypliny), kooperacjonizmu (powinności wspólnotowego interpretowania i konsumowania efektów)[11]. Już w tym miejscu widoczna **jest kolejna szczelina**, w której znalazł się świat akademii. Dotychczas głównym celem była dbałość o rozwój własnej dyscypliny naukowej, tym czasem w roszczeniach dziś kierowanych do uczonych zauważalny jest wyraźny zwrot w kierunku praktycznych zastosowań, co oczywiście nie wyklucza rozwoju nauki, wręcz dynamizując jej przyrost w pewnych zakresach. Jednak rozwiązywanie pragmatycznych problemów wymaga innego podejścia, sięgania

[10] Zob. L. Fleck, *Psychosocjologia poznania naukowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006; F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, wstęp, przekład tekstów angielskich i red. nauk. J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.

[11] J. Goćkowski, *op.cit.*, s. 94–96.

do interdyscyplinarnego zaplecza, często odległych teorii ulokowanych w różnych gałęziach nauki. Nadto praca zadaniowa charakteryzuje się elastycznym przechodzeniem od jednego problemu do następnego, co stawia świat akademii w zgoła innych warunkach naukowego działania. Wspólnota uczonych dotychczas skupiona na rozwoju swojej dyscypliny staje się płynną konstrukcją tworzoną na zamówienie, pod projekt. Więzi między uczonymi, które niegdyś stanowiły rusztowanie dla budowania kultury etosowej, stopniowo zamieniają się w kruche relacje o charakterze strategicznym, a ich płynność zwalnia z głębszych zobowiązań wobec środowiska. Tę szczelinę pogłębiają kolejne, coraz bardziej restrykcyjne regulacje resortowe, przy jednoczesnym uszczuplaniu środków przeznaczanych na szkolnictwo wyższe i naukę. Podsycany motyw rywalizacji o fundusze na badania, o zachowanie własnego bezpieczeństwa egzystencjalnego – utrzymanie zatrudnienia bądź w ogóle uzyskanie w miarę stałej posady w uniwersytecie lub jednostce badawczej, dziś to stałe komponenty akademickiej pracy. W ten oto sposób dotychczasowe podziały wynikające z różnic merytorycznych nie tracąc na znaczeniu (interdyscyplinarność), łączą się z konkurowaniem o bazę ekonomiczną. Świat akademii staje się areną bezwzględnej rywalizacji ukierunkowanej na cele określane przez instytucje zatrudniające uczonych, zewnętrzne podmioty zlecające problemy do rozwiązania. Pracownik naukowy wprawdzie odkrywa i nadal opisuje świat, jednak jego kreatywność i potencjał intelektualny zostały okiełznane przez zleceniodawców. Jaskrawą egzemplifikacją tego zjawiska jest kierowanie środków publicznych, w tym unijnych, na badania naukowe do przedsiębiorców, którzy mogą aplikować o tak zwane środki celowe przeznaczone na wygenerowanie nowych lub udoskonalenie istniejących produktów przemysłowych, procesów lub usług. Beneficjentami tych funduszy mogą być również podmioty społeczne, zamawiające ekspertyzy świadczenia usług dla ludności, w tym administracja lokalna i urzędy pracy[12]. Akademickość i etosowe normy poszukiwania wiedzy dla niej samej siłą regulacji ministerialnych stopniowo przekształcają się w think tanki, czyli systemy eksperckie. Zarządzanie strukturami akademickimi powinno być zbli-

[12] *Potrzebujemy strategii*. Rozmowa z prof. Leną Kolarską-Bobińską, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, „Forum Akademickie" 2014, nr 2, https://forumakademickie.pl/fa/2014/02/potrzebujemy-strategii/ (dostęp 12.10.2015).

żone do sprawnego nadzoru stosowanego w instytucjach bankowych[13]. Mowa tu o wprowadzeniu w akademickie instytucje logiki korporacyjnej opartej na zarządzaniu „zasobami ludzkimi", przekuwaniu efektów pracy uczonych w ekonomiczny zysk.

Konsekwencje tych przemian dla świata uczonych opiszę, odwołując się do tez postawionych przez Richarda Sennetta, który sam siebie określa jako pragmatystę, badającego zmiany zachodzące w stosunkach pracy i wynikające z nich skutki[14]. Konsultanci/eksperci od zarządzania, będący osobami spoza środowiska uczonych, mają za zadanie wprowadzanie mechanizmów zapewniających efektywność pracy środowiska. Z dystansem do kwestii etosowych mają wdrażać procedury przekształcające peryferia instytucji (w centrum jest władza), wymuszać zwolnienia, zamykanie całych działów i stawiać zadania przed tymi pracownikami, którzy mogą przetrwać ten proces. „Bolesny" obowiązek jest możliwy do wypełnienia, gdyż jak twierdzi Sennett, zewnętrzni eksperci nie muszą poczuwać się „do większej odpowiedzialności zarówno za sposób wprowadzanych decyzji, jak i za ich konsekwencje dla ludzi". Jest wiele przykładów wadliwych projektów oraz szkód wyrządzonych organizacji i osobom w niej zatrudnionym, jednak ekspert odchodzi, nie ponosząc z tego tytułu konsekwencji. Dalej autor tych słów stawia zasadnicze pytanie, jaką korzyść ma kierownictwo z ich zatrudniania? Stwierdza, że „już sama ich obecność stanowi wyraźny sygnał ideologiczny, że władza jest egzekwowana […], a kierownicy mogą oddalić od siebie odpowiedzialność za bolesne decyzje"[15]. W toku prowadzonych badań wielokrotnie dziekani wydziałów, choć polemiczni wobec odgórnych decyzji ministerialnych, wdrażali kolejne przepisy, procedury, podporządkowując funkcjonowanie jednostek obowiązującym regułom. Eksperci ministerialni (na poziomie unijnym i państwowym) opracowywali kolejne przepisy, które zmieniały żywy organizm akademii, zmierzając do unifikacji systemów lokalnych. Wszystko to działo się ponad głowami ludzi, ponad kulturą lokalną, w imię efektywności i opłacalności, ale czyjej?

---

[13] *Ibidem*.

[14] R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, tłum J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010, s. 351.

[15] R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*, tłum. G. Brzozowski, K. Osłowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010, s. 46–48.

Biurokratyczne zarządzanie wywołuje trzy deficyty społeczne, na co uczula dalej Sennett i w moim przekonaniu wszystkie **rozsadzają akademicką wspólnotowość, tworząc kolejne szczeliny**, w których tkwią wszyscy – od studentów poczynając, na kadrze naukowej kończąc.

Po pierwsze, obniża się poczucie lojalności wobec instytucji, co przekłada się na jakość pracy i zaangażowanie w cele przez nią realizowane. Zatem w przypadku instytucji akademickich może znacząco przyczynić się do jakości edukacji (w tym na studiach doktoranckich) i dynamiki rozwoju nauki. Działania aktorów społecznych mogą być obliczone na miarę „skrojonych" formalnie i ekonomicznie oczekiwań (punkty zapewniające stypendia, stwarzające dogodne warunki do ubiegania się o granty badawcze; dydaktyka sformatowana do preferowanych kompetencji itp.). Pojawia się tu zjawisko zidentyfikowane przez Niklasa Luhmanna, który stwierdził, że w takich okolicznościach pojawiają się zachowania obronne, ludzie regulują swoją sytuację przez „**podwójną kontyngencję**". Zachowują się w taki sposób, w jaki są traktowani, przystosowują się z uwagi na własne strategiczne interesy[16]. To musi wywoływać patologiczne zachowania nielicujące z akademickimi wartościami. Niebezpieczeństwo tkwi również w tym, że systemy społeczne są systemami „**autopojetycznymi**", czyli samoodtwarzającymi się, samoreferencyjnymi, zatem taki styl zachowania wchodzi w miękką tkankę kultury środowiska akademickiego. Odchodzenie od norm etosowych na rzecz instytucjonalnych regulacji staje się oczywistą regułą, co mogą potwierdzać reakcję różnych grup interesu. Presja dla takiego działania została jednoznacznie sformułowana przez samych doktorantów, oczekujących zdyscyplinowania samodzielnych pracowników nauki[17]. Brak w uzasadnieniach odniesień do innych przyczyn mogących wpłynąć na jakość realizowanych studiów doktoranckich stawia w opozycji adeptów nauki i ich mistrzów, co musi budzić zastanowienie. Wspomniałam wcześniej, że w akademickość tradycyjnie pojmowaną wpisana była hierarchiczność środowiska uczonych, a tym czasem mamy zgoła inny układ. Jest usługobiorca domagający się

[16] N. Luhmann, *Essays on Self – Reference*, Columbia University Press, New York 1990, s. 21–85, za: P. Baert, F.C. da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przekł. S. Burdziej, Dom Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. 79.

[17] Zob. *Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0. Krajowa Reprezentacja Doktorantów*, Warszawa 2014, www.krd.org.pl (dostęp 12.10.2015).

respektowania swoich potrzeb i usługodawca, którego należy zdyscyplinować, okiełznać przepisami, procedurami, aby właściwie wypełnił swoje zadanie. System regulacji przejmuje kontrolę nad systemem społecznym, zatem należy oczekiwać, że kolejne pokolenia uczonych, w naturalny sposób absorbujące logikę instytucjonalnego funkcjonowania, właśnie w taki sposób będą odgrywać swoją zawodową rolę (autopojetyczność).

Po drugie, więzi między pracownikami znacznie się osłabiają, natomiast we współpracy pojawia się silny element konkurencji, co powoduje destrukcję na poziomie zaufania formalnego i nieformalnego. Presja płynności zatrudnienia, krótkotrwałych kontraktów, przechodzenie od jednego zespołu badawczego do kolejnego, stała kontrola i rozliczalność degradują obydwa poziomy ufności pracowniczej. Sieci powiązań międzyludzkich przyjmują charakter interesowny, szybkie i pozaosobowe kontakty, przekazywanie drogą mailową informacji i poleceń, dystansują władzę wobec podwładnych oraz współpracowników między sobą. Brakuje czasu, energii i zaufania do budowania wspólnoty myśli, a zatomizowany świat akademii dzieli się na coraz drobniejsze kawałki. Jak twierdzi Sennett:

> […] niski poziom nieformalnego zaufania nie jest zwykłym problemem jednostek, lecz deficytem organizacji. […] Przedsiębiorstwa te, mimo całego nacisku na zewnętrzne aspekty kooperacji, są bardziej odczłowieczone i nieprzejrzyste od instytucji, w których ludzie robią długoterminowe kariery wśród dobrze znanych współpracowników[18].

Tymczasem w systemie europejskiej nauki, w którym tkwią polskie uczelnie, dynamicznie wprowadza się regulacje służące zewnętrznemu sterowaniu efektywnością, w imię poprawy jakości edukacji wyższej[19].

Po trzecie, obniżenie potencjału wiedzy, którą dysponuje instytucja i ludzie w niej zatrudnieni. W tradycyjnie pojmowanej akademickości były jasno określone cele, a wspólnota uczonych połączona moralnie uzasadnionymi powinnościami. Gdy sieci powiązań społecznych są kruche, niezobowiązujące, pojawia się niechęć do dzielenia się wiedzą. Tu należy podkreślić, że prowadzenie zajęć na studiach doktoranckich jest/może

[18] *Ibidem*, s. 55–56.

[19] Zob. A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.

być dla wielu uczonych wyzwaniem moralnym. Dzielenie się swoim doświadczeniem, wiedzą, badaniami i związanymi z nimi problemami z „własnym" doktorantem jest zgoła czymś innym, niż przekazywanie tegoż podopiecznym innych promotorów[20]. Administracyjne reguły dziś obowiązujące w akademii tylko pozorują presję związaną ze wspólnotowością (parametryzacja jednostek naukowych), *de facto* zmuszając kierowników (dziekanów) do skrupulatnego rozliczania z produkcji naukowej, a dwuletnie okresy oceny ustawowo określone mają sprzyjać selekcji uczonych. Sennet i na to zwrócił uwagę – eliminacja osób kumulujących wiedzę, przez długotrwałe wykonywanie określonych, względnie stałych zadań, powoduje kurczenie się wiedzy, która jest w dyspozycji instytucji[21]. Tak oto mamy wyraźną zmianę dotykającą świata akademickiego, bowiem kluczowym celem jego bycia jest kumulacja stopniowo odkrywanej wiedzy, obrabianie i konsumowanie jej we wspólnocie uczonych oraz międzypokoleniowy przekaz. Przypomnę, że wspólnota wypełniająca przestrzeń akademicką to „pole", jak mówił Pierre Bourdieu, potencjału i ograniczeń, w nim zachodzi szczególny przekaz wartości i sztuki uprawiania nauki we współbyciu, ścieraniu się poglądów, wątpieniu i poszukiwaniu. Tego nie można się nauczyć poza nim, w przekazie słownym ani w instrukcji. Wiedza milcząca, nieuchwytna, trudna do zwerbalizowania, charakteryzująca wirtuozów, mistrzów umiera wraz z nimi, gdy nie jest przekazywana twarzą w twarz[22]. Uczestniczenie w zmaganiach intelektualnych, przyglądanie się, jak powstają projekty, czy tworzy się bądź falsyfikuje teorie, jest najlepszą szkołą naukowego myślenia. Dalej Bourdieu stwierdza, że młode pokolenia powinny osiągać poziom najlepszych w „polu". Nie wolno marnować czasu, energii i talentu na samodzielne zgłębianie, odkrywanie niuansów wcześniej rozpoznanych, bowiem ma to **negatywne skutki dla dynamiki rozwoju danej dyscypliny**[23]. Tu pojawia się **kolejna szczelina, w której znaleźli się uczeni, bowiem konieczna jest postawa, która wymaga choćby częściowego zawie-**

[20] Sygnalizuję bardzo poważny problem wymagający pogłębionych badań.

[21] *Ibidem*, s. 52–59.

[22] R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*..., s. 33 i n.

[23] P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, w: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wybór i wstęp E. Mokrzycki, Zakład Wydawniczy Nomos, Warszawa 1984, s. 89.

szenia własnych ambicji, rezygnacji z bezwzględnego konkurowania z uczestnikami gry o naukę, na rzecz jej rozwoju, przygotowywania młodych pokoleń naukowców, a instytucjonalna, korporacyjna organizacja pracy akademickiej podważa logikę takich zachowań. Jeżeli zawierzyć słowom Pierra Bourdieu, dotyczącym przejmowania od „pola społecznego" obowiązujących reguł życia, motywów podejmowanych wyborów, stylu myślenia i działania, a na to się nałożą określone warunki instytucjonalne, petryfikujące lub wręcz wzmagające owe zachowania, to można odczuwać poważny niepokój[24].

W tym miejscu odwołam się do badań własnych, przeprowadzonych wśród doktorantów. W toku rozmów badawczych pojawił się wątek współpracy, wspólnotowości, opisujący jakość relacji między młodzieżą akademicką. Okazuje się, że taką więź odczuwają w pierwszych semestrach trwania studiów doktoranckich, jednak kolejne przynoszą rozluźnienie relacji. Tłumaczą ten stan coraz większym obciążeniem pracą zawodową (większość pracuje na swoje utrzymanie), własnym rozwojem naukowym i przyrostem zadań związanych z realizacją projektu naukowego („mam temat doktoratu, który innych nie interesuje, […] ja również nie bardzo znam się na tym, co niektórzy robią"; „mają swojego promotora, to co ja(!)". Zatem nie lokują rozwoju we wspólnocie doktorantów, poszukując tego w innych gremiach naukowych. Pojawił się również wątek narastającej niechęci do współpracy i pomocy, co argumentowano różnicami paradygmatycznymi (metodologicznymi, teoretycznymi, ideologicznymi), inną problematyką badawczą czy też względami osobowymi („nie odpowiada mi ich sposób myślenia", „są zarozumiali", „poznałam ich i już nic ciekawego nie wniosą", „komentują złośliwie").

Interpretacja materiału badawczego wykazuje ujawnianie się dwóch faz, w pierwszej doktoranci są otwarci, chętni do współbycia i współpracy. Łączy ich poczucie statusu wyjątkowości („jak dostałam się, byłam szczęśliwa", „doktorant, a nie magister, których pełno", „nawet nie marzyłam, że tak się ułoży", „zawsze chciałem być uczonym, to dla mnie szlachectwo"), pewnego zagubienia (sygnalizowano nieznajomość reguł „gry naukowej" i ludzi w nią zaangażowanych, funkcjonowania instytucji związanych z nauką). Uczony, odkrywający świat, to nadal jeden z arche-

[24] P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 73.

typów osób wybitnych, obietnica nietuzinkowego życia, dla wybranych. Z takim „bagażem" przekonań doktoranci zaczynają studia trzeciego stopnia, mają nadzieję na sukces naukowy i zawodowy w postaci uzyskania etatu w akademii. Akademickość w swojej tradycyjnej figurze jest symbolem szlachetności, bezinteresowności, wspólnoty trosk i nadziei w imię nauki. Początkowa radość i wielkie nadzieje skutkują optymizmem i chęcią chłonięcia wszystkiego, a pewne zagubienie wywołuje potrzeby wzajemnego wspierania się, dzielenia cennymi informacjami. Sprzyja temu również mglista wiedza o kompetencjach koleżanek i kolegów, niska świadomość układów społecznych, w których sieć jest za sprawą opiekunów naukowych włączony każdy doktorant. Z biegiem czasu informacje te dopływają, rodzi się ocena sytuacji własnej i innych, szans i trudności, jakie należy pokonać. Rozpoznane reguły instytucjonalnego uprawiania nauki, logika konkurencyjności, walki o każdy punkt do oceny, zmniejszające się szanse na uzyskanie zatrudnienia i wzrastający dystans wraz z powierzchownością relacji między doktorantami charakteryzują drugą fazę bycia młodym uczonym/doktorantem. To mogą być czynniki, które atomizują tę kruchą wspólnotę młodych uczonych i charakteryzują społeczność doktorantów w drugiej połowie studiów doktoranckich. Z pierwszej fazy, którą nazwałam etapem nadziei ulokowanych w tradycji akademickiej, młodzi ludzie przechodzą w drugą o znamionach rozczarowania i kryzysu, która pojawia się pod koniec drugiego roku studiów[25]. Akademickości we współcześnie istniejących ramach już się przyjrzeli z bliska, wspólnota doktorantów stopniowo ochładza się, każdy idzie w inną stronę, szukając w tym siebie i swojego miejsca. Większość z moich rozmówców po drugim roku choć jeszcze miało nadzieję na uprawianie nauki przez całe życie, to jednak towarzyszyła im świadomość, że w uniwersytecie szanse na zatrudnienie mają niewielkie. Tylko jedna osoba stwierdziła, że chce i „będzie to robić, nawet utrzymując się z pracy na przysłowiowym zmywaku", dodając, że nie praca w uczelni jest dla niej sensem, ale samo uprawianie nauki.

W tym miejscu warto postawić pytanie, jakie wzorce zachowań będą typowe dla tych młodych ludzi, jeżeli pozostaną oni w nauce, w akademii?

[25] Podobne postawy można zidentyfikować w badaniach przeprowadzonych przez doktorantów. Zob. Towarzystwo Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zespół ds. Jakości Kształcenia. Studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim, www.doktoranci.uj.edu.pl/c/dokument (dostęp 12.11.2014).

Druga wątpliwość, którą muszę zaznaczyć, dotyczy nabywanych, przynajmniej w założeniach KRK (Krajowych Ram Kwalifikacji), kompetencji społecznych, bowiem zidentyfikowane badawczo relacje między doktorantami mogą budzić zaniepokojenie.

Po czwarte, powracając do głównego nurtu moich rozważań należy dodać, że dochodzenie do wprawy badawczej w toku terminowania u mistrza buduje fundament dla przekonań o swojej fachowości. Richard Sennett badając stosunki pracy, ujął to zagadnienie jednoznacznie, „że gdy ludzie nauczą się robić to, co robią naprawdę dobrze, zaczynają w pełni odczuwać swą pracę, stają się też zdolni do dogłębnego jej przemyślenia. Na tym właśnie poziomie ogromną rolę zaczynają odgrywać problemy etyczne fachowości”[26]. Poczucie własnej adekwatności, bo o nim jest tu mowa, to długotrwała droga budowania siebie i odczytywania wszelkich kontekstów epistemologicznych, ontologicznych poznawanych bytów oraz kontekstu społecznego uprawiania nauki. Kryzys w poczuciu wspólnotowości z innymi uczestnikami studiów doktoranckich jest modalnością tego zjawiska, w którym młody człowiek musi siebie na nowo zdefiniować i podjąć decyzję, czy i jak będzie uprawiał naukę. Trudność tej decyzji pogłębia status doktoranta.

Doktoranci pomiędzy akademickością a uzawodowieniem

W tym miejscu koncentruje swój namysł wokół pytania, jakie mamy współczesne podejście do rozwoju naukowego młodych uczonych kształconych w ramach studiów doktoranckich? Odpowiedź zawarta jest w kategoriach pojęciowych opisujących role pełnione w świecie akademickim. Pozornie oczywiste określenie „kadra naukowa, pracownik nauki” i „rozwój naukowy”, może być synonimiczne do „młody uczony” i „dojrzewanie młodego uczonego”. Tak jednak nie jest, bowiem sensy zawarte w tych kategoriach pojęciowych istotnie się różnią. Mówiąc wprost, dziś mamy odmienne etykietowanie ról, które jednocześnie inaczej porządkuje kulturę wewnętrzną instytucji nauki. Uczony to ktoś zajmujący się nauką, osoba zaangażowana głównie w jej rozwój zgodnie z akademickimi kanonami etosowymi. Natomiast w pojęciu „kadra naukowa”, „pracownik

[26] R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*..., s. 33

nauki" mamy akcent położony na zawodową funkcję i usytuowanie w jakiejś instytucji świadczącej usługi naukowe.

Określenie „młody pracownik nauki", choć ustawy tego nie precyzują, ma jednak swoje zastosowanie w kilku przepisach i w adresowaniu konkursów o granty naukowe. W domyśle i zwyczajowo rozumie się w tym znaczeniu osobę uprawiającą naukę oraz realizującą zadania dydaktyczne w jednostce naukowej lub naukowo-dydaktycznej, jednak bez samodzielności naukowej. Znacznie większe są problemy z zakwalifikowaniem do tej grupy uczestników studiów doktoranckich. Jeszcze nie tak dawno nie było widomo, jaki status przyznać tym młodym ludziom. Nie byli i nie są nadal zaliczani do pracowników naukowych, choć spełniają powyższe kryteria, a wypełniając zadania dydaktyczne i naukowe, bliżsi byli statusowi uczonego niż studenta. Owo zaniedbanie legislacyjne trwało do 2005 roku, choć i bieżące regulacje w ustawie z 2011 roku i kolejnych z lat 2013 i 2015[27] nie rozstrzygnęły jednoznacznie tych dylematów. Nadal bowiem uczestnik studiów doktoranckich nie jest zakwalifikowany do którejś z grup. Podobnie jak studenci, doktoranci mają swoją reprezentację w samorządzie oraz ogólnopolską reprezentację zwaną Krajową Reprezentacją Doktorantów. Jako studenci mają legitymację i świadczenia stypendialne, uczestniczą w zajęciach dydaktycznych, a jako doktoranci pracownicy nauki prowadzą badania, przygotowując się do samodzielności naukowej, aplikują o granty badawcze oraz realizują zajęcia dydaktyczne w ramach praktyki zawodowej. Można się domyślać, że dynamiczny wzrost liczby doktorantów w 2014 roku do ponad 42 tys.[28] skutecznie blokuje szanse na zmiany w tym zakresie.

Każde badanie jest naznaczone indywidualną interpretacją badacza, tak i w tym przypadku nie zrezygnuję z tego przywileju. W moim przekonaniu uczestnik studiów doktoranckich jest młodym uczonym i tego statusu nie może go pozbawiać fakt instytucjonalnej i systemowej organizacji jego dojrzewania naukowego. Bycie uczonym może oferować młodym ludziom etosowa kultura akademicka, nasza dobra (*sic!*) uniwersytecka tradycja. W tej sytuacji dla pełnej jasności dodam, że młodym pracownikiem nauki w moim rozumieniu jest każda osoba zaangażowana w rozwój

[27] DzU z 2014 r., poz. 1198.

[28] Zob. A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *op.cit.*

nauki (wszak doktorat ma wnosić znaczące osiągnięcie naukowe) oraz prowadząca zajęcia dydaktyczne w instytucji naukowej i naukowo-dydaktycznej, nieposiadająca samodzielności naukowej (tę formalnie legitymizuje habilitacja i tytuł profesora).

Jeżeli rzecz dotyczy istotnej modyfikacji celów pracy uczonych, którzy stają się pracownikami nauki, wykonującymi usługi eksperckie i edukacyjne, o czym wspomniałam wcześniej, to jest oczywiste, że sposób ich aktywności również musi ulec transformacji, a instytucjonalne (legislacyjne) reguły pociągają za sobą przemiany w generowaniu młodych pokoleń uczonych. W ustawach o szkolnictwie wyższym są ujęte zobowiązania skierowane wobec kadry akademickiej oraz doktoranta. „Usługa" kształcenia doktorantów powinna odbywać się w ramach określonej liczby godzin, za które samodzielni pracownicy uczelni otrzymują wynagrodzenie. Rekrutacja doktorantów, kiedyś odbywająca się na zasadzie umowy między adeptem nauki i jego opiekunem naukowym, dziś odbywa się kolegialnie według instytucjonalnie ustalonych kryteriów, a wyniki jej są jawne. Obok obowiązku odbywania zajęć, praktyk zawodowych i prowadzenia badań, z których składane jest coroczne sprawozdanie, ustawodawca dał prawo doktorantom do korzystania z czasu wolnego od zajęć w wymiarze nieprzekraczającym ośmiu tygodni, co wskazuje na możliwość włączenia doktoranta do zadań wynikających z funkcjonowania instytucji. Regulacje ustawowe drobiazgowo odnoszą się do stypendiów przyznawanych doktorantom, normalizują też kwestie efektów kształcenia i warunków ich uzyskiwania, zajęć fakultatywnych, punktów ECTS, a wszystko to dla „zapewnienia najwyższej jakości kształcenia, prowadzącego do uzyskania kwalifikacji trzeciego stopnia"[29]. Wszystkie tu wskazane wytyczne oparte są na ustaleniach międzynarodowych dotyczących wdrażania systemu bolońskiego, o czym szerzej pisała Maria Czerepaniak-Walczak[30].

Jak wobec tego jest realizowany proces kształcenia na studiach trzeciego stopnia, ile w nim jest teorii (aspektów akademickiego uprawiania nauki), a ile porusza się zagadnień przygotowujących do świadczenia przez doktorantów usług społeczeństwu (zawodowego przygotowania do uprawiania nauki poza strukturami akademickimi)?

---

[29] *Ibidem*.

[30] M. Czerepaniak-Walczak, *op.cit*.

Prawo prowadzenia studiów doktoranckich, przypomnę, mają jednostki naukowe z pełnymi uprawnieniami akademickimi oraz mające prawo do nadawania stopnia doktora w dwóch dziedzinach. W akademickim środowisku pedagogów prawo doktoryzowania aktualnie mają 24 jednostki naukowe, natomiast prowadzić studia doktoranckie może 16[31] (w tym roku akademickim takie uprawnienia uzyskał Uniwersytet Zielonogórski, jednak jeszcze nie uruchomił studiów doktoranckich).

Próba poddania szczegółowej interpretacji realizowanych treści jest niezwykle skomplikowana, bowiem dostępność do sylabusów nie jest pełna, a ramowe programy studiów nie oddają istoty kształcenia. Poddałam analizie tylko jedenaście ramowych programów, natomiast pięć dostępnych zestawów sylabusów dopełniało tylko mój ogląd. Nadto dodam, że sięgnęłam do 56 programów ramowych studiów doktoranckich z innych dyscyplin, podejmując próbę porównania ich z ofertą pedagogów. W moich interpretacjach istotne było również identyfikowanie innych kompetencji (poza zaawansowaną wiedzą przedmiotową i metodologiczną) kształtowanych w trakcie studiów trzeciego stopnia.

Należy podkreślić, że nie wszystkie jednostki naukowe umieszczają w otwartym dostępie dokumenty opisujące zawartość merytoryczną prowadzonych zajęć, co może budzić zdziwienie, bowiem świadomy swoich potrzeb przyszły doktorant może właśnie w nich poszukiwać motywów wyboru studiów. Drugim kłopotem była różnorodność kompozycji, nazewnictwo przedmiotów uwzględnianych w toku kształcenia. Można jednak dokonać choćby wstępnych ustaleń, porządkując realizowane przedmioty w moduły kształcenia.

Wnioski badawcze:

1. Różnice, które się pojawiły dotyczyły liczby punktów ECTS, wystąpiła duża rozpiętość od 42 pkt ECTS na kierunku psychologia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej do 60 pkt ECTS na socjologii na Uniwersytecie Warszawskim. Pedagodzy we wszystkich dostępnych programach deklarują liczbę punktów ECTS pomiędzy 40 (np. Uniwersytet Gdański) a 59 (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).
2. Ogólnie wszystkie programy uwzględniają moduł dydaktyki szkoły wyższej, co jest zgodne z wytycznymi, jednak istnieją stosunkowo duże

[31] Na podstawie Bazy OPI, https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/ck/stnauk/upr?execution=e3s1 (dostęp 12.10.2014).

różnice w przeznaczanej liczbie godzin. Rozpiętość jest dość znaczna – od 10 do 150 godzin, co musi budzić zastanowienie. W pierwszym przypadku może świadczyć o niedoborze wiedzy o akademickim kształceniu, natomiast w drugim o jej nadmiarze. To, czy tworzący te programy studiów rzeczywiście mieli spójną filozofię przygotowania do prowadzenia zajęć, budzi poważną wątpliwość. Brak w obydwóch przypadkach dostępności do sylabusów uniemożliwia udzielenie odpowiedzi na to pytanie. Warto jednocześnie zaznaczyć, że tylko w trzech przypadkach uwzględniono elementy andragogiki i psychologii. Kompetencje nauczyciela akademickiego, czy też osoby prowadzącej szkolenia, którą może w przyszłości być absolwent studiów doktoranckich, wymagają choćby podstawowej wiedzy w tych zakresach. Być może warto, zwłaszcza na wydziałach pedagogicznych, gdzie dysponuje się odpowiednią kadrą, pomyśleć o pełnych uprawnieniach nauczycielskich. Ten pomysł zapewne można wdrożyć i na innych kierunkach z myślą o rozszerzeniu uprawnień zawodowych doktorów. Dodam jednocześnie, że edukacja boryka się z deficytem kadry technicznej, co może być pewną ofertą pracy dla młodych doktorów studiów technicznych, bo i w tych zawodach rynek pracy się kurczy.

3. Moduł akademickich praktyk zawodowych – zasadniczo wszędzie przewidziane są możliwości samodzielnego odbywania zajęć ze studentami. Okazuje się, że na kilku uczelniach doktorant samodzielnie prowadzi zajęcia dopiero na trzecim roku studiów.
4. Moduł metodologiczny ogólnie jest rozbudowany i obejmuje w większości programów zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe, często do wyboru studenta. Liczba godzin przeznaczonych na jego realizację wynosi od 75 do 180 godzin. W pierwszym przypadku prawdopodobnie metodologiczne przygotowanie zostało scedowane na seminarium i pracę nad własnym projektem, natomiast w drugim można zidentyfikować chęć wszechstronnego przygotowania metodologicznego, wyposażając młodego badacza w możliwie najszerszy wachlarz kompetencji.
5. Moduł ogólnoakademicki – w nim zostały zawarte przedmioty do wyboru, często z oferty wydziałowej czy ogólnouczelnianej. W nim jednak część jednostek planuje kurs psychologii, filozofii edukacji bądź filozofii nauki, co wskazuje na przygotowywanie młodych uczonych do poruszania się, jeżeli zajdzie taka potrzeba, pomiędzy dyscyplinami.

6. Moduł przeznaczony na dyscyplinę podstawową zajmuje od 45 do 150 godzin, co już wskazuje na wyraźne różnice w ugruntowaniu teoretycznym przyszłych uczonych bądź tylko na dopełnienie wiedzy pedagogicznej. To zróżnicowanie jest dość istotne, bowiem zawiera się w nim filozofia zaprojektowanych studiów doktoranckich. Oczywiście mogły i inne czynniki spowodować takie podejście, jak na przykład duża liczba doktorantów, którzy są absolwentami niepedagogicznych studiów, ale częściej w takich przypadkach są oni zobligowani do samodzielnego uzupełnienia wiedzy i zdania stosownych egzaminów.
7. Seminarium doktoranckie – od 6 do 30 godzin na semestr. Przyznam, że nie rozumiem tych rozbieżności, nie potrafię ich zinterpretować merytorycznie. Czyżby w uczelniach, gdzie jest tak mała liczba godzin do dyspozycji opiekuna naukowego zamiast płacić pracownikom, odwołuje się do etosu uczonego, który i tak, jak sądzę, pracuje ze swoimi podopiecznymi, nie licząc godzin kontaktowych. Analizując siatki studiów, spotkałam się z interesującą propozycją prowadzenia przez kolejnych promotorów otwartych seminariów dla wszystkich uczestników (domyślam się, że danego roku, choć to już nie było podane). Trzecią formą, która się pojawiła w kilku ośrodkach, było otwarte seminarium wraz z prezentacją własnej pracy naukowej przez doktorantów.
8. W programach można również zidentyfikować pojedyncze inicjatywy, które nie były zajęciami fakultatywnymi: przygotowujące do aplikacji w konkursach o granty; pisarstwa naukowego, również w języku obcym; kurs prawa autorskiego; etyczne aspekty pracy naukowej; emisji głosu; e-learningu, znajomości prawa własności intelektualnej, zarządzania zespołem badawczym, planowania i zarządzania funduszami projektowymi.

W oparciu o ten skromny materiał badawczy, tu tylko ogólnie zasygnalizowany, można skonkludować, że z ramowych programów wyłania się jednoznaczne skoncentrowanie się na wykonaniu zadania w postaci wykształcenia badacza, uczonego i nauczyciela akademickiego. Rzadko planuje się, przynajmniej na poziomie programu, rozszerzenie oferty o inne kompetencje, poza zdefiniowanymi w przepisach nadrzędnych. Jednak już na tym poziomie ogólności można wyłonić spore różnice w filozofii kształcenia doktorantów. Pokuszę się o stwierdzenie, że mamy rozpiętość od tworzenia warunków dla osiągnięcia doktoratu jako celu (najsilniej

reprezentowane), przez troskę o przygotowanie eksperckie do prowadzenia badań terenowych, po kreowanie warunków dla rozwoju uczonego (to odbywa się na indywidualnych seminariach i wynika z tradycyjnego pojmowania akademickich powinności).

Interpretowanie i konsumowanie efektów nauki przez szeroko pojmowaną praktykę wymaga od uczonych nieco innego wachlarza kompetencji, co powinno być uwzględnione w toku kształcenia młodej kadry. Już w 2006 roku sekretarz generalny KRASP prof. Andrzej Kraśniewski na posiedzeniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego stwierdził, że wprowadzenie Strategii Lizbońskiej uruchomi ogromne środki na badania, które osiągną w 2010 roku 3% PKB, „a na rynku pracy pojawi się 700 tys. nowych miejsc pracy związanych z badaniami naukowymi, ale jedynie 10% z nich w uczelniach". Dalej stwierdził, że w Polsce – na 6 tys. doktorów rocznie kończących studia, uczelnie są w stanie zaabsorbować jedynie kilkaset osób[32]. Choć obecnie sytuacja nie uległa pozytywnym zmianom, to polityka rządu jest konsekwentna i klarowna, chodzi o zwiększenie „wydajności" studiów doktoranckich i, jak stwierdziła obecna Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Lena Kolarska-Bobińska, inaugurując szeroką kampanię „Zawód Naukowiec": „Przewiduje się, że w roku 2020 Unia Europejska będzie potrzebować około miliona naukowców"[33]. Nie mnie dyskutować z tymi prognozami, choć na marginesie warto zasygnalizować pewną wątpliwość, bowiem okazuje się, że problemy z zatrudnieniem na uczelniach i poza nimi mają młodzi doktorzy w wielu krajach europejskich, nawet tak rozwiniętych jak Niemcy, a zarobki i formy umów budzą zdecydowany sprzeciw sfrustrowanego środowiska[34]. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego przekonuje jednak, że absolwenci studiów doktoranckich mają przed sobą misję podniesienia jakości badań w kraju, rozwoju gospodarczego będącej w kryzysie ekonomicznym Europy, obiecując jednocześnie, że zarobki w nauce będą coraz atrakcyjniejsze[35].

---

[32] M. Molasy, *Standardy dla doktorantów*, „Forum Akademickie" 2006, nr 7–8, https://forumakademickie.pl/fa/2006/07-08/standardy-dla-doktorantow/ (dostęp 10.10.2015).

[33] *Ruszyła kampania Zawód Naukowiec*, www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ruszyla-kampania-zawod-naukowiec.html (dostęp 10.10. 2015).

[34] *Prekariat mit Doktorgrad*, www.zeit.de/2015/06/wissenschaftler-petition-arbeitsbedingungen (dostęp 10.10.2015).

[35] *Ruszyła kampania...*

Wobec tych stwierdzeń należy sformułować pytanie, jakiego odczytania siebie, swoich powinności wobec nauki i wspólnoty uczonych oraz jakiej wprawy w uprawianiu nauki może dostarczyć instytucjonalne kształcenie doktorantów? Na to pytanie również odpowiedział prof. Kraśniewski, stwierdzając, że:

> Rynek pracy w gospodarce zgłasza natomiast nowe oczekiwania wobec absolwenta studiów III stopnia, takie jak: umiejętności uczenia się, komunikowania się ze specjalistami, z mediami, zarządzania projektami, zespołami badawczymi, elastyczność czy przedsiębiorczość. W Europie coraz częściej zdarzają się przypadki, że uczelnie kształcą doktorantów wspólnie z przedsiębiorstwami i to tam się odbywa większość praktycznych zajęć oraz badań[36].

Dalej dodając, że kształcenie doktorantów należy rozszerzyć, czyli zwiększyć ich liczbę, jednak szczególnie w dyscyplinach, w których jest odczuwane niskie nasycenie.

Przytaczając głosy uczonych skupionych w jednym z głównych ciał reprezentujących środowisko akademickie, ukazałam rzecz o kapitalnym znaczeniu. Otóż dotykam tu zjawiska, które Barbara Tuchańska zdefiniowała jako „przekształcania naukowych stosunków społecznych”[37]. Z jednej strony mowa o kwestii zmian wewnątrz akademii, choćby przez zmiany/instytucjonalizację kariery naukowej, natomiast z drugiej strony o przemianach wewnątrz nauki. Wspomnę również o głośnym manifeście Lyotarda, w którym ten skrajnie lewicowy uczony ostro zaatakował tradycyjne ujęcie sensów pracy uczonych, wskazał na publiczne ich zobowiązanie do zaspokajania nie tylko własnych (z wnętrza akademii) interesów poznawczych, ale respektowanie interesu publicznego. W pierwszym znaczeniu prawda była prawdą uczonych, w drugim ma się stać własnością społeczną. „Nauka gra swoją własną grę”, czyli uczeni mają własną tajemną zabawę, hermetyczną dla ludu, a jemu mają służyć, bo od niego otrzymują środki na jej realizację[38]. Obszerność zagadnienia nie pozwala na jego rozwinięcie, natomiast ważna jest konkluzja dotycząca zarzutu, że społeczność uczonych skoncentrowana na budowaniu teo-

[36] M. Molasy, *op.cit.*

[37] B. Tuchańska, *Rozwój poznania jako proces społeczny*, PWN, Warszawa 1982, s. 305.

[38] J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 108.

rii potwierdzała swoją odrębność i uwiarygodniała potrzebę swojego istnienia. Mówiąc wprost, to społeczne zapotrzebowanie na teorię tworzyło grunt, uzasadnienie dla bytu akademickiego, który przez swoją specyficzną organizację i stworzoną odrębność zapewniał pokoleniowe trwanie tej dziedziny kultury. Nauka w tradycyjnym ujęciu powinna spełniać kanony teoretyczności, wręcz stroniąc od wymiarów pragmatycznych, natomiast współczesny świat dopomina się zastosowań. Na marginesie dodam, że **jest to najgłębsza szczelina**, a krytyczność jej ukazują fakty zamykania nierentownych kierunków kształcenia w naukach podstawowych, głównie humanistycznych, oraz części nauk społecznych[39]. Nie można jednak nie dostrzegać rosnącej wraz z liczbą doktorantów trudności w wypełnianiu powinności akademickich. Poczucie zagrożenia samodzielnych pracowników nauki wywoływane powiększającą się liczbą młodych doktorów, z jednoczesną świadomością ich zróżnicowanego potencjału, rodzi reakcje obronne. Mamy do czynienia ze zjawiskiem podniesienia wykształcenia całego społeczeństwa i nie ma od tego odwrotu. Kiedyś tytuł magistra/inżyniera był finalny, a dziś osoby z podobnymi ambicjami i możliwościami intelektualnymi sięgają po doktorat. „Wyścig między edukacją i technologią" zmusza systemy kształcenia do szybkiego reagowania, tworzenia nowych dostępności do kwalifikacji[40]. Studia doktoranckie dają szansę tym najzdolniejszym, a problem tkwi w tym, czy sposób kształcenia ich jest adekwatny do potrzeb społecznych. Brak zróżnicowania studiów doktoranckich, nastawienia na tradycyjne uprawianie nauki, brak w polskim systemie oferty doktoratów zawodowych rodzi dylematy, o których pisałam powyżej, związane z jednej strony z obroną jakości uprawiania nauki i własnej pozycji samodzielnej kadry naukowej, zaś z drugiej koniecznością zwiększania liczby doktorantów, których jakość, co oczywiste, istotnie się różni. W tej najpoważniejszej szczelinie, w której tkwią doktoranci i cała akademicka społeczność, każda z grup uczonych ma zgoła inne oczekiwania, lęki i interesy. Doktoranci, wszak oni mnie tu najbardziej interesują, marzą o życiu w akademii

[39] A. Krzemińska, *Filozoficzny węzeł gordyjski*, „Gazeta Wyborcza" z 14.01.2014 r; List otwarty kulturoznawców i badaczy kultury do Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dr hab. Leny Kolarskiej-Bobińskiej, http://wyborcza.pl/1,95892,15472249,List_otwarty_naukowcow_do_minister_nauki_i_szkolnictwa.html (dostęp 10.10.2015).

[40] T. Piketty, *Kapitał w XX wieku*, tłum. A. Bilik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, s. 375, 600–604 i in.

(w tym tradycyjnym, czystym wymiarze), od wspólnoty uczonych oczekują etosowych postaw, bo też nadal tym nasiąknięte są struktury społecznego myślenia i programy ich kształcenia. Samodzielni pracownicy nauki wypełniając swoją tradycyjną powinność (zakładam, że w większości to czynią, choć na tym polu dostrzegamy pęknięcia), czują zagrożenie dla nauki i siebie. Rozwiązaniem z tego dylematu, w moim przekonaniu, jest rozbudowanie oferty ścieżek rozwoju naukowego i zróżnicowanie na doktoraty zawodowe i naukowe (wszak mamy studia wyższe oparte na tej logice). „Wyścig między edukacją i technologią" obliguje nas do zajęcia się tym problemem, bowiem brak jego rozwiązania będzie skutkować zasygnalizowanymi tu zjawiskami. Powrócę do głosów w dyskusji prowadzonej w ramach posiedzenia Rady Głównej i przywołam wypowiedź prof. Pawlikowskiego, który odniósł się do szeroko dyskutowanych Europejskich Ram Kwalifikacji. Absolwent studiów trzeciego stopnia powinien zostać wyposażony w specjalistyczną wiedzę, pozwalającą na analizę i syntezę, oraz ocenę nowych i złożonych idei; opanować umiejętności metodologiczne konieczne dla prowadzenia badań. Osobowo należy go również doskonalić pod kątem kształtowania „kompetencji i predyspozycji, m.in. w zakresie samodzielności, odpowiedzialności, zdolności uczenia się i komunikatywności"[41]. Wymienione cechy absolwentów studiów doktoranckich odpowiadają tym, które są preferowane w korporacjach, na co również wskazuje Sennett[42], dodaje jednak niezwykle istotny komponent kompletnie pominięty – „rozumienie samego siebie" przy zwróceniu uwagi na potrzebę samoidentyfikacji zawodowej oraz przynależności społecznej do określonej grupy zawodowej[43]. W swoich badaniach również zajęłam się tym istotnym aspektem, przeprowadzając rozmowy badawcze w trakcie prowadzenia zajęć na studiach doktoranckich w swojej macierzystej jednostce, w uczelni technicznej na Wydziale Architektury i Budownictwa oraz w trakcie wielu konferencji naukowych. W sumie odbytych rozmów było 34, zatem nie są to badania w żadnej mierze reprezentatywne, choć uzyskałam jednoznaczne deklaracje chęci uprawiania nauki w strukturach akademickich, mimo niskich zarobków w akademii i wcześniejszych doświadczeń zawodowych oraz badawczych realizowanych dla in-

[41] *Ibidem*.

[42] R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*..., s. 297–325.

[43] R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*..., s. 59.

nych podmiotów. Podkreślam, że nie były to deklaracje naiwne, bowiem doktoranci mieli już wiedzę o trudnościach wynikających z ubiegania się o środki na projekty badawcze, część z nich realizowała własne projekty, to jednak bycie uczonym w tradycyjnym rozumieniu było dla nich celem, a może tylko marzeniem o stabilności, którą tradycja obiecuje. Niezwykle cennym doświadczeniem badawczym był mój udział na zaproszenie działaczki ruchu Obywateli Nauki w roli doradczej przy opracowywaniu Paktu dla Nauki, części dotyczącej „Doktorantów. Studiów doktoranckich". Młodzi pracownicy nauki tworząc swoją propozycję, wnosili głównie postulaty dotyczące poprawy jakości pracy dydaktycznej i efektywniejszego włączania młodzieży akademickiej w projekty badawcze, zwiększenia zajęć podnoszących kompetencje lingwistyczne, przygotowania do aplikowania o granty naukowe czy wreszcie włączania zadaniowego w struktury zakładów naukowych i katedr promotorów. Muszę przyznać, że zaskoczył mnie początkowy brak szerszego spojrzenia na kwestie przygotowania zawodowego, co odczytuję jako jednoznaczne lokowania swojej przyszłości zawodowej w strukturach nauki. Podobnie można zinterpretować wyniki badań przeprowadzonych wśród doktorantów w Uniwersytecie Jagiellońskim[44]. Trudno jest jednoznacznie wskazać powód takich planów życiowych, tym bardziej, że niewielu z nich, jak wykazałam powyżej, faktycznie będzie kontynuowało swój rozwój zawodowy w uczelni wyższej. Można jednak przypuszczać, że znaczący był fakt choćby częściowej przynależności do świata nauki. Drugim być może jest właśnie zajmowanie się nauką w innych wymiarach, na najwyższym poziomie, co niezwykle rozwija i rozbudza „apetyt" intelektualny. Tu mam dylemat, jeżeli te hipotezy są prawdziwe, to doktoranci znajdujący się w tej szczelinie akademickości dostali przedsmak „uczty intelektualnej", „pierwsze danie", jednak „drugie i deser" mogą być poza zasięgiem ich możliwości. Z drugiej jednak strony to właśnie najwyższy kunszt mistrzostwa opiekunów naukowych, kadry nauczającej, może doprowadzić do takiego efektu, co musi budzić zadowolenie. Mimo dość pesymistycznego wydźwięku całego artykułu widzę pozytywny/optymistyczny aspekt tradycyjnej, etosowej pracy z młodymi adeptami nauki i wysoce wykształconą kadrą innych sektorów.

[44] K. Keler, E. Krzaklewska, *Studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Głos doktorantów*, Wydawnictwo Towarzystwo Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zespół ds. Jakości Kształcenia, Kraków 2009, www.doktoranci.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid (dostęp 10.10.2012).

Kto dziś czuwa nad akademickością, a kto nią zarządza? Zamiast zakończenia

„Władza produkuje wiedzę" – stwierdzeniem Foucaulta[45] właściwie można by zakończyć prowadzone tu rozważania. Powracając jednak do metafory szczeliny, przypomnę, że pojawia się ona na skutek różnych czynników, w geografii wskazuje się na egzogenne i endogenne, a efekty ich działania są nieodwracalne. W przestrzeni akademickiej po 2005 roku nastąpiło „trzęsienie ziemi", którego skutki coraz lepiej dostrzegamy i rozumiemy. Każda z kolejnych ustaw dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego wprowadzając kolejne regulacje, uzmysławia logikę władzy[46]. Stopniowo pojawiające się „rysy", wcześniej zbagatelizowane i potraktowane jako drobne pęknięcia, przez część uczonych zostały odebrane jako sprzyjające okoliczności do realizacji własnych celów badawczych – głównie w naukach stosowanych, niosły rekonstrukcję akademickości, nauki i samych uczonych. Hans Georg Gadamer wyraził pogląd doskonale opisujący kruchość akademickości:

> [...] Również człowiek teorii, życia oddanego czystemu poznaniu, jest zależny od sytuacji społecznej oraz politycznej praktyki. [...] Byłoby urojeniem mniemać, iż życie poświęcone teorii jest niezależne od życia politycznego i społecznego wraz z jego uwarunkowaniami[47].

Napór ekonomicznej rzeczywistości wypiera tradycyjną akademickość, a powinności w nią wpisane zostają zastępowane wartościami utylitarnymi i zewnętrznymi regulacjami biurokratycznymi. W wątpliwości te wpisuje się pogląd Małgorzaty Czarnockiej, która dostrzega również wielowymiarowość tego zjawiska i stwierdza, że „podmiot poznania" w kartezjańskim rozumieniu, zawieszający wpływy zewnętrzne, oddany w swojej wielkiej, twórczej samotności prawdzie nauki, nie jest impregnowany na potrzeby społeczne, jest tylko „idealnym podmiotem

---

[45] M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Aletheia, Warszawa 2009, s. 104.

[46] Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym, DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 (tekst jedn.). Opracowano na podstawie: DzU z 2012 r., poz. 572, 742, 1544; DzU z 2013 r., poz. 675, 829, 1005, 1588, 1650; DzU z 2014 r., poz. 7, 768, 821, 1004, 1146, 1198, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365 (dostęp 8.02.2015).

[47] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, przekład B. Baran, Wydawnictwo Inter esse, Kraków 1992, s. 9.

poznania”[48]. Dopełnia tę myśl stwierdzeniem, że „człowiek rozpościera się między swoją prywatnością a społeczną rzeczywistością zewnętrzną”, jednak nigdy nie jest ostatecznie zdeterminowany, „nie jest pionkiem w grze”, „mimo społecznej presji, która kształtuje procedury poznawcze i treściowe fundamenty poznania”[49]. Autorka tych myśli zbliża się do poglądów Flecka i współczesnych poststrukturalistów czy pragmatystów, twierdząc, że w indywidualnym podmiocie poznania dokonuje się połączenie własnego planu życiowego z planem zbiorowym, co powoduje, że na poziomie świadomości i nieświadomości mogą się one przeplatać, stając się osobistymi sensami, schematami myślenia, w czym ujawnia się społeczny charakter tworzenia wiedzy. „Jego fundamenty zakodowane są w indywidualnym podmiocie przez społeczne wkodowanie (...)”, przez język, schematy konceptualizowania i wykorzystania wiedzy[50]. Autorka tych słów pozostawia decyzję samym uczonym, których tożsamość społeczna oraz podmiotowe wybory będą kanwą dla dalszych poczynań. Jakie decyzje będą podejmowali tak kształceni doktoranci? Ile w nich będzie etosowych zobowiązań? Kto będzie w przyszłości oczekiwał tych etosowych zobowiązań?

Słowa kluczowe: *akademickość, doktorant, studia doktoranckie, programy kształcenia doktorantów*

DOCTORAL STUDENTS IN THE SPLITS OF THE ACADEMIC ETHOS

Summary

The subject of the article concerns the situation of doctoral students trained in the context of an institutionalized system of higher education. The academic ethos has been offered for sale, and has become another educational service used for different interests. The metaphor of “gaps” that I introduce in the article describes well the unprivileged position of the young people entering the world of

[48] M. Czarnocka, *Podmiot poznania a nauka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 314–328.

[49] *Ibidem*, s. 339.

[50] *Ibidem*, s. 341.

science. I try to identify the "gaps" and the "tensions" disintegrating the existing order, in which the traditional ethos of commitments is eroded by the new system of claims. The university tied up with formal regulations creates a new environment where everything: the role of mentors, the relationships, and the position of doctoral students change significantly. I choose hermeneutic to analyze the framework education programs, and to try to answer the question: What goals are implemented and what effects of the training of doctoral students emerge from the interpretation of the source material? I refer also to qualitative data (interviews with university students) which shows the evolution of the youth's attitudes to their own role and place in the world of scholars.

Keywords: *academic ethos, doctoral student, PhD studies, doctoral study programs*

Translated by Aleksandra Błachnio

DOI: 10.18276/psw.2016.1-05

Zuzanna Zbróg
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli

Wprowadzenie

Teoria reprezentacji społecznych (TRS), opracowana przez francuskiego psychologa Serge`a Moscoviciego, mieści się w obszarze kognitywistyki, która dostarcza dydaktyce ważnych wskazówek pozwalających lepiej rozumieć to, co dzieje się z poznającym umysłem. Analizuje ona między innymi, jak przebiega proces tworzenia się reprezentacji stanowiących podstawowe struktury, za pomocą których wyjaśniamy większość procesów poznawczych biorących udział w uczeniu się. Coraz częściej mówi się w tym kontekście o pedagogice kognitywistycznej[1], która lokuje się na pograniczu co najmniej kilku dyscyplin naukowych, podejmujących pytania o zakres i warunki poznania/uczenia się, a także o rolę świadomości w budowaniu reprezentacji mentalnych[2].

Głównym pojęciem kognitywistyki jest „reprezentacja" rozumiana jako struktura mentalna budowana w umyśle (a ujawniana w języku), odpowiadająca realnemu obiektowi zewnętrznemu (przedmiot, zjawisko, proces itp.), ale nie o charakterze obiektywnym, lecz przyczynowym i intencjonalnym. Z punktu widzenia podmiotu poznającego zasadniczym celem konstruowania reprezentacji „nie jest wykonanie mentalnej kopii badanego/doświadczanego obiektu, […] nie ma ona charakteru oglądu obiektywizującego, lecz jest ściśle związana z intencją podmiotową, wyrażaną za pomocą sądów i przekonań"[3].

---

[1] Np. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Impuls, Kraków 2013.

[2] Zob. J. Kruk, *Znaczenie pogranicza kognitywistki i epistemologii dla dydaktyki ogólnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2005, nr 4 (198), s. 102.

[3] J.R. Searle, *Intencjonalność percepcji*, tłum. T. Bigaj, w: *Filozofia percepcji*, red. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1995, s. 231.

Według S. Moscoviciego[4], reprezentacje są współczesną wersją zdrowego rozsądku. Mogą być traktowane jako teoria, sieć pojęciowa, idee, metafory i obrazy, które zawierają emocje, postawy i opinie członków danej społeczności. Są one zawsze związane ze społecznymi, kulturowymi i/lub symbolicznymi obiektami, są reprezentacjami czegoś. Dotyczą treści codziennego myślenia i obejmują pojęcia, które nadają spójność naszym przekonaniom, ideom. Spontanicznie tworzymy na ich podstawie wyobrażenia społeczne, które pozwalają nam sklasyfikować osoby i przedmioty, porównać i wyjaśnić zachowania oraz dokonać ich obiektyfikacji. Nie powinny być postrzegane jako logiczne i spójne wzorce myślowe, bowiem mogą zawierać także fragmenty myśli i idei sprzecznych. Reprezentacje społeczne są dynamiczne, ponieważ ich konstruowanie i odtwarzanie ma miejsce w procesie komunikacji społecznej (dlatego Moscovici nazywa reprezentacje „społecznymi").

Transformacja reprezentacji – uczenie się przez oduczanie

Pojawiające się nowe zjawiska/obiekty (w wypadku analiz własnych są to wszystkie nowe doświadczenia studentów i ich nowa wiedza pedagogiczna) muszą mieć nadany nowy sens i znaczenie. Wraz z nimi stare zjawiska/obiekty ulegają transformacji, ich znaczenie jest modyfikowane. Pojawianie się nowej wiedzy to – zdaniem twórcy teorii reprezentacji społecznych – doskonały moment do badania początków procesu konstruowania społecznych form wiedzy, w tym wypadku wiedzy pedagogicznej, dlatego że mamy wówczas do czynienia z pojawieniem się większości mechanizmów komunikacyjnych, które służą do tego, aby „zdroworozsądkowe konstrukty" i „brana za pewnik" wiedza zostały przekonstruowane[5]. TRS jest więc dobrą bazą teoretyczną dla badania reprezentacji społecznych studentów – przyszłych nauczycieli. Tym bardziej, że – jak podkreśla D. Klus-Stańska – niezwykle rzadko problematyka związana z wiedzą studentów jest przedmiotem badań naukowych[6].

---

[4] S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge, UK 2000, s. 18–21.

[5] S. Moscovici, *Why a Theory of Social Representations?*, w: *Representations of the Social*, red. K. Deaux, G. Philogéne, Blackwell Publishers, Oxford 2001, s. 12.

[6] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, w: *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, Impuls, Kraków 2015, s. 111–125.

Bliskie znaczeniowo z reprezentacjami społecznymi jest pojęcie stereotypu, ponieważ stereotypy mogą być traktowane jako wspólne opinie na dany temat, odnoszące się do wiedzy zdroworozsądkowej[7]. Posługiwanie się stereotypami (schematami myślowymi, uproszczeniami, gotowymi przeświadczeniami), np. odnośnie do roli zawodowej nauczyciela, pełni pozytywną rolę – adaptacyjną, która pozwala człowiekowi poradzić sobie ze złożonością otaczającego go świata, z nadmiarem nowych informacji. Wyposaża go w uproszczoną wizję rzeczywistości społecznej, umożliwiającą poruszanie się w świecie z poczuciem bezpieczeństwa i względnej pewności. Z drugiej strony jednak tkwienie w schematycznym myśleniu i postępowaniu nie pozwala człowiekowi rozwijać się i widzieć świata z szerokiej perspektywy. Wąski ogląd rzeczywistości nie jest wskazany w żadnym zawodzie, zwłaszcza w zawodzie nauczyciela, który funkcjonuje na co dzień w złożonym świecie rzeczywistości szkolnej. Z tego powodu istotne jest celowe wykraczanie poza stereotypowe postrzeganie innych i siebie. Tym bardziej, że – jak zauważa Pierre Bourdieu – zarówno role związane z płcią społeczną, jak i role zawodowe (zwłaszcza w zawodach sfeminizowanych) przyjmowane są zwykle bezrefleksyjnie, to znaczy aktorzy społeczni bezwiednie odgrywają to, co proponuje im otoczenie zawodowe. Nie są w stanie zwerbalizować, jakie typy zachowań czy postaw są przypisane do danej roli, lub opis ten wyraźnie utrudnia nieuświadamianie sobie sposobu myślenia przynależnego do danej roli zawodowej[8]. Im bardziej dana rola jest akceptowana, im bardziej studenci są zmotywowani do bycia w przyszłości nauczycielem („kocham dzieci", „uwielbiam opiekować się małymi dziećmi"), tym bardziej rola zawodowa staje się dla aktora społecznego niewidoczna. Tradycyjne zachowania nauczycielskie przyjmowane są jako pewnik, coś oczywistego, jako naturalna codzienna szkolna rzeczywistość. To właśnie zadaniem nauczyciela akademickiego staje się podjęcie działań mających na celu zerwanie z potocznymi przekonaniami i nawykowym myśleniem o roli zawodowej nauczyciela i pokazanie, jak można uczyć się zawodu w trakcie badania swoich doświadczeń. Przejście do kolejnego etapu rozwoju profesjonalnego wymaga zdecydowanej zmiany punktu widzenia dotyczącego faktów uznawanych dotąd przez studentów za oczywiste i niepodważalne praktyki/zwyczaje,

[7] M. Grzesiak-Feldman, *Tożsamościowe uwarunkowania posługiwania się stereotypami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 9–12.

[8] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 45–54.

wymaga zmiany wiedzy osobistej nabytej z punktu widzenia obserwatora innych nauczycieli, obserwatora środowiska pracy nauczycieli i jego relacji z uczniami. Niezbędna jest zmiana jego stanowiska, przekonań, reprezentacji i wypracowanie nowych nawyków, co wymaga czasu i **oduczenia się** schematycznych, mechanicznych zachowań oraz **zerwania** z dotychczasowymi, potocznymi, ugruntowanymi przekonaniami.

Poziomy uczenia się przez oduczanie

Omawiając zagadnienie uczenia się przez oduczanie (ang. *learning to unlearn*), można odwołać się na przykład do koncepcji mentalnego pęknięcia, zerwania z dotychczasowymi schematami myślowymi. Christine Mias kojarzy te terminy z rozbiciem, rozerwaniem, niezgodą, zmianą. Niezależnie od tego, z jakimi jeszcze synonimami będziemy łączyć pojęcie „pęknięcie/zerwanie", wiązać się ono będzie z przejściem z jednego stanu do drugiego, co wymaga zdecydowanego przerwania, rozdzielenia, odłączenia się, oddalenia się od poprzedniego stanu. Mias podkreśla ponadto, że rozwój i wspomaganie nabycia innej formy kultury (np. pedagogicznej), innymi słowy, innej formy wiedzy, wymaga transformacji poprzednich reprezentacji[9], która może dokonywać się na trzech poziomach zerwania.

Poziom pierwszy: zerwanie z konwencjami i normami społeczno-kulturowymi oraz politycznymi

Podstawowy motyw podjęcia studiów na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w większości zaklęty jest w słowach „kocham dzieci", ewentualnie „lubię dzieci", czy też „od zawsze chciałam być nauczycielką, to jest spełnienie moich marzeń". Wizje bycia nauczycielem idealnym, kochanym przez dzieci i podziwianym przez wdzięcznych rodziców, pracującym w komfortowych warunkach, z cudownymi, niesprawiającymi problemów „dzieciaczkami" dominują u badanych przeze mnie studentów rozpoczynających studia stacjonarne i niestacjonarne na specjal-

[9] Ch. Mias, *Training and Ruptures*, w: *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, red. M. Chaib, B. Danermark, S. Selander, Routledge, London 2011, s. 159.

ności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (zbadałam pełną próbę studentów z województw świętokrzyskiego i lubelskiego, w sumie 392 osoby). Cechą charakterystyczną badanej grupy jest brak umiejętności krytycznego spojrzenia na kolejne rządowe decyzje odnoszące się do edukacji czy też brak umiejętności dostrzegania uwarunkowań społeczno-ekonomiczno-politycznych funkcjonowania szkoły, przedszkola i nauczycieli (nawet u studentów ostatniego roku studiów). Panuje powszechna zgoda co do tego, że „MEN wie lepiej", że „podstawa programowa musi być dobra, skoro została oficjalnie zatwierdzona do realizacji", że „doświadczony nauczyciel na pewno wie, co robi i dlaczego". W wypowiedziach studentów można dostrzec także inne przekonania, takie jak: „ja na pewno będę lepszym nauczycielem niż…", „nie dopuszczę do tego, żeby…", „zadbam o to, żeby…".

Studenci mają aspiracje humanistyczne związane z poprawą jakości życia dzieci w szkole/przedszkolu, stworzeniem im lepszych warunków do uczenia się, pragną wprowadzenia na zajęciach różnych innowacji (o czym świadczą wypowiedzi poparte konkretnymi pomysłami), marzą o tym, żeby wszystkie ich pomysły dało się realizować w rzeczywistości. Jak pisze Ch. Mias, studenci „chcą przeżyć utopię, uaktywnić utopię, praktykować utopię"[10]. Nie zdają sobie bowiem sprawy z ukrytych, a coraz częściej także jawnych mechanizmów opresji, nadzoru i kontroli funkcjonujących w polskim systemie edukacyjnym. Jeśli przyszli nauczyciele nie orientują się w systemowych uwarunkowaniach funkcjonowania szkół i przedszkoli oraz wykonywania zawodu nauczyciela, trudno oczekiwać, aby mieli rozeznanie co do przemocy strukturalnej w formie prawnych regulacji oświatowych wynikających z centralistycznego zarządzania systemem oświaty. Normatywne regulacje i ich konsekwencje dla codziennej aktywności nauczycieli (w rezultacie także dzieci i rodziców) przybierają przecież postać patologii[11].

Nowe spojrzenie na szkołę, na proces uczenia się, na bycie/stawanie się nauczycielem wymaga więc zdecydowanego zerwania z jednostkowymi

---

[10] *Ibidem*, s. 160.

[11] Seria wydawnicza *Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki* wydawana pod patronatem KBN PAN, Impuls, Kraków; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Impuls, Kraków 2015.

czy kameralnymi protestami przeciwko mechanizmom nacisku i kontroli państwa i polityków, ponieważ – jak pisze choćby B. Śliwerski – w takim wymiarze są one nieskuteczne[12].

Podjęcie się faktycznej zmiany wymaga ogólnego ruchu społecznościowego (np. gromadzenia się w sieci), redefinicji więzi społecznych (np. w danej grupie zawodowej), wreszcie odwoływania się do faktycznych demokratycznych wartości związanych z prawem do autonomii i wolności[13]. Tego typu twierdzenia mogą być postrzegane przez niektórych jako utopijne, jednak kilkakrotnie udało się już w Polsce zorganizować ogólnokrajowe poruszenie, na przykład w sprawie obniżenia wieku szkolnego (akcja Ratuj Maluchy) czy też falę sprzeciwu społeczności akademickiej wobec obecnej kondycji uniwersytetu (Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej). Ostatnie wydarzenia na polskiej scenie politycznej udowodniły, że początkowo kameralne protesty przeciwko kolejnym sekwencyjnie podejmowanym decyzjom – niezgodnym z wolą sporej rzeszy Polaków – doprowadzają stopniowo do pojawienia się nowych realiów, które można traktować już w kategoriach tąpnięcia, pęknięcia, zerwania z zastanym stanem rzeczy. Nietrudno zauważyć, że jedno pęknięcie/zerwanie staje się siłą napędową dla drugiego[14]. Na zasadzie domina lawinowo dokonują się kolejne przetasowania. Ch. Mias widzi więc pierwszy poziom pęknięcia jako kategoryczne, zdecydowane, na wielką skalę zerwanie ze starym i zbiorowe domaganie się nowego.

Cechą charakterystyczną każdego nowego pokolenia wchodzącego w dorosłe życie jest niezgadzanie się z tym, co jest powszechnie przyjęte przez dorosłych za stałe i niepodważalne. To właśnie jest siła napędowa postępu, inspiracja do zmiany, przejścia do życia na nowym poziomie. Studenci obecnie przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą być taką siłą, jeśli tylko sami nauczyciele akademiccy skonstruują wyobrażenie człowieka – przyszłego nauczyciela – zdolnego do wymyślenia nowych wszechświatów, do bardziej świadomego doświadczania. Ch. Mias pisze,

---

[12] http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/ (dostęp 11.07.2015).

[13] Por. Z. Zbróg, *Czy możliwa jest nauczycielska autonomia? – rozważania na podstawie koncepcji T. Kocowskiego i myśli M. Foucaulta*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2007, nr 3, s. 115–128.

[14] *Bunt to postęp w fazie potencjalnej* S. Mrożek, *1. Tango, 2. Słoń, 3. Wesele w Atomicach, 4. Woda*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1989, s. 24.

że poszukiwanie nowych możliwości wymaga znalezienia tego pierwszego momentu zerwania, zarysu pęknięcia. To jest bowiem moment, który pozwala zrozumieć, że ten świat nie jest już nasz, że doszliśmy do punktu, w którym dostrzegamy, że nie możemy już znaleźć w nim swojego miejsca[15], że nasze dotychczasowe postrzeganie nie przystaje już do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości.

Poziom drugi: zerwanie epistemologiczne *uczenie się przez oduczanie*

Kolejny poziom zerwania związany jest z inną forma desocjalizacji: uczeniem się przez oduczanie. Ten poziom pęknięcia odnosi się do poszukiwania wyjaśnienia (działania). Różnice między wiedzą nabytą w wyniku doświadczeń osobistych studentów (zarówno z czasów, gdy studenci sami byli uczniami, jak i z okresu swoich pierwszych doświadczeń zawodowych w roli nauczyciela) i wiedzą naukową doprowadzają do pojawienia się konieczności radzenia sobie z dysonansem poznawczym, odwrócenia się od swoich dotychczasowych doświadczeń, od wiedzy potocznej po to, aby nauczyć się nowego podejścia i zaprojektować nowe działania, korzystając z nowej wiedzy, wiedzy naukowej. Zgodnie bowiem z teorią dysonansu poznawczego:

> jeśli osoba posiada dwa sprzeczne ze sobą elementy poznawcze (np. sądy, przekonania), to doświadczy awersyjnego stanu motywacyjnego, zwanego dysonansem poznawczym. Usunięcie tego stanu możliwe jest między innymi poprzez zmianę jednego ze sprzecznych elementów poznawczych[16].

Stwarza to doskonałą szansę dla nadejścia nowego. Dostrzeganie przez studentów innych światów, innych możliwości, projektowanie innych rozwiązań może odbywać się w trakcie wspólnego uczenia się podczas badania własnego doświadczenia i dokładniejszego przyglądania się swoim przekonaniom/reprezentacjom danego obiektu.

Ch. Mias różnicuje w odniesieniu do tego typu uczenia się **podejście badawcze i eksperckie**. Jej zdaniem, występowanie w roli eksperta wią-

---

[15] Ch. Mias, *op.cit.*, s. 160.

[16] P. Bąbel, *Samoobserwacja – własne zachowanie jako źródło wiedzy o sobie*, w: *Poznaj samego siebie*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Warszawa 2009, s. 160.

że się z dążeniem do skuteczności w wyniku podejmowania konkretnych działań. Bycie badaczem zaś wymaga pracy po omacku, próbowania, powątpiewania.

> Ekspert podejmuje szybkie decyzje, radzi sobie z problemami, często działa w trybie pilnym, jest szybki i skuteczny. Badacz natomiast musi dać sobie czas na lepsze wykorzystanie obserwacji, budowanie krok po kroku hipotez i modeli, skonfrontowanie swoich pomysłów z obszarem badań i ponowne opracowanie swoich pomysłów[17].

Zachowania eksperckie nie nadają się do uczenia się zawodu nauczyciela, na co zwraca uwagę między innymi Henryka Kwiatkowska, podkreślając swoistość działania pedagogicznego, naturę zawodu nauczyciela, w którym nie ma nic powtarzalnego. W mądrość nauczycielskiego działania wpisana jest raczej niepewność i dynamika[18].

Prawdziwe uczenie się poprzez badanie wymaga więc przede wszystkim poddawania w wątpliwość pewnych rozwiązań, pozwalania sobie na niepewność. Takie podejście zapewnia silne osobiste zaangażowanie się w proces badawczy, ponieważ wymaga wytwarzania pomysłów rozwiązań przez innych studentów z grupy, dając jednocześnie prawo do popełniania błędów. Ten typ pracy badawczej umożliwia nakładanie się myślenia i aktywności, może spowodować także, że działania lub pomysły, które wydają się nam nieadekwatne czy też nieuzasadnione, zainspirują studentów do odkrycia nowych form aktywności pedagogicznej.

Widać tu odwołanie do **sokratejskiej metody majeutycznej**, której celem jest wspólne dotarcie do prawdy dzięki dyskusjom[19]. Punktem wyjścia jest przeżycie spowodowane jakimś ważnym zdarzeniem, utrwalonym w przypominanych sobie epizodach lub obserwowanych sytuacjach edukacyjnych związanych z konkretnym działaniem, a następnie ekspresja swoich przeżyć i przemyśleń. Zadaniem współuczestników jest zmiana omawianego doświadczenia w projekt badawczy, a współuczestników we współautorów. Ważne doświadczenia poszczególnych członków grupy studenckiej powinny stać się punktem wyjścia do dalszych prac

[17] Ch. Mias, *op.cit.*, s. 162.

[18] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WPiA, Warszawa 2008, s. 40–41.

[19] Metoda ta nazywana jest też położniczą, ponieważ odpowiednio prowadzona rozmowa pozwala nieuświadamianej wiedzy lub prawdzie „przyjść na świat". Więcej na temat tej metody w: I. Krońska, *Sokrates*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

z wykorzystaniem uczenia się poprzez badanie. Dzięki temu nauczyciel akademicki ma możliwość zaproponowania każdemu studentowi indywidualnie dobranej do niego tematyki pracy badawczej. W dobrze zorganizowanych warunkach do uczenia się poprzez badanie wszyscy uczestnicy dyskusji mogą wymieniać się swoimi pomysłami, uzgadniać rozwiązania, pytać i wspólnie poszukiwać odpowiedzi[20]. Ma to ścisły związek z etapem metody sokratejskiej określanym jako „sokratejskie przejście mentalne" związane z negocjacjami, badaniem, umiejętnością interpretacji kontekstu kulturowego, z mentalną reorganizacją i redefinicją dotychczasowego sposobu pojmowania świata.

Zresztą analiza swoich przekonań, schematów, uprzedzeń, stereotypów dokonywana podczas grupowego uczenia się buduje fundamenty współpracy zespołowej także na dalsze lata, kiedy przyszli nauczyciele będą chcieli/mogli nadal uczyć się w grupie[21].

Poziom trzeci: zerwanie z potoczno-profesjonalnymi znaczeniami i wiedzą

Ten poziom zerwania ze „zwykłym" realizowany jest równolegle z poziomem drugim, w trakcie uczenia się poprzez badanie pozwalające na realizację siebie i własnej filozofii edukacyjnej. Związany jest z renegocjacją znaczeń odnoszących się do podejmowanych do tej pory działań pedagogicznych, znaczeń przypisywanych swoim przekonaniom i osobistej ścieżce uczenia się zawodu nauczyciela. Nowe znaczenia, nowa wiedza (naukowa) i nowy kierunek rozwoju zawodowego już w okresie wczesnej profesjonalizacji musi być wspomagany opisanym przez Ch. Mias procesem pęknięć, nieciągłości, systematycznego zrywania ze schematycznymi przekonaniami i kierowaniem się w swoich zawodowych decyzjach wiedzą potoczną. Zarówno potoczne, nieuświadamiane przekonania studentów

[20] Wyniki empirycznych badań związanych z takim prowadzeniem zajęć ze studentami ujęłam w artykule: Z. Zbróg, *Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów*, w: *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 65–80.

[21] Innym przykładem podobnego podejścia do wczesnej profesjonalizacji studentów jest zaproponowane przez Pete Boyda modelowanie w: P. Boyd, *Using 'Modelling' to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, w: *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*, red. P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2014.

o zawodzie nauczyciela jeszcze przed podjęciem studiów pedagogicznych, jak i świadoma, intencjonalna praca nad ich zmianą, nad zerwaniem z profesjonalnymi odruchami, pracują na rzecz stopniowej i ciągłej profesjonalizacji, rozumianej nie jako techniczna sprawność w stosowaniu określonych strategii postępowania edukacyjnego, reprodukcja znanych lub narzuconych metodycznych schematów działania czy uzyskiwanie kontroli nad własną pracą, ale jako bycie kreatywnym w rozwiązywaniu stale nowych problemów w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, umiejętność wyzbycia się eksperckości i wykraczania poza proste orzeczenia/sądy/wywody o działaniach własnych i innych osób. Ewolucja studenta w trakcie uczenia się zawodu nauczyciela wymaga inwersji potocznego, codziennego myślenia na myślenie, a właściwie **przemyśliwanie**, rozważanie naukowe, wytworzone w trakcie uczenia się przez badanie. Ważne i jednocześnie trudne jest zachowanie równowagi między tymi dwoma rodzajami wiedzy, dwoma rodzajami myślenia. Nie chodzi o porzucenie wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej, jednak różnice w logice obu typów myślenia wymagają wyjaśniania, bowiem zarówno na poziomie działania, jak i samowiedzy tworzy się między nimi przerwa, luka[22]. Z tego powodu konstruowanie nowych znaczeń wymaga zaangażowania zarówno nauczyciela akademickiego, jak i studenta oraz uaktywnienia ich dotychczasowej wiedzy i doświadczeń. „Wszak uczenie się, czyli także studiowanie, nabywanie wiedzy zachodzi wskutek reorganizacji dotychczasowych struktur poznawczych, reprezentacji świata oraz na drodze „wmontowania" w posiadane doświadczenia nowych informacji"[23].

Modyfikowanie studenckich reprezentacji nauczyciela

Redefinicja treści wielu zdroworozsądkowych pojęć i koncepcji powoduje na początku ich semantyczne zubożenie, ale nadal muszą one nieść ze sobą jakieś znaczenia odpowiadające dawnym doświadczeniom. Zgodnie z zasadami uczenia się konstruktywistycznego, student będzie mógł wówczas nawiązać więź (zbudować most) między swoimi wcześniejszymi doświadczeniami i doświadczeniami nowymi (konstruować nowe

[22] Z. Zbróg, *Reprezentacje społeczne*..., s. 70–73, 79; Ch. Mias, *op.cit.*, s. 162.

[23] A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Impuls, Kraków 2013, s. 406.

reprezentacje). Dochodzenie do nowej wiedzy zależy bowiem od wiedzy dotychczasowej, od uprzedniego doświadczenia oraz społeczno-kulturowego kontekstu działania. Jak wynika z teorii reprezentacji społecznych, całkowita zmiana poprzednich reprezentacji raczej nie jest możliwa, ponieważ ich konstruowanie na przestrzeni życia studentów ma konkretną podbudowę psychospołeczną, uwarunkowaną kulturowo i historycznie. Wiedza jest jednak strukturą dynamiczną, rozwojową, będącą w ciągłej przebudowie. Stwarza to możliwości świadomej weryfikacji napływającej nowej wiedzy (naukowej, bazującej na nowych doświadczeniach i interpretacjach nabywanych w trakcie modyfikacji reprezentacji, w trakcie uczenia się przez oduczanie), porównanie jej z wiedzą posiadaną (najczęściej potoczną, zdroworozsądkową). Jest to doskonały punkt wyjścia do aktywnego konstruowania na nowo swojej wiedzy, wiedzy osobistej, która stawać się będzie nową formą umysłowej reprezentacji nauczyciela.

Zaangażowanie nauczycieli akademickich na tym etapie jest niezbędne z racji tego, że jakość skonstruowanej przez studentów wiedzy, a zatem także jakość nowych reprezentacji społecznych odnośnie do nauczyciela, jest zdeterminowana dostępnością zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych i odpowiednią ich interpretacją w gronie współuczących się. Dopiero odpowiedni kontekst uczenia się, na przykład w postaci wspólnego rozwiązywania jakiegoś problemu, analizowania konkretnej sytuacji[24], daje możliwość skutecznej reorganizacji struktur umysłowych, reorganizacji doświadczeń i obrazu świata. Ubóstwo sytuacji i kontekstów w dydaktyce akademickiej nie sprzyja trwałym modyfikacjom w strukturach reprezentacji (zawodu) nauczyciela w wyobrażeniach studentów.

Znaczenie właściwie organizowanej praktyki pedagogicznej

Znaczna zmiana struktury reprezentacji społecznych możliwa jest wówczas, gdy studenci mają dostęp do nowych rozwiązań, ponieważ zmiana jakości swoich pomysłów musi być poprzedzona doświadczeniem podczas praktyk pedagogicznych. Jednak wykonywanie tradycyjnych za-

[24] Przykłady takich analiz można znaleźć np. w książkach: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.

dań w tradycyjny sposób powoduje podtrzymywanie dotychczasowych reprezentacji. Z kolei nowe/innowacyjne zadania inspirują stopniową modyfikację reprezentacji aż do powstania nowej koncepcji swojej roli zawodowej.

Znaczące jest tutaj stwierdzenie jednego ze znanych badaczy reprezentacji społecznych Jeana Claude`a Abrica, który podkreśla, że „jest to dobra praktyka, aby tworzyć reprezentacje, a nie odwrotnie"[25]. Dobrze jest, gdy dzięki praktyce tworzymy nowe reprezentacje, gorzej zaś gdy reprezentacje, które posiadamy, kierują naszą praktyką, przewodzą naszym zachowaniom, wówczas bowiem są trudne do zmiany/modyfikacji.

Warto zauważyć, że modyfikacja posiadanych, na przykład niepożądanych z punktu widzenia współczesnej pedagogiki, reprezentacji społecznych, możliwa w wyniku stosowania nowych rozwiązań, nowych praktyk, musi charakteryzować się wysoką częstotliwością w nowym kontekście. Zarówno więc studenci, jak i nauczyciele akademiccy oraz nauczyciele szkolni powinni podlegać nowemu kontekstowi i nowym praktykom. Ścisła współpraca studentów i nauczycieli (także akademickich) nad zmianą reprezentacji jest podstawowym warunkiem powodzenia praktyk pedagogicznych.

Badania empiryczne nad zmianą dotychczasowych praktyk (pedagogicznych, medycznych itp.) ujawniają trzy możliwe rodzaje tejże zmiany (przekształceń, modyfikacji, transformacji)[26]:

1. Zmiana stopniowa – mamy z nią do czynienia, gdy „nowe praktyki nie są całkowicie sprzeczne z rdzeniem reprezentacji", wówczas nie dochodzi do całkowitego zerwania z dotychczasowymi reprezentacjami (bo nie ma takiej potrzeby).
2. Odporność na przekształcenia – tak jest w wypadku, gdy nowe praktyki są sprzeczne z dotychczasowymi doświadczeniami. Zmiana reprezentacji jest wówczas możliwa tylko poprzez zwiększenie częstotliwości kontaktu z nowymi rozwiązaniami.
3. Przemiana nagła – ma miejsce wówczas, gdy nowe praktyki wprowadzane są bezpośrednio i, można by powiedzieć, gwałtownie, a studenci uczą się ich, zrywając z dotychczasowymi przeko-

[25] J.C. Abric, *Pratiques sociales, Représentations sociale*, w: *Pratiques sociales et représentations*, red. J.C. Abric, PUF, Paris 1994, s. 219.

[26] *Ibidem*, s. 236.

naniami. Naoczne przekonanie studentów, które może być ujęte w słowach „To ma sens", powoduje bezpośrednie dotarcie do rdzenia reprezentacji, skutkujące jego zmianą.

Wnioski – jakościowa zmiana w kształceniu studentów

Pojęcie refleksyjności, które zdążyło stać się dogmatem badań jakościowych, nie znajduje wśród studentów zrozumienia, stając się przez to pojęciem pustym, pozostającym w sferze teorii. Prowadzenie zajęć bazujących na badaniu swojego procesu uczenia się daje zaś nadzieję na zmianę jakościową przygotowania studentów do zawodu nauczyciela, na to, aby refleksyjność została praktycznie zastosowana w uczeniu się studentów. Jest to ważne zadanie w procesie wczesnej profesjonalizacji studentów, ponieważ – jak stwierdza Elżbieta Hałas – refleksyjność potencjalnie prowadzi do „zwrotnego oddziaływania na rzeczywistość"[27].

Kwestionowanie tego, co uważane było dotychczas przez studentów za oczywiste i niezmienne, nie zawsze jest trudne, ponieważ moje doświadczenie pokazuje, że studenci oczekują zmiany. Praca w grupie, doświadczanie przynależności do wspólnoty uczących się wzmagają zaangażowanie przyszłych nauczycieli, podnoszą ich motywację do uczenia się zawodu na nowych zasadach. Konfrontacja swoich przekonań z innymi ujawnia nowe znaczenia, jakie mogą być nadane tym samym działaniom, stwarza relacyjną sieć wymiany poglądów. Rekonstrukcja pedagogicznych zachowań pozwala na negocjowanie przeszłości bez jej odrzucania. Chodzi raczej o ponowne zbadanie wartości, których studenci są nośnikami. Studenci kończą zajęcia z poczuciem odzyskania kontroli nad rozwojem własnego profesjonalizmu i wizją ścieżki dalszego rozwoju zawodowego. Widzą lepiej swoje korzenie, umocowanie we własnej historii, dostrzegają znaczenie więzi grupowej i wspólnoty kulturowej w pokonywaniu przeszkód i radzenia sobie ze sprzecznościami.

Badania z wykorzystaniem TRS pozwoliły ustalić, że reprezentacje są społecznie konstruowane w wyniku społecznych interakcji (np. językowych), dotyczą wiedzy społecznie wytwarzanej i w ten sam sposób mogą być przekształcane – podczas społecznych interakcji w grupie uczących

[27] E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa" 2011, nr 2, s. 198.

się. Dzięki zbiorowemu wymiarowi kształcenia studenci będą mogli wyjść poza swoje dotychczasowe reprezentacje nauczyciela i – dzięki wspólnym badaniom i działaniom – skonstruować nowe reprezentacje, które są bardziej odpowiednie do wymogów współczesnej szkoły. Zbiorowe, wspólne działania pozwalają na uwzględnienie wielu perspektyw oglądu rzeczywistości szkolnej i wzięcie pod uwagę ich różnorodności podczas konceptualizacji wypracowanych we współpracy z innymi, w trakcie dyskusji i dzielenia się wartościami.

Słowa kluczowe: *społeczne reprezentacje, uczenie się przez oduczanie, studenci – przyszli nauczyciele*

LEARNING TO UNLEARN – MODIFYING THE SOCIAL REPRESENTATION OF FUTURE TEACHERS

Summary

The article presents the basic assumptions of the social representations theory and analyses the ways of transformations of social representations in course of the process of learning to unlearn. In author's own research the concept of three levels of ruptures with the previous believes, images and experiences was applied. Attention was paid to the fact that the qualitative change in the education of the future academic teachers depends on the engagement of academic teachers into the modification of social representations of the profession of the teacher in students. The change in social representations requires also the group cooperation during the joint research and activities. This creates a good basis for the future cooperation of teachers and shows how to use reflexivity in practice.

Keywords: *social representations, learning to unlearn, students-future teachers*

Translated by Magdalena Hądzlik-Dudka

DYSKUSJE, OPINIE

DOI: 10.18276/psw.2016.1-06

Monika Łozińska
Uniwersytet Szczeciński

Studenci oszukują system, czy system oszukuje studentów? Perspektywy uczciwości wśród studentów na przykładzie zjawiska plagiaryzmu

Każdy chce się uważać za dobrego, prawego, sprawiedliwego, uczciwego, empatycznego. Ludzka psychika dysponuje wieloma mechanizmami, które tak „programują" wizerunek samego siebie, aby nie był on nigdy skrajnie negatywny. Takie mechanizmy, jak racjonalizacja, wyparcie, przeniesienie, intelektualizacja i wiele innych, mają jedno zadanie: poprawę własnego wizerunku. Oczywiście nie służą one temu, by myśleć o sobie w samych superlatywach – mają pomóc w sytuacji, gdy na obrazie pojawia się mała rysa, jakiś błąd pod postacią niewłaściwego zachowania, sprawienia komuś przykrości, zrobienia czegoś, co wykracza poza normy społeczne. Jednak czy wiele takich rys nie świadczy o tym, że ktoś już sam siebie oszukuje, ocenia nadzwyczaj dobrze, kiedy należałoby spojrzeć sobie w oczy i zmienić opinię? Jak ocenić człowieka, który przez wiele lat kradł drobne, nic nieznaczące przedmioty z pracy, czy nadal można powiedzieć, że jest to uczciwy człowiek?

Źródła uczciwości

Każde społeczeństwo posiada pewną wizję tego, co jest wartościowe. Realizacja tych wartości opiera się na określonych regulacjach moralnych, które wyznaczają granice praktycznego zachowania człowieka. Autorzy analizujący normy moralne wskazują, że tworzą one systemy normatywne obejmujące prawo, obyczaje, że mają one pierwszeństwo wobec innych norm i mogą mieć charakter kategoryczny, powszechny, bezwzględny i niezmienny[1]. Jednakże wskazuje się także, że fenomen

[1] T. Biesaga, *Norma moralności*, w: *Powszechna encyklopedia*, t. 7, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, s. 699–702.

moralności związany jest z wolnym oraz rozumnym działaniem człowieka. Dlatego każde absolutyzowanie norm moralnych i uznawanie ich za powszechne może być źródłem fanatyzmu[2]. Za Czesławem Znamierowskim można uznać „moralność" za postawę darzoną szacunkiem, a wszystkie zachowania moralne człowieka nazywać „etosem". Moralność byłaby więc uznanymi regułami zachowania człowieka[3]. Maria Ossowska wskazuje, że moralność jako całość jest wieloaspektowa, niespójna, a analizując fenomen moralności, można skupić się tylko na opisie, nie wartościować i nie rozgraniczać, czy dane zachowanie jest moralnie dobre lub złe[4].

Jedną z norm moralnych jest uczciwość, o której można mówić w zależności od przyjętej kategorii. Można analizować samo pojęcie, które słownikowo jest definiowane jako prawość, sumienność, rzetelność. Przez ten pryzmat wskazuje się definicję osoby uczciwej, czyli rzetelnej, sumiennej, szanującej cudzą własność, niezdolnej do oszustwa i żyjącej zgodnie z obowiązującym prawem[5]. Analiza pojęciowa wskazuje na szeroki wachlarz znaczeniowy, który obejmuje terminy rozumiane niejako intuicyjnie. Sens definicji ma jednak wyraźne źródło w ogólnym pojęciu godności człowieka. Osoba bez godności nie może być uczciwa, sprawiedliwa, rzetelna. Jest to także bezpośrednie odniesienie do pojęcia honoru jako poczucia godności osobistej, dobrego imienia. Tym samym w rozumieniu pojęciowym uczciwości można wskazać, że to honor jest źródłem poczucia uczciwości.

Uczciwość w kategoriach aksjologicznych może być rozpatrywana na płaszczyźnie pewnej gotowości do poznania i zaakceptowania prawdy o sobie samym, a także o innych. Jest wartością definiującą jednostkę. Z kolei uczciwość rozpatrywana w kategoriach normatywnych wskazuje na uzupełnienie tej gotowości o cechy bezwarunkowości, bezterminowości oraz pewnego nakazu działania stosownego do przyjętych aksjo-

---

[2] M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 1970, s. 22–24.

[3] Cz. Znamierowski, *Oceny i normy*, Warszawa 1957, za: B. Chyrowicz, *Etyka jako filozoficzny namysł nad moralnością*, w: *Etyka zawodu psychologa*, red. J. Brzeziński, B. Chyrowicz, W. Poznaniak, M. Toeplitz-Winiewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 17–31.

[4] M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 1985, s. 21–24.

[5] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/uczciwy;2531968.html (dostęp 15.08.2015).

matów. Osoba uczciwa ma więc odwagę zajrzeć w głąb siebie, dostrzec prawdę o sobie, a także przyjąć pewne nakazy, normy, wobec których będzie postępować bez względu na konsekwencje dla siebie samego, jak i dla innych.

Analiza uczciwości wskazuje na to, że jako kategoria nie jest ona relatywna, ale można przyjąć, że jest zmienna w zależności od kontekstu sytuacyjnego. W znaczeniu normatywnym fenomen uczciwości nie może być rozpatrywany w oderwaniu od konkretnej osoby i sytuacji. Istnieją pewne perspektywy uczciwości, które determinują to, czy dana osoba może zostać we własnym mniemaniu uznana za uczciwą. Uczciwość wobec siebie samego to bezwarunkowy i bezterminowy nakaz poszukiwania prawdy o sobie, dążenie do unikania zagrożeń, stanów, w których obiektywna ocena faktów i zachowań mogłaby zostać zachwiana. Z kolei uczciwość wobec społeczeństwa (jako ogółu, ale także wobec osób najbliższych) jest nakazem takiego zachowania, które będzie tę społeczność wzmacniać, utrzymywać jej tożsamość, dobre imię, zapewniać rozwój i zmierzać do zminimalizowania konfliktów[6].

Uczciwość jako kategoria moralna ma niezmienną definicję, ale jej rozumienie przez konkretną jednostkę, w konkretnej społeczności i konkretnej sytuacji może się zmieniać. Biorąc pod uwagę, że uczciwość to pewna spójność pomiędzy przyjętymi przez człowieka zasadami a jego czynami, można niechcący sformułować pogląd, że subiektywne odczucia, jakieś przekonania oraz będące ich konsekwencją czyny, zawsze świadczą o uczciwości. Jednakże jest to sformułowanie nie do końca prawdziwe. Takie rozumienie uczciwości może być podstawą dla działań złych, na wskroś egoistycznych. Uczciwość bowiem nie może być rozpatrywana w oderwaniu i zupełnym lekceważeniu zasad współżycia społecznego. Zachowanie człowieka przebywającego w grupie podporządkowane jest normom i wartościom wpojonym w procesie wychowania i socjalizacji. Tylko zachowanie będące wyrazem własnych przekonań oraz postępowania w zgodzie ze wspólnotą może być uznawane za dojrzałe i uczciwe, choć w danej chwili może to być zachowanie wbrew wewnętrznym przekonaniom.

---

[6] Z. Cieślak, *Wychowanie do uczciwości*, materiały z Sympozjum Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio, „Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży", Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, 18 marca 2006 r.

Plagiaryzm jako forma nieuczciwości akademickiej

Zachowanie prowadzące do nieuczciwości może być wynikiem źle pojmowanej indywidualności, podmiotowości, pewnej „wyjątkowości" samego siebie. Odpowiednia autodiagnoza jest istotnym warunkiem szczęśliwości człowieka, jego pełnego i wszechstronnego rozwoju. Jednakże może także wyznaczać i zachęcać jednostkę do pogłębiania swojego egoizmu, przyjęcia postawy wypaczonej, której główną osią będą osobiste pragnienia, dążenie do swoich celów za wszelką cenę. Usunięcie z równania uczciwości elementu norm społecznych jest prostą drogą do przyjęcia postawy nieuczciwej. W takiej sytuacji, choć dana jednostka nadal uważa się za uczciwą, jest taka tylko wobec siebie. Można to nazwać uczciwością osobistą, pragmatyczną, zależną od konkretnej sytuacji, a nie uczciwością aksjologiczną, niezmienną, bezwarunkową, stałą.

Przykładem takiej uczciwości pragmatycznej może być zjawisko plagiaryzmu obecnego w szkołach wyższych, występującego pod postacią ściągania, odpisywania, przekopiowywania treści z Internetu, a także w formie zlecania napisania pracy naukowej. Termin plagiat można, za Agnieszką Gromkowską-Melosik, rozumieć w czterech aspektach[7]. Pierwszy związany jest z kradzieżą słów, pewnej idei, które potem są zaprezentowane jako swoje własne. Bez znaczenia jest tu świadomość sprawcy. W tym rozumieniu słowo jest dobrem, które można ukraść. Drugi aspekt wiąże się z pogwałceniem zasad etycznych, gdyż autor zasłużył na to, by go przywołać. W zakresie trzeciego aspektu rozumienia plagiatu można wskazać, że jest to pewna „pożyczka", tyle że bezzwrotna, bo słowa zostały wypowiedziane, a jedyne co można w tej sytuacji zrobić, to wskazać ich źródło. Plagiat może być także rozumiany jako zaprzeczenie istnienia zdolności intelektualnych u osoby, która się go dopuszcza. Poprzez odtwórstwo plagiator jest w pewien sposób „intelektualnie sparaliżowany".

Istnieje pewne wyraźnie rozgraniczenie między plagiaryzmem a ściąganiem. Aby jakieś działanie nazwać plagiaryzmem, musi dojść do dwóch istotnych faktów. Po pierwsze należy skopiować fragment twórczości kogoś innego, a po drugie przypisać sobie autorstwo. Natomiast podczas sprawdzianu student najczęściej korzysta z własnoręcznie przygotowanych ściąg, które, w prawnym rozumieniu, nie są plagiatem. Dopiero kiedy

[7] A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk 2007, s. 84–85.

student oddaje pracę zaliczeniową w całości lub części skopiowaną z Internetu bez podania źródła, wtedy jest to plagiat. Inny przypadek to taki, kiedy student podczas egzaminu korzysta z gotowych ściąg i przepisuje ich treść do swojej pracy lub kiedy odpisuje od kolegi[8]. Za każdym razem granicą plagiaryzmu jest prawo, które wskazuje na obecność osoby poszkodowanej, czyli pominiętego autora. Plagiat jest zawsze naruszeniem podstawowych praw osobistych, które przysługują twórcy jako autorowi dzieła. Bez względu na to, czy działanie tego typu nazwiemy ściąganiem, czy też plagiaryzmem, oznacza ono zawsze to samo, czyli kradzież, oszustwo, a to nie mieści w kategoriach zachowań uczciwych.

Badanie przeprowadzone przez serwis Zadane.pl mające na celu wskazanie, jak uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych rozumieją uczciwość, pokazuje, że w zależności od wieku badanych zmienia się definicja tego pojęcia. Dla uczniów najmłodszych osoba uczciwa to taka, która po pierwsze nie oszukuje, po drugie mówi prawdę, dotrzymuje słowa i przyznaje się do popełnionych czynów. Z kolei licealiści za najistotniejsze uznali także brak oszustw, ale potem wskazali dotrzymywanie słowa, przyznawanie się, mówienie prawdy, nieczerpanie korzyści z krzywdy innych. Istotna różnica obejmuje fakt, że uczniowie starsi częściej niż ich młodsi koledzy wskazywali, że uczciwa osoba to taka, która postępuje zgodnie z własnymi zasadami. Może to dowodzić faktu, że wraz z wiekiem zmienia się definicja uczciwości, poszerza o osobiste, subiektywne zasady. W badaniu wskazano także, że 3/4 uczniów uznaje się za osoby uczciwe, ale wśród swoich kolegów jedynie co czwarty uczeń widzi uczciwość. Analizując obserwowane przez uczniów korzyści z bycia uczciwym w szkole, można wskazać, że wraz z wiekiem przekonanie o tym, że warto takim być, maleje. Jeszcze w szkole podstawowej większość uczniów jest o tym przekonana, ale już w szkole ponadgimnazjalnej połowa uznaje, że uczciwość w szkole nie popłaca. Osoby wskazujące, że warto być w szkole uczciwym, najczęściej akcentowały takie korzyści, jak: uzyskiwanie zaufania i szacunku innych osób, możliwość liczenia na uczciwość innych i satysfakcję. Z kolei powody, dla których nie warto być w szkole uczciwym, to (bez względu na wiek) przekonanie, że nieuczciwość jest oznaką sprytu, umiejętności

[8] K. Kobierski, *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 52.

radzenia sobie w różnych, trudnych sytuacjach. Poza tym wskazywano, że uczciwość jest utrudnieniem w osiąganiu zamierzonych celów oraz oznacza naiwność[9].

Na przestrzeni ostatnich lat przeprowadzono kilka badań na temat uczciwości szkolnej i akademickiej, czyli wszelkich przejawów ściągania i plagiaryzmu. Niestety należy wskazać, że odsetek uczniów i studentów, którzy ściągają, jest bardzo wysoki. W badaniach z 2006 roku do ściągania przyznało się 85% licealistów[10]. Z kolei badanie z 2010 roku wskazuje, że tylko około 9% uczniów liceów nigdy nie ściągało[11]. Jako uzupełnienie można wskazać wyniki badania skali nieuczciwości wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych ze Szczecina. Niestety, do ściągania przyznało się od 83% do 91% uczniów i nie ma znaczenia, czy są to uczniowie liceum, czy technikum[12]. Odsetek osób nieuczciwych w szkole nie zmniejsza się wraz z maturą, bo – jak pokazują badania – studenci także ściągają. Z badań Agnieszki Gromkowskiej-Melosik wynika, że skrajnie negatywny stosunek wobec ściągania ma tylko 7% studentów. Poza tym około 20% uznaje je za karygodne, co nie przeszkadza im, żeby odpisywać podczas egzaminów[13].

Jeszcze bardziej alarmujące są wyniki badań Mariusza Jędrzejki przeprowadzone na przestrzeni kilku lat wśród studentów. Wynika z nich, że nawet 37% studentów szkół niepublicznych oraz 16% publicznych kupiło pracę dyplomową lub zna taką osobę[14].

Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej uczniowie najczęściej deklarują, że ściągają, bo muszą, gdyż przedmiotów jest tak wiele, że nie mają czasu ani sił, by sprostać wszystkim wymaganiom. Wynika to także z przeładowanego programu nauczania oraz z konieczności uczenia się nieinteresujących ich treści. Jednak już po zakończeniu edukacji w szkole średniej i rozpoczęciu studiów można by założyć, że wskazane przyczy-

---

[9] *Uczciwość w szkole*, Raport Zadane.pl, Warszawa 2011, s. 17–22.

[10] K. Kobierski, *op.cit.*, s. 114–264.

[11] *Uczciwość w szkole…*, s. 24.

[12] M. Łozińska, *Problem nieuczciwości uczniowskiej wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, nieopublikowana praca magisterska, Collegium Balticum, Szczecin 2015, s. 80–88.

[13] A. Gromkowska-Melosik, *op.cit.*, s. 62–78.

[14] A. Szulc, *Twórcy magistrów, czyli jak powstają prace dyplomowe na zamówienie*, http://polska.newsweek.pl/praca-magisterska-cena-pisanie-prac-na-zamowienie-newsweek-pl,artykuly,343997,1.html (dostęp 25.08.2015).

ny ściągania znikną. Student studiuje przecież to, co lubi, co go interesuje, pasjonuje, ma mu zapewnić pracę. Zastanawiające jest więc, dlaczego odsetek ściągających studentów nie różni się znacząco od ściągających uczniów? Studenci różnią się jednak od uczniów tym, że nie o każdej formie swojej nieuczciwości akademickiej mówią otwarcie. O ile sposoby ściągania podczas egzaminu i kolejne wersje ściąg krążą między studentami, o tyle już fakt zlecenia komuś napisania pracy licencjackiej lub magisterskiej najczęściej jest utrzymywany w tajemnicy. Badania okresowo prowadzone przez serwisy antyplagiatowe wskazują, że od 20% do 30% studentów nie pisze swojej pracy naukowej samodzielnie[15].

Pragmatyczna moralność ściągających studentów

Analizując różne wyniki badań dotyczące ściągania i plagiaryzmu, można wysnuć jeden podstawowy wniosek: zjawisko to nie traci na swojej sile wraz z wiekiem osoby ściągającej i postępującym rozwojem moralnym. Plaga plagiatów jest bezpośrednią konsekwencją ogólnospołecznego przyzwolenia na ściąganie. Łańcuch zdarzeń jest tu niezwykle prosty. Zaczyna się od odpisania od kolegi zadania, mniej więcej w połowie szkoły podstawowej, gdy przybywa lekcji, a czasu na naukę jest coraz mniej. Potem uczeń, który dostrzega, jak łatwe jest to rozwiązanie, poszukuje innych sposobów na ściąganie. Zaczyna się proceder „kopiuj – wklej" z Internetu. W tym czasie uczeń orientuje się, że podobnie postępują praktycznie wszyscy jego koledzy, a nauczyciele nie mają środków i możliwości, aby kogokolwiek „przyłapać" na przygotowaniu pracy domowej przy użyciu tej metody. Z każdym kolejnym rokiem sposoby na ściąganie stają się bardziej zuchwałe, a uczeń przygotowuje sobie prawie profesjonalne ściągi na ważne klasówki. Mogą mieć one nie tylko formę papierową, ale także elektroniczną, umieszczaną nawet w nowoczesnych zegarkach, tzw. smartwatchach. Ściąganie staje się codziennością, sposobem na życie szkolne, na trudności z nauką i problemy z nauczycielami. Matura jest chyba jedynym egzaminem, podczas którego uczniowie nie ściągają, bo najczęściej nie mogą. Obostrzenia dotyczące procedur egzaminacyjnych są tak surowe, że fizycznie nie można ściągać, gdyż po raz pierwszy

[15] K. Cudak, *Czyhając na plagiat*, www.plagiat.pl/webplagiat/main.action?menu=publications#b-109 (dostęp 21.09.2015).

w całej karierze szkolnej ucznia jest on pilnie obserwowany przez nauczycieli i egzaminatorów zewnętrznych. Jednakże już na studiach wszystko jest dozwolone, według zasady ZZZ (zakuj – zdaj – zapomnij), choć często to pierwsze „Z" przypomina bardziej „Ś", czyli „ściągnij". Student dochodzi do kresu swojej szkolnej drogi, ma napisać pracę dyplomową i często okazuje się, że nie potrafi tego zrobić lub nie ma na to czasu, gdyż podjął już pracę zawodową. Jedynym wyjściem wydaje się zlecenie komuś napisania tej pracy, bo przecież „jest to tylko formalność". W ten prosty sposób uczeń lekko naginający zasady współżycia społecznego staje się przestępcą. Kodeks karny wskazuje, że przedstawienie czyjejś pracy jako swojej może podlegać pod art. 270, za który grozi kara grzywny, ograniczenia wolności, a nawet pozbawienia wolności od 3 miesięcy do nawet 5 lat[16]. Poza tym ustawa o szkolnictwie wyższym mówi, że takiemu studentowi należy unieważnić tytuł naukowy uzyskany na podstawie splagiatowanej pracy[17].

W analizie zjawiska nieuczciwości wśród studentów niezwykle ważna jest jego przyczynowość. Źródeł tego zjawiska można upatrywać w pewnych historycznych, społecznych i kulturowych czynnikach. Socjologowie wskazują na fakt, że polska mentalność jest nastawiona na oszukiwanie, swoistą „walkę" z niewidzialnym przeciwnikiem. Przez lata zaborów, podczas których szkoła oznaczała rusyfikację lub germanizację, oraz przez lata propagandy komunistycznej, wobec której nie można było wyrazić sprzeciwu, jedynym sposobem na walkę było ściąganie, by nie uczyć się tych niechcianych treści. Poza tym dzisiejszy świat jest nastawiony na osiąganie szybkich efektów, na ciągły dynamizm, a nie na skrupulatne „wkuwanie" trudnych regułek. Ma być szybko i sprawnie.

Istnieją jeszcze pewne uwarunkowania wewnętrzne, kompetencyjne, które najczęściej oznaczają, że student ściągał, bo nie zdążył się nauczyć, chciał uzyskać lepszy stopień, niż dostałby tylko na podstawie własnej wiedzy, lub boi się nie zaliczyć przedmiotu. Istotnym czynnikiem skłaniającym studentów do ściągania jest brak czasu na naukę i przekonanie,

[16] Art. 270 Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, (DzU z 1997 r., nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

[17] Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365); Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU z 2011 r., nr 84, poz. 455).

że niektóre przedmioty nie są potrzebne, więc najlepiej ściągnąć na egzaminie i zapomnieć, bo on się nie przyda w przyszłości. Część studentów w badaniach nad ściąganiem deklaruje jasno, że nie chciało im się uczyć, zrobili to z lenistwa. Studenci uczelni publicznych i prywatnych zgodnie wskazują, że ściąganie jest sposobem na przetrwanie, bo nie ma czasu na naukę i trzeba to zrobić. Jednakże można dostrzec, że mimo wszystko wiedzą, iż to nie jest sprawiedliwe wobec ich kolegów. Jednocześnie przyznają, że przykład „idzie z góry" oraz jest to pewien rodzaj układu, w którym wszyscy udają, że nie widzą tego procederu.

Osobisty stosunek studentów do ściągania jest nacechowany wyraźną hipokryzją. Praktycznie wszyscy ściągają lub kiedyś ściągali, ale mimo to większość ma wobec tego zjawiska negatywny stosunek. Ich tłumaczenia czasem są niezwykle kuriozalne. Studenci za przyczyny ściągania uznają na przykład kiepskie zaopatrzenie bibliotek, łatwość, z jaką można coś ściągnąć z Internetu. Poza tym uznają, że jest to wina wykładowców, którzy niedostatecznie dobrze ich pilnują podczas egzaminów. Część studentów racjonalizuje sobie swoje zachowanie, przekonując, że podczas pisania ściąg uczą się. Wśród innych wskazanych przyczyn jest obarczenie za to winą przeładowanego programu nauczania, nadmiernych wymagań nauczycieli lub wyraźne wskazanie na to, że obecnie liczy się tylko „papierek"[18]. Studenci są przekonani, że ściąganie jest naganne, ale nie ma innego wyjścia, jest to konieczność. Poszukują takich wymówek, przyczyn i działań, które odsuną od nich odpowiedzialność za takie nieuczciwe zachowanie. W tym zakresie studenci przyjmują znów pragmatyczną postawę moralną, w której uznają, że cel uświęca środki, a oszukiwanie jest sposobem, aby otrzymać to, czego się chce, a mianowicie dyplom studiów wyższych.

Analizując postawy studentów wobec ściągania, można odnieść wrażenie, że w ogóle nie pojmują go w kategoriach uczciwości. Dla nich jest to sposób na walkę z systemem, walkę o lepszą ocenę, przetrwanie czy uzyskanie dyplomu. Choć oceniają to działanie jako negatywne, to nie dostrzegają nieuczciwości w swoim własnym postępowaniu. To zawsze ktoś był nieuczciwy, ktoś ściągał i powinien być ukarany, ale nie on sam – on musiał ściągać, taka była konieczność, jedyne wyjście, więc nie do koń-

[18] A. Gromkowska-Melosik, *op.cit.*, s. 62–78.

ca to on jest winien, ale system. Studenci są w tym wypadku mistrzami racjonalizacji, wyparcia, przeniesienia odpowiedzialności za ściąganie na kogoś lub coś innego.

Czy studenci są uczciwi wobec siebie i norm społecznych?

Uczciwość to pewna spójność między uczciwością wobec siebie i wobec społeczeństwa. Z jednej strony student ma żyć w zgodzie ze sobą, z własnymi przekonaniami, ma być gotowym do skrupulatnej oraz czasem drastycznej oceny siebie samego, ale z drugiej strony ma także zachowywać się zgodnie z normami społecznymi obowiązującymi w jego otoczeniu. W tym miejscu często pojawia się dysonans. Jeśli uczciwość musi mieć wymiar osobisty, ale także społeczny, i w jego ramach nie mieści się działanie wbrew normom, to jak odnieść się do faktu, że praktycznie wszyscy studenci ściągają? U wszystkich ściągających nastąpił pewien rozłam między uczciwością wobec siebie a uczciwością wobec społeczeństwa i można się zastanawiać, czy jest to zbiorowa rewolucja, zbiorowy sprzeciw wobec norm, czy też to normy w tej grupie przyjmują nową postać.

Normy moralne i społeczne wyznaczają kierunek zachowania członków zbiorowości. Przez pryzmat norm oceniane jest działanie jednostki. Najistotniejszym warunkiem działania i istnienia norm jest ich respektowanie przez całą grupę lub jej większość. Poza tym normy działają jako element systemu kontroli, wyznaczają relacje między jednostką a zbiorowością, są jej powinnością, wyznacznikiem pożądanego zachowania, opisują grożącą karę[19]. Analizując cechy norm, można zapytać, czy nieściąganie to norma? Czy student ściągając, łamie normę uczciwości? Normy muszą być przede wszystkim przestrzegane, ale jak wynika z badań, tak nie jest. Poza tym normy powinny być „chronione" przez system kontroli społecznej. Jednak czy taka kontrola istnieje? Czy wykładowcy aż tak skrupulatnie ścigają wszelkie przejawy ściągania i plagiaryzmu? Czy studenci między sobą nie aprobują takiego zachowania? Norma odnosi się do funkcjonowania instytucji, a w szkołach wyższych przejawy plagiaryzmu nie są ścigane. Można wskazać, że tym samym kontrola nie działa, a ściąganie jest w ten sposób usankcjonowane. Czy można oczekiwać od

[19] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 43.

studentów, że będą stosować się do normy, która w sumie nią nie jest w ich akademickiej rzeczywistości?

Uczciwość nakazuje żyć w zgodzie ze społecznymi zasadami. W społeczności akademickiej zdecydowana większość dopuszcza się takich lub innych form ściągania i plagiaryzmu. Można wskazać, że wewnątrz grupy są to działania aprobowane, a wręcz nagradzane, gdyż świadczą o sprycie. Skoro w ich grupie takie działanie jest normą, jest to wpisane w daną społeczność, więc czy nadal można powiedzieć, że łamie ono zasady uczciwości? Jeśli dla studentów ściąganie to norma, to ich zachowanie wobec własnych zasad jest uczciwe.

Skoro studenci czują się uczciwi wobec siebie, a zbiorowość akademicka wcale nie wykazuje nadzwyczajnych chęci, aby ściągających ścigać, to czy można mówić o ich nieuczciwości? Biorąc pod uwagę skalę ściągania na przestrzeni lat, to nie tylko dzisiejsi studenci ściągają nagminnie, ale robili to także ich rodzice i dziadkowie. Jest to działanie powszechne! Po prostu utarło się, że jest to proceder nieuczciwy, niegodziwy. Może warto zmienić to przekonanie. Czy nie lepiej spojrzeć prawdzie w oczy, że ściąganie stało się normą, a stosowane kary są nieskuteczne? Można albo zaakceptować fakt, że to zjawisko występuje, poszukać wszystkich przyczyn i starać się wyeliminować u źródła albo nadal bezskutecznie z nim walczyć i jedynie udawać, że to ma sens.

Podsumowanie

Ściąganie i plagiaryzm to zjawiska powszechne w polskiej rzeczywistości akademickiej. Ich etiologia sięga pierwszych dni spędzonych przez dziecko w szkole. Niestety, nasuwa się wniosek, że to nie uczniowie i studenci oszukują system szkolny, ale to system oszukuje ich. Już w szkole podstawowej premiowana jest wiedza encyklopedyczna, znajomość wielu bezużytecznych wiadomości, które potem uczeń musi zaprezentować podczas kolejnego testu kompetencji. Z tym że te kompetencje obejmują jedynie zdolność do wpasowania się w przyjęty w teście klucz. Na dalszych etapach edukacji jest podobnie, również w czasie studiów wyższych. Polscy studenci są coraz lepsi w wypełnianiu testów, bo właśnie na tym polega zaliczanie kolejnych przedmiotów. Nie wymaga się od nich kreatywności, zapału, myślenia abstrakcyjnego, nieszablonowego. Sami studenci poprzez

swoje, czasem dość zabawne, tłumaczenia uwarunkowań ściągania, wskazują, że problem nie leży w nich, ale w systemie. Sposób funkcjonowania szkół wyższych „zmusza" studentów do przekraczania granic. Oczywiście jest to o wiele szerszy społecznie problem, którego nie rozwiążą jedynie doraźne działania. Aby skutecznie zniwelować zjawisko ściągania, należałoby przede wszystkim otwarcie przyznać, że to nie student jest tym „złym, nieuczciwym, okropnym", ale że to szkoły i całe społeczeństwo mają w tym swój bardzo wyraźny udział. Jeśli na kolejnych etapach edukacyjnych nie zacznie być premiowane myślenie zamiast przepisywania i tworzenie zamiast odtwarzania, to niestety nadal ponad 90% studentów będzie ściągać, a co czwarty zlecać napisanie pracy dyplomowej komuś innemu. I żaden z nich nie uzna się za człowieka nieuczciwego, ale za praktycznego.

Słowa kluczowe: *uczciwość, plagiat, plagiaryzm, student, oszustwo, nieuczciwość akademicka*

STUDENTS CHEATS THE SYSTEM OR SYSTEM CHEATS A STUDENTS? PROSPECT FOR HONESTY AMONG STUDENTS ON THE EXAMPLE OF THE PHENOMENON OF PLAGIARISM

Summary

This article presents a perspective of fairness, its dimensions and forms among students with regard to their perception of the phenomenon of plagiarism. The first part indicates what is integrity, its sources and dimensions. Next, various forms of academic dishonesty and scale to then identify the reasons why students commit cheating and plagiarism are presented. Analysis of this specific topics allowed for a thorough description of what pragmatic moral ethics of students are. This is the perspective adopted by their honesty, which by reference to the size of fairness allows to indicate that students are not really dishonest in his own and his group opinion. There are only practical, pragmatic.

Keywords: *honesty, plagiarism, students, cheating, academic dishonesty*

Translated by Monika Łozińska

DONIESIENIA Z BADAŃ, PRAKTYKI

DOI: 10.18276/psw.2016.1-07

Magdalena Sasin
Uniwersytet Łódzki

Umiejętności uczenia się studentów pedagogiki

Wprowadzenie

Wiele miejsca w debacie publicznej i dyskursie naukowym poświęca się zmianom zachodzącym w ostatnich latach w polskich uczelniach. Wynikają one głównie z umasowienia kształcenia wyższego, które wyraża się lawinowym wzrostem tak zwanego współczynnika skolaryzacji, czyli stosunku liczby osób studiujących do ogółu populacji[1]. Drugą niezwykle istotną przyczyną tych zmian jest konieczność podporządkowania działalności i oferty uczelni wyższych potrzebom rynku, zarówno w zakresie dydaktyki, jak i badań naukowych.

Zmiany te dostrzegalne są nie tylko podczas badań i analiz dużych partii danych, ale także w codziennej praktyce nauczyciela akademickiego. Pociągają one bowiem za sobą wiele zjawisk domagających się namysłu. W ten sposób zrodził się pomysł na ten artykuł i związane z nim badania. Podczas zajęć ze studentami, a zwłaszcza w czasie kończących je zaliczeń i egzaminów, autorka artykułu zauważyła, że wiele osób ma problemy z odpowiednim przygotowaniem się do nich nie dlatego, że nie przykłada się do nauki, lecz dlatego, że nie stosuje, a nawet w ogóle nie zna prawidłowości rządzących uczeniem się i pamięcią.

Do umiejętności uczenia się przywiązuje się obecnie coraz większą wagę. Jest to jedna z ośmiu umiejętności kluczowych, ustanowionych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w zakresie uczenia się przez całe życie. Kompetencje kluczowe są tu definiowane jako „połączenie

[1] *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2013, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (dostęp 28.02.2016).

wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia"[2]. Zwłaszcza obecnie, w obliczu dynamicznego rozwoju gospodarki i związanych z tym zmian na rynku pracy, nie da się precyzyjnie przygotować pracowników do odgrywania określonych ról – nie wiadomo bowiem, jakie one w przyszłości będą. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabierają umiejętności uczenia się, które przydatne będą ludziom przez całe ich aktywne życie – stąd mowa o *Lifelong Learning* (uczenie się przez całe życie).

Potrzeby poznawcze młodych ludzi szczyt osiągają zwykle w okresie studiów. Ich jak najpełniejszej realizacji sprzyjają determinanty czysto biologiczne, takie jak niezawodność pamięci, wrażliwość zmysłów czy sprawność w posługiwaniu się wiedzą abstrakcyjną[3]. Osoby w wieku 19–25 lat, a na ten okres w życiu najczęściej przypadają studia, osiągają maksimum swoich możliwości poznawczych. By móc wykorzystać je w pełni, trzeba dysponować wiedzą na temat prawidłowości uczenia się. Musi ona uwzględniać fakt, że nauka w okresie studiów różni się od nauki w szkole średniej. Do najważniejszych różnic należy konieczność samodzielnego planowania pracy i zarządzania czasem przez studentów. W większości przypadków ich wiedza i umiejętności nie są kontrolowane często i regularnie, jak czyni się to w szkole. Wymusza to samodyscyplinę i wypracowanie odpowiednich metod uczenia się, które muszą być dostosowane do trybu życia, posiadanych umiejętności oraz właściwości psychofizycznych danej osoby.

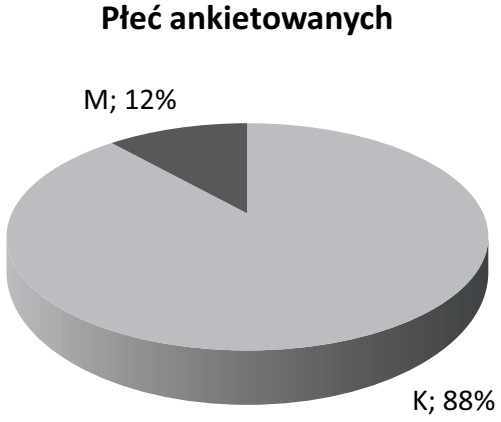
Założenia badań własnych

Jak zauważa Stanisław Tokarski, proces uczenia się jest zjawiskiem złożonym i jako taki wymaga spełnienia trzech warunków: „samodzielno-

[2] Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE, L 394/13, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl (dostęp 28.02.2016).

[3] E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 287–311; M.A. Kućko, *Dlaczego uniwersytety nie wychowują?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2013, nr 1, s. 75–96.

ści, dążenia do realizacji założonego celu oraz wiedzy z zakresu techniki uczenia się”[4]. Badania związane ze znajomością i stosowaniem prawidłowości dotyczących procesu uczenia się oraz samooceny studentów w tym zakresie zostały przeprowadzone w styczniu 2016 roku wśród studentów różnych specjalności kierunku pedagogika na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zebrano 106 ankiet, lecz do badań nadawały się 104 i tyleż poddano analizie. W grupie badawczej było 91 kobiet i 13 mężczyzn, co odzwierciedla strukturę podziału płci wśród studentów pedagogiki, która jest kierunkiem silnie sfeminizowanym.



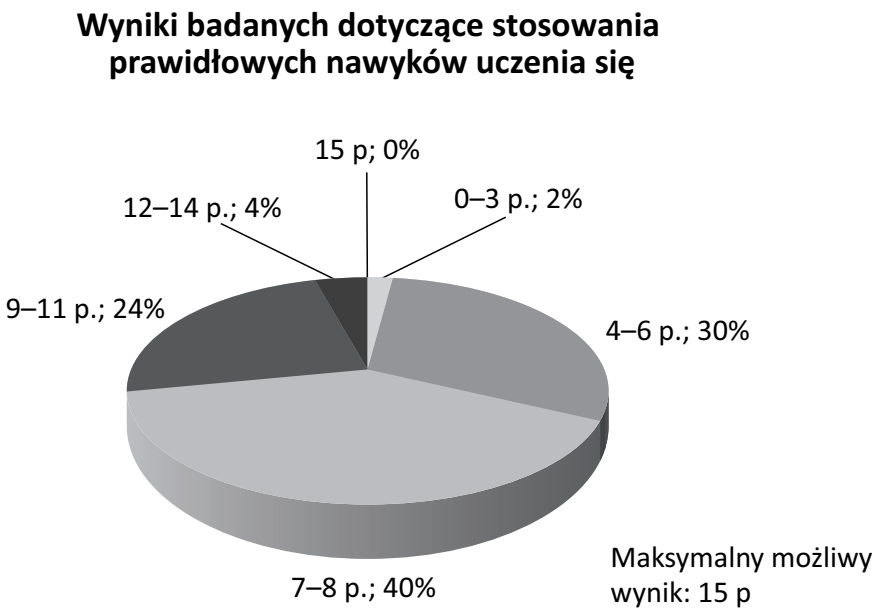
Wykres 1. Płeć ankietowanych
Źródło: opracowanie własne.

Podstawowe pytanie badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, było następujące: „Czy studenci znają i stosują w praktyce najważniejsze prawidłowości dotyczące efektywnej pracy umysłowej i uczenia się?”. Ponadto postawiono pytania: „Czy studenci poznali podstawowe zasady pracy umysłowej podczas nauki w szkole?” oraz „Czy w czasie studiów zapoznaje się studentów z podstawowymi zasadami pracy umysłowej?”. Jaka jest motywacja studentów do uczenia się? Jakie czynniki studenci uważają za przyczyny swoich ewentualnych niepowodzeń akademickich?

[4] S. Tokarski, *Technologia pracy umysłowej. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Warszawie, Warszawa 2001, s. 7.

Nawyki studentów dotyczące uczenia się a wyniki w nauce

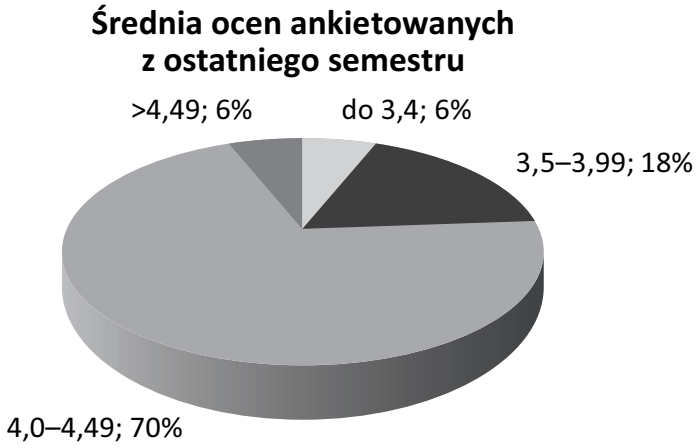
By poznać nawyki studentów w zakresie uczenia się, poproszono ich o odpowiedź na 15 pytań, badających zachowania w czasie uczenia się[5]. W tej części ankiety maksymalnie można było zdobyć 15 punktów. Przeciętny wynik uzyskany przez ankietowanych wynosił 7,5 punktu, czyli dokładnie połowę maksymalnego. Najczęściej wybierane były odpowiedzi dające ankietowanym 7–8 punktów, ale zdarzały się też wyniki bardzo słabe (3 i 4 pkt), jak i wyjątkowo dobre (11, 12, 13 pkt). Średni poziom stosowania prawidłowych nawyków uczenia się w badanej grupie należy więc uznać za dość niski.



Wykres 2. Wyniki dotyczące stosowania nawyków uczenia się wśród badanych
Źródło: opracowanie własne.

[5] Pytania zostały zaczerpnięte z publikacji: B. Sekuła, C. Pielok, *Zajęcia warsztatowe dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Scenariusze na użytek poradni psychologiczno-pedagogicznych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1996, s. 59. Pytania poddano niewielkiej modyfikacji: kilka z nich przeformułowano, jedno zostało odrzucone.

Obliczono także korelację pomiędzy wynikami odpowiedzi na omawiane pytanie a wynikami w nauce, wyrażonymi w postaci średniej ocen z ostatniego zakończonego semestru. Założono, że powinna istnieć istotna statystycznie korelacja pomiędzy stosowaniem przez studentów technik skutecznego uczenia się a wynikami w nauce, które mają stanowić potwierdzenie tej skuteczności. Tymczasem korelacja okazała się słaba i wyniosła $r = 0{,}136$ (korelacja r-Pearsona). Taki wynik może być spowodowany błędami w badaniu lub niewłaściwym sformułowaniem pytań. Przyjmując jednak na chwilę robocze założenie, że słabość korelacji nie wynika z błędów badawczych, można zauważyć ciekawe zjawisko: znaczne „spłaszczenie" ocen uzyskiwanych przez ankietowanych. Zdecydowana większość z nich osiągnęła średnią ocen w zakresie 4,0–4,49. Oceny zarówno bardzo słabe, jak i bardzo dobre pojawiają się zdecydowanie rzadko.



Wykres 3. Średnia ocen ankietowanych z ostatniego semestru
Źródło: opracowanie własne.

Wskazuje to na osłabienie diagnostycznego znaczenia ocen i zjawisko ich inflacji, czyli zwiększenia liczby ocen pozytywnych bez jednoczesnego podwyższania osiągnięć studentów[6]. Być może studenci dobrzy, któ-

[6] Por. m.in.: K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a oczekiwaniami współczesności*, w: *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska. P. Oleśniewicz, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2015, s. 23–44.

rzy mogliby włożyć więcej wysiłku w uczenie się i uzyskać lepsze wyniki, czują się zdemotywowani faktem, że wysokie noty otrzymują osoby na nie niezasługujące. Z drugiej strony, studenci słabsi nie widzą potrzeby zwiększenia swoich wysiłków, skoro i tak uzyskiwane oceny są dla nich wystarczające. Hipotezę tę potwierdza odpowiedź na pytanie 8 ankiety, które brzmiało: „Czy wyniki w nauce na studiach, jakie osiągasz, są dla Ciebie satysfakcjonujące?" Na to pytanie twierdząco odpowiedziało 62% ankietowanych.

Wykres 4. Satysfakcja z wyników osiąganych na studiach przez ankietowanych
Źródło: opracowanie własne.

Kwestia trafności ocen wystawianych studentom podczas studiów nie jest głównym tematem niniejszego artykułu i niewątpliwie zasługuje na oddzielne opracowanie. Warto jednak zwrócić uwagę, że rozważnemu i sprawiedliwemu ocenianiu nie sprzyjają niektóre ze zmian, dokonujących się w ostatnich latach na większości uczelni, zwłaszcza wzrost liczebności grup wykładowych i ćwiczeniowych oraz słabnący kontakt indywidualny między studentem a wykładowcą. A przecież ocena nie jest tylko „karą" czy „nagrodą" dla studenta. Przede wszystkim powinna być dla niego informacją zwrotną, pozwalającą zoptymalizować wysiłki w celu jak najlepszego opanowania materiału teoretycznego i praktycznego.

Znaczący wydaje się fakt, iż tylko 85 osób spośród 104 ankietowanych (82%) podało swoją średnią ocen. Część osób opuszczała to pyta-

nie, część pisała wprost, że nie pamięta. Można to łączyć z tym, że wyniki w nauce dla niektórych studentów nie mają zbyt dużego znaczenia, o ile tylko są pozytywne i pozwalają na kontynuowanie nauki. To zjawisko doczekało się swojej nazwy, a mianowicie pisze się o „pokoleniu *goodenough*"[7] (z ang. wystarczająco dobrze), czyli o generacji osób urodzonych po roku 1990, które zadowalają się przeciętnością, gdyż nie chcą podejmować nadmiernego i bezcelowego – w ich ocenie – wysiłku.

Refleksja nad sposobami uczenia się

Istnieje wiele metod i technik uczenia się oraz zapamiętywania. W ostatnich latach powstała na ten temat bogata literatura, także polskojęzyczna[8]. O ile wcześniej skupiano się na konkretnych technikach zapamiętywania, takich jak wizualizacja czy metoda lokacji, o tyle obecnie nacisk kładziony jest na kompleksowe traktowanie procesu uczenia się. Wskazuje się przy tym zwłaszcza na kluczową rolę motywacji i emocji oraz na znaczenie środowiska uczenia się.

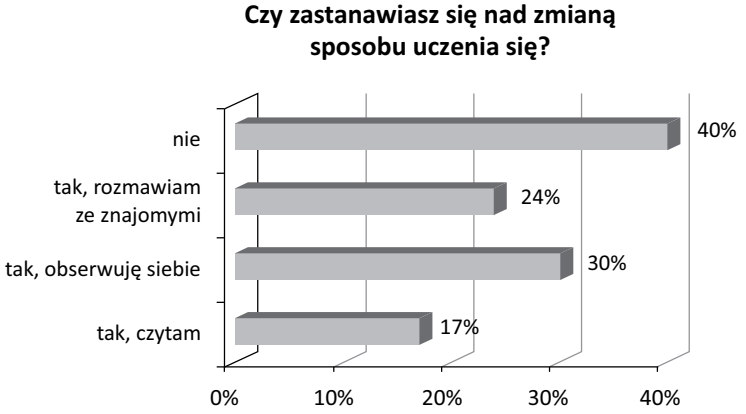
Wyniki ankiety (odpowiedzi na pytanie otwarte) wskazują, że studenci preferują proste, znane od dzieciństwa sposoby uczenia się: powtarzanie, wielokrotne czytanie, przepisywanie tekstu, podkreślanie najważniejszych treści i stosowanie kolorowych zakreślaczy. 30 osób (29%) napisało, że stosuje mapy myśli, schematy i wykresy, 18 osób (17%) posługuje się skojarzeniami i wizualizacją. Zaledwie kilka osób podało, że stosuje przemyślany i odpowiednio rozłożony w czasie plan powtórek materiału.

Choć większość ankietowanych deklaruje, że jest zadowolona z wyników osiąganych na studiach, to 60% wszystkich biorących udział w badaniu podaje, że zastanawia się nad zmianą sposobu uczenia się w celu osiągnięcia lepszych wyników (być może liczba odpowiedzi twierdzących jest tu wysoka, gdyż niekiedy wybierano odpowiedź „poprawną politycznie" – nie wypada się przyznać, czasem nawet przed sobą samym, że nie

[7] J. Morbitzer, *Sposoby uczenia się osób urodzonych po 1990 r.*, ORE, file:///C:/Users/User/Downloads/ekspertyza%20dot.%20zmian%20uczenia_prof.%20morbitzer.pdf (dostęp 28.02.2016).

[8] Por m.in. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, D. Benavides, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

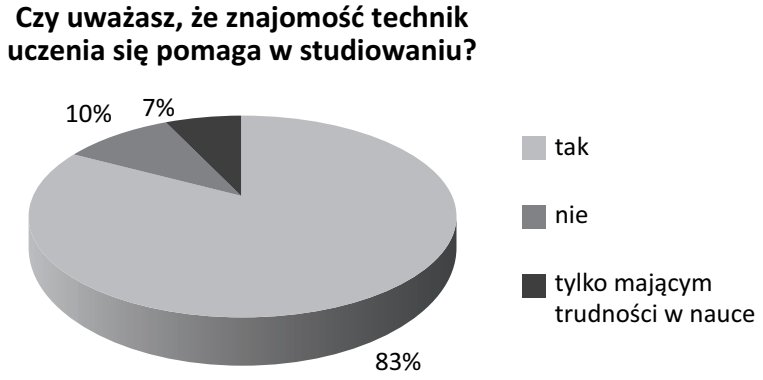
podejmuje się takiego namysłu). Najwięcej osób (30% ankietowanych) deklaruje, że obserwuje siebie pod tym kątem, 17% czyta na ten temat, 24% zaś omawia te kwestie ze znajomymi.



Wykres 5. Podejmowanie przez ankietowanych refleksji nad zmianą sposobu uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość osób uważa, że znajomość technik uczenia się pomaga w studiowaniu – sądzi tak aż 86 ankietowanych studentów (83%). Niewielka grupa jest zdania, że takie techniki mogą być pomocne jedynie tym, którzy doświadczają trudności w nauce (7 osób).



Wykres 6. Opinia ankietowanych na temat znaczenia znajomości technik uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Skoro ankietowani doceniają znaczenie technik uczenia się i zapamiętywania, można oczekiwać, że znają je i posługują się nimi na co dzień. Odpowiedzi na pytanie z tym związane nie są w pełni optymistyczne – znajomość tych technik uważają za wystarczającą 73 osoby, czyli 72% badanych.

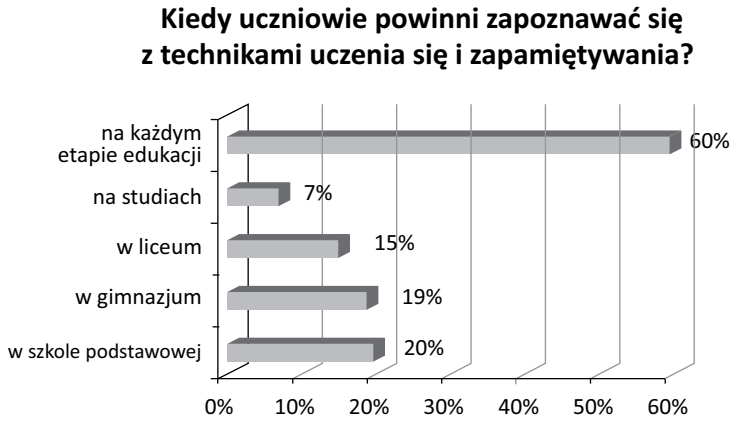
Wykres 7. Opinia ankietowanych na temat stopnia znajomości technik uczenia się
Źródło: opracowanie własne.

Wiedza na temat uczenia się w programie szkolnym i akademickim

Spośród wszystkich osób biorących udział w ankiecie mniej niż połowa (43%) znajomość technik uczenia się wyniosła ze szkoły, przede wszystkim z liceum. Podobna liczba osób (41%) poznawała te techniki podczas studiów, głównie podczas zajęć z dydaktyki ogólnej. To liczba niewielka, zbyt mała, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że mamy do czynienia ze studentami pedagogiki, czyli osobami, które powinny nie tylko zdobywać wiedzę, ale umieć przekazywać ją innym. W ankiecie brali udział studenci II roku studiów II stopnia, nie można więc liczyć na to, że ta luka zostanie uzupełniona w toku dalszego kształcenia.

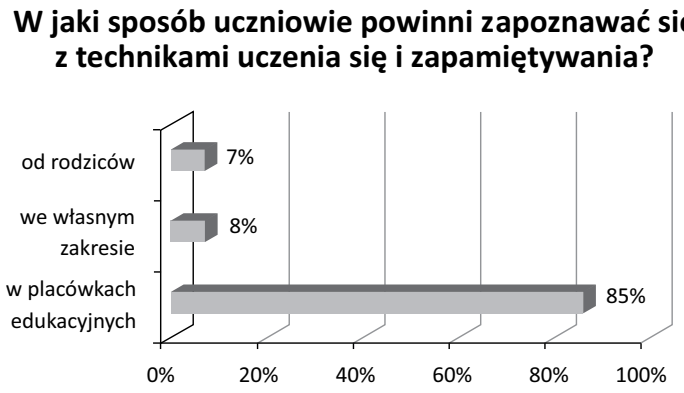
Ankietowanych zapytano, kiedy i jak, ich zdaniem, powinno się odbywać zapoznawanie uczniów z takimi technikami. Zdecydowana więk-

szość osób uważa, że to zagadnienie należy podejmować na każdym etapie edukacyjnym. Być może we własnej edukacji takich zajęć im brakowało. 8 osób uważa, że wiedzę na ten temat należy zdobywać we własnym zakresie, 7 sądzi, że powinni zadbać o to rodzice. Nikt nie zaznaczył odpowiedzi: „nie jest to potrzebne".



Wykres 8. Opinia ankietowanych na temat potrzeby zapoznawania uczniów z technikami uczenia się i zapamiętywania – część 1

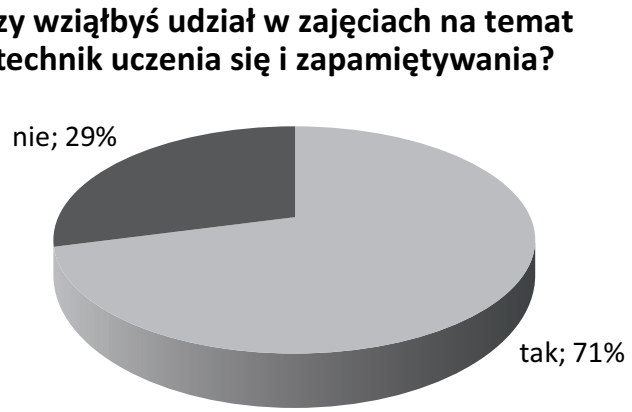
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 9. Opinia ankietowanych na temat potrzeby zapoznawania uczniów z technikami uczenia się i zapamiętywania – część 2

Źródło: opracowanie własne.

Zapytano następnie ankietowanych, czy wzięliby udział w dobrowolnych i bezpłatnych zajęciach poświęconych sposobom zapamiętywania i uczenia się, gdyby zostały one zorganizowane w ich uczelni. 72 osoby (71%) odpowiedziały twierdząco. Analizując odpowiedź na takie pytanie, trzeba pamiętać, że deklarowana chęć uczestnictwa w zajęciach jest zawsze wyższa niż faktyczna gotowość. Mimo to można szacować, że zainteresowanie tą tematyką jest wysokie i gdyby tego typu zajęcia faktycznie się odbyły, organizatorzy mogliby liczyć na zadowalającą frekwencję.



Wykres 10. Deklarowany udział ankietowanych w zajęciach dotyczących technik zapamiętywania i uczenia się

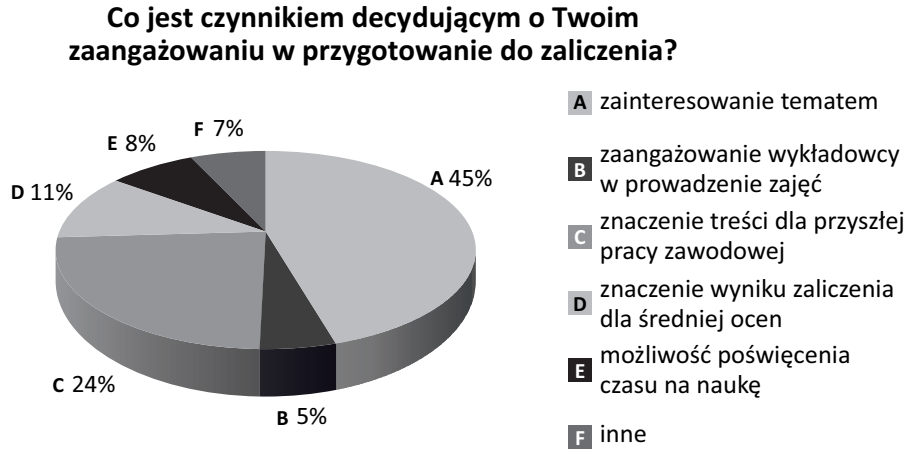
Źródło: opracowanie własne.

Znaczenie motywacji w uczeniu się

Do skutecznego i wydajnego uczenia się niezbędna jest odpowiednia motywacja: bezpośrednia, związana z treścią danego przedmiotu, lub przynajmniej pośrednia, wywołana oczekiwaniem określonej nagrody (np. wysoka ocena, stypendium)[9]. Bez odpowiedniej motywacji nie może być mowy o efektywnym uczeniu się, a zwłaszcza o trwałym zapamiętywaniu. Stąd do ankietowanych skierowano pytanie o główny czynnik, który decyduje o ich zaangażowaniu w przygotowanie do zaliczenia. Niemal poło-

[9] S. Tokarski, *op.cit.*

wa badanych za czynnik taki uznała zainteresowanie przedmiotem. Wskazuje to, że wciąż duża liczba osób studiowanie traktuje przede wszystkim jako proces poszerzania swoich zainteresowań i zdobywania wiedzy, która jest dla nich po prostu ciekawa, warta poznania. To przejaw tak zwanej motywacji wewnętrznej – najbardziej pożądanej i dającej najlepsze efekty. Odpowiedzi wskazujące na motywację instrumentalną (pośrednią) to: znaczenie treści dla przyszłej pracy zawodowej (24%) i znaczenie wyniku dla średniej ocen (11%). Nie bez znaczenia są czynniki zewnętrzne, na które studenci mają wpływ bardzo niewielki lub wręcz żaden: możliwość poświęcenia czasu na naukę w danym momencie (8%), a nawet zaangażowanie wykładowcy w prowadzenie zajęć (5%). Pojawiły się też pojedyncze inne odpowiedzi, wskazujące na znaczenie stopnia trudności danego materiału (trudniejsze zagadnienia i większa ich ilość sprzyjają większemu zaangażowaniu) oraz surowości egzaminującego (przykładowe odpowiedzi: „trudność danego przedmiotu/ilość zagadnień"; „strach przed wykładowcą"; „pobłażliwość wykładowcy na ostatnim zaliczeniu").



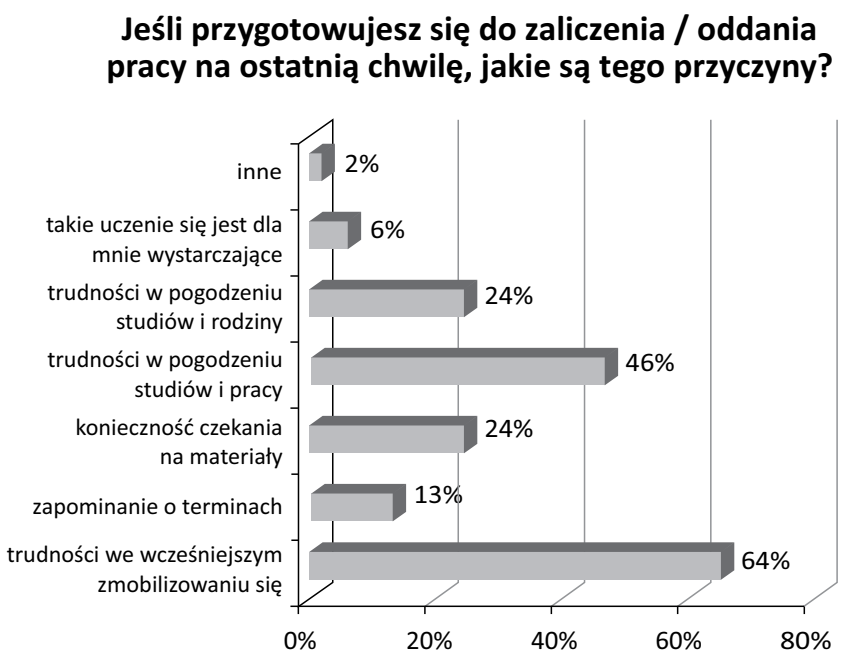
Wykres 11. Główny czynnik decydujący o zaangażowaniu w przygotowanie do zaliczenia przez ankietowanych

Źródło: opracowanie własne.

Wiedzę studentów na temat prawidłowości uczenia się sprawdzało pytanie o czynniki mające wpływ na efekty tego procesu (można było zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi). Najwięcej osób, bo 94 (90% ankietowanych), przypisuje znaczenie emocjonalnemu nastawieniu do uczenia się, prawie tyle samo docenia zainteresowanie tematem (89 osób – 85%). Sporo osób zdaje sobie sprawę z wpływu na proces uczenia się ewentualnych problemów emocjonalnych (56 osób – 53%), chęci zdobycia dobrej oceny (43 osoby – 51%) oraz kondycji fizycznej (52 osoby – 50%). Najmniej osób docenia potrzebę utrzymywania umysłu w stanie gotowości do pracy, „na wysokich obrotach" (32 osoby – 30%). Pełen obraz zależności wpływających na działanie umysłu mają jednak tylko te osoby, które zaznaczyły wszystkie możliwe odpowiedzi, gdyż wszystkie proponowane w kafeterii czynniki wpływają na wyniki uczenia się. Tymczasem wszystkie odpowiedzi zaznaczyło tylko 11 osób (10%), co oznacza, że wiedza na temat funkcjonowania umysłu i wielorakich zależności, jakim on podlega, wymaga wśród studentów upowszechnienia.

O efektywności uczenia się świadczy nie tylko ilość przyswojonych informacji, ale także trwałość ich zapamiętywania oraz umiejętność zastosowania przy rozwiązywaniu problemów. Osiągnięcie takich efektów nie jest możliwe bez właściwego gospodarowania czasem przez uczącego się. Częste wśród studentów uczenie się „na ostatnią chwilę", zwłaszcza w czasie sesji egzaminacyjnej, powoduje, że zdobywana wiedza trafia tylko do pamięci krótkotrwałej i nie ma szansy zostać zachowana w pamięci długotrwałej, a podczas jednorazowego sprawdzianu wiadomości wykładowca nie jest w stanie ocenić trwałości zapamiętywania. Dlatego w ankiecie zapytano studentów, jakie są najważniejsze przyczyny tego, że zdarza im się przygotowywać do zaliczeń i egzaminów „na ostatnią chwilę".

Najczęściej zaznaczana była odpowiedź: „trudności we wcześniejszym zmobilizowaniu się do nauki". Świadczy to o problemach z motywacją, a pośrednio także o tym, że nawet przygotowanie na ostatnią chwilę okazuje się wystarczające, co z kolei wskazuje na niezbyt wysokie wymagania stawiane zdającym podczas egzaminów i zaliczeń. Być może negatywne skutki przynosi tu niepisana zasada „klient nasz pan", stosowana na uczelniach, które, chcąc nie chcąc, muszą dostosować się do zasad rynkowej gry. Klientem jest w tym wypadku student, który „konsumuje" „usługę edukacyjną", a zadaniem „obsługującego" jest go nie zrazić i nie zniechęcić.



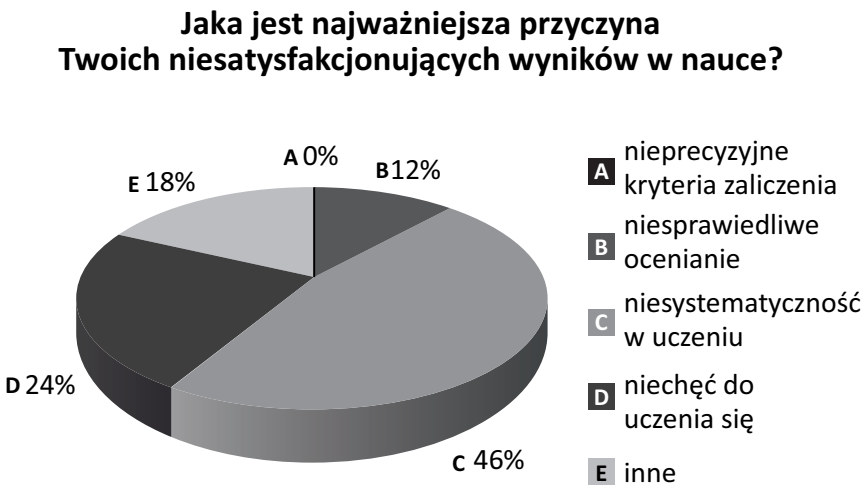
Wykres 12. Przyczyny przygotowywania się do egzaminu na ostatnią chwilę
Źródło: opracowanie własne.

Drugą najczęściej wybieraną odpowiedzią, było: „trudności w pogodzeniu studiów i pracy zawodowej". Praca zawodowa osób studiujących dziennie nie jest już wyjątkiem, lecz staje się regułą. O ile praca w niepełnym wymiarze godzin jest godna pochwały, gdyż rozwija dojrzałość młodych dorosłych, sprzyja osiąganiu właściwych dla tego wieku zadań rozwojowych, a także – jeśli jest związana z kierunkiem studiów – rozbudowuje i utrwala zdobytą wiedzę, o tyle praca na pełen etat istotnie utrudnia aktywne studiowanie. Studenci, ciągle balansując między powinnościami zawodowymi a obowiązkami nakładanymi przez uczelnię, ograniczają swoje zaangażowanie w życie uniwersytetu, co tryb ich nauki upodabnia do studiów niestacjonarnych[10].

[10] M. Czerepaniak-Walczak, *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-Zając, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 63.

Pozostałe odpowiedzi świadczą o zaangażowaniu w życie rodzinne, problemach w organizacji procesu nauki („konieczność czekania na materiały", „zapominanie o terminach") i braku czasu (odpowiedzi z kategorii „inne"). Niektórzy ankietowani wprost przyznają: „brak motywacji do wcześniejszej nauki", „zły nawyk (często zostawiam wiele spraw na ostatnią chwilę)" (odpowiedzi w kategorii „inne").

Przygotowywanie się do egzaminu na ostatnią chwilę może być jednym z powodów niskiej lub wręcz negatywnej oceny. Dlatego ankietowani, którzy nie czują się usatysfakcjonowani uzyskiwanymi wynikami w nauce, zostali zapytani o to, co, ich zdaniem, jest główną przyczyną tych niepowodzeń. Najczęściej powtarzająca się odpowiedź (wybrało ją 47%, tj. 16 osób spośród niezadowolonych ze swoich akademickich osiągnięć) to: „niesystematyczność w uczeniu się". Druga według częstości wyboru brzmiała: „niechęć do uczenia się". Odpowiedzi sugerujące błędy nauczycieli – „niesprawiedliwe ocenianie", „nieprecyzyjne kryteria zaliczenia" – to zaledwie 4%. W kategorii „inne" powtarzały się odpowiedzi z kafeterii w nieco innych sformułowaniach. Osoba, która zaznaczyła „niechęć do uczenia się, brak zainteresowania przedmiotem", dodała: „brak czasu na przedmioty, które nie są związane z tematem moich studiów, a niestety są do zaliczenia".



Wykres 13. Najważniejsza przyczyna niesatysfakcjonujących wyników według ankietowanych

Źródło: opracowanie własne.

Studenci samokrytycznie przyznają, że najważniejsza przyczyna niepowodzeń leży po ich stronie, a odpowiedzi na inne pytania pozwalają przypuszczać, że jest ona związana ze zbyt słabą motywacją. Może to wskazywać między innymi na przypadkowość w wyborze kierunku studiów. W dobie powszechności edukacji akademickiej część osób studiuje dlatego, że „tak wypada", a wybierają zwłaszcza takie kierunki, na które stosunkowo łatwo jest się dostać, jak właśnie pedagogika. Rozwiązaniem problemu byłoby ograniczenie miejsc na studiach i zaostrzenie kryteriów rekrutacji, lecz w czasie niżu demograficznego jest to w zasadzie niemożliwe do zrealizowania. W tej sytuacji pomocne mogłoby okazać się zwiększenie liczby przedmiotów do wyboru w toku studiów – samodzielne decyzje sprzyjają większemu zaangażowaniu i w ten sposób wzmacniają motywację do uczenia się. Obecnie nie ma już wątpliwości, że „przekonania motywacyjne wpływają na wielkość wysiłku, jaką uczniowie włożą w dane zadanie i jak długo nie będą rezygnowali z osiągnięcia celu w przypadku trudności"[11].

Podsumowanie

Czas studiów to dla większości osób ostatni okres w życiu, w którym uczenie się dominuje nad pracą zawodową i innymi rodzajami aktywności. Okres ten daje im możliwość uzupełnienia wiedzy i umiejętności w zakresie uczenia się. W dalszym życiu umiejętności te z pewnością okażą się potrzebne.

Na przykładzie wyników przeprowadzonych badań autorka starała się ukazać powiązania między procesem uczenia się a zjawiskami pokrewnymi, takimi jak system oceniania na uczelni, umasowienie edukacji akademickiej czy rynek pracy, wymuszający duże zaangażowanie młodych ludzi już w okresie studiów.

Praca ze studentami na uczelni, obok przewidzianych programem zajęć, powinna obejmować także kształtowanie i wzmacnianie ich motywacji oraz zapoznawanie z technikami uczenia się i ich właściwego stosowania na co dzień. Jest to ważne zwłaszcza dla przyszłych pedagogów, nauczycieli i wychowawców, którzy wkrótce będą dzielić się swoją wiedzą

[11] *Istota uczenia się...*, s. 147.

i umiejętnościami z innymi. Dla nich szczególnie istotne jest doświadczenie metapoznania, które pomaga „aktywnie monitorować, oceniać i optymalizować własne przyswajanie i wykorzystanie wiedzy”[12].

Proces studiowania nie jest tożsamy z uczeniem się typowym dla wcześniejszych etapów edukacyjnych. Termin „studiowanie” pochodzi wszak z łacińskiego *studium*, co oznacza badanie, naukę[13]. Istotne i niezbywalne cechy studiowania to: własna inicjatywa, samodzielność, twórcze podejście do studiowanego kierunku, respektowanie wartości moralnych (studiowanie jako „zdobywanie prawd”), relacja z mistrzem zasadzająca się na dialogu, który sprzyja wymianie myśli i wzajemnej inspiracji[14]. Jak podkreśla Kazimierz Denek:

> [...] trzeba kształcić ludzi myślących, o szerokim profilu zawodowo-intelektualnym, pozwalającym absolwentowi uniwersytetu znaleźć pracę na wielu stanowiskach i w różnych zawodach[15].

Trzeba dbać o swobodę studiowania pojmowanego jako intelektualna przygoda i umysłowe wyzwanie. Zadanie to należy zarówno do nauczycieli akademickich, jak i do studentów.

Przedstawione badania są jedynie skromną próbą przyjrzenia się ważnemu zagadnieniu, jakim jest sposób uczenia się studentów na uczelniach polskich na studiach humanistycznych. Zagadnienie to domaga się dalszych badań, zwłaszcza w zakresie towarzyszących tej aktywności emocji, motywacji oraz w zakresie środowiska uczenia się, które obecnie podlega dynamicznym zmianom. Interesującym polem badań byłaby także kwestia gospodarowania czasem przez studentów.

Słowa kluczowe: *studenci, studiowanie, uczenie się, dydaktyka szkoły wyższej*

---

[12] *Ibidem*, s. 121.

[13] *Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 389.

[14] J. Uchyła-Zroski, *Życie uczonego w poszukiwaniu i realizacji wartości*, w: *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2015, s. 21–36; K. Denek, *op.cit.*, s. 23–44.

[15] K. Denek, *op.cit.*, s. 27.

LEARNING SKILLS OF PEDAGOGY STUDENTS

Summary

The paper presents the survey of learning abilities and habits, conducted among pedagogy students at the University of Łódź. The results are presented in the light of contemporary knowledge on learning, that is regarded as a compound process, composed of three elements: cognition, emotions and motivation. The author analyses the methods in which students learn and reasons of their possible educational failures. From there the reflection on contemporary didactics in high schools and the need for change is provided. The connections between problems in students' learning and changes in contemporary world in the range of technology, economy, job market and educational system, are emphasized.

Keywords: *students, studying, learning, high school didactics*

Translated by Magdalena Sasin

DOI: 10.18276/psw.2016.1-08

Izabela Pietrowska
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Funkcjonowanie w szkole wyższej studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

W ciągu ostatnich kilku lat w Polsce pojawiło się zainteresowanie osobami dorosłymi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (głównie z dysleksją)[1]. W naszym kraju wciąż nie ma jednak wyczerpującej literatury poświęconej studentom zmagającym się m.in. z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią, zwłaszcza w aspekcie ich funkcjonowania w szkołach wyższych.

Specyficzne trudności w uczeniu się

Terminem specyficznych trudności w uczeniu się (w skrócie SLD, czyli *specific learning difficulties*) można określić „wąskozakresowe trudności w przyswajaniu umiejętności szkolnych, np. w czytaniu i pisaniu, lub w matematyce, u dzieci o normalnym rozwoju umysłowym”[2]. W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (*The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*)[3] przyjętej przez Światową Organizację Zdrowia (*World Health Organization*) trudności te wymienione są w punkcie F81:

---

[1] Omawiane zagadnienie zostało podjęte m.in. w: M. Bogdanowicz, *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008, s. 5–320; M. Bogdanowicz, *Dysleksja w wieku dorosłym*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 11–344; M. Łockiewicz, K.M. Bogdanowicz, *Dysleksja u osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 9–142; T. Wejner-Jaworska, *Tak, mam dysleksję – doświadczenia edukacyjne dorosłych osób z dysleksją w oparciu o wywiady narracyjne*, SANTORIdruk.pl, Łódź 2013, s. 7–220.

[2] M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA, Lublin 1995, s. 23.

[3] *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*, World Health Organization, www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf (dostęp 9.10.2015).

F81. Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych
F81.0. Specyficzne zaburzenia czytania (dysleksja)
F81.1. Specyficzne zaburzenia opanowania poprawnej pisowni (dysortografia)
F81.2. Specyficzne zaburzenia umiejętności arytmetycznych (dyskalkulia)
F81.3. Specyficzne zaburzenia umiejętności szkolnych
F81.8. Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych
F81.9. Zaburzenie rozwojowe umiejętności szkolnych, nieokreślone
F82. Specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych (dyspraksja, dysgrafia)
F83. Mieszane specyficzne zaburzenia rozwojowe[4].

Według Daniela P. Hallahana i Jamesa M. Kauffmana „specyficzne trudności w uczeniu się to długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. Specyficzne trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej i adekwatnej możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego”[5].

Marek Selikowitz wyróżnia dwie grupy zakresów uczenia, które związane są ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Do pierwszej z nich należą podstawowe umiejętności szkolne, czyli: pisanie, czytanie, arytmetyka, ortografia, rozumienie języka oraz ekspresja językowa. Natomiast do drugiej grupy możemy zaliczyć umiejętności społeczne, ale także umiejętności związane z koordynacją ruchów, organizacją, wytrwałością

[4] M. Bogdanowicz, *Sytuacja dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w polskim systemie oświaty*, wykład zaprezentowany podczas międzynarodowej konferencji *Dyskalkulia – diagnoza, terapia i wsparcie edukacyjne*, Gdańsk 2014.

[5] M. Kowaluk, *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 14.

i samokontrolą. Autor ten używa terminu specyficzne trudności w uczeniu się, gdy występuje znaczne opóźnienie w jakimkolwiek z podanych zakresów[6].

Specyficzne trudności w uczeniu się „zawierają ukryte problemy z przetwarzaniem poznawczym, które mogą być ukrytą przyczyną więcej niż jednego specyficznego problemu z nauką"[7]. Wiele osób z dysleksją ma dodatkowo do pewnego stopnia dyspraksję oraz inne trudności. Przykładowo około 20% osób z dysleksją ma również dyskalkulię[8].

Dysleksja (*dyslexia*) są to „specyficzne trudności w nauce czytania (czytanie wolne, żmudne, z licznymi błędami i bez zrozumienia). Dysleksji często towarzyszą trudności w pisaniu"[9]. Osoby z dysleksją czy dyskalkulią mają problemy z płynnością/rytmem nie tylko podczas czytania i pisania, ale także podczas mówienia, przechodzenia przez pasy czy schodzenia po schodach[10].

Dysgrafia (*dysgraphia*) manifestuje się natomiast trudnościami „w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma (pismo nieczytelne), które są objawem dyspraksji, a więc zaburzenia rozwoju ruchowego"[11].

Specyficznymi trudnościami w opanowaniu „poprawnej pisowni (popełnianie błędów, specyficznych i ortograficznych, mimo znajomości zasad pisowni i interpunkcji)"[12] objawia się dysortografia (*dysorthography*).

Dyskalkulię (*dyscalculia*) można zaś określić jako specyficzne trudności w uczeniu się matematyki. Stwierdza się ją „u dziecka o normalnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, wykazującego znaczną niezdolność do przyswojenia matematyki"[13].

---

[6] M. Selikowitz, *Dysleksja*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 12.

[7] I. Smythe, *Dysleksja: przewodnik dla dorosłych*, Polskie Stowarzyszenie Dysleksji w Luksemburgu, s. 16–17, www.psdlux.org/materialy-do-pobrania.html (dostęp 15.05.2012).

[8] B. Butterworth, *Neuropsychologiczne mechanizmy w dyskalkulii*, wykład zaprezentowany podczas międzynarodowej konferencji *Dyskalkulia – diagnoza, terapia i wsparcie edukacyjne*, Gdańsk 2014.

[9] M. Łockiewicz, K.M. Bogdanowicz, *op.cit.*, s. 15.

[10] B. Butterworth, *op.cit.*

[11] M. Łockiewicz, K.M. Bogdanowicz, *op.cit.*, s. 15.

[12] *Ibidem*, s. 15.

[13] P.A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 29.

Przegląd badań dotyczących funkcjonowania studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Niezwykle istotne jest pogłębianie wiedzy na temat funkcjonowania studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Według Michaela Kalmára problem dysleksji dotyczy bowiem około 50 milionów Europejczyków[14]. Z badań wynika także, że w ciągu ostatnich 10 lat liczba studentów z dysleksją na uczelniach w Wielkiej Brytanii wzrosła dziesięciokrotnie[15]. Szacuje się, że liczba osób z dysleksją sięga tam obecnie 10%–15%[16]. W Polsce w 2008 roku odsetek uczniów z dysleksją rozwojową na sprawdzianach szóstoklasistów w Polsce wynosił 9%, a w 2013 roku urósł do prawie 12%[17]. Z powyższych danych wynika zatem, że trudności te dotyczą znacznej części społeczeństwa. Student korzystający z wózka inwalidzkiego jest niepełnosprawny ze względu na utrudniony dostęp do gmachu szkoły wyższej, w którym nie ma podjazdu dla tych wózków. Analogiczna sytuacja występuje u studentów z dysleksją. Są oni niepełnosprawni z powodu nieodpowiedniej organizacji zajęć i egzaminów, która uniemożliwia im zademonstrowanie swoich umiejętności[18]. Dla dobrego funkcjonowania studenta ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w szkole wyższej istotne jest jego odpowiednie wsparcie. W Polsce sytuację tych studentów zaczęto analizować dopiero na przestrzeni kilku ostatnich lat[19]. Z tego

---

[14] M. Kalmár, *Przyszłość Europejskiego Ruchu Dysleksji – problemy i perspektywy*, wykład zaprezentowany podczas ogólnopolskiej konferencji *Dysleksja jako zaburzenie neurorozwojowe, Przyczyny – skutki – pomoc*, Gdańsk 2015.

[15] D. Pollak, *Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja" 2010, nr 1 (6), s. 9–11.

[16] G. Reid, *Dysleksja*, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 2005, s. 8.

[17] R. Chamczyk, J. Daniel, G. Miłkowska, *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2013*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/2013_Sprawdzian.pdf (dostęp 9.10.2015).

[18] *Best Resources for Achievement and Intervention re Neurodiversity in Higher Education*, www.brainhe.com/ (dostęp 5.05.2016).

[19] Omawiane zagadnienie zostało podjęte m.in. w poniższych pozycjach bibliograficznych: M. Bogdanowicz, *Studenci z dysleksją na uczelniach europejskich*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja" 2010, nr 1 (6), s. 26–29; K.M. Bogdanowicz, M. Bogdanowicz, M. Pąchalska, *Studenci z dysleksją i ich słabe strony*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja" 2010, nr 1 (6), s. 12–14; M. Bogdanowicz, *Dysleksja w wieku dorosłym...*, s. 11–344; M. Ziemnicka, *Wspomaganie studentów z dysleksją na Uniwersytecie Jagiellońskim*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja" 2012, nr 3 (14), s. 26–29.

względu relatywnie od niedawna w niektórych uczelniach istnieją biura ds. osób niepełnosprawnych, które oferują wsparcie studentom z dysleksją. Jednakże wsparcie to nie może być uznane za wzorcowe, gdyż model wsparcia nie jest rozbudowany. Natomiast w Wielkiej Brytanii istnieją odpowiednie przepisy prawne określające wsparcie oferowane przez szkoły wyższe studentom z dysleksją, tj.: „diagnoza dysleksji; indywidualna lub grupowa pomoc w uczeniu się; kontakt z nauczycielami terapii pedagogicznej; pomoc w zdobyciu środków materialnych; kursy doskonalące dla pracowników; wskazówki dla pracowników; przystępny sposób nauczania i oceniania”[20]. Wsparcie społeczne można traktować jako bufor, który zmniejsza impet zdarzeń życiowych[21]. Jak wynika z badań, w Polsce możliwe byłoby osiągnięcie długofalowego wzrostu ekonomicznego, gdyby osoby z dyskalkulią otrzymywały odpowiednie wsparcie[22].

Często studenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie wiedzą, jakie techniki uczenia się są dla nich najlepsze. Powinni mieć zatem możliwość uczestnictwa w warsztatach informacyjnych na ten temat, organizowanych np. przez biura ds. osób niepełnosprawnych. Studenci ze zdiagnozowaną dysleksją zdają pomyślnie egzaminy wtedy, gdy są zorganizowani i znają ogólny zarys materiału, dobrze zarządzają swoim czasem, używają odpowiednich metod nauki, uczą się w sposób zaplanowany i systematyczny[23].

Studenci ze zdiagnozowaną dysleksją wykazują w testach oceniających zdolności fonologiczne i metafonologiczne (z wyłączeniem testów badających słuch fonemowy) istotnie niższe wyniki niż studenci bez diagnozy tych trudności. Świadomość mocnych stron jest niezwykle ważna, tak jak i możliwości oraz aktywne działanie wobec występujących trudności, gdyż determinują one jakość funkcjonowania w życiu osobistym i zawodowym[24].

Badania porównawcze Johna R. Kirby’ego, Roberta Silvestriego, Beth H. Allingham, Rauna Parrili, Chantal B. La Fave przeprowadzone

---

[20] M. Bogdanowicz, *Dysleksja w wieku dorosłym...*, s. 194.

[21] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia, Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, IPiN, Warszawa 2005, s. 125–126.

[22] B. Butterworth, *op.cit.*

[23] I. Smythe, *op.cit.*, s. 51.

[24] K.M. Bogdanowicz, M. Bogdanowicz, M. Pąchalska, *op.cit.*, s. 12–14.

wśród studentów ze zdiagnozowaną dysleksją, jak i bez takiej diagnozy, wykazały, że studenci bez zdiagnozowanej dysleksji znacznie lepiej radzą sobie z wyselekcjonowaniem głównych kwestii i z przygotowywaniem się do testów niż studenci z dysleksją. Ponadto analiza wyników tych badań dowiodła, że to właśnie studenci z dysleksją są bardziej zaangażowani w naukę w porównaniu do studentów bez dysleksji. Wykazują większe zaangażowanie również w używaniu pomocy naukowych oraz w organizowaniu czasu przeznaczonego na naukę[25].

Największym wyzwaniem dla studenta ze zdiagnozowaną dysleksją jest czytanie tekstów, wybór istotnych informacji oraz pisanie i robienie notatek (wymagają one bowiem umiejętności jednoczesnego słuchania, koncentracji, selekcjonowania i organizowania otrzymywanych informacji)[26]. Pomimo różnych problemów studenci z dysleksją odnoszą sukcesy edukacyjne (nierzadko są one okupione poprawkami egzaminów czy choćby nawet semestru studiów). Takie osoby cechuje wytrwałość, radzenie sobie ze stresem oraz korzystanie ze wsparcia. Studenci z dysleksją mają świadomość, że podjęcie nauki w szkole wyższej będzie wymagało od nich wytężonej pracy oraz pokonywania napotykanych trudności. Badania przeprowadzone przez Jane Kirk i Gavina Reida wykazują, że do mocnych stron osób z dysleksją można zaliczyć: kreatywność, myślenie krytyczne, ambicję, entuzjazm, dobre umiejętności interpersonalne, potrzebę osiągnięć[27].

Ponadto w innych badaniach naukowych (przeprowadzonych przez: Catyę von Károlyi, Ellen Winner, Wendy Gray, Gordona F. Shermana; Jane Kirk, Gavina Reida; Rodericka I. Nicolsona, Angelę J. Fawcett; Paula J. Gerbera, Ricka Ginsberga, Henry'ego B. Reiffa) wymienia się np. zdolności wzrokowo-przestrzenne, twórczość, ambicję oraz wytrwałość jako mocne strony osób dorosłych z dysleksją rozwojową[28]. Potwierdzeniem

---

[25] J.R. Kirby, R. Silvestri, B.H. Allingham, R. Parrila, C.B. La Fave, *Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia*, „Journal of Learning Disabilities" 2008, No. 41 (1), s. 85–96.

[26] I. Sorokosz, *Studenci z dysleksją, czyli bariery studenckiej kariery*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja" 2010, nr 1 (6), s. 21–23.

[27] M. Łockiewicz, *Funkcjonowanie dorosłych osób z dysleksją w miejscu pracy, w: Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, OPERON, Gdynia 2008, s. 226.

[28] M. Łockiewicz, M. Bogdanowicz, M. Pąchalska, K. Karasiewicz, *Studenci z dysleksją i ich mocne strony*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja" 2010, nr 1 (6), s. 16.

przedstawionych powyżej wyników badań może być to, że dyslektykami prawdopodobnie byli: Thomas Edison, Albert Einstein, Winston Churchill[29]. Wśród znanych osób z dysleksją można wymienić także na przykład: Toma Cruise'a, Salmę Hayek, Whoopi Goldberg, Cher, Quentina Tarantino[30]. Jednakże wyniki badań, które zostały przeprowadzone w głównej mierze na studentach (ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową i bez takiej diagnozy) z Trójmiasta, wykazują, że prawdopodobnie nie ma związku pomiędzy dysleksją rozwojową a wybitnymi zdolnościami[31]. Natomiast studenci z dysleksją wykazywali istotnie wyższy poziom aspiracji niż studenci bez dysleksji. „Wynik ten może świadczyć, że odnoszenie wybitnych sukcesów na różnych polach przez osoby ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu zależy bardziej od czynników motywacyjnych i osobowościowych niż poznawczych"[32].

Występowanie dysgrafii może również oddziaływać na życie człowieka. „Zaburzenia te mogą się zmniejszać w wyniku intensywnych ćwiczeń grafomotorycznych. W wypadku braku ćwiczeń nasilają się wraz z wiekiem, niekiedy aż do zupełnej nieczytelności pisma"[33]. Istotne jest zwrócenie społecznej uwagi na konsekwencje, które mogą wynikać z dysgrafii oraz uświadomienie społeczeństwu, że można próbować im przeciwdziałać[34].

Dysortografia może być problematyczna nie tylko w okresie nauki szkolnej, ale także podczas studiów. W trakcie wykładów studenci powinni bowiem sporządzać notatki. To właśnie w notatkach studentów z dysortografią występować będą prawdopodobnie różnego rodzaju błędy, które mogą być spostrzegane przez innych ludzi jako nieadekwatne do ich wieku, a także spowodować zniekształcenie przekazu wykładu (cyfry zwierciadlane, pomijanie liter w nazwiskach np. naukowców)[35].

---

[29] I. Smythe, *op.cit.*, s. 63.

[30] D. Nosowska, R. Kreczman-Madej, *5 największych problemów u dzieci. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, PHW Arystoteles, Warszawa 2009/2010, s. 15.

[31] M. Łockiewicz, M. Bogdanowicz, M. Pąchalska, K. Karasiewicz, *op.cit.*, s. 16–17.

[32] *Ibidem*, s. 17.

[33] A. Pawluk-Skrzypek, A. Onufrejów, *Problemy wychowawcze i zaburzenia dzieci w wieku szkolnym – wprowadzenie do problemu*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012, s. 70.

[34] I. Pietrowska, *Samoocena studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, w: *Poszukiwania badawcze doktorantów. Konceptualizacja, problematyzacja, operacjonalizacja*, red. K. Heland-Kurzak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 93.

[35] *Ibidem*, s. 94.

Osoby, u których zdiagnozowano dyskalkulię, twierdzą, że odczuwają niepokój, lęk oraz brak chęci do współpracy z innymi ludźmi. Charakterystyczne dla nich jest także używanie strategii „wyuczonej bezradności", oddawanie niechlujnych prac[36] oraz labilność wiedzy i osiągnięć. Poruszone powyżej problemy w istotny sposób komplikują normalne funkcjonowanie dorosłych osób z dyskalkulią, a zatem również studentów[37]. Do niedawna nie było obowiązku zdawania matury z matematyki. Teraz taki przymus może uniemożliwić osobom z dyskalkulią dostanie się na wymarzony kierunek studiów. Osoba, która chce aplikować na artystyczny kierunek studiów, nie potrzebuje do tego rozwiniętych umiejętności matematycznych. Regulacje prawne powinny być zatem zmienione w taki sposób, aby dać osobom z dyskalkulią możliwość zamiany egzaminu z matematyki na egzamin z innego przedmiotu[38].

Aktualnie w Polsce nie ma odpowiednich regulacji prawnych gwarantujących bezpłatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną osobom dorosłym ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W wybranych warszawskich uczelniach zostały przeprowadzone badania własne autorki niniejszego artykułu dotyczące funkcjonowania studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w szkołach wyższych. Przebadanych zostało łącznie 157 osób. Respondentami byli wykładowcy akademiccy (52% wszystkich respondentów) oraz studenci ze zdiagnozowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak i bez takiej diagnozy (48% wszystkich respondentów). Z badań wynika, że około 53% wszystkich badanych twierdzi, że w ich szkole wyższej powinny istnieć rozwiązania systemowe, które dotyczyłyby studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Niestety, tylko około 10% respondentów stwierdziło, że w ich szkole wyższej zostały wprowadzone powyższe rozwiązania systemowe. Aż 95% badanych osób nie znało żadnych udogodnień technicznych bądź programów, które mogłyby ułatwić uczenie się studentom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jednakże 83% wszystkich respondentów wyraziło przekonanie, że studenci z tymi trudnościami

[36] A. Dudu-Spandek, *Dyskalkulia – praca z uczniem o orzeczonej dyskalkulii*, www.szkolap6.nazwa.pl (dostęp 30.10.2014).

[37] I. Pietrowska, *Samoocena studentów…*, s. 94.

[38] M. Bogdanowicz, *Sytuacja dzieci…*

powinni mieć możliwość korzystania z takich udogodnień. Tylko 11% badanych znało metody wydajniejszego nauczania i uczenia się osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu. W badaniach brało udział 23% respondentów ze zdiagnozowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Blisko połowa badanych (47% respondentów) oświadczyła, że chciałaby uczestniczyć w warsztatach dotyczących efektywniejszego nauczania, łatwiejszego uczenia się oraz organizacji nauki w celu osiągania pozytywnych wyników przez osoby ze specyficznymi trudnościami. Powyższe wyniki wykazały zainteresowanie wykładowców akademickich i studentów metodami pomocy osobom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się kształcącym się w szkołach wyższych. Warto byłoby zatem wprowadzić rozwiązania systemowe dotyczące tej grupy osób w polskich szkołach wyższych[39].

Podsumowanie

Powyższa analiza materiałów źródłowych wykazała wzrost zainteresowania problematyką funkcjonowania studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zwłaszcza w aspekcie ich efektywniejszego kształcenia akademickiego. Badania przeprowadzone wśród wykładowców akademickich i studentów wykazały zasadność wdrażania systemów pomocy studentom z tymi trudnościami[40]. Angela J. Fawcett i Margaret M. Meehan podkreślają fakt, że szkoła wyższa, która jest przyjazna studentom z dysleksją, wspiera ich, tworząc inkluzywne środowisko. Czyni się to w celu ułatwienia dostępu do programów nauczania oraz dania możliwości wykorzystania własnego potencjału[41].

Słowa kluczowe: *specyficzne trudności w uczeniu się, funkcjonowanie w szkole wyższej, studenci*

[39] I. Pietrowska, *Uwarunkowania kształcenia akademickiego studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, Pilotażowe badania własne przeprowadzone na potrzeby przyszłej rozprawy doktorskiej, Warszawa 2014.

[40] *Ibidem.*

[41] M. Bogdanowicz, *Dysleksja w wieku dorosłym...*, s. 201.

FUNCTIONING OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Summary

The subject of my consideration is functioning of students with specific learning difficulties in higher education institution. The article presents the Polish and foreign source materials review. It has been concluded that the undertaken problem is rarely raised by researchers. My own pilot research carried out for the needs of my future PhD thesis showed that more than half of all respondents (academic staff and students with diagnosed specific learning difficulties, as well as without such diagnosis) believe that in their higher education institution should exist systemic solutions concerning students with specific learning difficulties. Unfortunately, only 10% of respondents said that in their higher education institution have been introduced these systemic solutions.

Keywords: *specific learning difficulties, functioning in higher education institution, students*

Translated by Izabela Piotrowska

DOI: 10.18276/psw.2016.1-09

Monika Guszkowska
Anna Kuk
Adriana Zagórska-Pachucka
Katarzyna Skwarek
Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Psychologiczny portret studenta Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie[1]

Wprowadzenie

Badania właściwości psychicznych studentów najczęściej koncentrują się na czterech kwestiach: 1) określenia właściwości psychicznych na tle populacji ogólnej; 2) ich zróżnicowania w zależności od płci, wieku, kierunku studiów, uczelni i tym podobnych; 3) zmian zachodzących w sferze psychicznej w czasie studiów; 4) związków pomiędzy właściwościami psychicznymi a powodzeniem w studiach. Przedmiotem zainteresowania są przy tym najczęściej cechy szeroko rozumianej osobowości oraz inteligencja jako potencjalne determinanty osiągnięć akademickich. Klasycznym już dziś przykładem mogą być badania studentów krakowskich uczelni[2]. Także w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie badania właściwości psychicznych, głównie osobowości studentów, mają długą tradycję[3]. Badania tego typu były realizowane

[1] Badania realizowane w ramach projektu Ds-155 finansowanego ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

[2] M. Susułowska, Z. Nęcki, *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*, PWN, Warszawa 1977.

[3] T. Rychta, *Osobowość studentów wychowania fizycznego w świetle czynników II stopnia R.B. Cattella*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1978, nr 22, s. 71–84; T. Rychta, *Struktura osobowości studentów i sportowców w świetle teorii R.B. Cattella*, AWF, Warszawa 1980; T. Rychta, A. Gorący, M. Guszkowska, D. Żyto-Sitkiewicz, *Osobowość studentów AWF w Warszawie w kontekście ich aktywności sportowej*, Roczniki Naukowe AWF w Warszawie1996, nr 35, s. 149–184.

również w innych uczelniach kształcących na kierunku wychowanie fizyczne[4].

Powstaje pytanie, czy kontynuowanie takich badań jest uzasadnione? Naszym zdaniem ma to sens wówczas, gdy przedmiotem zainteresowania są celowo dobrane właściwości psychiczne, które warunkują efektywność procesu uczenia się na poziomie akademickim oraz efektywność wykonywania przyszłych czynności zawodowych, a więc wchodzą w skład kompetencji studiowania oraz kompetencji zawodowych: w przypadku studentów kierunku wychowania fizycznego – kompetencji nauczyciela wf, zaś kierunku sport – trenera. Określenie składowych tych kompetencji jest istotne nie tylko ze względów poznawczych, ale i praktycznych, gdyż może zwiększyć efektywność procesu kształcenia na poziomie akademickim.

Pojęcie kompetencji, choć od dłuższego czasu wyraźnie obecne w pedagogice, nie doczekało się powszechnie przyjętej definicji[5]. Najczęściej przyjmuje się, że kompetencje to wypadkowa wiedzy, umiejętności i postaw warunkujących skuteczność realizacji zadań[6]. Zdaniem większości autorów składają się na nie zdolności, predyspozycje osobowościowe, psychospołeczne oraz poznawcze[7]. Przyjmując takie rozumienie terminu „kompetencja", pod pojęciem kompetencji studiowania rozumiemy właściwości jednostki warunkujące efektywność procesu uczenia się na poziomie akademickim. Na podstawie przesłanek teoretycznych i wyników wcześniejszych badań proponujemy uwzględnić ich następujące składowe: inteligencja (zwłaszcza płynna, w tym zdolność dedukcji), zdolności

[4] H. Kulas, *Osobowość studentów wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1995, nr 39, s. 55–71; *Studenci wychowania fizycznego w ocenie psychopedagogicznej*, red. E. Wlazło, AWF, Wrocław 2001, s. 33.

[5] T. Rychta, M. Guszkowska, *Cechy osobowości i kompetencje studentów WSP TWP w Warszawie*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, WSP TWP, Warszawa 2008, s. 73–90.

[6] J. Białecki, *Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2006, nr 18, s. 97–105.

[7] K.S. Dudkiewicz, *Samoocena kompetencji profesjonalnych nauczycieli*, w: *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Kaszubska, A. Zduniak, t. 1, WSzB, Poznań 2006, s. 55–67; K. Szorc, *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku*, w: *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, red. M. Gwóździcka-Piotrowska, A. Zduniak, WSzB, Poznań 2007, s. 361.

i umiejętności warunkujące efektywne interakcje społeczne (inteligencja społeczna) i wykorzystanie emocji przy rozwiązywaniu problemów (inteligencja emocjonalna) oraz sprzyjający studiowaniu profil osobowości (m.in. duża otwartość na nowe doświadczenia i duża sumienność, umiarkowana ugodowość, mała neurotyczność) oraz pozytywna i stabilna samoocena. Uznając powyższe czynniki za składowe kompetencji studiowania, uczyniłyśmy je przedmiotem badania. Nie wyczerpuje to oczywiście listy potencjalnych czynników powiązanych z efektywnością kształcenia się w szkole wyższej. Istotna jest też umiejętność nabywania wiedzy, zdolność twórczego myślenia czy umiejętność radzenia sobie ze stresem.

Ponieważ takie pojęcia, jak inteligencja czy osobowość, nie są jednoznaczne, a sposób ich rozumienia wyznacza zakres operacjonalizacji zmiennych, przedstawiamy poniżej przyjęte w pracy definicje właściwości psychicznych będących przedmiotem badania. Przyjmujemy, że na tak zwaną inteligencję ogólną składa się inteligencja płynna i skrystalizowana, które przejawiają się w zdolnościach dedukcji i reprodukcji. Te pierwsze to względnie niezależne od doświadczenia zdolności uzyskiwania wglądu, wychodzenia poza dostarczone informacje, tworzenia nowych pojęć. Zdolności reprodukcyjne wiążą się z przypominaniem sobie i posługiwaniem się zwerbalizowaną wiedzą nabywaną w trakcie doświadczenia i zależną od czynników kulturowych[8]. W pracy ograniczono się do pomiaru zdolności edukacji.

Inteligencja społeczna to zdolność rozumienia innych ludzi oraz zdarzeń i procesów społecznych. Warunkuje ona poziom kompetencji społecznych, czyli umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych nabywanych w toku treningu społecznego[9]. Kompetencje te będą przedmiotem badania.

Inteligencję emocjonalną można zdefiniować jako zbiór zdolności warunkujących efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych[10] lub

---

[8] J. Raven, J. Raven, J.K. Court, *Podręcznik do Testu Matryc Ravena oraz Skal Słownikowych. 3. Wersja Standard*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

[9] A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.

[10] J.D. Mayer, C.D. Cobb, *Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense*, „Educational Psychology Review" 2000, No. 12, s. 163–183.

zdolność do śledzenia własnych i cudzych uczuć i emocji, różnicowania ich i wykorzystywania tak zdobytych informacji w myśleniu i działaniu[11].

Przyjęty w pracy model osobowości Costy i McCrae'a ujmuje osobowość w kategoriach cech, jako zespół względnie stałych właściwości psychicznych jednostki, który kształtuje się w toku interakcji społecznych i decyduje o stałości i spójności zachowań[12]. Model uwzględnia pięć głównych wymiarów: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność[13].

Samoocena jest zbiorem afektywnie nasyconych sądów o hierarchicznej strukturze obrazujących postawę podmiotu wobec siebie samego[14]. Najbardziej zgeneralizowanym poziomem oceny siebie jest samoocena ogólna (globalna), która stanowi miarę stopnia pozytywności/negatywności stosunku do siebie. Niżej znajdują się komponenty samooceny odnoszące się do głównych obszarów funkcjonowania człowieka[15].

Celem badania było określenie poziomu właściwości indywidualnych, wyznaczających kompetencje studiowania młodzieży podejmującej studia na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Przedmiotem pomiaru uczyniono te właściwości, które są powiązane z efektywnością studiowania w szkole wyższej, determinując osiągnięcia akademickie. W niniejszej pracy przedstawione zostały dane dotyczące studentów płci męskiej.

Materiał i metoda

Badaniem objęto studentów płci męskiej I roku kierunków wychowanie fizyczne oraz sport w wieku od 18 do 26 lat (M = 20,14; SD = 1,121) rozpoczynających studia na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii

---

[11] P. Salovey, J.D. Mayer, *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition, and Personality" 1990, No. 9, s. 185–211.

[12] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.

[13] P.T. Costa, R.R. McCrae, *Four Ways Five Factors are Basic*, „Personality and Individual Differences" 1992, No. 13, s. 653–665.

[14] D. Fecenec, *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Polska adaptacja. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.

[15] E.J. O'Brien, S. Epstein, *MSEI, Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2009.

Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie w latach 2010, 2011 i 2012. W zależności od narzędzia pomiaru liczba badanych wahała się od 222 (Kwestionariusz Kompetencji Społecznych) do 310 (Inwentarz Osobowości NEO-FFI). W badaniach zastosowano standardowe inwentarze i skale psychologiczne, które zostały krótko scharakteryzowane poniżej.

Inwentarz Osobowości NEO-FFICosty i McCrae'a w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej[16] zawiera 60 stwierdzeń, po 12 w 5 skalach: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenia, ugodowości i sumienności. Polska wersja narzędzia cechuje się akceptowalną i w dużym stopniu porównywalną z oryginałem charakterystyką psychometryczną. Rzetelność kwestionariusza została określona za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej *alfa* Cronbacha i waha się od 0,86 dla skali neurotyczności do 0,68 dla skal ugodowości i otwartości. Trafność wykazano na podstawie badań nad związkiem pomiędzy wynikami kwestionariusza a ocenami osób badanych dokonywanymi przez obserwatorów, odziedziczalności mierzonych cech oraz ich korelacji z innymi wymiarami osobowości i temperamentu.

Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI O'Briena i Epsteina[17] w polskiej adaptacji Fecenec[18] obejmuje 116 stwierdzeń tworzących 12 skal: ogólnej samooceny, kompetencji, bycia kochanym, popularności, samokontroli, zdolności przywódczych, samoakceptacji moralnej, atrakcyjności fizycznej, witalności, integracji tożsamości oraz obronnego wzmacniania samooceny. Właściwości psychometryczne kwestionariusza są satysfakcjonujące. Wskaźniki zgodności wewnętrznej w odpowiedniej grupie wiekowej przyjmują wartości od 0,64 (samoakceptacja moralna) do 0,88 (witalność), wskaźniki stabilności bezwzględnej wahają się od 0,73 (samoakceptacja moralna) do 0,96 (witalność). Trafność skali potwierdzono, ustalając związki jej wyników ze wskaźnikami nastroju, temperamentu, lęku, przystosowania i radzenia sobie ze stresem.

---

[16] B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998.

[17] E.J. O'Brien, S. Epstein, *op.cit.*

[18] D. Fecenec, *op.cit.*

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS Matczak[19] w wersji dla młodzieży (uczniów i studentów) składa się z 90 stwierdzeń, z których 60 to pozycje diagnostyczne. Zawiera trzy skale odnoszące się do kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (15 pozycji) i sytuacjach ekspozycji społecznej (18 pozycji) oraz wymagających asertywności (17 pozycji). Ponadto można obliczyć sumaryczny wskaźnik kompetencji społecznych. Narzędzie cechuje się zadowalającą rzetelnością (w grupie studentów *alfa* Cronbacha waha się od 0,76 do 0,89; współczynniki stabilności wewnętrznej przyjmują wartości od 0,71 do 0,85). Trafność narzędzia potwierdzono między innymi, korelując jego wyniki z wynikami wybranych kwestionariuszy temperamentu i osobowości oraz testów inteligencji.

Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE Jaworowskiej i Matczak[20] składa się z 33 pytań. Rzetelność skali jest satysfakcjonująca (*alfa* Cronbacha w grupie studentów wynosi 0,84). Trafność INTE potwierdzają korelacje wyników skali z wynikami kwestionariuszy osobowości, temperamentu i kompetencji społecznych oraz różnice pomiędzy studentami różnych kierunków.

Test Matryc Ravena w wersji Standard – forma *Plus* TMS *Plus*[21] zawiera 60 zadań o wzrastającym stopniu trudności, badanie odbywa się bez ograniczenia czasu na odpowiedzi. Wynik testu stanowi wskaźnik aktualnych możliwości intelektualnych (zdolności edukcji). W grupie wiekowej 21–30 lat test cechuje się dużą zgodnością wewnętrzną (0,93) i stabilnością bezwzględną (0,93), co dowodzi jego rzetelności. Trafność testu potwierdzono, ustalając korelacje z wynikami innych testów inteligencji.

Wszystkie kwestionariusze i test posiadają normy stenowe dla właściwych grup wiekowych. Wyniki badania zostaną przedstawione na trzech poziomach: wyniki niskie, wskazujące na małe nasilenie badanej właściwości (1.–4. sten), wyniki przeciętne świadczące o umiarkowanym nasileniu właściwości (5.–6. sten) oraz wyniki wysokie (7.–10. sten, duże nasilenie właści-

[19] A. Matczak, *op.cit.*

[20] A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE N.S. Schutte, J.M. Malouff, L.E. Hall, D.J. Haggerty'ego, J.T. Cooper, C.J. Goldena, L. Dornheim. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.

[21] A. Jaworowska, T. Szustrowa, *Test Matryc Ravena w wersji Standard TMS. Formy: Klasyczna, Równoległa, Plus. Polskie Standaryzacje. Wydanie drugie. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2010.

wości). Jedynie w Teście Matryc Ravena z powodu dużej skośności rozkładu przedstawiono szczegółowo rozkład procentowy wyników stenowych.

Wyniki

W kolejnych tabelach przedstawiono rozkłady wyników stenowych na trzech opisanych wyżej poziomach. Wytłuszczono wyniki z najwyższą frekwencją. Najbardziej wyraźną cechą osobowości studentów AWF wydaje się ekstrawersja – ponad 2/3 grupy to ekstrawertycy. Ponad połowa badanych cechuje się małą otwartością na nowe doświadczenia, małą neurotycznością i dużą sumiennością. W badanej grupie dominują także mężczyźni ugodowi. W żadnym z badanych wymiarów nie dominują wyniki przeciętne; za każdym razem najbardziej liczna grupa studentów uzyskuje wyniki wysokie (ekstrawersja, sumienność, ugodowość) bądź niskie (neurotyczność, otwartość na doświadczenia) (tabela 1).

Tabela 1. Rozkład wyników stenowych w Inwentarzu Osobowości NEO-FFI na trzech poziomach

Skala	Wyniki niskie (1.–4. sten) (%)	Wyniki przeciętne (5.–6. sten) (%)	Wyniki wysokie (7.–10. sten) (%)
Neurotyczność	**51,6**	31,3	17,1
Ekstrawersja	12,3	19,7	**68,0**
Otwartość	**53,2**	30,0	16,8
Ugodowość	27,4	31,9	**40,7**
Sumienność	18,4	31,0	**50,6**

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa mężczyzn studiujących na I roku Wydziału Wychowania Fizycznego cechuje się ponadprzeciętnym poziomem samooceny ogólnej. Studenci szczególnie wysoko oceniają swoją witalność (3/4 wyników wysokich) i zdolności przywódcze (niemal 2/3 wyników wysokich). Niemal połowa badanych uzyskuje wysokie wyniki w skali kompetencji, samoakceptacji moralnej i atrakcyjności fizycznej. Tylko w przypadku bycia kochanym najliczniejsza jest grupa studentów uzyskujących wyniki przeciętne. W żadnej ze skal, poza obronnym wzmacnianiem samooceny, nie dominują osoby o wynikach niskich (tabela 2).

Tabela 2. Rozkład wyników stenowych w Wielowymiarowym Kwestionariuszu Samooceny MSEI na trzech poziomach

Skala	Wyniki niskie (1.–4. sten) (%)	Wyniki przeciętne (5.–.6 sten) (%)	Wyniki wysokie (7.–.10 sten) (%)
Ogólna samoocena	24,2	22,5	**53,3**
Kompetencje	16,2	35,7	**48,1**
Bycie kochanym	22,0	**45,2**	32,8
Popularność	19,1	38,6	**42,3**
Zdolności przywódcze	13,7	22,0	**64,3**
Samokontrola	30,3	30,7	**39,0**
Samoakceptacja moralna	25,0	25,4	**49,6**
Atrakcyjność fizyczna	16,6	35,3	**48,1**
Witalność	7,5	17,9	**74,6**
Integracja tożsamości	20,8	36,7	**42,5**
Obronne wzmacnianie samooceny	**55,7**	32,1	12,2

Źródło: opracowanie własne.

Inteligencja emocjonalna studentów jest bardziej zróżnicowana, liczba osób uzyskujących wyniki wysokie i przeciętne jest zbliżona. Wśród studentów najliczniej reprezentowani są ci, którzy prezentują wysoki poziom kompetencji społecznych, zwłaszcza w sytuacji ekspozycji społecznej (tabela 3). Tylko w przypadku kompetencji ujawnianych w sytuacjach wymagających asertywności nieco więcej studentów uzyskało wyniki przeciętne.

Tabela 3. Rozkład wyników stenowych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych KKS i Kwestionariuszu Inteligencji Emocjonalnej INTE na trzech poziomach

Skala	Wyniki niskie (1.–4. sten) (%)	Wyniki przeciętne (5.–6. sten) (%)	Wyniki wysokie (7.–10. sten) (%)
Sytuacje intymne	28,5	32,1	**39,4**
Sytuacje ekspozycji społecznej	22,1	35,1	**42,8**
Asertywność	20,7	**40,1**	39,2
Inteligencja emocjonalna	28,5	35,6	**35,9**

Źródło: opracowanie własne.

W Teście Matryc Ravena mamy do czynienia z największą nadreprezentacją wyników wysokich. Najgorszy rezultat lokuje się na poziomie czwartego stena; wyniki przeciętne występują jedynie u niespełna 7% badanych. Niemal połowa studentów uzyskuje wyniki na poziomie ósmego stena, jednak wyniki bardzo wysokie notujemy tylko u co trzydziestego studenta (tabela 4).

Tabela 4. Rozkład wyników stenowych w Teście Matryc Ravena, wersja Standard, forma *Plus*

Sten	%
4	0,4
5	1,9
6	4,9
7	18,9
8	**48,3**
9	22,3
10	3,4

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

„Typowy" student pierwszego roku kierunku wychowanie fizyczne oraz sport w AWF w Warszawie rozpoczynający studia na początku drugiej dekady XXI wieku w świetle wyników prezentowanych tu badań jest ekstrawertykiem, a więc osobą towarzyską i rozmowną, przyjacielską i serdeczną, poszukującą bodźców, aktywną życiowo, pełną wigoru, optymistyczną i pogodną. We wcześniejszych badaniach[22] jako ekstrawertyków zaklasyfikowano tylko około 30% studentów wychowania fizycznego w Gdańsku, najbardziej liczną grupę stanowili wtedy ambiwertycy. Poziom ekstrawersji studentów innych kierunków także najczęściej określany jest jako przeciętny[23], choć zazwyczaj stwierdzano różnice w jej nasileniu w zależności od kierunku studiów. Studenci kierunków przy-

[22] H. Kulas, *op.cit.*, s.55–71.

[23] T. Rychta, M. Guszkowska, *op.cit.*; M. Guszkowska, *Osobowość studentek pedagogiki (na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP)*, WSP TWP, Warszawa 2003.

gotowujących do zawodów wymagających kontaktów interpersonalnych zazwyczaj cechowali się wyższym poziomem ekstrawersji[24]. Można przypuszczać, że wysoki poziom ekstrawersji studentów Wydziału Wychowania Fizycznego jest wynikiem naturalnej selekcji. Studia w AWF wybierają najczęściej osoby spontanicznie podejmujące aktywność fizyczną, niejednokrotnie uprawiające sport, a ekstrawersja jest jedną z cech osobowości pozwalającą przewidywać poziom aktywności fizycznej.

Na psychologiczny portret studenta wychowania fizycznego składa się także małe nasilenie neurotyczności, co oznacza stabilność emocjonalną i zdolność do efektywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Student I roku jest raczej spokojny, zrelaksowany, rzadko doświadcza negatywnych emocji. We wcześniejszych badaniach polskich studentów, także wychowania fizycznego[25], stwierdzano przeciętny lub nieco wyższy od przeciętnej poziom neurotyczności[26]. W przypadku neurotyczności trudno jest rozstrzygnąć, czy mamy do czynienia z działaniem tej zmiennej jako czynnika naturalnej selekcji, czy też niższa od przeciętnej neurotyczność jest efektem dużej aktywności fizycznej studentów. Obniżenie skłonności do reagowania lękiem i poprawa nastroju to emocjonalne korzyści systematycznej aktywności fizycznej[27]. Jest możliwe, że aktywni fizycznie studenci doświadczają tych korzyści, co manifestuje się większą stabilnością emocjonalną, mniejszą reaktywnością psychofizjologiczną na stres, niższym poziomem negatywnych stanów afektywnych.

Ponad połowa badanych studentów cechuje się dużą sumiennością, co oznacza, że są zmotywowani do działania, wytrwali w realizowaniu celów, skrupulatni, obowiązkowi i punktualni oraz rzetelni. Najczęściej odznaczają się też dużą ugodowością – są szczerzy w kontaktach z ludźmi, skłonni do udzielania im pomocy, łagodni i uczuciowi. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że obie te cechy wchodzące w skład tradycyjnie

---

[24] M. Wróblewska, *Wybrane zagadnienia z badań nad osobowością kandydatów do zawodu nauczycielskiego* (*dymensje osobowości, postawy twórcze, samoocena*), w: *Myśl pedentologiczna i działanie nauczyciela*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuk, J. Niemiec, Żak, Warszawa–Białystok 1997.

[25] H. Kulas, *op.cit.*, s. 55–71.

[26] J. Pufal-Struzik, *Preferencje wobec wartości na tle wybranych cech osobowości*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1990, No. 1, s. 3–12.

[27] M. Guszkowska, *Aktywność fizyczna i psychika. Korzyści i zagrożenia*, Adam Marszałek, Toruń 2013.

rozumianego charakteru są pozytywnie wartościowane społecznie, więc odpowiedzi badanych mogły być w jakimś stopniu zakłócane przez działanie zmiennej aprobaty społecznej. Niestety, zmienna ta nie była kontrolowana w badaniach, nie można więc określić jej wpływu.

Większość studentów pierwszego roku studiów licencjackich ujawnia niski poziom otwartości na doświadczenia. Ci badani są konwencjonalni w zachowaniu i konserwatywni w poglądach, cenią tradycyjne wartości, preferują sprawdzone i społecznie uznane sposoby działania. Małej ciekawości poznawczej i tolerancji wobec nowości towarzyszy jednak wysoki poziom inteligencji rozumianej jako zdolność dedukcji, a więc zdolność uzyskiwania wglądu, wychodzenia poza dostarczone informacje, tworzenia nowych pojęć. Populacja studentów jest oczywiście wyselekcjonowana pod względem intelektualnym. Wyniki wielu wcześniejszych badań potwierdzają wyższy poziom inteligencji studentów niż populacji ogólnej[28], co zdaniem Strelaua[29] wynika ze wstępnej i dokonującej się już w trakcie trwania studiów selekcji.

Ponad połowa mężczyzn, studentów I roku, ujawnia wysoki poziom ogólnej samooceny. Oznacza to, że są oni pewni siebie, zadowoleni z dotychczasowych dokonań, nastawieni na przyszłe sukcesy. Szczególnie wysoko oceniają swoją witalność (koordynację ruchową, formę fizyczną, zdrowie i poziom wigoru), co bezsprzecznie ma związek z kierunkiem studiów, oraz zdolności przywódcze (umiejętności kierowania ludźmi, asertywność), co z kolei jest powiązane z poziomem kompetencji społecznych. Najmniej wysokich wyników zanotowano w skali bycia kochanym – tylko tu dominują wyniki przeciętne. Studenci są więc w umiarkowanym stopniu przekonani, że są warci miłości i ważni dla osób bliskich, że mogą liczyć na ich wsparcie i są przez nich akceptowani.

O silnej pozytywnej samoocenie świadczy także małe nasilenie tendencji do jej obronnego wzmacniania – niewielu studentów cechuje się obronnie zawyżonym poczuciem własnej wartości i przypisuje sobie rzadkie zalety oraz zaprzecza pospolitym ludzkim wadom i słabościom. Wysoka samoocena stanowi mechanizm zabezpieczający przed szkodliwymi

---

[28] B. Pilecka, Z. Gaś, *Psychospołeczne czynniki przebiegu studiów wyższych*, WSP, Rzeszów 1984; A. Piotrowska, *Różnicowanie się inteligencji ogólnej w zależności od profilu kształcenia*, „Psychologia Wychowawcza" 1992, No. 5, s. 326–336.

[29] J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

skutkami zagrażających i stresujących zdarzeń[30]; służy dobremu przystosowaniu. Zgodnie z teorią opanowania trwogi wysoka samoocena pozwala odsuwać od siebie zagrażającą myśl o własnej śmiertelności[31]. Dzięki wysokiej samoocenie człowiek może skutecznie radzić sobie z lękiem przed społeczną alienacją.

Badani studenci prezentują wysoki lub bardzo wysoki poziom kompetencji społecznych, wyniki na poziomie niskim występują tylko u około 1/4 badanych. Jest to widoczne zwłaszcza w sytuacji ekspozycji społecznej, kiedy są obiektem uwagi i potencjalnej oceny innych osób. Nieco mniej pewnie czują się w sytuacjach intymnych wymagających ujawniania się. Być może częściowo wynika to z faktu, że w skali inteligencji emocjonalnej przewaga wyników wysokich nie jest tak wyraźna, jak w innych wymiarach, jednak ponad 70% badanych uzyskuje wyniki wysokie i przeciętne. Badani studenci wydają się osobami zdolnymi do spostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia i analizowania oraz kontrolowania i regulowania emocji własnych i cudzych[32].

Na podstawie omówionych wyżej wyników warto określić kompetencje studiowania badanych. Na pewno dobrze służy realizacji zadań akademickich wysoki poziom inteligencji płynnej. Jak wskazują rezultaty wcześniejszych badań, wyniki Testu Matryc Ravena korelują z ocenami szkolnymi uzyskiwanymi przez uczniów szkół średnich[33]. Jednak współczynniki korelacji nie przekraczają wartości 0,4, a więc różnice w zdolności edukcji wyjaśniają zróżnicowanie ocen uczniów szkół średnich w około 15%. Można przypuszczać, że podobnie jest w przypadku studentów.

Wysokiemu poziomowi inteligencji płynnej studentów warszawskiej AWF towarzyszy jednak mała otwartość na doświadczenie. Costa i McCrae[34] przestrzegają, co prawda, przed uproszonym wartościowaniem otwartości, wydaje się jednak, że mała otwartość na nowe doświadczenia

---

[30] M.R. Leary, E.S. Tambor, S.K. Terdal, D.L. Downs, *Self-esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis*, w: *The Self in Social Psychology*, red. R.F. Baumeister, Psychology Press, Philadelfia 1999, s. 87–104.

[31] M. Adamczyk, *Mechanizmy opanowywania trwogi przed śmiercią – krytyczny przegląd literatury i analiza wyników*, „Psychologia Jakości Życia" 2006, No. 5, s. 101–117.

[32] J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, *Models of Emotional Intelligence*, w: *Handbook of Intelligence*, red. R. Sternberg, Cambridge University, Cambridge 2000, s. 396–420.

[33] A. Jaworowska, T. Szustrowa, *op.cit.*

[34] P.T. Costa, R.R. McCrae, *op.cit.*

może być czynnikiem ograniczającym osiągnięcia akademickie. We wcześniejszych badaniach otwartość okazywała się pozytywnym predyktorem osiągnięć szkolnych na różnych szczeblach kształcenia[35], nowe badania potwierdziły, że szczególną rolę odgrywa sumienność. Powstaje jednak pytanie, czy duża sumienność studentów AWF może kompensować małą otwartość na doświadczenia.

Wyniki badań porównawczych wskazują, że osoby o wysokiej samoocenie są bardziej wytrwałe w wykonywaniu zadań, nawet w obliczu porażki, oraz sprawniej regulują aktywność zadaniową[36], co powinno sprzyjać efektywności uczenia się. Jednak samoocena była umiarkowanie powiązana z osiągnięciami akademickimi. W badaniach amerykańskich[37] ich wskaźnik korelował istotnie jedynie z wynikiem w skali kompetencji. W przypadku studiowania na kierunkach wychowanie fizyczne i sport istotnym elementem może być przekonanie o wysokim poziomie sprawności fizycznej i wydolności (samoocena w dziedzinie witalności), które prezentuje większość badanych studentów.

Mężczyźni studiujący w AWF cechują się stosunkowo wysokim poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Można oczekiwać, że kompetencje społeczne, zwłaszcza ujawniane w sytuacji ekspozycji społecznej, sprzyjają osiąganiu dobrych ocen, jednak dane empiryczne nie w pełni potwierdzają to przypuszczenie w grupie uczniów szkół średnich[38]. Natomiast inteligencja emocjonalna pozwala przewidywać osiągnięcia szkolne studentów college'u[39]. W polskich badaniach prowadzonych w grupie uczniów szkół średnich[40] zanotowano jednak korelacje dodatnie z ocenami uzyskiwanymi przez chłopców w I klasie liceum, co sugeruje, że inteligencja emocjonalna może być wyznacznikiem sukcesu szkolnego chłopców w sytuacji konieczności adaptacji do nowego środowiska. W dalszych analizach będziemy poszukiwać związków pomiędzy

---

[35] *Ibidem*.

[36] D. Fecenec, *op.cit.*

[37] E.J. O'Brien, S. Epstein, *op.cit.*

[38] A. Matczak, *op.cit.*

[39] N.S. Schutte, J.M. Malouff, L.E. Hall, D.J. Haggerty, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim, *Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence*, „Personality and Individual Differences" 1998, No. 25, s. 167–177.

[40] A. Jaworowska, A. Matczak, *op.cit.*

badanymi właściwościami psychologicznymi a osiągnięciami akademickimi, co pozwoli zweryfikować ustalone we wcześniejszych badaniach zależności.

Podsumowując, wyniki badania wskazują, że mężczyźni studiujący na pierwszym roku studiów licencjackich na kierunku wychowanie fizyczne i sport ujawniają profil właściwości psychicznych istotnie odbiegający od przeciętnej populacyjnej. Cechują się wysokim poziomem inteligencji płynnej, ale małą otwartością na doświadczenia, są ekstrawertywni i stabilni emocjonalnie, sumienni i ugodowi. Mają wysoką samoocenę, zwłaszcza w dziedzinie witalności i zdolności przywódczych, cechują się stosunkowo wysokim poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Właściwości te w większości (poza małą otwartością na nowe doświadczenia) służą efektywności studiowania w szkole wyższej na tych kierunkach oraz prawdopodobnie pozwalają przewidywać wysokie osiągnięcia zawodowe.

Kończąc kreślenie psychologicznego portretu studenta I roku studiów licencjackich na Wydziale Wychowania Fizycznego warszawskiej AWF, należy podkreślić dwie kwestie. Po pierwsze, profil dotyczy wyników występujących najczęściej, jak w każdej grupie i tu obserwujemy różnice interindywidualne. Po drugie, został on stworzony na podstawie wyników badania kwestionariuszami o charakterze samoopisu (wyjątek stanowi test inteligencji), które mogą podlegać wpływowi potrzeby aprobaty społecznej. Badane właściwości są wartościowane społecznie (cechy charakteru – sumienność i ugodowość) i mają charakter „sprawnościowy" (kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna), co może potęgować działanie potrzeby aprobaty, o czym nie można zapomnieć, interpretując wyniki badania. Należy też pamiętać, iż badaniem objęto studentów jednej uczelni wychowania fizycznego, możliwość generalizacji rezultatów na całą populację studentów tego kierunku jest więc ograniczona, zaś wyprowadzanie wniosków na temat właściwości psychicznych całej populacji polskich studentów nie jest możliwe.

Słowa kluczowe: *studenci wychowania fizycznego, osobowość, kompetencje społeczne, samoocena, inteligencja*

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A STUDENT OF THE JÓZEF PIŁSUDSKI UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION IN WARSAW

Summary

The aim of the study was to determine the level of selected individual characteristics, defining competencies of studying among men beginning their studies in the Józef Piłsudski University of Physical Education in Warsaw. Students revealed significantly different profile of psychological characteristics from the average population. They are characterized by high levels of fluid intelligence, but a low openness to experience. Students of University of Physical Education are extrovert and emotionally stable, conscientious and conciliatory. They have a high level of self-esteem, especially in the field of vitality and leadership, and are characterized by a relatively high social and emotional intelligence. These properties (except for low openness to new experiences) seem to increase the efficiency of studying at the faculty of sport and of physical education.

Keywords: *Male students, personality, social competencies, self-esteem, intelligence*

Translated by Adriana Zagórska-Pachucka

DOI: 10.18276/psw.2016.1-10

Justyna Truskolaska,
Nasturcja Toruj,
Magdalena Łuka
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Sztuka w Naturze – Natura w Sztuce – projekt integracji międzyprzedmiotowej w edukacji początkowej

Wprowadzenie

Przez integrację (łac. *integratio* – odnowienie) rozumiemy proces łączenia, scalania, tworzenia całości z części lub włączenie elementów do całości[1]. W pedagogice pojęcie integracja może mieć różne znaczenie, na przykład wspólne kształcenie dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, scalanie treści nauczania różnych przedmiotów szkolnych, jednoczesne spełnianie funkcji opieki, wychowania i nauczania na przykład w domu rodzinnym, łączenie w procesie kształcenia różnych metod i form dydaktycznych, a także wspólne wysiłki wychowawcze rodziny, szkoły i przedszkola, a także środowiska lokalnego. W tym opracowaniu interesuje nas proces integracji jako łączenie treści kształcenia z zakresu różnych przedmiotów nauczania. Wincenty Okoń określa ten proces jako:

> łączenie ze sobą przedmiotów nauczania przez tworzenie zespolonych programów, bądź bloków tematycznych, aby tym samym uczeń poznawał wiedzę w jej wzajemnych związkach i zależnościach, aby poznawał różne fragmenty rzeczywistości ze stanowiska różnych przedmiotów nauczania. To globalne patrzenie na akty poznania przez dostrzeganie więzi międzyprzedmiotowych sprzyja odkrywaniu nie tylko szczegółowych problemów, lecz także zagadnień ogólnych i spraw globalnych własnego kraju i świata[2].

---

[1] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988, s. 232.

[2] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004, s. 152.

Integrowanie treści programowych w przedszkolu i szkole podstawowej jest obowiązkiem i możliwością efektywnej pracy dla nauczyciela[3]. Wydaje się, iż wychowanie estetyczne w przedszkolu oraz zajęcia plastyczne i techniczne w szkole podstawowej są wyjątkowo dobrą okazją do wieloaspektowego poszerzania wiedzy o świecie uczniów, zdobywania różnorodnych umiejętności poprzez zastosowanie różnych, atrakcyjnych dla ucznia metod, form i środków dydaktycznych. Zajęcia plastyczne pozwalają zwłaszcza na aktywne podejście do zadań i problemów oraz rozwój zainteresowań, a także na rozwój postawy twórczej i uzdolnień uczniów. Na zajęciach artystycznych, w tym plastyczno-technicznych, powstają też szczególnie sprzyjające sytuacje do prezentacji wartości, zwłaszcza estetycznych.

Projekt Natura w Sztuce – Sztuka w Naturze

Inspiracją dla opracowanego projektu były amerykańskie doświadczenia plastyczki i ilustratorki książek dla dzieci Wendy Anderson Halperin, która przekazuje wiedzę i umiejętności przedszkolakom i uczniom, ucząc ich rysować[4].

Projekt Natura w Sztuce – Sztuka w Naturze ukazuje sposób integracji zajęć plastyczno-technicznych z edukacją przyrodniczą. Został on opracowany i przeprowadzony przez autorów artykułu oraz dwie nauczycielki klas I i II szkoły podstawowej w roku szkolnym 2013/2014 – zajęcia i testy w grupie eksperymentalnej prowadziła pani Barbara Kalinowska. Założeniem projektu było przekonanie, że można z powodzeniem integrować zajęcia plastyczno-techniczne z edukacją przyrodniczą z korzyścią dla wiedzy, umiejętności i postaw prozdrowotnych i proekologicznych uczniów. Projekt prowadzony był przez 5 miesięcy od października 2013 roku do lutego 2014 roku. Obejmował zajęcia plastyczno-techniczne o tematyce przyrodniczej prowadzone raz w tygodniu w sześciu grupach studentów i uczniów.

Zajęcia polegały na wykonywaniu prac plastycznych: rysunków, malunków, ulepianek z plasteliny, wyklejanek, konstrukcji trójwymiaro-

[3] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010, s. 123–126.

[4] W.A. Halperin,*Drawing Children into Reading*, www.drawingchildrenintoreading.com/ (dostęp14.05.2014).

wych, a także prac technicznych inspirowanych przyrodą. W pracach wykorzystano tematykę przyrodniczą, eksponaty przyrodnicze jako elementy prac plastycznych, obserwację okazów przyrody, a mianowicie: zwierząt (owadów, pajęczaków, mięczaków), roślin (jesiennych liści: klonu, brzozy, modrzewia, kasztanowca, gałązek i kwiatów różnorodnych ozdobnych roślin ogrodowych, szyszek popularnych w Polsce drzew iglastych: sosny, świerka, jodły, modrzewia, a także polskich i egzotycznych owoców oraz polskich warzyw). Zajęciom towarzyszyła rozmowa z dziećmi na temat wykorzystywanych elementów przyrody. Podczas obserwacji starano się nakierować uwagę badanych na fakturę, barwę, wielkość, budowę, zastosowanie i przydatność dla człowieka oglądanych okazów przyrody oraz na różnice między nimi, a także na ich niezaprzeczalne, naturalne piękno. Następnie wykonywano pracę plastyczną lub techniczną z wykorzystaniem zebranych okazów.

Przykładowymi pracami wykonywanymi na zajęciach były:

- rysunek kredkami ołówkowymi żywego okazu zwierzęcia,
- bukiet z jesiennych liści w łupinie orzecha włoskiego,
- ikebana z kwiatów ogrodowych na gąbce florystycznej,
- malowanie wykonanego bukietu farbami,
- wykonanie wizerunku głównego bohatera książki dla dzieci „Wędrówki Szyszkowego Dziadka" autorstwa Marii Kędziorzyny z przyniesionych ze spaceru szyszek,
- wykonaniezwierzątka z warzyw według pomysłu dzieci,
- wyklejenie biedronki i żabki z kół kolorowego papieru,
- przygotowanie sałatki owocowej z przyniesionych owoców,
- wyklejenie z włóczki wiewiórki w lesie.

Metodologia badań

Celem badań było stwierdzenie, czy proponowany projekt jest skutecznym narzędziem integracji międzyprzedmiotowej w aspekcie przekazu wiedzy przyrodniczej. Postawiono następujące pytania badawcze: 1) Czy na skutek uczestnictwa w zajęciach wzrośnie wiedza przyrodnicza wśród uczniów klasy 1 (grupy eksperymentalnej) w stosunku do uczniów klasy II (grupy kontrolnej); 2) Czy na skutek uczestnictwa w zajęciach wzrośnie wiedza przyrodnicza oraz wiedza na temat integracji mię-

dzyprzedmiotowej studentów z grupy eksperymentalnej w stosunku do studentów z grupy kontrolnej. Przyjęto hipotezę o wystąpieniu istotnych różnic pomiędzy pretestem a posttestem z zakresu wiedzy przyrodniczej badanych w grupach eksperymentalnych i braku tych różnic w grupach kontrolnych. Zmienną niezależną było uczestnictwo w projekcie, natomiast zmiennymi zależnymi wiedza przyrodnicza uczniów (wybrane elementy), wiedza przyrodnicza studentów (wybrane elementy) oraz wiedza na temat integracji międzyprzedmiotowej, zwłaszcza w zakresie integracji edukacji plastycznej i edukacji przyrodniczej w klasach początkowych. Badania nad projektem objęły cztery grupy, w tym dwie grupy uczniów – klasę I (grupa eksperymentalna) i klasę II szkoły podstawowej (grupa kontrolna) oraz dwie grupy studentów pedagogiki specjalności wczesnoszkolnej i przedszkolnej (analogicznie grupy eksperymentalna i kontrolna).

Badania prowadzone były metodą eksperymentu pedagogicznego od października 2013 roku do lutego 2014 roku w 4 grupach (badanie objęło w sumie 70 osób: 41 studentów i 29 uczniów). Obejmowały one pomiar testowy wiedzy przyrodniczej we wszystkich grupach (uczniów i studentów) przed uczestnictwem w projekcie „Sztuka w Naturze – Natura w Sztuce" i po nim, a także zebranie opinii na temat integracji międzyprzedmiotowej, zwłaszcza między edukacją plastyczno-techniczną a edukacją przyrodniczą, za pomocą dwukrotnej ankiety wśród studentów grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Wyniki zostały poddane analizie ilościowej i statystycznej, a wyniki ankiety także analizie jakościowej.

Test z zakresu edukacji przyrodniczej dla dzieci dotyczył wiedzy przekazanej na zajęciach z edukacji plastyczno-technicznej, dotyczył nazw, kształtów, kolorów, budowy poznanych roślin i zwierząt. Test ten miał formę słowno-obrazkową i zawierał kolorowe ilustracje. Obejmował dwie strony, na których znajdowało się 13 zadań jednokrotnego dopełnienia, dwustronnego przyporządkowania oraz uzupełniania luk, polegających na podkreśleniu właściwej odpowiedzi, przyporządkowaniu obrazka do nazwy, rysowaniu lub wpisaniu prawidłowej cyfry. Zadania były czytane przez nauczyciela i wypełniane przez dzieci (jednocześnie całą grupą).

Test z zakresu edukacji przyrodniczej dla studentów pedagogiki liczył jedną stronę i 20 zadań w formie werbalnej, bez ilustracji. Obejmo-

wał treści, z którymi studenci zapoznali się na zajęciach, dotyczył również nazw, budowy ciała, kształtu i faktury roślin i zwierząt. Zawierał zadania jednokrotnego dopełnienia i uzupełniania luk. Zadania polegały na podkreśleniu właściwej odpowiedzi oraz wpisaniu prawidłowej odpowiedzi.

Ankieta dla studentów dotyczyła integracji międzyprzedmiotowej, obejmowała sześć pytań – trzy pytania alternatywne oraz trzy otwarte. Miała za zadanie sprawdzić poziom wiedzy teoretycznej i praktycznej studentów na temat integracji, zwłaszcza między edukacją plastyczną i przyrodniczą. Odpowiedzi na pytania otwarte zostały skategoryzowane i zaprezentowane w formie ilościowej.

Wyniki badań eksperymentalnych

Wyniki eksperymentu obejmują dwie części. Pierwsza dotyczy badań testowych opisanym powyżej testem z zakresu edukacji przyrodniczej dla studentów i odrębnym dla uczniów klas 1 i 2 szkoły podstawowej, przeprowadzanym dwukrotnie: I badanie – przed udziałem w projekcie i II badanie – po udziale w projekcie. Druga część prezentowanych wyników eksperymentu dotyczy wiedzy studentów wyrażonych w ankiecie, również przeprowadzonej dwukrotnie – przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie.

Wyniki badań testowych z zakresu edukacji przyrodniczej wśród uczniów klas 1 i 2 szkoły podstawowej orz studentów IV roku pedagogiki

Poniżej przedstawiono wyniki badania uczniów klasy I (grupy eksperymentalnej) i klasy II (grupy kontrolnej) w preteście i postteście:

Tabela 1. Różnica punktów w preteście i postteście między grupami uczniów eksperymentalną i kontrolną

Grupa	Eksperymentalna		Kontrolna	
Badanie	I N = 17	II N = 17	I N = 12	II N = 12
Suma punktów	91	200	59	76
Średnia punktów	5,35	11,76	4,91	6,33
Różnica punktów między I i II badaniem	**6,41**		**1,42**	

Źródło: opracowanie własne.

Różnice w preteście i postteście wśród uczniów szkoły podstawowej

W tabeli 2 ukazano wyniki testu różnic pomiędzy pretestem i posttestem w grupie eksperymentalnej uczniów szkoły podstawowej. Wielkość efektu dla tej grupy wynosi 0,93, natomiast istotność tej różnicy wynosi $p < 0{,}001$.

Tabela 2. Wyniki testu różnic pomiędzy pretestem a posttestem dla grupy eksperymentalnej uczniów szkoły podstawowej

	PairedDifferences					T	df	Sig. (1-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pretest i posttest grupy eksperymentalnej uczniów szkoły podstawowej	–6,41176	2,39945	,58195	–7,64545	–5,17808	–11,018	16	,000

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testu różnic pomiędzy pretestem i posttestem grupy kontrolnej mają istotność $p = 0{,}054$ (tabela 3).

Tabela 3. Wyniki testu różnic pomiędzy pretestem a posttestem dla grupy kontrolnej uczniów szkoły podstawowej

	PairedDifferences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pretest i posttest grupy kontrolnej uczniów szkoły podstawowej	–1,41667	2,27470	,65665	–2,86194	,02861	–2,157	11	,054

Źródło: opracowanie własne.

Różnice w preteście i postteście wśród studentów

Poniżej przedstawiono różnice w preteście i postteście grupy eksperymentalnej i kontrolnej studentów:

Tabela 4. Różnica punktów w preteście i postteście między grupami studentów eksperymentalną i kontrolną

Grupa	Eksperymentalna		Kontrolna	
Badanie	I N = 20	II N = 19	I N = 21	II N = 16
Suma punktów	172	298	175	148
Średnia punków	8,60	15,68	8,33	9,25
Różnica punktów między I i II badaniem	**7,08**		**0,92**	

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 5 przedstawiono wyniki testu różnic dla grupy eksperymentalnej studentów, gdzie wielkość efektu wynosi 0,9 *z* istotnością $p < 0{,}001$.

Tabela 5. Wyniki testu różnic pomiędzy pretestem a posttestem dla grupy eksperymentalnej studentów

	PairedDifferences					T	df	Sig. (1-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pretest i posttest grupy eksperymentalnej studentów	–7,10526	3,64988	,83734	–8,86445	–5,34608	–8,486	18	,000

Źródło: opracowanie własne.

W grupie kontrolnej studentów istotność wyniosła $p = 0{,}419$ (tabela 6).

Tabela 6. Wyniki testu różnic pomiędzy pretestem a posttestem dla grupy kontrolnej studentów

	PairedDifferences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pretest i posttest grupy kontrolnej studentów	–,62500	3,00832	,75208	–2,22802	,97802	–,831	15	,419

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacja wyników

W obu grupach eksperymentalnych – uczniów oraz studentów – różnice są istotne statystycznie (w obu $p < 0{,}001$), natomiast w żadnej z grup kontrolnych nie stwierdzono istotności (w obu $p > 0{,}05$), chociaż w przypadku grupy kontrolnej uczniów różnica ta zbliża się do istotnej ($p = 0{,}054$). W przypadku grup eksperymentalnych wielkość efektu u uczniów szkoły podstawowej jest wysoka (0,93), u studentów – również wysoka (0,9).

Wyniki badań ankietowych na temat integracji międzyprzedmiotowej wśród studentów

Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Odpowiedzi studentów na pytania 1–4 w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Numer pytania	Grupa	Eksperymentalna N = 20		Kontrolna N = 21	
	Badanie przed udziałem (I) i po (II) udziale w projekcie:	I	II	I	II
1.	Wie, na czym polega integracja międzyprzedmiotowa	15	20	21	19
1.	Nie wie, na czym polega integracja międzyprzedmiotowa	5	0	0	2
2.	Uważa, że można integrować edukację plastyczną i przyrodniczą	20	20	21	21
2.	Uważa, że nie można integrować edukacji plastycznej i przyrodniczej	0	0	0	0
3.	Uważa, że zajęcia plastyczne mogą rozwijać zainteresowania przyrodnicze dzieci	20	20	21	21
3.	Uważa, że zajęcia plastyczne nie mogą rozwijać zainteresowań przyrodniczych dzieci	0	0	0	0
4.	Uważa, że zajęcia plastyczne mogą rozwijać wiedzę, umiejętności i postawy dzieci z zakresu edukacji przyrodniczej	20	20	21	21
4.	Uważa, że zajęcia plastyczne nie mogą rozwijać wiedzy, umiejętności i postaw dzieci z zakresu edukacji przyrodniczej	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 7 ujęto odpowiedzi na cztery pytania zadane studentom grupy eksperymentalnej i kontrolnej przed uczestnictwem i po uczestnictwie w projekcie. Można w niej dostrzec tylko jedną różnicę. Aż 1/4 studentów IV roku pedagogiki błędnie określała pojęcie integracji międzyprzedmiotowej, myląc ją z integracją dzieci zdrowych i niepełnosprawnych lub określając ją jako powtórzenie treści przedszkola w klasach 1–3. Po uczestnictwie w projekcie wszyscy studenci potrafili określić prawidłowo omawiane pojęcie. W pytaniach alternatywnych wszyscy studenci z grupy eksperymentalnej, zarówno przed uczestnictwem, jak i po uczestnictwie w projekcie, stwierdzili, iż można integrować treści z zakresu edukacji plastycznej i przyrodniczej oraz że zajęcia plastyczne mogą rozwijać zainteresowania, wiedzę, umiejętności i postawy uczniów z zakresu edukacji przyrodniczej. W tym względzie projekt nie wniósł więc niczego nowego do wiedzy studentów. Były to stwierdzenia oczywiste.

Podobnie kształtowały się odpowiedzi studentów z grupy kontrolnej. Początkowo wszyscy studenci z tej grupy prawidłowo odpowiedzieli na pytanie 1 o znaczenie pojęcia integracji międzyprzedmiotowej, natomiast po kilku miesiącach, w preteście, dwie osoby odpowiedziały na to pytanie błędnie. Jest to zaskakujący wynik. Jednak po analizie pytań stwierdzono, że w przypadku kilku osób odpowiedzi na pytanie 1 w preteście były identyczne (prawdopodobnie przepisane od koleżanki). Być może więc dopiero posttest wykazał braki wiedzy tych osób w sytuacji, kiedy nie mogły liczyć na pomoc koleżanek. Jednak odpowiedzi na pytania 2–4 były identyczne, jak w grupie eksperymentalnej – wszyscy studenci stwierdzili, iż jest możliwa integracja międzyprzedmiotowa edukacji plastycznej i przyrodniczej.

Jednak odpowiedzi na dwa pytania otwarte, zawierające prośbę o uzasadnienie poprzednich stwierdzeń oraz o podanie przykładów integracji edukacji plastycznej i przyrodniczej, pozwalają lepiej ocenić wpływ udziału w projekcie na wiedzę studentów. Wyniki zaprezentowano w tabelach 8 i 9.

Tabela 8. Uzasadnienie, dlaczego zajęcia plastyczne mogą rozwijać zainteresowania, wiedzę, umiejętności oraz postawy uczniów z zakresu edukacji przyrodniczej – grupa eksperymentalna i kontrolna

Numer pytania	Grupa	Eksperymentalna N = 20		Kontrolna N = 21	
5.	Badanie przed udziałem (I) i po (II) udziale w projekcie:	I	II	I	II
	Tematyka przyrodnicza w edukacji plastycznej	12	17	7	10
	Elementy wiedzy przyrodniczej na zajęciach plastycznych	9	13	6	7
	Lepsze „odczuwanie" przyrody na zajęciach plastycznych	1	1	1	1
	Poznanie poprzez zabawę	1	1	1	0
	Doznania estetyczne związane z przyrodą	1	1	1	0
	Obserwacja przyrody	0	8	0	1
	Odpowiedzi bardzo ogólnikowe	3	0	10	5

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej po udziale w projekcie zwiększyła się liczba odpowiedzi dotyczących możliwości wprowadzenia tematyki przyrodniczej oraz elementów wiedzy przyrodniczej podczas zajęć plastycznych. Studenci zwrócili uwagę na rolę obserwacji przyrody w integracji edukacji plastycznej i przyrodniczej. Zmniejszyła się też liczba odpowiedzi ogólnikowych, to znaczy takich, które powtarzały tylko stwierdzenie o możliwości rozwijania zainteresowań i wiedzy przyrodniczej uczniów, bez podania argumentów.

W grupie kontrolnej widoczne jest nieznaczne zwiększenie się liczby odpowiedzi mówiących o możliwości wprowadzenia tematyki przyrodniczej oraz elementów wiedzy przyrodniczej na zajęciach z edukacji plastycznej, a także zmniejszenie się liczby odpowiedzi ogólnikowych, to znaczy takich, które powtarzały tylko stwierdzenie o możliwości rozwijania zainteresowań i wiedzy przyrodniczej dzieci na zajęciach plastycznych, ale nie przytaczały żadnych argumentów.

W tabeli 9 zaprezentowano odpowiedzi studentów z obu grup na ostatnie pytanie ankiety, dotyczące propozycji przykładów integracji edukacji plastycznej i przyrodniczej. Było to również pytanie otwarte.

Tabela 9. Przykłady integracji edukacji plastycznej i przyrodniczej w opinii studentów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, w preteście i postteście

Numer pytania	Grupa	Eksperymentalna N = 20		Kontrolna N = 21	
6.	Badanie przed udziałem (I) i po (II) udziale w projekcie:	I	II	I	II
	Wykonanie prac plastycznych o tematyce przyrodniczej	15	15	17	11
	Obserwacje przyrody podczas zajęć plastycznych	5	9	2	1
	Wycieczki/spacery	4	6	2	1
	Bezpośredni kontakt z okazem przyrody	3	6	9	6
	Praca plastyczna połączona z rozmową/pogadanką na temat przyrody	0	6	0	3
	Odpowiedzi ogólnikowe	7	3	7	5
	Brak odpowiedzi	0	0	1	2

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 9 wskazano, że przed udziałem w projekcie studenci z grupy eksperymentalnej podawali głównie wykonanie pracy plastycznej o tematyce przyrodniczej jako przykład integracji międzyprzedmiotowej – niemal wszyscy podali propozycję wykonania karmnika dla ptaków. Ponadto kilka osób dostrzegało także możliwość bezpośredniego kontaktu z przyrodą, spacerów lub wycieczek, a także obserwacji okazów przyrody podczas zajęć plastycznych. Ponad 1/3 studentów udzieliła odpowiedzi ogólnikowych na to pytanie, nie wskazując żadnego konkretnego przykładu integracji międzyprzedmiotowej. Po udziale w projekcie liczba tych odpowiedzi zmalała do około 1/7 grupy. Pojawiło się więcej urozmaiconych propozycji prac plastycznych o tematyce przyrodniczej. Więcej studentek dostrzegło możliwość bezpośredniego kontaktu z przyrodą, obserwacji, spacerów i wycieczek, a także bezpośredniego kontaktu z okazem przyrodniczym poprzez zbieranie, dotykanie, segregowanie, manipulowanie i konstruowanie. Badane zauważyły też potrzebę prowadzenia rozmów i pogadanek z dziećmi o tematyce przyrodniczej podczas wykonywania pracy plastycznej.

W grupie kontrolnej zmalała liczba odpowiedzi we wszystkich kategoriach poza dwiema. Wzrosła liczba propozycji połączenia pracy pla-

stycznej z pogadanką (rozmową) o tematyce przyrodniczej, ale pojawiły się także ankiety, w których studentki wcale nie odpowiedziały na to pytanie. Nie wiadomo, dlaczego w grupie kontrolnej zmniejszyła się liczba przykładów integracji międzyprzedmiotowej edukacji plastycznej i przyrodniczej.

Podsumowując wyniki uzyskane w ankiecie ze studentami w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, można stwierdzić, że badani z obu grup uważają, że można łączyć edukację plastyczną i przyrodniczą i że zajęcia plastyczne mogą rozwijać zainteresowania, wiedzę, umiejętności i postawy uczniów na temat przyrody. Różnica widoczna między grupą eksperymentalną i kontrolną polega na tym, że:

1. Osoby z grupy eksperymentalnej, które nieprawidłowo określały pojęcie integracji międzyprzedmiotowej, potrafiły to zrobić po udziale w projekcie – takiego problemu nie miały początkowo osoby z grupy kontrolnej.
2. Studentki z grupy eksperymentalnej po udziale w projekcie potrafiły lepiej uzasadnić możliwość rozwijania zainteresowań, wiedzy, umiejętności i postaw dzieci z zakresu edukacji przyrodniczej na zajęciach plastycznych.
3. Badani z grupy eksperymentalnej – po udziale w projekcie – potrafili wymienić sposoby (przykłady) realizacji integracji edukacji plastycznej i przyrodniczej w większym zakresie niż w grupie kontrolnej.

Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki potwierdziły założoną hipotezę o wystąpieniu istotnych różnic pomiędzy pretestem a posttestem w grupach eksperymentalnych. Różnica ta dla studentów jest mniejsza niż dla uczniów szkoły podstawowej, choć o równej istotności. Może to wynikać z tego, że ćwiczenia przeznaczone są dla młodszych odbiorców, a tym samym są nieatrakcyjne dla dorosłych, lub z braku zainteresowania przedmiotami przyrodniczymi, który zaobserwowano wśród studentów pedagogiki. W przeciwieństwie do dzieci, u których podczas zajęć zauważono dużą ciekawość poznawczą.

Uzyskane wyniki wskazują na dużą skuteczność zastosowanej metody, znacznie większą niż zastosowanej w grupie kontrolnej. Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż dzieci z grupy eksperymentalnej mogły mieć

kontakt z tym samym materiałem zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i podczas zajęć przeprowadzonych w ramach eksperymentu. Tak wysoki wynik może więc być spowodowany nie tylko samą skutecznością metody, ale również faktem dodatkowej, atrakcyjnej formy powtórzenia raz już podanej wiedzy. Aby wyeliminować ten czynnik, należałoby zapewnić grupie kontrolnej zajęcia prowadzone wyłącznie tradycyjnymi metodami, natomiast grupie eksperymentalnej – jedynie z wykorzystaniem opisywanej metody. Należy jednak zauważyć brak istotności różnic w grupie kontrolnej uczniów szkoły podstawowej i wspomnieć o tym, że tak niski efekt kształcenia nie powinien być akceptowany. Nie może on być także wyjaśniony mniejszymi zdolnościami poznawczymi dzieci z grupy kontrolnej, jako że w preteście uzyskały one wyniki wyższe od dzieci z grupy eksperymentalnej.

Podsumowanie

Przeprowadzenie w roku 2013/2014 eksperymentu pedagogicznego, w którym zmienną niezależną był udział uczniów klas 1 i 2 oraz studentów IV roku pedagogiki (specjalności wczesnoszkolnej) w projekcie „Sztuka w Naturze – Natura w Sztuce", a zmienną niezależną przyrost wiedzy przyrodniczej uczniów oraz wiedzy przyrodniczej i pedagogicznej studentów w opisanych powyżej zakresach, pozwala wyciągnąć konkretne wnioski. Porównanie wyników pretestu i posttestu z zakresu wiedzy przyrodniczej pozwala stwierdzić, iż w grupie dzieci (uczniów klas I – w grupie eksperymentalnej) miał miejsce znaczący przyrost wiedzy przyrodniczej w stosunku do grupy kontrolnej (klasa II). Jednak nie zaobserwowano tak znaczącego wzrostu w grupie studentów. Może to świadczyć o skuteczności zastosowania projektu „Sztuka w Naturze – Natura w Sztuce" w nauczaniu dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast ankieta na temat integracji międzyprzedmiotowej przeprowadzona wśród studentów pokazała, że badani z grupy eksperymentalnej wzbogacili swoją wiedzę na temat integracji edukacji plastycznej oraz edukacji przyrodniczej. Nie wszyscy studenci wiedzieli, czym jest integracja międzyprzedmiotowa, a ich odpowiedzi na temat możliwości łączenia zajęć plastyczno-technicznych i przyrodniczych były często dość ogólne i ubogie. Jednak po udziale w projekcie wzrosła ich wiedza na temat sposobu wprowadza-

nia integracji między wyżej wymienionymi przedmiotami – poszerzyła się umiejętność stwierdzenia, jak prowadzić tego typu zajęcia, powiększył się zasób pomysłów, które studenci – przyszli nauczyciele – mogą wykorzystać w pracy z dziećmi.

Słowa kluczowe: *sztuka, natura, integracja międzyprzedmiotowa, edukacja elementarna, zajęcia plastyczne, edukacja przyrodnicza*

ART IN NATURE – NATURE IN ART – THE PROJECT OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN PRIMARY EDUCATION

Summary

In this paper we present the results of a pedagogical experiment on the integration between natural and artistic education in primary school. Integration between environmental and art education was performed by the program "Art in Nature – Nature in Art". The research was conducted in the period from October to February 2014. The studies involved 4 groups: two groups of pupils in 1st and 2nd classes of primary school and two groups of students of pedagogy – the future teachers of primary classes. It turned out that implemented program is suitable for widening the environmental knowledge of pupils through artistic activities. Students' knowledge about natural environment and the interdisciplinary integration was expanded too, as a result of participation in the program "Art in Nature – Nature in Art".

Keywords: *art, nature, interdisciplinary integration, elementary education, art classes, environmental education*

Translated by Nasturcja Toruj

RECENZJE I INFORMACJE

DOI: 10.18276/psw.2016.1-11

Jadwiga Szymaniak
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
Filia w Koszalinie

Recenzja książki Michaeli Brohm i Wolfganga Endresa *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution" im Schulalltag*, Beltz, Weinheim–Basel 2015, ss. 191

Książkę Michaeli Brohm i Wolfganga Endresa, mimo iż poświęcona jest pracy w szkole, powinni poznać także nauczyciele akademiccy i studenci – kandydaci do zawodu nauczycielskiego.

Profesor Michaela Brohm jest badaczką procesu nauczania i uczenia się, zajmuje się głównie motywacją i psychologią pozytywną oraz jej przydatnością na różnych etapach kształcenia, również wyższego. Pełni ona funkcję dziekana na Uniwersytecie w Trewirze. Natomiast pedagog Wolfgang Endres od lat koordynuje międzynarodowe kongresy pedagogiczne (*Beltz-Forum-Bildungskongresse*).

W niektórych bibliotekach akademickich (m.in. w Bibliotece Niemieckiej w Książnicy Pomorskiej w Szczecinie) dostępny jest wydawany od 67 lat miesięcznik „Pädagogik", recenzujący książki wydawnictwa Beltz i publikujący informacje ułatwiające ich nabycie.

Hasłem przyświecającym autorom recenzowanej publikacji jest: „Budujmy pozytywne uczucia nie tylko w nas, ale i wokół nas". Chęć wskazania drogi ku szczęśliwej szkole, z dobrym klimatem służącym zdrowiu uczniów i nauczycieli, bliska jest z pewnością także studentom i kadrze akademickiej. Walorem książki, w której znaleźć można obszerny blok ćwiczeń praktycznych przeznaczonych do pracy z dziećmi i młodzieżą (także starszą), jest poszukiwanie naukowych uzasadnień proponowanych założeń.

Książka jest bardzo aktualna. Zostały w niej omówione liczne problemy z nauką na kolejnych poziomach kształcenia, problemy z zachowaniem, z wysokim odczuwaniem stresu, z nieszczęściami związanymi ze spożywaniem środków farmakologicznych i uzależniających w szko-

łach i na uczelniach. Psychologia pozytywna stara się bowiem tworzyć coś w rodzaju „przeciwnego bieguna", od kilku lat szukając intensywnie tego, co człowieka wzmacnia, uzdrawia i czyni skutecznym. Jej pionier, psycholog amerykański Martin Seligmann, podkreśla, że psychologię pozytywną cechuje odwrót od nastawienia na deficyty (jak jest w „starej" psychologii klinicznej) i szukanie świeżego spojrzenia. W psychologii pozytywnej mówi się o modelu „PERMA" (*Positive Emotions, Engagement, Relations, Meaning, Accomplishment*). W kręgu angloamerykańskim jest coraz więcej szkół przekładających te założenia na codzienność.

W części I, teoretycznej, omówiono elementy psychologii pozytywnej w kontekście szkoły. W części II natomiast zawarto impulsy praktyczne. Całość kończy perspektywa teologiczna – cenny szkic o. Klausa Metresa, SJ, poświęcony kategorii wdzięczności („Wdzięczność – o radości dawania i brania"). Każdy rozdział części teoretycznej stanowi zamkniętą całość i można go czytać osobno. Warto podkreślić, że książka powstała przy współpracy uczestników seminarium poświęconego nabywaniu nauczycielskiej profesjonalności w Uniwersytecie w Trier. Autorzy odwołują się też do badań przeprowadzonych w środowisku studenckim (np. badania poświęcone mobbingowi, s. 75).

W rozdziale zgłębiającym podstawy teoretyczne autorzy zwracają uwagę na sygnalizowane już trudności wychowawcze, znane nam również z polskich szkół, jak na przykład mobbing, cybermobbing, wymuszenia, problemy z dyscypliną na lekcjach. W Niemczech zanotowano w tym zakresie wzrost o prawie 1/3 przypadków w porównaniu z rokiem 2000. Nie pozostaje to bez wpływu na zdrowie młodych również w szkołach wyższych. Autorzy podają dane alarmujące i – co godne podkreślenia – nie obwiniają tylko szkoły. Dostrzegają raczej jej uwikłania w system różnorakich narastających nacisków, także wynikających z procesów globalizacji. Uwikłania te utrudniają umysłowy i psychiczny wzrost dorastających.

Naukowy dyskurs wskazuje w tym zakresie na kilka spraw, między innymi nieszczelność systemu szkolnego, zmianę wartości społecznych i konstelacji rodzinnych oraz zwiększony nacisk na kontrolę wybranych kompetencji na kolejnych szczeblach kształcenia (niem. *Leistungsdruck*).

Współczesny „giętki", elastyczny, podatny na zmiany człowiek ma być szybki i zdolny do dopasowania się, co jednak może łączyć się też z egoizmem i konformizmem. Autorzy znacząco to podkreślają. Może tu więc nie-

pokoić odwrót od orientacji na osobę (s. 15). Pojawia się pytanie, co ludzi wzmacnia i jest sprawdzalne empirycznie w zakresie „rozkwitania" kognitywnego, emocjonalnego i psychospołecznego. Chodzi bowiem o całościowy wzrost człowieka. Autorzy zwracają się w stronę „pozytywnego klimatu szkolnego". Liczne studia empiryczne dowiodły bowiem, że może on:

- podwyższać poziom dobrego samopoczucia dzieci, młodzieży i nauczycieli,
- wspierać nastawienie na pozytywne osiągi i gotowość w tym kierunku,
- wywierać pozytywny wpływ na zdrowie,
- wspierać kompetencje społeczne,
- stymulować ogólny rozwój osobowości uczniów (s. 16 – tu też znajdują się dane dotyczące przeprowadzonych badań związanych z tym tematem).

Warto prześledzić elementy wspomnianego modelu psychologii pozytywnej, wychodząc od przeżywania pozytywnych emocji. Autorzy zwracają się tu w stronę teorii sformułowanej przez amerykańską psycholog emocji Barbarę Fredrickson. Teoria ta uczy rozumieć emocje i oceniać wartości (*Broaden-and-Build Theorie*). Wychodzi z założenia, że pozytywne emocje poszerzają repertuar myślenia i działania, budują osobowe zasoby w czterech centralnych zakresach – intelektualnym, fizycznym, społecznym i psychicznym. Zwiększać się może kompetencja rozwiązywania problemów, następuje szybsze uczenie się nowych informacji, rozwija się też cielesna koordynacja, społecznie wspierana jest jakość przyjaźni i innych związków, psychicznie rozwija się *Resilienz*[1] i optymizm. Pozytywne emocje poszerzają więc świadomość swojego położenia, budują wspomniane osobowe zasoby i podwyższają prawdopodobieństwo przyszłego sukcesu. Natomiast negatywne uczucia zacieśniają, ograniczają nasz repertuar myśli i działań, czynią nas „ciasnymi w głowie i w sercu". W świetle tej teorii, pozytywne emocje, jeśli częściej występują, zmieniają nas długotrwale. Można to zaobserwować na ludziach, którzy są otwarci, chętni do zabawy, „żywi", przyjaźni. Jeśli jesteśmy kognitywnie otwarci,

[1] *Resilienz* (z ang. *Resilency*) – zdolność do oporu, umiejętność przeciwstawiania się przeciwnościom i ryzyku rozwojowemu. Osoby zdolne do takich reakcji, mimo np. wzrastania w biedzie, nie popadają w psychiczne problemy. Wykształciły w sobie skuteczność i inne społeczne umiejętności. Zob. H.-E. Tenorth, R. Tippelt, *Beltz Lexikon Pedagogik*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2012, s. 604.

to nasza uwaga orientuje się też raczej na sprawy globalne niż na drugorzędne detale. Empirycznie potwierdza się, jak wiadomo, wpływ pozytywnych emocji na zdrowie, zwłaszcza zaobserwowano efekty dotyczące serca i krążenia. Nie bez znaczenia, na przykład dla ludzi chorych, jest fakt, że należy uczyć się „przestrukturyzowywania" sytuacji, aby umieć też znaleźć w smutnym zdarzeniu sens (s. 25).

Jak pomóc podopiecznym odnaleźć, czy wyrabiać w sobie pozytywne siły (można tu mówić też o sile charakteru)?[2] W omawianej pozycji odnajdziemy wiele z sił, które bada psychologia pozytywna, w zakresie mądrości i wiedzy, odwagi, człowieczeństwa i miłości, sprawiedliwości, umiarkowania i transcendencji. Będą to więc między innymi zainteresowanie światem, bogactwo pomysłów, inteligencja społeczna, cierpliwość, zdolność do przywiązania się do innych, zdolności przywódcze, rozwaga, ale też pokora, wdzięczność i nadzieja (s. 26).

Może warto zwrócić uwagę właśnie na wdzięczność, bo kategoria ta rzadko pojawia się w pedagogicznych rozważaniach. Tymczasem była przedmiotem uwagi w duchowości ignacjańskiej. Jej twórca Ignacy Loyola (1491–1556) przyjmował, że „ćwiczenie wdzięczności jest kluczowym ćwiczeniem duchowości nauczycielskiej" (s. 179 – tłum. J.S.). Za Sokratesem łączył ją z wymogiem sprawiedliwości i uważał za „niepisane prawo", uniwersalnie obowiązujące. Ćwiczenie wdzięczności, dawanie nadziei, zarażanie optymizmem to nie są w omawianej pozycji puste słowa. Tym bardziej przejmujące stają się przykłady konkretnej pracy lekcyjnej, które również tu znajdujemy. Zdarzają się więc nierzadko lekcje, na których nie ma wzajemnych pozytywnych relacji, jest sytuacja walki i ironia, natomiast w zakresie treści górują upraszczanie, banały czy pytania zamknięte. Takie nauczanie pomija płaszczyznę wychowawczą, redukuje komunikację, wprowadza dystans i chłód, brak też oczekiwania osiągnięć.

W myśl pedagogiki optymistycznej potrzebujemy:

– optymistycznych oczekiwań co do osiągów („Umiem uczniów kognitywnie, afektywnie i psychospołecznie wspierać… Gdy trafiamy na braki – wspólnie je likwidujemy"),

[2] M. Brohm wskazuje, że najlepsze testy związane z zagadnieniem siły charakteru, dla uczniów w wieku 10–17 lat, jak i dla dorosłych, odnajdziemy na stronach Uniwersytetu w Zurychu www.charakterstaerken.org (dostęp 18.07.2016). Służą one celom naukowym.

- optymistycznych oczekiwań co do zachowania („Jesteśmy tu, aby wspólnie coś wypracować, wnosimy swoje myślenie, odczuwanie, postępowanie"),
- optymistycznych oczekiwań ogólnego rozwoju („Każdy człowiek chce być jutro silniejszy, mądrzejszy, głębszy…", „To, co robię, ma sens").

Wydaje się godne podkreślenia, że autorzy „Positive Psychologie" uwzględniają też subiektywne teorie, tworzone przez nauczycieli w toku ich pracy przez obserwację i doświadczenia, w odróżnieniu od tak zwanych teorii obiektywnych.

Wśród pojęć, które często odnajdujemy w omawianej książce, znajduje się „emocjonalne zarażanie", pojęcie znane pedagogom także z polskiej myśli humanistycznej. Często posługiwał się nim na przykład Sergiusz Hessen. Tu odnosi się ono do dawania nadziei co do własnego rozwoju. Zadanie to podkreślane jest jako bardzo ważne.

Warto się zastanowić, co się dzieje w przypadku, gdy nadzieja wydaje się mało realna. „Profesjonalne postępowanie oznacza w obrębie szkoły i uczelni zawsze też profesjonalny Habitus, jego okazywanie" (s. 40, tłum. J.S). Bowiem dobry nastrój ułatwia interakcje i otwiera na nowy materiał. Jest tu jednak przestroga – chodzi nie tylko o dobry nastrój, ale o wewnętrzne zaangażowanie. Partnerzy relacji poznają bowiem, także po sygnałach niewerbalnych, czy zaangażowanie jest prawdziwe.

Przechodząc z kolei do zagadnień z kręgu „Engagement", a więc dążenia do czynów, także w dziedzinie nauki szkolnej autorzy skupiają się przede wszystkim na motywacji. Studium empiryczne przeprowadzone niedawno na Uniwersytecie w Monachium, gdzie Muruyama i Pekrun w roku 2012 przebadali 3500 uczniów w zakresie matematyki, dowiodło, że motywacja i strategie uczenia się mają większy wpływ na osiągi z tego przedmiotu niż inteligencja (s. 43). „Człowiek chce pokonać trudności, budować obiekty, poznać ludzi czy idee, manipulować czy organizować życie, uczynić to możliwie jak najszybciej, […] zdobyć wysoki standard osiągnięć, wzrosnąć ponad siebie przez wyćwiczenie skutecznych umiejętności", pisał znawca motywacji Henry Murray już w roku 1938 (s. 44, tłum. J.S.) Już on wspominał, że mamy nasze osiągi mierzyć „wewnętrzną miarą", cel powinien jednak wydawać się osiągalny i wartościowy. Dla pedagoga będzie szczególnie ważne, jak można wesprzeć podopiecznych, aby się sami motywowali.

Autorzy wskazują na kilka aspektów, między innymi sam nauczyciel może być modelem w tym zakresie, ma też wierzyć we własną skuteczność i wierzyć w uczniów. Uczenie się przy modelu to zawsze najsilniejsza, empirycznie dowiedziona siła oddziaływania w pedagogicznych stosunkach – piszą autorzy. Dzieci na przykład chętniej czytają, gdy widzą chęć czytania u dorosłych. Jeśli chcemy bowiem wzmocnić specyficzne zachowanie, powinniśmy je pokazać. Chodzi też o entuzjazm nauczyciela wobec nauczanego przedmiotu. Potwierdziły to znane diagnozy Alberta Bandury, który w latach 60. ubiegłego wieku wykazał, że ludzie uczą się przez modelowanie, szczególnie młodsze dzieci imitują spontanicznie zachowania dorosłych. Taki sposób, jak pisze Michaela Brohm, to „królewska droga uczenia się", „złoty standard", jeśli oczywiście model jest atrakcyjny.

Dla nauczyciela stworzono nawet profesjonalny rejestr zachowań. Powinien on dysponować:

- wyrazistą gestyką,
- zmienną intonacją głosu,
- stałym kontaktem wzrokowym,
- humorem,
- „żywymi" przykładami i przekonującymi komunikatami (s. 45).

„Najważniejsze jednak zachowanie, jakie możemy przekazać, to wiara w naszą własną skuteczność jako nauczyciela i skuteczność uczącego się, a więc wiara w jego dzielność" (niem. *Tüchtigkeit*) – pisze Michaela Brohm (s. 46, tłum. J.S.).

Współcześni psychologowie amerykańscy zajmujący się motywacją, Edward Deci i Richard Ryan, wykazują, że ludzie mają potrzebę autonomii i poczucia kompetencji. Stąd też motywacja osiągnięć zależy u uczniów w sposób decydujący od tego, czy oni sami uważają się za skutecznych. Niestety – jak można obecnie zaobserwować – uczniowie, szczególnie starsi, tracą poczucie związku między swoją wiedzą a realnym życiem, a zwłaszcza możliwością zdobycia pracy. Jest to jednak uwaga na marginesie i nie podważa walorów recenzowanej publikacji.

Do czynników niesprzyjających autonomii młodych należy między innymi zbyt silna dominacja dorosłych czy zbyt częsta kontrola. Czynnikami sprzyjającymi są natomiast lekka niepewność emocjonalna, szczególnie wobec zadań, które powinny być trochę „egzotyczne", nowe, nieco-

dzienne (s. 48), aby pobudzały. Stymulują też różne dziedziny doświadczeń – raz kognitywne, innym razem emocjonalne, społeczne, audytywne czy manualne, bo ludzie muszą myśleć, czuć, odczuwać, działać, aby rozwijać się całościowo.

Z konieczności pomijam rozważania na temat tajemnicy szczęścia wynikającego z optymalnych doświadczeń, też związanych z nauką, mimo że istnieją już tu wyniki badań (s. 49 i n.). Na ogół bowiem w szkole zadawalamy się skromniejszymi efektami niż tajemnice „spełnienia"… Rozważania na ten temat, związane zresztą z podtytułem omawianej publikacji, wymagałyby odrębnego zgłębienia[3]. Na uwagę zasługuje jednak stałe podkreślanie znaczenia postawy otwartej, ciekawej świata, do której powinno się zachęcać podopiecznych. „Ciekawość to jeden z najważniejszych fenomenów w psychologii pozytywnej" (s. 55). Nie chodzi oczywiście o pogoń za sensacjami, ale o to, by wiedzieć więcej. Stwierdzono na przykład, że wysoki poziom ciekawości u dzieci 3-letnich koreluje wyraźnie z ich inteligencją w wieku 11 lat.

Warto przyjrzeć się trzeciemu aspektowi omawianego modelu pozytywnej psychologii – wzmacnianiu pozytywnych relacji (*Relations*). Jeśli bowiem umiemy budować przyjazne czy partnerskie stosunki wzajemne, to już wiele wygraliśmy – piszą Michaela Brohm i Wolfgang Endres. Mogą one zresztą budować zaplecze dla czasów potencjalnego kryzysu na długie lata. Optymistyczne są wyniki badań w tym zakresie. Z poszukiwań niderlandzkiej psychoterapeutki Frederike Bannink wynika, że można przejść w nauce szkolnej od wyników słabych czy przeciętnych do bardzo dobrych[4]. Mówi się wtedy o wspomnianym „rozkwitaniu" (s. 58). Warunkiem jest jednak przeżywanie licznych pozytywnych emocji. W szkole będą się one rodziły głównie w zespołach opartych na preferowaniu przyjaznych reakcji. Chodzi bowiem o zapobieganie społecznej deprywacji wśród uczniów. Dotknięci nią wykazać mogą potem silne trudności rozwojowe i mogą napotkać na ekstremalne problemy (s. 60). Wspomniani amerykańscy psychologowie Edward Deci i Richard Ryan w swoich empirycznych studiach wykazali znaczenie poczucia społecznej przynależ-

[3] Autorzy poruszają m.in. problematykę gier komputerowych tak konstruowanych, by wywoływały u gracza stan „szczęśliwości" (*Flow Zustand*).

[4] F. Bannink, *Praxis der Positiven Psychologie*, Beltz, Weinheim–Basel 2012 (podane za M. Brohm).

ności dla motywacji i autonomii. Centralne są tu dla pedagoga klasyczne wskazania dotyczące kultury nauczania:

- poszanowanie i obrona wartości przez nauczyciela i uczniów,
- „humanitarny duch" w zakresie akceptacji,
- zakorzenione wartości podstawowe (na przykład sprawiedliwość),
- wspieranie społecznego „bycia razem", z kulturą uznawania błędów,
- traktowanie zespołów partnerskich jako żywych wspólnot działania (s. 61).

Można stwierdzić, że pojęcia wprowadzone w ten tok myślenia budują optymizm pedagogów, uczą szacunku dla pedagogicznej tradycji i dorobku, także w zakresie myśli polskiej. Międzyludzkie relacje, szczególnie w szkole, mogą więc być bardzo motywujące, mówi się nawet o ich znaczeniu dla witalności, energii życiowej, o odczuwaniu ulgi, wspomina się o charyzmie uczących. Bo po niektórych kontaktach czujemy się rzeczywiście silniejsi, czujemy, że inni odbierają nas pozytywnie i ten kontakt nas uszczęśliwia. Autorzy wprowadzają nawet obrazowe wyrażenie „Botenstoff-Coctaill", a więc „koktajl wiadomości wzmacniających" (s. 63), na przykład „Dziś dobrze pracowałeś", „Dobra robota…", „Jakie ciekawe pytanie!". Reakcja może więc budować czy pogrzebać sukces.

Dla pracy szkolnej niezmiernie istotny jest czwarty element modelu psychologii pozytywnej – tworzenie sensu. Nie chodzi tu tylko o postulowany przez Henryka Rotha (1906–1983) „Homo educandus", w sensie wychowania człowieka, ale o wiele bardziej o „Homo crescens" – poszukiwanie wzrostu i możliwości rozwoju. A więc o uczniów, którzy będą zagłębiali się w materiał, szukali rozwiązań, wyjaśnień, czytających, liczących, muzykujących, z radością przychodzących na lekcje. O takich, którzy znaleźli sens nauki. Czy to utopia? Nie, ale wymaga zrozumienia niektórych niełatwych mechanizmów towarzyszących uczeniu się. Badacze, jak wiadomo, opisują uczenie się jako względnie stałą zmianę zachowania, co w poszczególnych dziedzinach wygląda oczywiście inaczej. Inaczej w dziedzinie motorycznej, kiedy na przykład wiolonczelista uczy się nowych chwytów, inaczej w dziedzinie kognitywnej czy emocjonalnej. Istnieje też przeciwieństwo, kiedy potencjały są redukowane i jednostka staje się bezradna, oducza się już nabytych zachowań, nie czuje się skuteczna albo stawia opór – aktywnie czy pasywnie. Formułuje więc argumenty przeciw,

produkuje zarzuty, intryguje, wstępuje w kliki, czy pasywnie – kiedy milczy, bagatelizuje, ośmiesza, ucieka od problemu, nawet w chorobę. Psychologowie, szczególnie amerykańscy, uważają zresztą, że zachowaniem „klasycznym" jest obecnie reaktancja (niem. *Reaktanz*), a więc charakterystyczne reakcje osób, którym wydaje się, że ich wolność jest zagrożona. W szkole ten mechanizm obronny znany jest dobrze. I mimo że uczniowie mają zaufanie do nauczyciela, robią z różnych przyczyn zupełnie coś innego niż trzeba. Autorzy *Positive Psychologie* przestrzegają jednak, że nie może to być temat tabu (s. 75). Przyjmują, że opór powstaje szczególnie wtedy, gdy podopieczni nie rozumieją sensu nauki, gdy przedmiot czy wymagane zachowanie nie są przez nich uznawane za ważne, ubogacające, jasne. Odwołują się do przemyśleń Viktora E. Frankla (1905–1997), psychologa, neurologa i filozofa, twórcy logoterapii, uzasadniającego, że człowiek to istota poszukująca sensu, a „deficyty sensu to centralne konflikty duchowe" (s. 77). Cel nauczania to więc najpierw tworzenie sensu i unikanie, mówiąc językiem Frankla, „egzystencjalnej frustracji". Pomóc tu mogą niezawodne, klasyczne postawy – wsparcie, obrona, bliskość, respekt wobec wartości.

DOI: 10.18276/psw.2016.1-12

Jadwiga Szymaniak
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
Filia w Koszalinie

Sprawozdanie z Kongresu Pedagogicznego (Wolfsburg 2015)

W dniach 6–8 listopada 2015 roku, a więc jeszcze przed tragicznym zamachem terrorystycznym we Francji, zorganizowano w Niemczech kolejny już wielki kongres poświęcony przede wszystkim kształceniu (*Großer Lehrer-Bildungskongress Beltz Forum*) w kontekście ważnych i aktualnych problemów. Inkluzja, zmiana paradygmatów kształcenia, rola wartości i potrzeb egzystencjalnych po obu stronach dydaktycznego procesu, mobbing, ADHD, niezrozumienie ze strony rodziców to tylko niektóre zjawiska, którym starano się przyjrzeć z zaangażowaniem i uwagą.

Sądzę, że wartość tego typu spotkań związana jest, z jednej strony, z próbą doprecyzowania niektórych pojęć, torujących drogę nowemu myśleniu o edukacji (myślę tu m.in. o inkluzji czy kreatywności), z drugiej strony – z umiejętnością zaprezentowania interesujących rozwiązań praktycznych w trakcie warsztatów. Tak też było w Wolfsburg. Podczas trwania Kongresu Pedagogicznego zorganizowano ponad 50 zajęć warsztatowych, wykładów i spotkań dyskusyjnych, które odbywały się na terenie nowoczesnego Parku Kongresowego (częściowo jeszcze w budowie).

Na kongresie znalazłam się na zaproszenie istniejącego od 175 lat wydawnictwa Beltz, zasłużonego w dziedzinie promowania książek o tematyce pedagogicznej, wydawcy obszernego „Beltz Lexikon Pädagogik" (2012) czy specjalistycznego słownika z zakresu pedagogiki szkolnej (*Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, 2013).

Sprawozdanie zacznę od omówienia wystąpień precyzujących pojęcia, bowiem wniosły one wiele impulsów do przemyśleń i były bardzo żywo przyjmowane. Pojęcie inkluzji, tak istotne w międzynarodowej debacie, omówił związany z uniwersytetami w Kassel oraz Hamburgu prof. dr Heinz Bude w wystąpieniu „Im Spannungsverhältnis von Inklusion

und Exklusion". Jako socjolog łączy on pojęcie inkluzji z pojęciem społeczeństwa służby (niem. *Dienst-Gesellschaft*), ale jednocześnie, co ważne z pedagogicznego punktu widzenia, z dokonującą się rewolucją kompetencji, także w kierunku wspomagania potrzebujących. Wyzwaniom tym sprostać musi odpowiedni system kształcenia, szczególnie nauczycieli. Niemiecki system kształcenia, zwłaszcza młodzieży, profesor ocenił jako mało jeszcze dostosowany do zachodzących zmian, dokonujący zbyt wczesnej selekcji, tuż po kształceniu na szczeblu początkowym. Wykazał aktualny związek między kryminalizacją a słabym kształceniem. Kształcenie, jak wskazywał, to umocnienie osoby (*Stärkung der Person*). Apel o jego modyfikację wyartykułowany przez prof. Heinza Bude wydaje się bardzo zasadny, dotyka potrzeb uniwersalnych, podobnie jak postulat przebudowy świadomości w myśl humanistycznej zasady: „Jeśli wygrywasz – podaj rękę". Prelegent zakończył swoje wystąpienie podkreśleniem rosnącej odpowiedzialności nauczycieli. Według niego, największą odpowiedzialnością jest sprostanie indywidualnemu podejściu do każdego z wychowanków.

Wystąpienie prof. H. Bude zainaugurowało obrady plenarne i zakończyło się dużą owacją. Słuchacze dziękowali prelegentowi za wyrażone myśli, które świadczyły o wielkim zaangażowaniu, a w dyskusji podkreślali tematykę etyki szkoły i uczelni, mówili o duchu szkoły i podkreślali troskę o profesjonalny habitus nauczających na każdym szczeblu. Obrady plenarne w drugim dniu spotkania zainaugurowało wystąpienie prof. dr Michaeli Brohm w tandemie z dr. Wolfgangiem Endresem. Są oni współautorami cennego podręcznika „Positive Psychologie in der Schule" (2015).

W prelekcji „Positive Psychologie in der Schule - Der Glücksfaktor im Schulalltag" przedstawiono kilka wybranych aspektów psychologii pozytywnej. Prof. Michaela Brohm (zajmująca się dydaktyką na Uniwersytecie w Trier) rozwinęła tezę „Die Menschen wollen wachsen" („Ludzie chcą rosnąć…"). Odwoływała się w wystąpieniu do prostych przykładów ze szkolnego życia. Na przykład zadania domowe, które zadajemy wychowankom, nie mogą być nudne i wykonywane powierzchownie. Autorzy przestrzegali też przed rodzeniem się „wyuczonej bezradności" u dzieci, odwoływali do zestawu licznych ćwiczeń „wzmacniających" ze swojego podręcznika, opartych na filozoficznych kategoriach nadziei i wdzięczności.

Uczestników kongresu spotkała wielka niespodzianka – prof. Michaela Brohm zagrała na wiolonczeli mimo zmęczenia spowodowanego obszerną prelekcją. Jak przyznała, uczy się gry na tym instrumencie dopiero dwa lata. Ale to zmaganie się z instrumentem wyzwala energię i daje jej radość. Wystąpienie zakończyło się owacją na stojąco.

Ważne zagadnienie kreatywności poruszył w przygotowanych przez siebie materiałach Olaf – Axel Burow, profesor nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Kassel. Nie byłam świadkiem jego wystąpienia (odbywało się w ramach seminariów praktycznych i warsztatów w drugim dniu kongresu), korzystam więc z zapisu zamieszczonego w materiałach kongresowych, które otrzymał każdy uczestnik. Zaciekawić już może motto rozważań wzięte z pism Johna Deweya: „Znaleźć to, do czego się nadajemy, znaleźć sposobność, aby to czynić, to klucz do szczęścia". Badacz przedstawił, także w świetle własnych poszukiwań, wiele kontrowersyjnych konstatacji, niepozbawionych jednak słuszności. Minął czas nauczyciela – samotnego bojownika –stwierdził.

Globalizacja i digitalizacja wymagają od pedagogów przede wszystkim umiejętności kooperacji, aby rozwinęli swój potencjał i kreatywność. Wypowiedź prof. Olafa Burowa zawiera krytyczne uwagi pod adresem niektórych upowszechnionych praktyk, na przykład oceniania osiągów uczniów tylko standardowym pomiarem. Postępy szkolne nie są w wielu krajach znacząco lepsze, nie osiągnięto celów zakreślonych niegdyś w Bolonii, a międzynarodowe, prowadzone od lat studia typu PISA wykazują słabe osiągi w niektórych dziedzinach i, co ważne, są bardzo silnie związane z pochodzeniem społecznym badanych. Prof. Burow wiąże te niepowodzenia z kierunkiem, który zmierza do uzyskania wzrostu rezultatów szkolnych zwłaszcza poprzez zewnętrzne żądania i podniety. Wykazuje błędność tych założeń, wręcz ich kontraproduktywność. Jak pisze, „kreatywność i szczytowe osiągnięcia [...] powstają przez odkrycie i urzeczywistnienie tego, co dla nas rzeczywiście jest ważne i porusza nas wewnętrznie". Nawiązuje tu do zapomnianej tradycji – od Arystotelesa, poprzez Johna Locke'a, Benjamina Franklina, do Immanuela Kanta. Zwłaszcza Kant silnie podkreślał, że możliwe jest głębokie zadowolenie z uczenia się i poszerzania swoich horyzontów. „Z radością zdobyta wiedza i mądrość czyni człowieka szczęśliwym" – akcentowali wymienieni wielcy pedagogowie i filozofowie. Warto też jeszcze przytoczyć za prof. Bu-

rowem zdanie Ernsta Trappa (1745–1818) wykładowcy na pierwszej katedrze pedagogiki w Halle, który napisał: „Wychowanie jest kształceniem człowieka do szczęścia". Dziś pojęcia szczęścia nie ma jednak w słownikach pedagogicznych, a to, co przeczuwali Locke, Franklin, Kant i Dewey, obecnie udowadniają badania mózgu. Naciski, wymagania zewnętrzne powodują blokady w myśleniu i działaniu. Uczenie się jest wtedy trudniejsze. Motywujące okazuje się, w świetle badań prof. Burowa, doświadczanie wspólnych osiągnięć, szanowanie wartości, zaufanie. Wtedy rodzą się kształcące wyzwania, które czynią nas kreatywnymi.

Wielu pozytywnych odczuć doznałam już w pierwszym dniu kongresu, uczestnicząc w zajęciach prowadzonych przez dra Clausa Kocha, wykładowcy z Bielefeld, który przygotowany przez siebie materiał poświęcił zmianie paradygmatu w spojrzeniu na dziecko i dorastających. Nowe odkrycia psychologii rozwojowej z ostatnich 30 lat doprowadziły do teorii relacji ujmujących dziecko jako ich uczestnika, ważnych szczególnie w kontaktach z osobami znaczącymi. Nacechowane troską o wartości i potrzeby egzystencjalne dorastających rozważania dra Clausa Kocha podkreślały konieczność empatycznego i subtelnego reagowania uczących w tych relacjach. Proces „rezonansu" , jaki rodzi się we wspólnej przestrzeni, powodować może wzajemne uznanie, wzajemne uczenie się i rozwój, także po stronie prowadzących dydaktyczny proces.

Dr Claus Koch zwrócił uwagę szczególnie na dzieci mające różnego rodzaju trudności, na przykład z poczuciem winy, z zaburzeniami koncentracji, z asocjalnym zachowaniem. Dzieci takie (w literaturze niemieckojęzycznej funkcjonuje określenie *herausforderdne Kinder* – dzieci potrzebujące wsparcia) cierpią głównie z powodów związanych z ich wczesnym dzieciństwem, na przykład z powodu rozłąki z rodziną, z licznymi wyjazdami i zmianą szkoły. Przypominają się tu nasze polskie „eurosieroty". Ich problemy na ogół pozostają niewypowiedziane, a uzewnętrzniają się w nieracjonalnych zachowaniach, czasem też w chęci nadmiernego przystosowania się, uległości. Pedagogowie, także przygotowujący się do tego zawodu, mają więc trudne zadanie, aby zinterpretować ich sens. Problem stanowić będą wzajemne relacje, a nie tylko zachowania podopiecznych.

Pedagog jako dorosły ponosi odpowiedzialność za jakość relacji, powinien bowiem z racji swojej wiedzy i odbytych studiów posiadać klucz do problemu i próbować go konstruktywnie rozwiązać, na co potrzebny jest

czas. Apel dra Clausa Kocha o kulturę obchodzenia się z takimi problemami w szkole, o ujęcie szkoły jako terenu wzajemnych relacji i „rezonansu" – wydaje się nader istotny, także w kształceniu studentów.

Ponieważ interesuje mnie przede wszystkim pedagogika szkolna, zwrócę uwagę na niektóre materiały z tej dziedziny zamieszczone w obszernym portfolio, które otrzymał każdy uczestnik kongresu. Prof. dr Ludwig Haag reprezentujący Katedrę Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu w Bayreuth zasygnalizował pojęcie *Classroom Management*, sformułowane na gruncie amerykańskim, oznaczające „prowadzenie klasy" (materiały noszą tytuł *Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*). Centralnym wymogiem w zakresie prowadzenia klasy wydaje się obchodzenie z różnorodnością, a tym samym dokonywanie diagnozy indywidualnych przypadków. W zakresie prowadzenia klasy prof. Haag zwrócił uwagę zarówno na niezbędne w tym zakresie (w dalszym ciągu) niektóre założenia behawioralne wobec uczniów (np. jasny system reguł, wzmocnienia), jak i nieco późniejsze, z lat 70. założenia ekologiczne (profilaktyka zakłóceń, znajomość zadań rozwojowych stosownych do wieku, „klimat" wzajemnego zaufania). Skoncentrował się jednak na modelu pracy skierowanym na poszczególne osoby, który akcentuje przede wszystkim rosnącą stopniowo niezależność uczniów od nauczycieli, wiąże się z ich odpowiedzialnością za wyniki. Mówi się w tym zakresie nawet, jak zaznaczył prof. Haag, o nowym paradygmacie. Idzie on w parze z odmiennym rozumieniem nauczania i uczenia się. Powołując się na książkę, której jest współautorem (*Klassenführung*, Beltz 2012) Ludwig Haag akcentuje wagę uzewnętrzniania własnych poglądów przez dorastających, demonstrowania przez nich swoich przekonań, które kształtują się w relacjach z innymi, poprzez sprawdzanie argumentów i osobiste zaangażowanie. Zaznacza: „Prowadzenie klasy to ważny temat kształcenia uniwersyteckiego, jak i ustawicznego nauczycieli, istotny dla ich rozwoju. Zawsze jednak w zmaganiu się z pytaniem o cele wychowania, bo one stanowią jądro, istotę problemu". Ta troska o wartości przewijała się także w wielu innych materiałach i podczas innych zajęć. Zwrócę uwagę na materiał opracowany przez dra Elmara Philipa, pedagoga zajmującego się doradztwem i kształceniem ustawicznym. W szkicu *Multiprofessionelle Teamentwicklung – Erfolgfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule* zajął się zwłaszcza pojęciem wzajemnego zaufania. Powołując się na wyniki badań amerykańskich

i Johna Hattie ukazał zaufanie jako decydujący czynnik w pracach zespołów specjalistów, które troszczą się w szkole (także w Polsce) o rozwój jednostek potrzebujących pomocy. Do kompetencji osób pomagających zaliczył przede wszystkim umiejętność słuchania, wyróżniając różne jej stopnie. Apelował w tym kontekście o „inteligencję serca" wobec osoby lub grup, z którymi się pracuje. Ze słuchania rodzi się wtedy empatyczne „wsłuchiwanie się". Dr Elmar Philipp radzi skupić się na kilku aspektach w toku pracy z jednostkami i grupami w szkołach, na przykład na budowaniu identyfikacji z daną placówką, budowaniu postawy otwartości i empatii oraz tolerancji dla błędu, ale przede wszystkim dokonaniu prób zmiany perspektywy ze strony pedagogów (słynne wejście w mokasyny innego). I nie chodzi tu o patrzenie przez „różowe okulary" czy, przeciwnie, o „okulary na deficyt", ale o „okulary na szanse". Udaje się to w szkołach prowadzonych z troską o realizację tych zamierzeń, gdzie zespoły osób pomagających (wszak istnieją i w naszych placówkach) łączy autentyczna troska o rezultaty i istnieją po temu realne warunki (godziny umieszczone w planie zajęć i pomieszczenie).

Obecni na kongresie czynni nauczyciele gimnazjum, dr Gabrielle Kuen i Anton Schwarzmann, współpracujący z Wydawnictwem Beltz autorzy podręczników, silnie zaakcentowali w swoim materiale tematykę aksjologiczną, podbudowując ją starannie przeprowadzonymi badaniami. Uczniowie gimnazjum, jak wynika z poszukiwań autorów, nie chcą być postrzegani tylko jako „odbiorcy", ale jako jednostki, osoby. Marzą, aby nauczyciele zdjęli z nich uczucie bezradności, którego niejednokrotnie doświadczają. Wybór metod pracy lekcyjnej, zdaniem badanych, jest ważny, ale drugorzędny. Nie wszystkie metody „pasują" do uczących się i nauczających. Klasyczny wykład może być tak samo istotny jak inne formy pracy. Jak stwierdzają dr G. Kuen i A. Szchwarzmann „Tylko niewiele zawodów rozwija się tak intensywnie we wzajemnych relacjach różnych osobowości, jak nauczycielski". Ich badania dowiodły, że uczniowie cenią nauczycieli, u których wyczuwa się pewien idealizm w działaniach, chęć dania uczniom radości. To inspirujący wskaźnik i ważny trop.

W podobnym duchu utrzymane były wypowiedzi innych nauczycieli, na przykład dr Danieli Lund (współpracującej z Instytutem Kształcenia Zawodowego i Pedagogiki Gospodarczej Uniwersytetu w Hamburgu) i Ernesta Lunda, którzy stwierdzili: „Rozwój szkoły potrzebuje ludzi. Te-

maty i cele można podać. Prawidłowo ułożyć projekty, ale ludzie muszą je dla siebie uczynić własnymi. Powinny stać się sprawą serca". Autorzy odwołują się tu do wielokrotnie przewijającego się na kongresie pojęcia „pola rezonansu", do aspektów psychologii pozytywnej w ujęciu Martina Seligmana i Michaeli Brohm, a także do wyników badań PISA i Johna Hattie. Są przekonani, że nie dokona się zmiany kultury szkolnej tylko poprzez krytykę nauczycieli i szkoły. Akcentują kulturę współbycia (niem. *Beziehungskultur*), obejmującą tolerancję, poszanowanie wartości i empatię. Nieodparcie nasuwają mi się tu postulaty nieżyjącej już nauczycielki i autorki licznych prac pedagogicznych, dr Bronisławy Dymarowej, która kulturze współbycia poświęciła wiele cennych publikacji i inspirowała liczne grono pedagogów zainteresowanych tą tematyką na Uniwersytecie Śląskim i nie tylko. W swoich rozważaniach dr D. Lund i E. Lund odnieśli się do pojęcia „treningu umiejętności refleksji" (*Training der Refleksionsfähigkeit*). Jest on, ich zdaniem, oczywistą częścią wykształcenia pedagogicznego (poprzez rozmowy, wzajemne słuchanie, doradztwo). Ten akcent na zmianę kultury szkolnej i uczenia się (*Lernkulturwandel*) będzie, jak sądzę, kontynuowany na następnych spotkaniach kongresowych.

Wypada poświęcić również kilka uwag zajęciom warsztatowym. Stanowiły one znaczący procent w ogólnym bilansie zajęć. Już w pierwszym dniu kongresu uczestniczyłam w warsztatach prowadzonych przez dra Hoegga Günthera, prawnika, znawcy prawa szkolnego. Zajęcia poświęcone były „trudnym" rodzicom. Jak wynika ze szkolnej praktyki i obserwacji, pewne sytuacje konfliktowe w zakresie współpracy z rodzicami występują na wszystkich etapach kształcenia dzieci. Powtarzają się pretensje i zarzuty. Prowadzący prezentował typowe pytania padające, najczęściej, kiedy jest już za późno, ze strony rodziców, na przykład: „Co pani chce od mojego dziecka?", „Co ono może jeszcze zrobić, aby dostać dobrą ocenę na koniec roku szkolnego?". Dr Günther zaakcentował rolę pytań konkretnych, rozpoczynających się od „kto?", „kiedy?", „gdzie?", ukazując ich znaczenie w poszczególnych sytuacjach, najczęściej wiążących się z mobbingiem. Z zajęć wypłynęły ważne wnioski, między innymi: „nauczyciel nie może sprzedać się za tanio", szczególnie w sytuacji napiętej , jak ta, która wiąże się z pozytywną oceną całoroczną z przedmiotu. Nie wystarczy wtedy, aby uczeń przedstawił referat skopiowany z Internetu, powi-

nien natomiast osiągnąć pozytywną ocenę ze sprawdzianu i przedłożyć systematycznie prowadzony lub uzupełniony zeszyt.

Nawet ten dość pobieżny przegląd materiałów kongresowych wskazuje na bogactwo poruszonych problemów. Odniosłam się tylko do wybranych tematów, najczęściej do zajęć, w których uczestniczyłam. Jednak obszerny materiał kongresowy, który otrzymaliśmy, pozwala na swobodny dostęp do całości poruszanych zagadnień. Uczestnicy zajęć mieli możliwość nabycia pomocy dydaktycznych i książek.

Następny kongres odbędzie się 11 i 12 listopada 2016 roku w Weinheim i będzie poświęcony, jak wynika z zapowiedzi, „nauczaniu w trudnych czasach". Będzie również powiązany z obchodami jubileuszu 175 lat istnienia Wydawnictwa BELTZ.