



**Wyższa Szkoła
Zarządzania
i Administracji
w Opolu**



Wyzwania

**wobec szkolnictwa wyższego
w zmieniającej się Europie**

**pod redakcją naukową
Mariana Duczmala**

Opole 2014

WYZWANIA
WOBEC SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ EUROPIE



WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI
W OPOLE

WYZWANIA WOBEC SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ EUROPIE

POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ
MARIANA DUCZMAŁA

OPOLE 2014



„W trwającym nadal procesie integracji sukces odniesiemy tylko wówczas, gdy obywatelki i obywatele Unii Europejskiej oprócz więzi łączących ich ze stronami rodzinnymi i własnym krajem – poczują się Europejkami i Europejczykami oraz uświadomią sobie co ich łączy. Świadomość przynależności do wspólnoty oraz poczucie solidarności stanowią konieczny warunek naszej wspólnej przyszłości”

*Hans-Gert Pötering
były przewodniczący Parlamentu Europejskiego*

***Profesorowi Stanisławowi Kaczorowi
– Uczniowie, Współpracownicy i Przyjaciele***

PRZEDMOWA

Przedkładamy Czytelnikom Księgę Jubileuszową, która ukazuje się z okazji dziewięćdziesięciolecia urodzin prof. zw. dr. hab. Stanisława Kaczora.

Jubilat urodził się w Dzierążni (gmina Krynice, powiat Tomaszów Lubelski) 19 września 1924 r. w rodzinie chłopskiej. Dzieciństwo i młodość, aż do wybuchu II wojny światowej, spędził w rodzinnej miejscowości, gdzie również uczęszczał do szkoły. Po ukończeniu klasy piątej kontynuował naukę w Krynicach. Następnie po namowie kierownika szkoły ojciec wysłał go do gimnazjum w Tomaszowie Lubelskim. Stanisław dostał się do klasy z językiem łacińskim i francuskim. Naukę przerwała mu wojna. W pierwszych miesiącach walk uczęszczał na tajne komplety. Wojna wycisnęła swoje piętno na życiu młodego chłopca – był aresztowany i więziony w obozie przejściowym, skąd uciekł i przedostał się do wysiedlonej rodzinnej wsi, gdzie jego ojciec był parobkiem u osiedlonego tu volksdeutscha.

Po wojnie, w 1948 r., Jubilat zdobył średnie wykształcenie ogólne, a następnie kwalifikacje pedagogiczne. Jeszcze jako nauczyciel niekwalifikowany został zatrudniony w Uniwersytecie Ludowym im. Macieja Rataja w Rachaniach; pracował tam przez dwa kursy – męski zimowy i żeński wiosenny. Pracując w Rachaniach i w Zarządzie Powiatowym Związku Młodzieży Wiejskiej Rzeczypospolitej Polskiej „Wici” był jednocześnie prezesem Koła Młodzieży Wiejskiej w Dzierążni.

W roku 1951 Stanisław Kaczor został skierowany przez władze centralne do Opola jako kierownik szkoły celem utworzenia kursów artystycznych, a także jako osoba wspomagająca rozwój oświaty w tym mieście. Pracę kontynuował do maja 1952 r., gdy szkoła została przeniesiona do Turczynka pod Warszawą. W tym czasie Jubilat podjął studia na Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie, która to placówka weszła w skład Uniwersytetu Warszawskiego. Studia na Wydziale Pedagogicznym z historią literatury polskiej ukończył w 1959 r. W czasie studiów, w 1954 r., rozpoczął pracę w Liceum Pedagogicznym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Warszawie jako nauczyciel klas harcerskich, założonych po zmianach

struktury organizacji harcerskiej. Jednocześnie, po złożeniu odpowiednich egzaminów w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, został powołany na nauczyciela przysposobienia wojskowego.

W roku 1959 podjął pracę w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego na stanowisku wicedyrektora Departamentu Studiów Ekonomicznych i Pedagogicznych. Podlegały mu szkoły pedagogiczne, Katolicki Uniwersytet Lubelski i Akademia Chrześcijańska. W latach 1959–1962, a więc podczas swojej pracy w Ministerstwie, był głównym organizatorem wyższych szkół nauczycielskich i pedagogicznych jako jednostek samodzielnych w: Siedlcach, Olsztynie, Opolu, Bydgoszczy, Kielcach, Częstochowie, Zielonej Górze, Cieszynie, Sosnowcu, oraz powstałych przy uniwersytetach w: Warszawie, Białymstoku, Gdańsku, Szczecinie, Poznaniu, Łodzi–Zgierzu, Katowicach, Lublinie. O żywotności tych uczelni świadczy to, że większość z nich została przekształcona w uniwersytety, w tym również Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu.

W czasie pracy w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego uczestniczył S. Kaczor w seminariach doktorskich prof. Ryszarda Wroczyńskiego, a następnie prof. Czesława Kupisiewicza. Pod kierunkiem prof. Kupisiewicza w lutym 1972 r. obronił pracę doktorską. W Ministerstwie po raz drugi zetknął się z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Opolu – chodziło o próbę wysadzenia w powietrze auli uczelni przez braci Kowalczyków. Wówczas również gościł na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim na zaproszenie jego rektora prof. Alberta Krąpca, gdzie spotkał się z kardynałem Karolem Wojtyłą i prymasem Stefanem Wyszyńskim.

Jeszcze podczas swojej pracy w Liceum Pedagogicznym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci brał udział w konferencjach rejonowych w powiecie warszawskim, co pozwalało mu lepiej poznać funkcjonowanie szkół i przydało się w późniejszej pracy naukowej i pedagogicznej. Ponadto, będąc opiekunem kół młodzieży otrzymał miesięczny staż naukowy we Francji, poznając kulturę tego kraju, szczególnie poświęcił się studiom nad winiarstwem. Od grudnia 1972 r. został zatrudniony w Instytucie Kształcenia Zawodowego, przyjmując propozycję twórcy i założyciela tej placówki – prof. Tadeusza Nowackiego. Rozpoczął tam pracę jako sekretarz naukowy, następnie został wicedyrektorem do spraw naukowych, a po przejściu prof. Nowackiego na emeryturę objął stanowisko dyrektora Instytutu, kierując nim do jego likwidacji.

Ważnym polem aktywności naukowej był udział w badaniach naukowych prowadzonych pod egidą UNESCO (z udziałem Anglii, Francji, Szwecji, RFN, Meksyku i Polski) na temat indywidualnych i ogólnych aspektów całościowego uczenia się. Profesor Kaczor był odpowiedzialny za badania na terenie Polski i przygotowanie raportu w języku francuskim. Raport ten był częścią kolokwium habilitacyjnego przeprowadzo-

nego na Uniwersytecie Warszawskim w 1976 r. Kolokwium przebiegało pod przewodnictwem prof. Wincentego Okonia, a zakończyło się nadaniem tytułu doktora habilitowanego w zakresie kształcenia zawodowego. Należy także wspomnieć o pracy Jubilat na Wyspach Kanaryjskich (przez dwa lata), gdzie prowadził badania nad turystyką. Skupiały się one na zagadnieniach infrastruktury urządzeń rekreacyjnych, zieleni, przygotowania i obsługi ruchu turystycznego itp.

Podczas pracy w Instytucie Kształcenia Zawodowego uzyskał Stanisław Kaczor tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych, a następnie w 1989 r. tytuł profesora zwyczajnego nauk humanistycznych. Z inicjatywy Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego – a głównie Czesława Plewki i Mieczysława Jemiołkowskiego – brał przez trzy lata udział w seminariach nt. podnoszenia kwalifikacji i kompetencji kadr Pomorza Zachodniego. Wówczas to wydał Jubilat publikację pt. *O tworzeniu warunków dla rozwoju kadr oświatowych*.

Nowym etapem w działalności prof. Kaczora było powstanie Wiosennej Szkoły Andragogiki. W latach 1992–1997 organizował ją – z ramienia Instytutu Kształcenia Nauczycieli – Bolesław Dylak, ale duszą tego przedsięwzięcia byli oświatowcy z całej Polski.

Ważnym przedsięwzięciem oświatowym, podjętym na II Sejmiku Oświaty Dorosłych w Zamościu (25–26 maja 1999 r.), było powołanie Wszechnicy Roztoczańskiej. O działalności tej placówki prof. Kaczor napisał książkę *O powstaniu i trzech latach działalności Wszechnicy Roztoczańskiej*.

Stanisław Kaczor jeszcze podczas pracy w radomskim Instytucie zajmował się sprawami wydawniczymi, potem opracowywał i wydawał również czasopismo Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich „Oświatowiec” i brał czynny udział w radach naukowych „Pedagogiki Pracy” oraz „Edukacji Dorosłych”.

* * *

W roku 1996 została założona Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu i tu Jubilat otrzymał propozycję pracy. Było to przede wszystkim prowadzenie seminariów dyplomowych na poziomie licencjackim, w ramach których studenci realizowali badania oświatowe w poszczególnych gminach województwa opolskiego. Równoległe z pracami licencjackimi prof. Kaczor rozpoczął kierowanie seminariami magisterskimi. Prace magisterskie wiązały się z miejscami pracy i rozwojem osobowości studentów naszej Uczelni. Były one wspomagane korespondencją informującą o tym, co robią poszczególni absolwenci Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji, ale także informacjami o życiu rodzinnym; dawały obraz skuteczności działań uczelni w szerszym kontekście (badanie losów absolwentów).

Profesor Stanisław Kaczor przez kilka lat współpracował również z naukowymi ośrodkami ukraińskimi. Jako pierwszy z zagranicznych pedagogów został wyróżniony tytułem doktora honoris causa przez Akademię Pedagogicznych Nauk Ukrainy w Kijowie w 2007 r. To uznanie dla dorobku naukowego Profesora wzbogaciło również Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji, ponieważ był to pierwszy tytuł nadany osobie z naszej placówki. Współpraca polsko-ukraińska rozwijała się m.in. w czasie forów polsko-ukraińskich, organizowanych na przemian w Polsce i na Ukrainie. Dorobek naukowy tych spotkań publikowany był w wydawnictwach, które zasiły bibliotekę naszej Uczelni, co umożliwiło dostęp do oryginalnych źródeł.

Badania naukowe Profesora koncentrują się wokół takich zagadnień, jak: edukacja dorosłych, dydaktyka szkolnictwa zawodowego, dydaktyka szkoły wyższej, pedagogika pracy. Dorobek naukowy obejmuje ponad 250 publikacji naukowych z zakresu andragogiki i dydaktyki, w tym prac poświęconych dydaktyce szkoły wyższej. Jubilat jest autorem i redaktorem kilkudziesięciu monografii, m.in. takich jak: *10 lat w służbie oświaty 1972–1982*; *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*; *Kształcenie kursowe dorosłych*; *Kształcenie zawodowe: elementy diagnozy*; *Nauczyciel w kształceniu pozaszkolnym dorosłych*; *Samokształcenie nauczycieli studiujących*; *Tendencje rozwoju kształcenia zawodowego w krajach gospodarczo rozwiniętych*; *Wybrane problemy edukacji i eurointegracji*; *Z metodologii badań oświatowych*. Jubilat jest także autorem tomików poezji, co obok pracy naukowo-dydaktycznej jest Jego kolejną pasją. Oprócz tego jest promotorem i recenzentem wielu prac doktorskich i habilitacyjnych.

Stanisław Kaczor to człowiek wielowymiarowy w działalności pedagogicznej, oświatowej, naukowej, organizatorskiej, popularyzatorskiej i wychowawczej. Jubilat to nasz przyjaciel, kolega, nauczyciel, a także surowy, ale jakże życzliwy recenzent. Profesor wskazuje nam jak należy łączyć naukę z pracą dydaktyczną, uczy umiejętności słuchania innych, podkreśla, że można i trzeba uczyć się przez całe życie, iż należy inspirować rozwój naukowy i zawodowy młodych pracowników nauki oraz studentów, zwracając przy tym również uwagę, aby zachowywać skromność w relacjach międzyludzkich, które winne być oparte na wzajemnym zaufaniu, lojalności i szacunku.

Szanowny Jubilacie – Profesorze – życzymy Ci dużo zdrowia, wszelkiej pomyślności w życiu naukowym i osobistym w imieniu społeczności akademickiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

Rektor
prof. dr hab. Marian Duczmal

WAŻNOŚĆ WYCHOWANIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Można przytoczyć wiele argumentów wskazujących na potrzebę realizacji procesu wychowania w szkole wyższej. Wynikają one z tradycji uniwersyteckiej, wyzwań przyszłości, cywilizacji wiedzy i cywilizacji cyfrowej, z samej istoty wychowania, a także z patologii środowiska akademickiego i negatywnych zjawisk, które dotyczą studentów¹. Spośród tekstów o szkolnictwie wyższym niewiele jednak dotyczy problematyki wychowania. Marek Misiak twierdzi nawet, że jest to idea prawie zupełnie już zapomniana, a w wielu kręgach uznawana za niemodną². Wychowanie stanowi jednak przedmiot zainteresowania ludzkości od zawsze – przez czasy starożytne aż do współczesnych.

Przywołując czasy starożytne warto zatrzymać się nad *Rozmyślaniami* Marka Aureliusza (121–180 n.e.), cesarza rzymskiego, pisarza i filozofa, będących właściwie podręcznikiem sztuki życia, a tym samym i sztuki wychowania³. Jest to dzieło pisane dla siebie, w którym Aureliusz odkrywa sens życia i wychowania we wszystkich środowiskach, z którymi miał styczność. W trzynastu księgach zawartych jest wiele treści dotyczącej człowieka i jego zachowania, życia i śmierci, duszy i bogów oraz filozofii.

Aureliusz darzy rzadko dzisiaj spotykanym szacunkiem swoich dziadków, rodziców, krewnych, nauczycieli i przyjaciół, którzy pozostawili trwałe ślady w jego osobowości. Oni bowiem wpajali mu szlachetne cechy. Wyraża wdzięczność za „niezależność sądów i rozważność w postępowaniu” (s. 4), „uświadomienie jak okropna jest zawiść, chytrość i obłuda” (s. 5), jak ważna jest „miłość rodziny, prawdy i sprawiedliwości” (s. 6). Im też zawdzięcza dążenie do zrozumienia samego siebie i otaczającego świata zjawisk społecznych. Autor w swoich *Rozmyślaniach* stara się pisać w sposób możliwie najprostszy, np.: „Dopóki żyjesz, dopóki można, bądź dobry. Jak wielki

¹ Por. E. K u b i a k - S z y m b o r s k a, *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek czy nadal potrzeba? O zapomnianych obszarach refleksji w pedagogice szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 2.

² Por. M. M i s i a k, *O wychowawczych funkcjach uczelni*, „Forum Akademickie” 2009, nr 9.

³ M a r e k A u r e l i u s z, *Rozmyślania*, przekł. M. Reiter, PWN, Warszawa 1988.

spokój zyskuje ten, kto nie baczy na to, co bliźni mówi, czyni lub myśli, ale na to tylko, co sam robi, by było sprawiedliwe i zbożne” (s. 34); „Jednym słowem: życie jest krótkie. Korzystaj z terażniejszości w sposób rozumny i słuszny, bądź rozsądny w odpoczynku” (s. 37). Z punktu widzenia współczesnych doświadczeń bardzo ważnym wskazaniem Aureliusza jest, aby „przy każdym dążeniu patrzeć na skutki” (s. 73). Jest ono szczególnie ważne, gdy działania, stanowienia mają szeroki zasięg.

Autor *Rozmyślań* wypowiadając się na temat przemawiania, a więc posługiwania się językiem, wskazuje, że „Przemawiać należy i w senacie i do każdego człowieka skromnie i niezbyt dobitnie: wyrażać się po prostu” (s. 93). Swoją postawę społeczną wyraża m.in. w stwierdzeniu: „Spełniłem czyn dla ogółu? Więc sam odniosłem korzyść. To zawsze miej przed oczyma i w pracy nie ustawaj nigdy” (s. 131). Wskazanie to jest nadal aktualne, biorąc pod uwagę chociażby potrzebę powściągnięcia indywidualizmu na rzecz rozwoju społecznikostwa. Wielką zaletę *Rozmyślań* stanowią pytania, na które Aureliusz odpowiedział niejednoznacznie lub w ogóle nie udzielił odpowiedzi, zmuszające do myślenia, gdzie każdy zagłębiając się w siebie może poszukać odpowiedzi.

W naszej już bliższej historii niż czasy Marka Aureliusza, po okresie 123 lat rozbiorów i odzyskaniu niepodległości, nastąpiło zainteresowanie sprawami wychowania społeczeństwa. Przykładem mogą być pisma Władysława Grabskiego (1874–1938) polityka, ekonomisty i historyka, który zajmował się głównie uzdrowieniem polskiej gospodarki, ale nie zaniedbywał problematyki edukacji obywatelskiej i wychowania społeczeństwa. Jego teksty są aktualne i mogą inspirować refleksję na temat naszej rzeczywistości polityczno-społecznej⁴. Grabski pisał:

„Najbardziej odpowiedzialne dla przekształcenia naszego społeczeństwa stoi zadanie przed naszym szkolnictwem. Ma ono dać nam nowe pokolenie. To pokolenie powinno być dzielniejszym od obecnego. Ono będzie musiało wytrzymać wielkie zmagania się dziejowe, jakie nas czekają. Czy ono podole? Jest to wielka troska, od której nikt nie powinien czuć się wolnym. [...] Wychowanie szkolne dzisiejsze daje przede wszystkim w wyniku swoim powierzchowność usposobienia. [...] A to, czego nam najwięcej brak w naszym usposobieniu to gruntowności. Powierzchowność na tle ogólnej bierności charakteru daje szarą przeciętność” (s. 171).

„Szkoła musi wymagać wysiłków umysłu, musi wyrabiać zdolność do wysiłków w właściwym zakresie, a wytwarzać zamiłowanie do natężenia woli i umysłu, jako ogólnego i podstawowego charakteru ludzkiego” (s. 172).

Władysław Grabski był w swojej praktyce państwowcem oddanym służbie, ale też realistą posiadającym głęboką wiarę w humanistyczny

⁴ W. G r a b s k i, *Myśli o Rzeczypospolitej. Autonomia, reforma, edukacja obywatelska. Wybór myśli politycznych i społecznych*, wybór i wstęp M. i M. Drozdowscy, Kraków 1988.

sens edukacji obywatelskiej. W studium *Idea Polski*, napisanym po śmierci Józefa Piłsudskiego, doceniał zasługi Marszałka, ale też krytykował jego ideologię i wskazywał popełniane błędy. Biorąc pod uwagę szkolnictwo wyższe pisał: „Wielkie błędy popełniono w stosunku do młodzieży akademickiej. Przez szereg lat [...] chciano na gwałt zrobić sobie z niej popleczników i następców. [...] Młodzież tę postanowiono przywiązać do rządu stypendiami i płatnymi praktykami oraz ukrytymi subwencjami [...]” (s. 185); „Jest zbyt czynnym, aby rząd zabiegał o to, by mieć swoich ludzi wśród młodzieży. Gdy rząd spełnia swoje zadania państwowe dobrze i mądrze, młodzież zawsze przyjdzie do niego [...]” (s. 186). Podobnie, jak w okresie działalności Grabskiego, obecnie wychowanie dla demokracji „w duchu państwowym napotyka na spore trudności” (s. 190). Potężną siłą postępu technicznego i ekonomicznego widział on w nauce czemu dał wyraz podejmując problem znaczenia nauki dla działacza społecznego:

„Nauka dla działacza społecznego [...] jest niezbędna. Nie chcą jej doceniać ci, których unosi temperament i którym się spieszy, by siły swoje wykazać. Nie chcą jej uznać ci, którym wystarcza doktryna, zwalniająca od nieustannego naukowego myślenia w oświeclaniu faktów życia i warunków środowiska. Ale na ogół działacz społeczny ceni naukę i chce z niej korzystać. [...] Niedostateczny stopień rozwoju naszego w społeczeństwie utrudnia działalność społeczną. Działalność ta wciąż musi sięgać do skarbnicy emocji i intuicji. [...] Dopóki zatem nauki społeczne nie dojdą do poziomu obliczalności dedukcyjnej, dopóty działalność społeczna nie może być schematyzowana, a zatem nie może być narzucana, musi być dobrowolna i różnorodna. Działalność taka jest wielką potrzebą ludzkości. Podniesienie nauk społecznych do poziomu umożliwiającego poznanie całości sił czynnych w rozwoju społecznym stanowi warunek konieczny szerszego rozwoju działalności społecznej. Z tego względu osiągnięcie tego poziomu nauk społecznych jest obecnie najważniejszym zagadnieniem umysłów twórczych” (s. 200–201).

Zatrzymałem się przy myślach Władysława Grabskiego dlatego, że był on jednym z najbardziej przewidujących polityków XX w., a zarazem człowiekiem czynu, symbolem wytrwałych dokonań, a nie zaniechań, jakże częstych w naszych dziejach.

Mówiąc o wychowaniu – szczególnie w szkołach wyższych – nie możemy pominąć kwestii stwarzania warunków dla wyłaniania się z osób z wyższym wykształceniem, które to mają ponosić odpowiedzialność za innych, społeczeństwo, naród i państwo, gdyż szkolnictwo wyższe było zazwyczaj związane z wychowaniem inteligencji, jako przywódczyni narodu.

Od pewnego czasu wypowiedane są różne opinie na temat obecnej sytuacji inteligencji, począwszy od takich, że odeszła w zapomnienie w znaczeniu nie tylko z czasu XIX w., ale i od tego czym była w okresie międzywojennym i jeszcze po drugiej wojnie światowej. Poglądy najnowsze reprezentuje m.in. Stefan Chwin w rozmowie z Markiem Góralczykiem na łamach „Gazety Wyborczej”. Chwin postawił interesujące pytanie: „My

inteligenci, stoimy przed pytaniem czy społeczeństwo masowe, w którym żyjemy, jest w ogóle zainteresowane tym, żeby nasza mniejszość w jego obrębie istniała?”. Zaniepokoiła bowiem go bierność i brak woli oporu u osób, które zostały wychowane na „ludzi kulturalnych”. Jednak na pytanie dziennikarza: „Nie obawia się pan, że wykształcenia inteligenta na «przemocowego» doprowadzi do eskalacji tej przemocy?”, odpowiada: „Nie chcę żadnego «wykształcenia inteligenta na przemocowego», chciałbym tylko, żeby inteligent umiał bronić samego siebie, to znaczy nie miał psychiki człowieka bezbronnego”. Jest to konieczny wymóg, ponieważ nasze życie toczy się w przestrzeni rzeczywistych konfliktów, tylko częściowo nadających się do negocjacji. Zdaniem Chwina „na uniwersytetach jest dość słaby duch obywatelski”. Środowisko studenckie składa się dzisiaj z wielu ludzi wycofanych, jest silnie zatowizowane neoliberalnymi pouczeniami. Charakteryzując środowisko wychowawcze Chwin opisuje swoją postawę pokolenia przyzwyczajanego do obrazu inteligenta, który miał poczucie odpowiedzialności za innych i za społeczną całość. Przejmował się żywą rzeczywistością społeczną i starał się coś robić. Chwin przenosi swoje dociekania na teren szerszy niż tylko szkolnictwo wyższe. Zdaje sobie bowiem sprawę z tego, że system edukacji jest swoistą całością. Ocenia, że kultura nastawiona jest na „edukację dla sukcesu”, a przez to uczy żyć w kłamstwie. Uczy do „udawania” sukcesu, zmusza do wstydu i niespełnienia. Dlatego szkoła jest znienawidzona przez uczniów. Natomiast szkoła powinna wychowywać do sukcesu, ale i życia w kłęsce. To znaczy uczyć jak możemy osiągnąć jakiś rodzaj szczęścia w sytuacji, która ma niewiele wspólnego ze szczęściem⁵.

Warto się zastanawiać i poddawać pod dyskusję pojęcia mniejszości intelektualnej i tego na ile można się godzić z twierdzeniem, że uniwersytety przestaną być kuźnią polskiej inteligencji i miejscem poszukiwania prawdy. Jeżeli nawet pojawiają się tego rodzaju krytyczne głosy, to nie muszą one odzwierciedlać rzeczywistości szkół wyższych.

Przygotowanie do kształcenia na poziomie wyższym ma miejsce w edukacji podstawowej i średniej, które zostały poddane krytyce przez wielu znawców zagadnienia. Uczynił to m.in. Philip Zimbardo w rozmowie z Marcinem Moskalewiczem. W odpowiedzi na pytanie – „o co powinno chodzić w edukacji?” – dał krótką odpowiedź: „o wartości”. Rozwijając tę myśl Zimbardo stwierdził, że każde dziecko powinno czuć, że ktoś pomaga mu stać się lepszym człowiekiem. Każde dziecko może sprawić, że jego rodzina, szkoła i społeczność, a ostatecznie jego naród będą lepsze. Jego zdaniem trzeba zawsze podważać stan istniejący, ponieważ jesteśmy podat-

⁵ S. Chwin, *Bezbronny inteligent idzie na śmietnik*, rozm. M. Górlikowski, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 1 grudnia.

ni na liczne negatywne wpływy. Wielkie znaczenie w całości wychowania mają nauczyciele, którzy powinni „natchnąć ucznia by stawał się najlepszy”. Jednak nie można tego osiągnąć przy ciągłej rywalizacji, wzajemnym znęcaniu się i poniżaniu oraz obojętności nauczycieli. Pozytywna psychologia kładzie nacisk na pomyślność, a nie na chorobę. Chodzi o bycie „razem”, tworzenie sieci społecznej w szkołach. Nie jest tajemnicą, że ludzie czują się wykluczeni, szczególnie ze względu na wielkie bezrobocie mające miejsce nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach Europy. Zimbardo uważa, że z czasem gospodarka ożyje, a przez to pojawi się więcej miejsc pracy, a wówczas osoby, które poświęciły wiele lat na kształcenie się dostaną zarówno świetną pracę, jak i należny im szacunek⁶.

Można zatem mówić z przekonaniem, że kształcenie się na poziomie wyższym nie jest pojmowane jako pewna strata, podobnie jak ciągłe doskonalenie, jeżeli nawet nie jest spożytkowane natychmiast według zainteresowań konkretnej osoby. W tym duchu wychowanie pozwala na kształtowanie takich cech charakteru, jak chociażby cierpliwość i zaradność w różnych sytuacjach.

W praktyce polityki edukacyjnej mamy do czynienia z traktowaniem edukacji jako przytułku, na który daje się jałmużnę, a tymczasem nauczyciele mogą być naszą najlepszą inwestycją rynkową. Nie przypadkowo Robert Drachal swojej wypowiedzi na łamach „Gazety Wyborczej” nadał tytuł *Edukację zabija chciwość*. Jego zdaniem

„Istnieją obszary, które cementują społeczeństwo obywatelskie, demokrację, państwo prawa. Należą do nich nauka i oświata. Tak zwany rynek w edukacji musi mieć jasne i mądre kryteria, a także rozsądne i ścisłe granice. Nauczyciele powinni zachować zawodową wolność, niezawisłość społeczną i materialną. Dlatego kształt proponowanych reform, sprowadzających nauczycieli do roli elementów rynku, budzi przerażenie. [...] Czy nowa szkoła będzie miejscem dokonywania odkryć i przeżywania przygód, realizowania pasji i zachwycania się nauką i kulturą? A może będzie urzędem lub fabryczką? John Keating, nauczyciel idealny z filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, wpaja uczniom wrażliwość, miłość do literatury i intelektualną otwartość. Jego szkoła jest twórczą i wolną, szkołą zachwytów i fascynacji, obszarem wolnym od dogmatyzmu, urzędniczej sprawozdawczości i kontroli. I chociaż w końcu musi odejść, pozostawia po sobie wielu mądrych i wrażliwych uczniów. Czy nasza reformująca się szkoła, wciąż jeszcze niepozbawiona dobrych nauczycieli, w której nauczyciel zamiast mistrzem w coraz większym stopniu jest układowym urzędnikiem, będzie w stanie wpoić wychowankom zasady tolerancji, pobudzać wyobraźnię i czynić mądrymi ludźmi? Kilkadziesiąt lat temu Einstein napisał: «To właściwie jakiś cud, że nowoczesny system nauczania nie zdusił (we mnie) do końca świętej ciekawości badawczej». Miejmy nadzieję, że system, który szykujemy dla naszych dzieci, nie będzie aż tak nowoczesny”⁷.

⁶ P. Z i m b a r d o, *Uwolnić dzieci. Szkoły można zmienić tak, żeby nie były więzieniem*, rozm. M. Moskalewicz „Gazeta Wyborcza” 2013, z 26–27 października.

⁷ R. D r a c h a l, *Edukację zabija chciwość*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 7–8 grudnia.

Trzeba nie tylko mieć nadzieję, że coś złego się nie stanie, ale ważne żeby tak działać, aby zmniejszyć bezrobocie i wychowywać dzieci i młodzież do uczenia się pracy już w szkole. Należy wyrabiać umiejętność radzenia sobie na rynku pracy i sprzyjać kształtowaniu m.in. takich cech, jak ciągle uczenie się, przygotowywanie do tego co nadchodzi.

W czasach rozwijających się nowoczesnych technologii istnieje wiele dobrego, ale i nie mniej złego. Pisze o tym np. Wojciech Cellary w artykule pt. *Zabić dziecko przez Internet*: „Wolność to wspaniałe słowo [...] wpisane na listę najważniejszych wartości człowieka. Jedną z najważniejszych wolności jest wolność słowa [...]. Wolność słowa jest podstawą demokracji [...]. Niestety nie tylko władza może być nadużyta, ale również wolność słowa. Każde kłamstwo jest nadużyciem wolności słowa”. Na tle wywodów autora warto się ustanowić nad wykorzystaniem internetu bez jego szkodliwego wpływu na użytkownika. Autor artykułu przytacza fakt popełnienia samobójstwa przez 14-letnią dziewczynę, przez tygodnie obrażaną na portalu na którym miała konto internetowe. Można to nazwać zbiorowym samobójstwem. Anonimowość nie przeszkadza na „kamienowanie” w internecie, ale przeszkadza w obronie niewinnego dziecka. Cellary zaleca rodzicom: „[...] nie zostawiajcie swoich dzieci samych w internecie. Bądźcie tam z nimi, aby tłumaczyć im, co jest dobre, a co złe, by w razie konieczności móc ich wspierać. Nie pozwalajcie swoim dzieciom czynić zła przez internet, bo to się obróci przeciwko nim. Dbajcie, aby anonimowy tłum internautów nie wyparł was ze świadomości waszych własnych dzieci”⁸. Na tym nie można zakończyć rozważań o internecie. Stanowi on jedno ze źródeł informacji, ale nie można z niego korzystać idąc na skróty, trzeba mieć świadomość zagrożeń z nim związanych.

Zygmunt Bauman w artykule *Szczęście to nie kawa rozpuszczalna* wskazuje na potrzebę działań wychowawczych w sferze duchowości, mających przygotować do życia w „płynnej nowoczesności”. Swoje rozważania rozpoczyna od przywołania słów Ulricha Becka z jego książki *Der eigene Gott (Osobisty Bóg)*, której tematem jest pragnienie duchowości. Jego zdaniem nowa duchowość nie uznaje dogmatów ani wspólnych reguł. Beck ukuł pojęcie „Boga osobistego”, co zdaniem Baumana jest reakcją na brak stałości, który charakteryzuje życie w „płynnej nowoczesności”:

„W epoce nieustannych niespodziewanych zmian szuka się skrawka terenu, na którym by bezpiecznie postawić stopę [...]. Dziś [...] nie sposób przewidzieć długofalowych skutków naszych decyzji, zbyt wiele czynników wpływa na nasze projekty [...]. Utrata pewności jest zjawiskiem globalnym [...]. Posuwamy się po omacku w ciemnościach. [...] otworzą się przed nami nowe drogi które dotąd wydawały się nieprzejezdne lub ślepe. Wierzę też w inwencję istot ludzkich, choć nie jesteśmy

⁸ W. Cellary, *Zabić dziecko przez Internet*, „Wyborcza Biz” 2013, z 18 sierpnia.

w stanie przewidzieć jak ta zdolność mogłaby się wyrazić w tym co nadejdzie. [...] Przemysł konsumpcyjny oferuje nam dziś substytuty tradycyjnej duchowości dostępne na miejscu od ręki. [...] Np. biura podróży reklamują różne kurorty i ośrodki turystyczne obiecując, że doświadczymy tam nieśmiertelności, przeżyjemy rajskie wakacje. A więc tu i teraz, a nie dopiero gdy będziemy martwi”⁹.

Szerokie pole dla wychowania w sferze duchowości stwarza literatura piękna, na co zwraca uwagę m.in. Wiesław Myśliwski. Książki to świat, który człowiek wybiera, a nie one przychodzą. One przyczyniają się do tego żeby nie zapominać, że jest się człowiekiem¹⁰.

W przypadku kształcenia elit intelektualnych, z których wyłaniają się politycy rządzący krajem, warto też zatrzymać się nad dociekaniem ks. Józefa Tischnera pochodzącymi z książki *Wiara ze słuchania. Kazania starsądeckie 1980–1992* (2009), której fragment przytoczono na łamach „Gazety Wyborczej”. Autor stawia pytanie: „co to znaczy mieć władzę?” oraz „czym jest pycha?” i odpowiada:

„Otóż pycha była i jest dążeniem, które zmierza do tego, aby człowiekowi podporządkować drugiego człowieka. Pycha nie jest niczym innym jak dążeniem do zapanowania nad drugim człowiekiem. To dążenie wynika z potrzeby władzy: władzy nad człowiekiem. [...] Jestem kiedy panuję. I na tym polega pycha. [...] Człowiek pyszny jest w jakimś stopniu człowiekiem sztucznym, który coś udaje, prowadzi jakąś grę ze światem. [...] Pycha i pragnienie władzy idą ze sobą w ścisłym związku. Mistrzowie życia duchowego mówią, że pokora polega na prawdzie. [...] Pokora polega na tym, że człowiek wie, kim jest, ma tego świadomość i nie udaje kogoś innego. [...] co to znaczy być pokornym? To znaczy: przestać się wstydzić tego, że się jest takim, jakim się jest”¹¹.

W wielu opracowaniach wskazuje się, że szkoły wyższe są m.in. miejscem poszukiwania prawdy. Bez tego wymogu nie może się rozwijać nauka. Tymczasem spotykamy tak dużo kłamstwa. Marcin Król na łamach „Gazety Wyborczej” wypowiada się, uznając za przyczynę tego zjawiska chęć polityków, publicystów, ekspertów i specjalistów, byśmy byli ich współnikami w kłamstwie. Po pierwsze, wtedy „mniej widać”, że kłamią. Po drugie – jak nas zapewniają, zdeprawują to „łatwiej będzie rządzić” w kłamstwie; po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy¹².

Bardziej optymistyczne poglądy na temat ułomności człowieczeństwa prezentuje Zygmunt Kubiak, który pisze w zakończeniu dzieła *Piękno*

⁹ Z. B a u m a n, *Szczęście to nie kawa rozpuszczalna*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 26–27 października.

¹⁰ W. M y ś l i w s k i, *Niech się język gotuje*, „Gazeta Wyborcza” 2007, z 10–11 listopada.

¹¹ J. T i s c h n e r, *Co to znaczy mieć władzę?*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 28–29 września.

¹² M. K r ó l, *Kłamstwo robi z nas idiotów*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 28–29 września.

i gorycz Europy. Dzieje Greków i Rzymian następująco: „Wielkie ułomności Europy są ułomnościami człowieczeństwa, ludzkiej historii. Wspaniała osobliwość tradycji zachodniej polega na tym, że ona widzi swoje skazy ostrzej, niż swoje widzi jakakolwiek inna cywilizacja. I jak ufamy, ona się nigdy z tymi skazami nie pogodzi”¹³. Tak więc przeciwdziałanie wielu negatywnym zjawiskom jest możliwe i powinno mieć miejsce w procesie wychowania w szkołach wyższych.

Niniejsze opracowanie miało na celu wykazać, że wychowanie w szkole wyższej wymaga specyficznego podejścia. Tego typu rozważań nie da się ograniczyć tylko do obszaru *stricte* pedagogicznego. Naturalnym podejściem do zagadnień wychowania w szkole wyższej jest podejście transdyscyplinarne, w którym uwzględniana jest użyteczność wiedzy do rozwiązywania życiowych problemów. W Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, wskazano trzy kategorie efektów uczenia się: kompetencje społeczne, odpowiedzialność i autonomię, które można osiągnąć tylko we wspólnocie ludzi, celów i wartości¹⁴. Bowiem efekty wychowania w przypadku młodzieży akademickiej, gdy oddziaływania z zewnątrz nie mają już tak znaczącego wpływu jak na niższych szczeblach kształcenia, zależą przede wszystkim od osobistych doświadczeń i przemyśleń jednostki.

W procesie studiowania należy znacznie większy nacisk kłaść na procesy samowychowania i samodoskonalenia. Wykorzystywać w tym celu zarówno możliwości tkwiące w organizacjach studenckich, kołach naukowych, zespołach artystycznych i innych, jak i tkwiące w odpowiednio dobranej literaturze.

LITERATURA

M a r e k A u r e l i u s z, *Rozmyślania*, przekł. M. Reiter, PWN, Warszawa 1988.

B a u m a n Z., *Szczęście to nie kawa rozpuszczalna*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 26–27 października.

C e l l a r y W., *Zabić dziecko przez Internet*, „Wyborcza Biz” 2013, z 18 sierpnia.

C h w i n S., *Bezbronny inteligent idzie na śmietnik*, rozm. M. Górlikowski, „Gazeta Wyborcza”, 2013, z 1 grudnia.

¹³ Z. K u b i a k, *Piękno i gorycz Europy. Dzieje Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 2003, s. 528.

¹⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/C 111/01/WE w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Strasburg, 23 kwietnia 2008; http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pl (dostęp: 4.11.2013).

D r a c h a l R., *Edukację zabija chciwość*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 7–8 grudnia.

G r a b s k i W., *Myśli o Rzeczypospolitej. Autonomia, reforma, edukacja obywatelska. Wybór myśli politycznych i społecznych*, wybór i wstęp M. i M. Drozdowscy, Kraków 1988.

K r ó l M., *Kłamstwo robi z nas idiotów*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 28–29 września.

K u b i a k Z., *Piękno i gorycz Europy. Dzieje Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 2003.

K u b i a k - S z y m b o r s k a E., *Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek czy nadal potrzeba? O zapomnianych obszarach refleksji w pedagogice szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 2.

M i s i a k M., *O wychowawczych funkcjach uczelni*, „Forum Akademickie” 2009, nr 9.

M y ś l i w s k i W., *Niech się język gotuje*, „Gazeta Wyborcza” 2007, z 10–11 listopada.

T i s c h n e r J., *Co to znaczy mieć władzę?*, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 28–29 września.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/C 111/01/WE w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Strasburg, 23 kwietnia 2008; http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pl (dostęp: 4.11.2013).

Z i m b a r d o P., *Uwolnić dzieci. Szkoły można zmienić tak, żeby nie były więzieniem*, rozm. M. Moskalewicz, „Gazeta Wyborcza” 2013, z 26–27 października.

FRANCISZEK ANTONI MAREK

PRAWIDŁOWE RELACJE MIĘDZY UNIWERSYTETAMI A INNYMI UCZELNIAMI AKADEMICKIMI

Historycy oświaty zwracają uwagę na nieustanny proces układania się szkół w pewną, można rzec, piramidalną hierarchię ważności. Każda szkoła jest w tej hierarchii podporządkowana szkole stopnia wyższego, a zarazem nadrzędna w stosunku do szkoły stopnia niższego. Nieliczne placówki całkowicie niezależne od tej hierarchii, nawet gdy osiągnęły bardzo wysoki poziom nauczania, miały zazwyczaj krótki żywot, gdyż albo wiodły i upadały po okresie rozkwitu (najczęściej wraz ze śmiercią ich fundatora), albo trafiały do istniejącego układu i zajmowały w nim należne miejsce, jednakże już nie te przodujące.

Najwcześniej zastosowano system hierarchiczny w starożytnych Atenach. Arystoteles, gdy został zmuszony po śmierci Platona do opuszczenia Akademii – w której wykładał – założył szkołę konkurencyjną w gaju boga Apollina Likejońskiego. W naszym języku szkołę tę i jej pochodne nazywamy liceami. Arystoteles był bodaj jedynym filozofem greckim, mającym w swym dorobku naukowym także prace z zakresu zoologii i botaniki. Respekt do nauk przyrodniczych wyniósł z domu rodzinnego. Jego ojciec, Nikomach, był nadwornym lekarzem Filipa Macedońskiego i zgodnie z ówczesnym charakterem sztuki medycznej zajmował się także aptekarstwem, a mikstury lecznicze sporządzano wtedy głównie z ziółarskich surowców. Liceum Arystotelesa przewyższało Akademię Platońską docenianiem naukowej rangi przedmiotów przyrodniczych, ale z pierwszego miejsca w hierarchii szkół jej nie wyparło. Późniejsze licea, łącznie z dzisiejszymi, miały inny niż szkoła Arystotelesa charakter. Ich naukowa ranga była zawsze wysoka, jednakże nigdy nie przewyższyła rangi uniwersytetów.

W starożytnym Rzymie ukształtował się czterostopniowy system szkolnictwa, obejmujący szkoły elementarne, gramatyczne, retoryczne i akademickie (tj. uczelnie retoryczne wyższego stopnia). W późnym średniowieczu zaczęły powstawać uniwersytety. Pierwsze uniwersytety tworzone „oddolnie” i były zakładane przez studentów, jako korporacje zrzeszające

nauczycieli i uczniów, pn.: *Universitas magistrorum et scholarum*. Początkowo znajdowały się one poza systemem ówczesnego szkolnictwa, obejmujące szkoły klasztorne i szkoły katedralne oraz nieliczne wtedy szkółki parafialne i miejskie. Owe korporacje uniwersyteckie wzorowały się w swej strukturze organizacyjnej na cechach rzemieślniczych. Zauważmy, że od słowa *magister* wywodzą się zarówno słowa: *nauczyciel*, jak i *majster* (mistrz). *Universitas* znaczyło pierwotnie „ogół”, czyli w tym przypadku: zrzeszenie nauczycieli i uczniów. Przy średniowiecznej supremacji Kościoła nad oświatą i kulturą, takie „dzikie” uczelnie utrzymać się nie mogły. Niebawem Kościół objął je nadzorem i wprowadził do nich swój wydział: teologiczny. Nie należy jednak tego postępowania oceniać negatywnie, gdyż Kościół średniowieczny uważał za swój religijny obowiązek prowadzenie szkół, a nauczanie pod jego patronatem było bezpłatne. Nierzadko sami studenci zabiegali o patronat Kościoła, co było dla nich korzystne.

Wraz z upływem czasu ukształtował się czterowydziałowy uniwersytet posiadający następujące fakultety: filozoficzny, prawniczy, medyczny i teologiczny. Teologia stała się na uniwersytetach „królową nauk” i zdetronizowała rzymską retorykę, tak jak ta zdetronizowała wcześniej grecką filozofię. Uczelnie bez wydziału teologicznego nie miały prawa do nazwy „uniwersytet”, ale mogły funkcjonować jako akademie. Słowo *universitas*, odnoszące się początkowo do ludzi (nauczycieli i uczniów), zaczęto odtąd odnosić do przedmiotów nauczania i określano nim ogół istniejących dyscyplin naukowych. W polskim języku odpowiednikiem tego słowa stała się „wszechnica”, tj. uczelnia obejmująca wszystkie dyscypliny naukowe.

Uniwersytety nigdy nie utraciły swej hegemonii w systemie szkolnictwa, chociaż przeżywały także okresy upadków, jednakże zawsze potrafiły się wydzwignąć i ponownie zająć przodujące i przewodnie stanowisko. Działo się tak za każdym razem po zmianie pokoleniowej, dzięki nowej, młodej kadrze naukowej. Najstarszy uniwersytet polski w Krakowie – po wspaniałym rozkwicie w XV w. i odgrywaniu istotnej, często przewodniej roli w nauce europejskiej i w dziejach Kościoła, zwłaszcza na soborach w Konstancji i Bazylei – u progu renesansu i humanizmu skostniał i nie nadążał za postępem. Wymieńmy chociaż kilkunastu (z kilkudziesięciu) jego dawnych luminary. Na soborze w Konstancji bronił odważnie Polski w sporach z Krzyżakami Paweł Włodkowic, twórca prawa międzynarodowego (przed Hugonem Grotiusem). W odnowieniu Uniwersytetu Krakowskiego na przełomie XIV i XV w. oraz nieco później na soborze w Bazylei, główną rolę mieli profesorowie śląskiego pochodzenia: Jan Tyszka z Opola (zwany w Krakowie Isnerem) – był współorganizatorem wydziału teologicznego; Jan i Wincenty z Głogowa – ufundowali bursę dla biednych studentów; Jan z Kluczborka (wielokrotny rektor i doradca króla Jagiełły) – był pierwszym doktorantem Uniwersytetu Krakowskiego;

Franciszek Krzysowic z Brzegu (a ściślej z Krzyżowic koło Brzegu) – konserwator Uniwersytetu był promotorem doktoratu Jana z Kluczborka; Jan Elgot z Ligoty Oleśnickiej i Wawrzyniec z Raciborza – reprezentowali Polskę na wymienionym soborze w Bazylei; profesorowie medycyny Jan Stanko z Wrocławia i Piotr Gaszowca z Roźmierzy Strzeleckiej – pełnili także funkcje nadwornych lekarzy króla Kazimierza Jagiellończyka.

Pod koniec XV w. kwitnący w okresie średniowiecznej scholastyki Uniwersytet Krakowski podupadł, gdyż nie potrafił włączyć się do ideowych przemian, jakie niósł ze sobą renesans, uważany przez znawców za największy przewrót umysłowy jaki ludzkość kiedykolwiek przeżyła. Absolwent uniwersytetu – Jan Lubrański – wybitny biskup poznański, podjął próbę jego reformacji, która jednak zakończyła się założeniem w 1519 r. słynnej Akademii w Poznaniu. Była to pierwsza humanistyczna uczelnia wyższa w Polsce, promieniująca szeroko nauką. Niestety wraz ze śmiercią fundatora zaczęła podupadać. Przetrwała wprawdzie aż do 1780 r., ale jako – mówiąc dzisiejszą terminologią – wydział zamiejscowy Uniwersytetu Krakowskiego.

Nie powiodły się także kolejne, późniejsze, zabiegi reformatorskie wobec Uniwersytetu Krakowskiego podjęte przez kanclerza Jana Zamoyskiego, wybitnego męża stanu, wcześniej wielokrotnego rektora Uniwersytetu Padewskiego. Zniechęcony niepowodzeniami założył w latach 1594–1600 w swoim mieście, Zamościu, słynną Akademię, która w jego planach miała się stać najwyższą w Europie uczelnią naukową, zatrudniającą najwybitniejszych profesorów ściągniętych z najlepszych uniwersytetów zagranicznych. Przetrwała wprawdzie aż do 1784 r., ale odmłodzony po pewnym okresie Uniwersytet Krakowski swojej przodującej roli w nauce polskiej nie utracił, mimo że w międzyczasie, jeszcze przed utworzeniem Akademii Zamojskiej, powstały dwa nowe uniwersytety na ówczesnych ziemiach polskich: w Królewcu (1540) i Wilnie (1579). Uniwersytet Królewiecki, powołany do życia aktem erekcyjnym króla Zygmunta Augusta, był uczelnią protestancką. To w związku z założeniem tej czelni władze kościelne, z papieżem na czele, krytykowały króla i otrzymały od niego wręcz wiekopomną odpowiedź: „jestem królem obywateli, a nie sumień ludzkich”.

W wieku XVI zaczęły powstawać i rozwijać się dziesięcioklasowe gimnazja humanistyczne, które przejęły część programu nauczania z uniwersyteckich wydziałów filozoficznych. Pierwsze takie gimnazjum założył w 1535 r. Johann Sturm w Strasburgu, a już dwa lata później powstało pierwsze w Polsce gimnazjum humanistyczne, zorganizowane przez Piotra Statoriusa-Stojeńskiego w Pińczowie.

W dobie renesansu, reformacji i kontrreformacji coraz więcej ludzi nauki rozważało sprawy edukacji i postulowało różnego rodzaju reformy kształcenia. Andrzej Frycz Modrzewski, najwybitniejszy polski pisarz

polityczny epoki renesansu, w dziele *De republica emendanda (O naprawie Rzeczypospolitej)* jedną księgę poświęcił szkole i opowiadał się za powszechnością nauczania. Sto lat później Jan Amos Komeński, uchodzący za najwybitniejszego pedagoga czasów feudalnych, opracował jednolity, zwarty system oświatowy, obejmujący cały proces edukacji człowieka, od jego urodzenia aż do ukończenia studiów wyższych. Podzielił go na cztery odcinki (stopnie) sześcioletnie, tj. na: 1) szkołę macierzystą (czyli przedszkolną, w której funkcję nauczyciela sprawiała matka); 2) szkołę języka ojczystego (szkołę elementarną); 3) szkołę języka łacińskiego (szkołę średnią); 4) akademię (szkołę wyższą). Mimo że opracował także szczegółowe programy nauczania i podstawowe podręczniki szkolne, to jednak system ten nigdy nie został wprowadzony w życie. Szkoła języka ojczystego miała w zamyśle Komeńskiego być obowiązkowa nie tylko dla biedoty, która, jeśli do takiej szkoły uczęszczała, zazwyczaj kończyła na niej swoją edukację, ale także dla młodzieży zamożnej, kontynuującej naukę w gimnazjach i uniwersytetach, a pobierającej dotąd naukę elementarną nie w szkołach, lecz od kształcących ją guwernerów. Zdaniem Komeńskiego szkoły języka ojczystego nie można było „przeskoczyć” w procesie edukacji, gdyż jej program nauczania był skorelowany z programem szkoły średniej (szkoły języka łacińskiego). Nowością było też postulowanie dopełnienia ukończonych studiów akademickich dwuletnim okresem podróży zagranicznych.

Pierwsze na szeroką skalę reformy szkolne przeprowadzono dopiero w drugiej połowie XVIII w. wraz ze znoszeniem pańszczyzny. Polegały one głównie na zaprowadzaniu obowiązku szkolnego w zakresie szkoły elementarnej oraz na reorganizacji szkół średnich i wyższych. Obecnie nie ulega już wątpliwości, że najdoskonalszą reformę oświaty przeprowadzono w Polsce, choć ciągle jeszcze istniejący wtedy ustrój feudalny stanowił przy jej realizacji główną przeszkodę na drodze zaprowadzania obowiązku szkolnego, a rozbiory państwa ją unicestwiły. Reforma ta polegała przede wszystkim na powołaniu do życia w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej, która była pierwszym w Polsce – a zarazem pierwszym w Europie – ministerstwem oświaty. Już sama nazwa „oświata”, obejmująca wszystkie formy kształcenia i niemająca odpowiednika w innych językach europejskich jest tworem tejże Komisji. Dwa uniwersytety: w Krakowie i Wilnie, otrzymały wówczas nazwy szkół głównych: Szkoła Główna Koronna oraz Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego – i stały na czele hierarchii szkół w państwach Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Im podlegały wydziałowe szkoły akademickie i licea, a tym z kolei gimnazja, natomiast gimnazjom podlegały szkoły parafialne. Absolwenci zreformowanych uczelni odegrali pożyteczną rolę w oświacie na ziemiach polskich w pierwszych

dziesiątkach lat pod zaborami. Kontynuatorzy KEN otrzymali z czasem nazwy ministrów wyznań religijnych i oświecenia publicznego.

Rozkwit oświaty na ziemiach polskich dokonał się w okresie Księstwa Warszawskiego oraz w pierwszym dziesięcioleciu po Kongresie wiedeńskim. Na pierwsze miejsce wysunął się wtedy Uniwersytet w Wilnie, z takimi profesorami, jak: J. Lelewel, L. Borowski, E. Groddeck, Jan Śniadecki, oraz takimi studentami, jak: A. Mickiewicz, T. Zan, A. Chodźko. Wysoki poziom nauczania uzyskały dwa licea: krzemienieckie, zreformowane przez M. Poczobuta i H. Kołłątaja oraz warszawskie, w którym nauczał S.B. Linde, autor słynnego *Słownika języka polskiego*. W roku 1816 powstał kolejny uniwersytet w Warszawie, a wśród jego organizatorów był także nasz rodak, Józef Elsner z Grodkowa, wcześniej założyciel Warszawskiego Konserwatorium Muzycznego, badacz prozodii polskiego języka literackiego, a na Uniwersytecie Warszawskim pierwszy w Polsce profesor muzykologii, znany naszej inteligencji przeważnie tylko jako nauczyciel Fryderyka Chopina.

W tym samym czasie znaczącą reformę oświaty przeprowadził pruski minister Wilhelm von Humboldt. Podczas emigracji w Królewcu (w czasie wojen napoleońskich) zapoznał się z efektami polskiej KEN i w dużej mierze pod ich wpływem opracował reformę nazwaną „planem litewskim”. Wyprowadził z uniwersyteckiego wydziału filozoficznego kolejne przedmioty i skierował je do gimnazjów, czyniąc z nich „przedśionki wiedzy” (Vorhallen der Wissenschaft). W roku 1811 przeprowadzono egzaminy maturalne. Świadectwo maturalne stało się biletem wstępu na studia uniwersyteckie. Zacieśniono w ten sposób więź między uniwersytetami a gimnazjami. Reformę Humboldta przyjęły niebawem wszystkie kraje europejskie.

Kolejny rozkwit szkolnictwa polskiego nastąpił po odzyskaniu niepodległości. Pięć uniwersytetów kreowało jego rangę: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, Uniwersytet Warszawski (później im. J. Piłsudskiego) oraz Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Już te przykłady dowodzą, że mylił się amerykański uczony Robert Blum, który w wydanej kilkanaście lat temu książce *Umysł zamknięty* przewidywał zmiierzch uniwersytetów. Już przed drugą wojną światową, ale zwłaszcza po niej, niektóre kierunki studiów i dyscypliny naukowe zaczęły opuszczać uniwersytety i tworzyć samodzielne uczelnie wyższe. Tak powstały akademie medyczne oraz politechniki. Nazwa „politechnika” jest pod względem znaczeniowym spokrewniona z nazwą „uniwersytet”, oznacza bowiem uczelnię o wielu kierunkach technicznych (od greckiego słowa *polys* – liczny). W Niemczech odpowiednikiem nazwy „politechnika” jest

Technische Universität, co też uznać trzeba w pełni za uzasadnione, natomiast nielogiczne, by nie rzecz bzdurne, jest nazywanie uniwersytetami uczelni jednokierunkowych.

Dwadzieścia lat temu, kiedy zabiegaliśmy o powołanie do życia Uniwersytetu Opolskiego, dwunastego wtedy uniwersytetu w Polsce, w państwach zachodniej Europy prowadzono dyskusje nad pozycją tego typu uczelni. Przeważała myśl, że jeden uniwersytet powinien przypadać na nie mniej niż 2,5 miliona oraz na nie więcej jak 3 miliony mieszkańców. Obecnie w Polsce istnieje szesnaście uniwersytetów i mieścimy się w tych europejskich propozycjach, czy standardach. Po obaleniu PRL-u powstało w kraju wiele uczelni akademickich, przeważnie niepublicznych. Aktualnie utworzono około 400 uczelni wyższych. Przy takim stanie uczelni pewna niewielka ich liczba, tych najdoskonalszych, powinna wysunąć się na czoło i nadawać ton wszystkim pozostałym. Podobno ministerstwo zamierza uprzywilejować niektóre uczelnie i nadać im pewien przewodni charakter. W moim odczuciu i przekonaniu będzie to kolejny błąd ministerstwa, który uruchomi – mówiąc słowami M. Wańkowicza – „polskie piekło” z „zawiścią bezinteresowną”.

Polskie ministerstwo nie uszanowało nazwy „uniwersytet”, która w moim przekonaniu powinna być pod ochroną. Rozumiem posługiwanie się ową nazwą także w znaczeniu przenośnym, np. w odniesieniu do ludowych bądź robotniczych placówek oświaty dorosłych (np. duńskich i niemieckich wyższych szkół ludowych – Volkshochschulen), które w polskiej terminologii pedagogicznej nazywamy uniwersytetami ludowymi. Aprobuję także nazywanie określonych organizacji pozaszkolnej oświaty dorosłych Uniwersytetami Trzeciego Wieku, ale nazwy typu „Uniwersytet Ekonomiczny”, „Uniwersytet Pedagogiczny”, „Uniwersytet Przyrodniczy”, „Uniwersytet Teologiczny” itp. są w moim przekonaniu czymś anachronicznym i świadczą o ignorancji tych osób, które je nadali. Jednokierunkowe lub ukierunkowe wąsko uczelnie powinny zadowolić i cieszyć się takimi nazwami, jak: „szkoła wyższa” bądź „akademia”.

W moim przekonaniu przewodnią rolę w pracy polskich uczelni wyższych powinny pełnić prawdziwe uniwersytety, czyli te, których w Polsce jest szesnaście. Formy współpracy z uniwersytetami trzeba wspólnie przedyskutować, ustalić i realizować. Powinny one dotyczyć nauki na najwyższym poziomie, np. w zakresie kształcenia asystentów poprzez przyjmowanie ich na seminaria doktoranckie, także w przypadku, gdy ich macierzy-sta uczelnia posiada prawa doktoryzowania oraz umożliwienia korzystania z dobrze wyposażonych laboratoriów i innych pracowni naukowych, także w podejmowaniu wspólnych badań naukowych itp. przedsięwzięciach.

Opolskie środowisko posiada dobre relacje międzyuczelniane, widoczne zwłaszcza między naszą Uczelnią – Wyższą Szkołą Zarządzania i Administracji – a Uniwersytetem Opolskim. Jednak mimo to powinniśmy nadal je udoskonalać. Przy uszanowaniu świętości nauki i kierowaniu się dobrem publicznym jesteśmy w stanie zrobić dużo dobrego. To, że Opole posiada uniwersytet jest dobrodziejstwem także dla innych funkcjonujących w tym mieście uczelni akademickich.

LITERATURA

Magister und Scholaren. Professoren und Studenten. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick, Hrsg. G. Steiger, W. Fläschendräger u.a., Leipzig–Jena–Berlin 1981.

M a r e k F.A., *Godność, dostojność i posłannictwo uniwersytetu*, Opole 1995.

N i p p e r d e y T., *Preußen und die Universität*, Stuttgart 1982.

T w a r d o w s k i K., *O dostojństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.

ADAM SUCHOŃSKI

PROBLEM KSZTAŁTOWANIA WSPÓŁCZESNEJ ŚWIADOMOŚCI EUROPEJSKIEJ

*A tak, gdzie się obrócisz,
Z każdej wydasz stopy,
Żeś znad Niemna,
Żeś Polak mieszkaniec Europy¹*

Wizja kształtowania świadomości na trzech poziomach – regionalnym, narodowym i europejskim – sformułowana przez Adama Mickiewicza w początkach XIX w., materializuje się na naszych oczach. W literaturze przedmiotu uznaje się, że jest to zasługa współczesnych przedstawicieli zachodniej myśli politycznej. To nie jedyny taki przykład.

Podjmując w sposób wybiórczy analizę sygnalizowanej problematyki, należy zacząć od uściślenia tytułowych pojęć. Określenie „świadomość” nie zawsze rozumiane jest w sposób precyzyjny. Nader często termin utożsamia się z wiedzą na określony temat. Tymczasem wiedza stanowi tylko jeden z komponentów świadomości. Kolejny, to związany z tą wiedzą określony system wartości. Pewne wartości, rzeczy są dla nas ważne lub bardzo ważne i dlatego się z nimi identyfikujemy.

Pojęcie „świadomość” utożsamiane jest z terminem „tożsamość”. Przyjmuje się również, że tożsamość jest utrwaloną, ugruntowaną i względnie stabilną formą świadomości. Natomiast Wincenty Okoń jest zdania, że tożsamość to identyczność². Określenie – tożsamość narodowa, to postrzeganie siebie jako członka określonego narodu, odczuwanie związku z jego losami, akceptowanie kanonu wartości narodowych i swoistych form życia kulturowego³. W sposób podobny można uściślić terminy: tożsamość re-

¹ A. B o r z y m, J. S a d o w s k i, *Polscy Ojcowie Europy*, Warszawa 2007, s. 59.

² W. O k o ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 426.

³ Por. *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 391.

gionalna czy europejska. Wyznaczniki tożsamości europejskiej stanowią m.in.: terytorium, historia i tradycja, związek emocjonalny.

W literaturze przedmiotu można spotkać opinie, że najważniejszym rodzajem tożsamości jest duchowa⁴. Oznacza to m.in., że problematykę związaną z procesami integracyjnymi na naszym kontynencie nie możemy tylko ograniczyć do zagadnień o charakterze ekonomicznym i politycznym. Dlatego tożsamość europejska powinna aprobować różnorodność kultur mieszkańców naszego kontynentu. Troska o pielęgnowanie kultur narodowych nie powinna oddalać, ale zbliżać.

Na tle wprowadzających do tematu rozważań informacji warto przypomnieć, że przez całe wieki państwa na kontynencie europejskim rywalizowały ze sobą, także na gruncie militarnym. Dlatego narastały różnorodne konflikty i kształtowały się negatywne stereotypy. Ta tradycja jest nadal (choć w różnym stopniu) obecna w systemie wartości części społeczności zamieszkującej nasz kontynent.

W procesie integracji europejskiej najbardziej znaczącymi wyróżnikami są problematyka gospodarcza (finanse) i polityczna. Dlatego należy zapytać, czy mentalnie od strony świadomościowej jesteśmy przygotowani do życia we wspólnym Europejskim Domu?

Jeden z ważniejszych etapów w procesie kształtowania współczesnej świadomości europejskiej stanowi podpisany w Wiedniu 9 października 1993 r. przez szefów rządów 32 państw dokument pn. Deklaracja wiedeńska. W imieniu naszego kraju podpis złożyła ówczesna premier Hanna Suchocka. Deklaracja wiedeńska przewidywała podejmowanie szeregu ważnych wspólnych inicjatyw, które miały wspierać proces integracji europejskiej. Pomimo ratyfikacji tego dokumentu pojawiły się głosy krytyki zarówno w prasie, jak również w czasie obrad Sejmu. Dlatego strona polska od samego początku sabotowała cykliczne spotkania ministrów edukacji państw europejskich, a także spotkania ekspertów (np. Wiedeń 1998, Praga 1999), co było podyktowane rzekomym zagrożeniem dla naszej tożsamości⁵.

Tymczasem obawy nie znajdują uzasadnienia w najważniejszych dokumentach wypracowanych dotąd przez Unię Europejską. Traktat z Maastricht stanowi m.in., że Wspólnota przyczynia się do podnoszenia poziomu oświaty, zachęcając państwa członkowskie do współpracy i jeśli to konieczne, wspierając oraz uzupełniając ich działalność, przy całkowitym respektowaniu odpowiedzialności tych państw za treści nauczania, or-

⁴ I. L e w a n d o w s k a, *Kształtowanie tożsamości europejskiej poprzez edukację regionalną i międzykulturową*, [w:] *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003, s. 343.

⁵ Por. C. M a j o r e k, *Niektóre idee i rekomendacje Rady Europy*, [w:] *Historia, dydaktyka, media*, red. B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002, s. 109–124.

ganizację systemów oświatowych, a także za ich różnorodność kulturową i językową⁶. Na tle tych sformułowań, warto z całym naciskiem podkreślić, że działania nie mają na celu tworzenia jednolitej, wspólnotowej polityki oświatowej, czego w naszym kraju tak się obawiano.

Kluczowym zadaniem w analizowanym i zasygnalizowanym w tytule opracowania procesie jest kształtowanie świadomości na trzech poziomach: regionalnym, narodowym i europejskim. Są to kategorie niesprzeczne, niewykluczające się wzajemnie, ale bardzo konkretne i wyraziste. Warto się z nimi identyfikować (mocniej lub słabiej), ale nie należy się ich wyrzekać. Proces ten, sygnalizowany już w XIX w. przez Adama Mickiewicza (jak podkreślono na początku rozważań), napotyka różne trudności. Wiele z nich generujemy sami. Na przykład tradycyjnie już zabrakło przedstawiciela Polski w Oslo, gdzie w 2000 r. debatowano m.in. nad problematyką kształtowania świadomości europejskiej. Nie podjęto również starań, aby materiały z tego ważnego spotkania przybliżyć polskiemu czytelnikowi poprzez tłumaczenie wybranych fragmentów z wersji anglojęzycznej⁷. Konsekwencją może być brak wiedzy na temat istoty tożsamości europejskiej.

Do spraw istotnych należy również brak dbałości o europejską tradycję. Przecież od lat bliski nam jest związek z regionem i krajem rodzinnym. Tymczasem były przewodniczący Parlamentu Europejskiego Hans-Gert Pöttering stwierdził:

„W trwającym nadal procesie integracji sukces odniemiemy tylko wówczas, gdy obywatelki i obywatele Unii Europejskiej oprócz więzi łączących ich ze stronami rodzinnymi i własnym krajem – poczują się Europejkami i Europejczykami oraz uświadomią sobie co ich łączy. Świadomość przynależności do wspólnoty oraz poczucie solidarności stanowią konieczny warunek naszej wspólnej przyszłości”⁸.

Ten sam polityk opowiada się także za wspieraniem dialogu międzykulturowego, który w jego opinii powinien stać się cechą wyróżniającą Europę. Taki dialog musi się opierać na prawdzie i wzajemnej tolerancji⁹.

Kluczowe dla niniejszych rozważań staje się pytanie: czym jest, a raczej czym powinna być tożsamość europejska? Przeciwnicy procesu pogłębiania integracji europejskiej wskazują na związane z tym zagrożenia. Ostrzegają, że integracja może doprowadzić do zastąpienia tożsamości

⁶ H. K o n o p k a, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003, s. 102.

⁷ Por. *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, ed. K. Pellens, Frankfurt am Main 2001.

⁸ H.G. P ö t t e r i n g, *Obrona wartości europejskich: wspólne dążenie do realizacji celów w Europie*, Warszawa 2007, s. 3.

⁹ Ibidem.

narodowej europejską. Ich zdaniem obie konkurują ze sobą. Dodajmy, że mieszkańcy naszego kontynentu w różny sposób rozumieją, co kryje się pod pojęciem „tożsamość europejska”¹⁰.

Na potrzebę tych rozważań przyjęto, że tożsamość europejska stanowi najszersze pojmowanie naszej przynależności do wspólnoty, przy pełnej akceptacji i poszanowaniu dla tożsamości, nie tylko własnej, ale także innych. Dlatego na przykład kultury narodowe powinny się rozwijać swobodnie i z poszanowaniem tradycji, ale i w przekonaniu, że należymy do wielkiego oraz zróżnicowanego drzewa kultury europejskiej. Tożsamość europejska nie oddala narodów od siebie, ale je zbliża, ponieważ przy całej swojej różnorodności, posiadają one także cechy wspólne¹¹.

Wśród sygnalizowanych wcześniej komponentów tożsamości europejskiej znalazły się m.in. historia i tradycja. Chodzi zwłaszcza o wydarzenia z przeszłości, które posiadają wyraźny związek ze współczesnością. Do takich wątków można wpisać historyczne korzenie współczesnych procesów integracyjnych. Przywołując z przeszłości ludzi, których aktualnie nazywa się Ojcami Europy. W tym zakresie Polska dysponuje olbrzymim kapitałem, który powinien być wykorzystany w jej promocji. W materiałach zawierających informacje na ten temat czyta się bowiem, że: „[...] promocja wiedzy o polskiej kulturze, historii i dziedzictwie, musi być jednym z priorytetów działalności państwa”¹².

Czy tak jest? 25 marca 2007 r. w czasie specjalnej sesji Parlament Europejski uczcił pamięć tych wszystkich, którzy w różnym czasie mieli wizję przyszłych procesów integracyjnych na naszym kontynencie. Wielka szkoda, że wśród przywoływanych postaci zabrakło przedstawicieli naszego kraju. Jak dotąd nie wykorzystano do tego celu okresowych wystaw organizowanych w gmachu Parlamentu Europejskiego. Polską obecność – i to wielokrotnie – sygnalizowała głównie tematyka martyrologiczna, wyraźnie eksponowana w podręcznikach szkolnych nie tylko państw europejskich. A przecież byli Polacy, którzy, zwłaszcza po przegranych powstaniach, chwycili za pióra, by tworzyć wizję Europy, której nie znali, ale o której marzyli. Jednym z nich był Wojciech Bogumił Jastrzębowski, który w 1831 r. opracował *Konstytucję dla Europy*. Niektóre treści z tego dokumentu są aktualne do dzisiaj, np.: „Prawa narodowe stanowi naród poprzez swoich pełnomocników czyli Sejm, prawa zaś europejskie stanowi Europa przez swój Kongres”¹³.

¹⁰ K. R u c h n i e w i c z, *Edukacja europejska*, Warszawa–Wrocław 2002, s. 180.

¹¹ I. L e w a n d o w s k a, op.cit. s. 343.

¹² Por. *Kierunki promocji Polski do 2015 roku*, oprac. Rada Promocji Polski, Warszawa 2010, s. 51.

¹³ Por. A. B o r z y m, J. S a d o w s k i, op.cit. s. 58.

Warto przypomnieć także osobę Stefana Buszczyńskiego (1821–1892). Należałoby tę postać przywołać we współczesnych podręcznikach. Buszczyński brał udział w powstaniu styczniowym i walczył, dowodząc oddziałem na Podolu. Po upadku powstania wyemigrował do Francji i w Paryżu w 1867 r. wydał książkę, której polski tytuł brzmi *Upadek Europy*¹⁴. Stefan Buszczyński nakreślił wizję życia w zjednoczonej Europie, przewidując nawet nadmierną biurokrację przyszłych centralnych instytucji europejskich. Marzenia tego niesłusznie zapomnianego Polaka materializują się na naszych oczach. Z uzasadnioną w tym przypadku ironią, można powiedzieć, że mimo iż był wizjonerem, pozostał zapomniany, bo nie zginął na polu walki. Natomiast w naszej tradycji, to głównie śmierć nobilituje. Podobne przykłady można mnożyć.

Podsumowując należy przypomnieć, że w świetle Traktatu z Maastricht osoba posiadająca obywatelstwo państwa członkowskiego jest również obywatelem Unii Europejskiej. Związane są z tym zarówno określone prawa, ale także obowiązki, o czym często się zapomina. Aktualnie obywatele swoje związki z Unią akcentują głównie przy problematyce ekonomicznej. Interesuje ich zwłaszcza (co jest zrozumiałe) wysokość środków finansowych, jakie można otrzymać. Nie zawsze towarzyszy temu świadomość bycia Europejczykiem. A przecież, nie lekceważąc spraw związanych z gospodarką, warto aby można było powiedzieć, także tu, na Opolszczyźnie, trawestując przytoczone na wstępie słowa Adama Mickiewicza:

„A tak, gdzie się obrócisz,
Z każdej wydasz stopy,
Żeś znad Odry,
Żeś Polak mieszkaniac Europy”.

LITERATURA

- B o r z y m A., S a d o w s k i J., *Polscy Ojcowie Europy*, Warszawa 2007.
- Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, ed. K. Pellens, Frankfurt am Main 2001.
- Kierunki promocji Polski do 2015 roku*, oprac. Rada Promocji Polski, Warszawa 2010.
- K o n o p k a H., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003.
- L e w a n d o w s k a I., *Kształtowanie tożsamości europejskiej poprzez edukację regionalną i międzykulturową*, [w:] *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003.

¹⁴ Ibidem, s. 65.

Majorek C., *Niektóre idee i rekomendacje Rady Europy*, [w:] *Historia, dydaktyka, media*, red. B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002.

Okóń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.

Pöttering H.G., *Obrona wartości europejskich: wspólne dążenie do realizacji celów w Europie*, Warszawa 2007.

Ruchniewicz K., *Edukacja europejska*, Warszawa–Wrocław 2002.

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.

ŁUKASZ FIEBICH

WSPÓŁCZESNA EDUKACJA A KOMPETENCJE MEDIALNE I INFORMACYJNE NAUCZYCIELI

We współczesnej rzeczywistości nie dziwi nikogo widok ośmiolatka z tabletem multimedialnym, czy nawet przedszkolaka, który bez większego problemu obsługuje smartfona, iPada czy nawet netbooka. Rozwój technologiczny swoim zasięgiem objął już prawie każdą dziedzinę życia – nastąpiła automatyzacja, komputeryzacja wielu procesów bądź usprawnianie pracy człowieka przy stosowaniu innowacyjnych rozwiązań. Obserwując tempo rozwoju technologicznego można łatwo zauważyć, że jednym z obszarów, w którym zachodzi wiele zmian związanych (przede wszystkim) z owym rozwojem technologii informacyjnych jest – edukacja.

WSPÓŁCZESNA EDUKACJA

Żyjemy w społeczeństwie wiedzy, które Stanisław Juszczyk definiuje jako

„[...] ogół obywateli, których życie zbiorowe jest zorganizowane przy powszechnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, i których gospodarka jest oparta na wiedzy, co oznacza, że dominują w niej produkty i usługi o wartości rynkowej zależnej w przeważającym stopniu od wkładu wiedzy, a nie od materiałów, energii lub pracochłonności”¹.

Współczesne pokolenie młodych ludzi określane jest często mianem „generacji Y”. Są to osoby, które nie wyobrażają sobie życia bez internetu czy komputera. Rzadko korzystają z bibliotek czy „papierowych” gazet, za to w szybkim tempie poruszają się po wirtualnej rzeczywistości. Korzystają z e-booków, elektronicznych wersji czasopism i gazet, korzystają z informacji znajdujących się w sieci. Takie podejście do sposobu zdobywania informacji oraz wiedzy bardzo często okazuje się niezrozumiałe przez pokolenia starsze.

¹ S. Juszczyk, *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2006, s. 27.

Powszechnie wiadomo, że każde innowacyjne rozwiązanie ma swoich zwolenników i przeciwników. Tak jest również w przypadku wdrażania technologii informacyjnych do systemu kształcenia. O zagrożeniach jakie, szczególnie dla młodych osób, niesie internet i wszechobecny sprzęt komputerowy wiadomo bardzo wiele – począwszy od złego wpływu na zdrowie (kręgosłup, wzrok) poprzez treści znajdujące się w sieci, skończywszy na przemocy i uzależnieniach. Ważne jest jednak to, aby wykorzystać potencjał, jaki tkwi w nowoczesnych urządzeniach i rozwiązaniach, a także wdrożyć technologię komputerową do procesu nauczania. Warto zatem skupić się na roli nauczyciela – osoby, która winna być kimś, kto wskaże atuty komputeryzacji, pokaże w jaki sposób (z korzyścią dla ucznia) efektywnie korzystać z nowoczesnych technologii informacyjnych. Colin Rose pisze, że cyfryzacja szkoły umożliwia każdemu nauczycielowi dostęp do inspirujących zdjęć, czy animacji, a także bardzo uproszczony kontakt z najlepszymi w kraju nauczycielami ze swojej dziedziny². Ciężko jednak wymagać od nauczyciela takich działań, gdy jego osobie brakuje odpowiedniego przygotowania w tym zakresie.

Zadaniem współczesnego nauczyciela jest wskazywanie uczniom, że komputer z dostępem do internetu to nie tylko rozrywka, zabawa, komunikacja z kolegami, wyszukiwanie filmów, muzyki czy obrazów, ale także (a nawet przede wszystkim) sposób na to, aby wykorzystując dostępne na rynku oprogramowanie uczynić naukę przyjemnym i łatwym procesem, przed którym wychowankowie nie będą się bronić, czy uciekać. W procesie cyfryzacji szkoły nie chodzi jednak o to, żeby bezmyślnie wykorzystywać wszelkie informacje, które znajdują się w internecie. Wiadomo bowiem, że internet jest ogromnym zbiorem informacji, często nieprawdziwych i wymagających rzetelnej uwagi, selekcji i wyboru odpowiednich treści.

Obserwując wszelkie zmiany zachodzące obecnie w systemie edukacji, m.in. wynikające z założeń rządowego programu „Cyfrowa szkoła” rodzi się pytanie – na ile przemyślane i rzeczywiście przynoszące profity są działania zmierzające ku całkowitej cyfryzacji szkoły (np. wprowadzenie do szkół e-podręczników)? Włodzimierz Gogołek w jednym z wywiadów powiedział:

„Jestem przekonany, że optymalnym rozwiązaniem są dostępne – że tak powiem – z wolnej ręki, moderowane przez nauczycieli – «e-zasoby». Zresztą moi doktoranci robili badania, z których wynika, że korzystanie z zasobów sieciowych jest fantastycznym sposobem wspomagania procesu nauczania. Korzystasz kiedy chcesz, kiedy możesz, nie przekraczając pewnego limitu czasu”³.

² C. R o s e, *Jak cyfrowa szkoła może poprawić nauczanie i uczenie się*, www.eid.edu.pl (dostęp: 3.02.2013).

³ Zaniebdania „Cyfrowej szkoły” – rozmowa z prof. Włodzimierzem Gogołkiem, www.eid.edu.pl (dostęp: 3.02.2013).

Profesor Gogołek jest zwolennikiem wprowadzania do szkolnictwa technologii informacyjnych, ale apeluje o rozsądek i przewidywanie wszystkich skutków takich działań; wymienia m.in. bóle głowy, pogorszenie wzroku, poczucie zmęczenia, problemy natury psychologicznej, brak koncentracji i ograniczenie kreatywności. Wniosek może być jeden – korzystajmy, ale zachowując przy tym umiar, rozsądek i dobro najmłodszego pokolenia.

Zachodzące zmiany, polegające na cyfryzacji edukacji, są nieuniknione i niemożliwe do cofnięcia, czy chociażby zatrzymania. Często od nauczycieli wymaga się tego, aby kontrolowali w jakich ilościach oraz do jakich treści zamieszczonych w sieci mają dostęp uczniowie. To nauczyciel powinien pokazać oryginalne rozwiązania, które można wykorzystać w szkole, i które sprawią, że sami uczniowie zaciekawią się tematem lekcji i aktywnie będą uczestniczyć w zajęciach. Możliwości jest wiele, ale czy nauczyciele znają te metody? Czy posiadają odpowiednie kompetencje, które pozwolą na swobodne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych? Czy mają dobrze rozwiniętą „technologiczną kreatywność”? Jeżeli nie, to warto zastanowić się, w jaki sposób można to zmienić. Co powinniśmy zrobić, aby współczesna „cyfrowa szkoła” przynosiła korzyści, a efekty nauczania były widoczne i lokowały się na najwyższym poziomie.

Doskonalenie nauczycieli w zakresie korzystania z nowoczesnych rozwiązań technologicznych oraz rozwijanie ich technologicznej kreatywności może okazać się ścieżką do polepszenia kondycji polskiej „cyfrowej szkoły”, a proces edukacyjny uatrakcyjniany najnowszymi rozwiązaniami technologicznymi nie będzie ograniczał się do wyświetlenia przez nauczyciela prezentacji multimedialnej. Należy zwrócić uwagę, aby już na etapie studiów o specjalności nauczycielskiej akcentować znaczenie zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, pokazując przyszłym nauczycielom dobre praktyki oraz ciekawe rozwiązania stosowania nowoczesnych narzędzi.

KATALOG KOMPETENCJI MEDIALNYCH I INFORMACYJNYCH

Fundacja „Nowoczesna Polska” we współpracy z ekspertami edukacji medialnej i informacyjnej przygotowała i opublikowała w 2012 r. *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. Autorzy i pomysłodawcy *Katalogu...* potrzebę stworzenia takiego dokumentu argumentują w sposób następujący:

„Choć edukacja medialna i informacyjna jest od lat przedmiotem debaty akademickiej oraz jednym z priorytetów państwa, obecnym w dokumentach, takich

jak m.in. Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego czy Polska 2030, wciąż brakuje odpowiedzi na fundamentalne pytanie, czym edukacja medialna i informacyjna jest, jaki jest jej zakres merytoryczny i jakie konkretnie kompetencje należy rozwijać. Toczące się do tej pory dyskusje z pewnością przyczyniły się do popularyzacji tematu i powszechnego uznania jego istotnej wagi, niemniej jednak czas podjąć konkretne kroki zmierzające do jej praktycznego wdrożenia. Aby w sferze edukacji medialnej i informacyjnej uniknąć działań opartych w dużej mierze na intuicji, mających charakter wyrywkowy i cząstkowy, a często skupiających się na problemach marginalnych, konieczna jest operacjonalizacja tego pojęcia⁴.

Dokument, o którym mowa jest próbą stworzenia narzędzia, dzięki któremu będzie możliwa budowa całościowego i spójnego zestawu materiałów dydaktycznych do prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej na różnych etapach nauczania, a także w ramach kształcenia ustawicznego. Katalog stworzony został na podstawie modelu dostępu do nowych mediów Jana van Dijka oraz modelu „informacja – wiedza – mądrość” Neila Postmana, a kompetencje w nim zawarte opisane zostały przez spodziewane efekty kształcenia. Konstrukcja *Katalogu...* została oparta o taksonomię celów B. Niemierki na dwóch poziomach – wiadomości i umiejętności.

Publikacja podzielona jest na obszary tematyczne, które obejmują:

- 1) korzystanie z informacji,
- 2) relacje w środowisku medialnym,
- 3) język mediów,
- 4) kreatywne korzystanie z mediów,
- 5) etyka i wartości w komunikacji i mediach,
- 6) bezpieczeństwo w komunikacji i mediach,
- 7) prawo w komunikacji i mediach,
- 8) ekonomiczne aspekty działania mediów.

Każda umiejętność znajdująca się w określonym polu tematycznym podzielona została na trzy różne poziomy zaawansowania: minimalny, optymalny i mistrzowski. Kompetencje medialne i informacyjne na poziomie minimalnym według założeń katalogu umożliwiają swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie za pośrednictwem mediów. Osoba, która osiągnęła poziom optymalny nie tylko używa mediów, ale ma również wpływ na tworzenie środowiska medialnego. Najwyższy, mistrzowski poziom kompetencji pozwala na wywoływanie zmian i wywieranie wpływu na rzeczywistość przez media. Osoby posiadające najwyższy poziom kompetencji potrafią organizować grupy użytkowników, są w stanie dzielić się wiedzą i doradzać innym oraz animować otaczającą je rzeczywistość.

Katalog... jest jednym z pierwszych tego typu dokumentów, który zawiera szczegółowy opis pożądaných we współczesnym świecie kompeten-

⁴ Katalog dostępny na stronie internetowej: www.nowoczesnapolska.org.pl (dostęp: 3.02.2013).

cji informacyjnych i medialnych z uwzględnieniem trzech różnych poziomów zaawansowania na różnych etapach kształcenia.

KORZYSTANIE Z NOWYCH MEDIÓW W SZKOLE

Mianem „cyfrowych tubylców” określa się osoby mające od najmłodszych lat dostęp do nowych technologii komunikacyjnych i jednocześnie biegle posługujących się sprzętem komputerowym, najnowszym oprogramowaniem i umiejętnym surfowaniem po sieci internetowej⁵.

Teorie opisujące „cyfrowych tubylców” zakładają dwie ważne zależności. Po pierwsze, pokolenie młodych osób jest wyjątkowo mocno zaangażowane w najnowocześniejsze technologie oraz charakteryzuje się wysokimi kompetencjami w zakresie ich wykorzystywania. Po drugie, odznaczają się oni innym, nowym sposobem uczenia niż wcześniejsze generacje⁶.

Niezwykle ważna staje się zatem rola nauczyciela – osoby, która zainspiruje ucznia do działania, zachęci do nauki i uczyni proces kształcenia niezwykle ciekawym i interesującym.

Marzena Żylińska zajmująca się problemem neurodydaktyki zauważa, że tak jak lekarz nie może powiedzieć: „terapia była dobra, tylko pacjent był zły, dlatego zmarł”, tak nauczyciel winą za niepowodzenia nie powinien obciążać wyłącznie uczniów. Innymi słowy – terapia (metody nauczania) jest dobra, natomiast pacjent (uczeń) jest zły, więc skutkiem jest brak sukcesu. Zdaniem neurobiologów uczniowie mają problem ze skupieniem uwagi, ponieważ stosowane metody nie są dostosowane do sposobu, w jaki pracują ich mózgi⁷.

Eksperci uważają, że szkoła powinna zmienić się dla ucznia. To, co dla dziecka jest obiektem głównych zainteresowań, co młode osoby fascynuje, powinno być wykorzystane w edukacji. Młode pokolenie („cyfrowi tubylcy”) potrzebuje nowych metod nauczania. Takich metod, które będą wykorzystywały środki i narzędzia ciekawe oraz interesujące z punktu widzenia ucznia. Nauczyciele, by takie metody stosować, powinni posiadać odpowiednie kompetencje informacyjne i medialne.

W jaki sposób polscy nauczyciele są przygotowani do stosowania i korzystania z nowych mediów można dowiedzieć się m.in. z raportu z badań,

⁵ E. A b o u j a o u d e, *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*, przekł. R. Andruszko, Kraków 2012, s. 119–120.

⁶ J. P y ż a l s k i, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012, s. 69.

⁷ M. Ż y l i Ń s k a, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 272.

przeprowadzonych przez portal Edunews.pl (rok 2008/2009) wśród 189 nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach i ponadgimnazjalnych.

Z badań wynika, że nieliczni nauczyciele w nauczaniu wykorzystują blogi, panele dyskusyjne czy portale społecznościowe. Wciąż najbardziej popularne okazują się multimedialne prezentacje, filmy czy strony internetowe. Najczęściej stosowane przez nauczycieli są narzędzia służące wielozmysłowemu poznaniu nowych treści i uatrakcyjniające zajęcia. Jak podają autorzy badań, dodatkowe analizy nie wykazały związku między znajomością nowoczesnych metod, środków i narzędzi a wiekiem nauczyciela, lokalizacją szkoły czy jej poziomem. Większość badanych nauczycieli zna terminy związane z wykorzystaniem nowych technologii w edukacji. Pomimo dużej popularności na całym świecie mało znane okazują się wśród polskich nauczycieli takie terminy, jak – WebQest czy podkasty⁸.

Marcin Polak na portalu Edunews.pl pisze o potrzebie zmiany sytuacji w polskiej szkole:

„Wydaje się, że aby sytuację zmienić potrzeba sekwencji kilku działań, zarówno po stronie dyrekcji, jak i oddolnej – uczniów i nauczycieli. To przede wszystkim ci ostatni powinni otworzyć się na nowe narzędzia i pomysły, które mogą przyczynić się do ożywienia zajęć, zwiększenia zaangażowania i entuzjazmu uczniów, a nawet – co jest bardzo prawdopodobne – poprawy wyników uczniów. Nie mówiąc już o kształtowaniu się społeczności osób razem współpracujących i uczących się w klasie – co rozwija kompetencje niezbędne na współczesnym rynku pracy”⁹.

PODSUMOWANIE

Analizując dostępne wyniki badań i obserwując sytuację w polskiej szkole można wysnuć jeden, dość istotny wniosek. Nauczyciele powinni bardziej otworzyć się na nowe media i wykorzystać je w procesie kształcenia. To, co dla uczniów jest interesujące – co jest obiektem ich zainteresowań – będzie ciekawe i pożądane również w procesie uczenia i zdobywania wiedzy. Istnieje wiele rozwiązań, aplikacji, które umożliwiają tworzenie interaktywnych zadań. „Technologie informacyjne i komunikacyjne trzeba wprowadzić do szkół mądrze, aby popychały edukację do przodu, a nie przeszkadzały. Są one potrzebne, aby wspierały uczenie się uczniów, podnosiły skuteczność tego procesu”¹⁰.

⁸ Jak nowe technologie pozwalają uczyć. Wyniki badań Edunews.pl wśród nauczycieli polskich szkół, www.edunews.pl (dostęp: 3.02.2013).

⁹ M. P o l a k, Nowe media w kieszeni – wykorzystajmy je w szkole (1), www.edunews.pl (dostęp: 3.02.2013).

¹⁰ Po co nam TIK w szkole, www.ceo.org.pl (dostęp: 3.02.2013).

Na zakończenie warto przytoczyć wybrane przestrogi na temat używania zdobyczych technologii w edukacji, jakie zamieścił Michael Trucano w *Dekalogu cyfrowych złudzeń*:

1. „Pracownie komputerowe? – kiepski pomysł

Zamykanie sprzętu w pracowniach utrudnia ich wykorzystanie. Jeśli chcesz, by uczniowie korzystali z TIK [technologii informacyjno-komunikacyjnych] na wszystkich lekcjach, by uczyli się myśleć krytycznie i naukowo, rozwiązywać problemy, komunikować, to komputery powinny znaleźć się w klasach i pracowniach przedmiotowych. Bo tam się tych umiejętności uczy.

2. Niepotrzebne osobne zajęcia komputerowe

Nie musisz uczyć dzieci, jak używać komputera, jak ruszać myszką, jak zapisywać dokument. One już to umieją lub nauczą się same. Nabiorą takich umiejętności przy okazji ciekawszych i ważniejszych aktów uczenia się. Oczywiście trzeba pokazywać uczniom, jak przestrzegać praw autorskich i prywatności w internecie, ale do tego nie potrzeba osobnego przedmiotu czy kursu.

3. Nie licz, że TIK poprawi oceny

Owszem, kilka badań pokazuje, że wprowadzenie TIK poprawiło wyniki nauczania standardowo mierzone średnią ocen na egzaminach. Inne badania tego nie potwierdzają, dyskusja trwa... Jeśli wprowadzasz do szkół nowe technologie, a wyniki uczniów sprawdzasz za pomocą starych metod, nie licz na cud!

4. Ważniejsze jest to, co uczniowie za pomocą TIK robią poza klasą niż w klasie

Raport OECD *Uczniowie nowego tysiąclecia* pokazuje, że aby mądrze zdecydować, wprowadzając w szkole nowe technologie, trzeba zbadać, jak młodzi ludzie korzystają z nich poza szkołą. Inaczej nawet najlepiej wymyślony program cyfryzacji będzie chybiony.

5. Nie wystarczą filtry i zabezpieczenia – uczcie, jak być odpowiedzialnym obywatelem i jak dbać o swoje bezpieczeństwo

Filtry odsiewające niepożądane treści oraz prawo ułatwiające wykrywanie sieciowych „wampirów” nie wystarczą. Szkoła powinna pokazywać uczniom, jak dbać o swoją prywatność i bezpieczeństwo. Powinna uczyć, jak wykrywać nieprawdziwe informacje i niebezpieczne miejsca w sieci, oraz chronić się przed ryzykownymi interakcjami. Zwłaszcza w środowiskach, w których młodzi nie mogą liczyć na wsparcie rodziców. Jeśli wy, nauczyciele, tego nie zrobicie, wasi podopieczni zaczną żyć w dwóch światach: jeden to szkoła, gdzie wszystko jest pod kontrolą, drugi to «poza szkołą», gdzie wszystko może się zdarzyć¹¹.

LITERATURA

A b o u j a o u d e E., *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*, przekł. R. Andruszko, Kraków 2012.

Jak nowe technologie pozwalają uczyć. Wyniki badań Edunews.pl wśród nauczycieli polskich szkół, www.edunews.pl (dostęp: 3.02.2013).

¹¹ A. P a c e w i c z, P. P a c e w i c z, *Dziesięć cyfrowych złudzeń o wykorzystaniu komputerów w szkole*, „Gazeta Wyborcza” 2012, z 26 czerwca.

J u s z c z y k S., *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2006.

Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, www.nowoczesnapolska.org.pl (dostęp: 3.02.2013).

P a c e w i c z A., P a c e w i c z P., *Dziesięć cyfrowych złudzeń o wykorzystaniu komputerów w szkole*, „Gazeta Wyborcza” 2012, z 26 czerwca.

Po co nam TIK w szkole, www.ceo.org.pl (dostęp: 3.02.2013).

P o l a k M., Nowe media w kieszeni – wykorzystajmy je w szkole (1), www.edunews.pl (dostęp: 3.02.2013).

P y ż a ł s k i J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

R o s e C., Jak cyfrowa szkoła może poprawić nauczanie i uczenie się, www.eid.edu.pl (dostęp: 3.02.2013).

Zaniedbania „Cyfrowej szkoły” – rozmowa z prof. Włodzimierzem Gogołkiem, www.eid.edu.pl (dostęp: 3.02.2013).

Ż y l i ń s k a M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

MAREK IDZIK

PRZYJAZNE ŚRODOWISKO STUDENCKIE W ASPEKcie DOBRYCH OBYCZAJÓW KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

W ostatnich kilku latach powszechne stały się apele polskiego środowiska akademickiego o poszanowanie etosu akademickiego, o powrót do dobrych obyczajów w kształceniu i badaniach. Dostrzeżono, że wartości akademickie zostały zagrożone – w przeszłości przez wpływy ideologiczne, zaś współcześnie przez nadmierną komercjalizację edukacji wyższej. Wystarczy przypomnieć znane uchwały Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego, którym towarzyszyła charakterystyka wartości akademickich i apel o ich przestrzeganie. Podobne deklaracje składały także senaty innych uczelni. Na wielu z nich wznowiły lub rozpoczęły prace komisje do spraw etyki akademickiej.

Celami kształcenia akademickiego są przekaz wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw przyszłych elit społecznych i profesjonalnych. Pytanie – czy uczelnie dobrze wywiązują się z tego ostatniego zadania? – staje się jednym z wiodących zagadnień dzisiejszych czasów. Powinniśmy zastanowić się nad tym, w jaki sposób kształtujemy postawy młodego pokolenia ekonomistów i menedżerów.

Czy środowisko akademickie tworzy dla nich właściwe wzorce? Dlaczego wartości zapisane w dokumentach uczelni, takich jak np. misje czy regulaminy, nie mają faktycznego wpływu na działania studentów i ich nauczycieli? Jakie dobre i złe obyczaje w kształceniu akademickim mają największy udział w kształtowaniu postaw absolwentów? Co uczynić, aby podtrzymywać i kształtować postawy właściwe? Nie można stwierdzić, że uda nam się znaleźć na wszystkie te pytania właściwe odpowiedzi. Jednakże dyskusja nad nimi, a także nad samym etosem, wnosi w nasze środowisko rzecz bezcenną – przypomnienie o fundamentach akademickości, o istocie kształcenia wyższego i służbie społecznej szkół wyższych¹.

¹ K. Kloc, *Słowo wstępne*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, red. K. Kloc i E. Chmielecka, Warszawa 2004, s. 5.

PRZYJAZNE ŚRODOWISKO AKADEMICKIE W ODNIESIENIU DO KULTURY ORGANIZACYJNEJ UCZELNI WYŻSZYCH

Kultura organizacyjna przedsiębiorstwa obejmuje całokształt wartości, norm, sposobów myślenia oraz zachowań ludzi w organizacjach i stanowi pewien wzorzec postępowania członków określonej organizacji, będących rezultatem długotrwałego doskonalenia form i metod działania, jakości i dyscypliny pracy, tworzących pewien swoisty obraz organizacji oraz ludzi w niej funkcjonujących. Kultura organizacyjna uczelni wyższych stanowi kontekst i środowisko dla procesu nauczania. Ktoś, kto jest jego uczestnikiem, dowiaduje się stopniowo, jak się zachowywać w środowisku akademickim. Właściwe zachowania są nagradzane, a zachowania niewłaściwe, które nie pasują do kultury, są karane. To, co nazywamy „karą”, w kulturze organizacyjnej nie polega jednak na naganie czy upomnieniu. W nieformalnych relacjach między ludźmi kara to nieprzyjazne gesty bądź słowa.

Kultura organizacyjna instytucji jest tym, czym w przypadku człowieka osobowość. Nigdzie nie znajdziemy wyczerpującego opisu kultury akademickiej – jest ona czymś w rodzaju niepisanego porozumienia między wykładowcą, władzami uczelni a studentami. Uczelnia jest nie tylko placówką dydaktyczną, ale także miejscem, gdzie studenci wchodzi w relacje interpersonalne, uczą się funkcjonować w związkach, nawiązywać przyjaźnie, funkcjonować w grupie.

Budowanie w ośrodkach akademickich dobrych relacji ze studentami i pracownikami uczelni jest podstawowym warunkiem skutecznego radzenia sobie z trudnymi i ryzykownymi zachowaniami studentów, a przez to kształtowania bezpiecznego, przyjaznego środowiska studenckiego. Problemy i zagrożenia bezpieczeństwa, z jakimi borykają się dziś uczelnie wyższe, dotyczą przede wszystkim złych relacji interpersonalnych, zwiększającej się bariery niezrozumienia między pracownikiem naukowym a studentem.

Coraz więcej studentów ma problemy z nauką, potrzebuje wsparcia i pomocy w radzeniu sobie z trudnościami edukacyjnymi. Studenci, którzy nie otrzymują wsparcia i zachęty ze strony pracowników uczelni, są mniej skłonni do wykształcenia trwałej motywacji i włączenia emocji do procesu poznawczego.

Kogo kształcą dzisiejsze szkoły wyższe? Z pewnością przyszłych specjalistów, dysponujących wiedzą i określonymi praktycznymi umiejętnościami, ludzi potrafiących przystosować się do nowych warunków, umiejących się zmieniać. Wydaje się, że to pierwsze, co przychodzi nam na myśl po postawieniu takiego pytania. Czy wychowanie zostaje tu całkowicie porzucone na rzecz wiedzy? Czy studenci, ludzie dorośli (wszak mają skończone

18 lat) nie będą się już dalej doskonalić, rozwijać moralnie? Czy uczelnia wyższa nie jest w stanie zaferować im nic więcej poza „czystą wiedzą”? Równocześnie, pojawia się ważne pytanie: czy studenci potrzebują czegoś więcej poza „czystą wiedzą”?

Przez wiele ostatnich lat pedagogika nie interesowała się wartościami, co nie jest winą jedynie polskiej socjalistycznej rzeczywistości. Także w Europie w latach sześćdziesiątych zdecydowanie nie eksponowano tej sfery. Problematyka wartości była przez wiele lat właściwie pomijana w kształceniu, także kształceniu nauczycieli (np. akademickich)². Mimo że pojawiają się opinie, według których „[...] dzisiejszy duch sceptycyzmu, relatywizacji dotychczasowych kanonów i wartości jest oznaką transformacji, mogącej stać się twórczym zaczynem nowej epoki”³ to jednak powszechnie uważa się, że żyjemy w czasach trudnych; czasach kryzysu wartości, zaniku *sacrum* (przy jednoczesnej ekspansji *profanum*), do którego należy także nauka, traktowana raczej jako wartość niż narzędzie pracy. Jesteśmy przyzwyczajeni do różnych norm obowiązujących w wielu grupach społecznych, do rozbieżnych nawet często systemów wartości, obejmujących środowiska w których żyjemy. Wszystko to utrudnia młodym ludziom uporządkowanie hierarchii wartości i określenie swojego miejsca w zmieniającym się świecie.

Równocześnie mówi się o aksjologicznym wymiarze całej kultury, dowodząc, że opiera się ona właśnie na tym, co ludzie traktują jako wartości. Potocznie wartości rozumiane są jako coś cennego, godnego pożądania, odpowiadającego wysokim wymaganiom, stanowiącego cel dążeń ludzkich. Są to „[...] idee, przekonania, ideały, przedmioty materialne uznawane przez zbiorowość społeczną i jednostki za szczególnie cenne”⁴.

Niepokojący jest fakt, że gdy zapytamy młodych ludzi, studentów, jakie wartości są dla nich ważne, okazuje się, że często w ogóle nie potrafią o nich rozmawiać. Większość interesuje się wszystkim (czyli właściwie niczym) – albo muzyką i filmem, czasami nawet książką. Jednak pytając dalej, okazuje się, że to nie znaczy wiele, że to tylko taki slogan, a wiedza czy zainteresowania są bardzo powierzchowne. Młode osoby wydają się być zagubione w dzisiejszym świecie, nijakie, niesamodzielne. Odnosi się

² Badania nad świadomością nauczycieli, dotyczącą rodzajów i roli wartości w edukacji przeprowadził m.in. w latach 1980–1993 Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

³ E. A u g u s t y n i a k, *Etos akademicki a kultura wyższych uczelni*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, red. K. Kloc i E. Chmielecka, Warszawa 2004, s. 47.

⁴ J. G a j d a, *Wartości w życiu człowieka, Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.

wrażenie, że w skomercjalizowanej rzeczywistości nic nie jest dla nich ważne, cenne, godne pożądania czy warte zaangażowania. Zawsze mamy nadzieję, że są to tylko pozory, maski, zakrywające prawdziwe oblicze wrażliwych, młodych ludzi, pełnych zapału i wiary w swoje siły.

Co zrobić, aby pokazać im świat wart: pracy, poświęcenia, tworzenia. Jak przekazać wartości i normy postępowania, które czasami wydają się już być niedzisiejsze, nieprzydatne. Być może rozwiązaniem jest tu tworzenie etosu szkoły, w której się uczą? Szkoły, uczelni albo tylko wydziału, kierunku. Zdaje się, że należy robić aż takie przybliżenie, aby zwiększyć szanse trafienia w „czułe punkty” osobowości młodych ludzi, którzy nie zostali jeszcze przeciągnięci na stronę komercyjności, materializmu i kultury konsumpcji. Jeżeli jednak pytać dokładniej, okazuje się, że wartości autoteliczne (ostateczne), takie jak: rodzina, praca, miłość, szczęście, są przez studentów bardzo poważane. Wartości odnoszące się do rozwoju jednostki, czyli poczucie własnej wartości, samodoskonalenie się, są także w pewnych kręgach uznawane. Wartości społeczne, takie jak: patriotyzm, praworządność, solidarność, bądź moralne: godność, honor, odpowiedzialność, miłość, uczciwość, wydają się być już niemodne, w odróżnieniu od np. prestiżowych, wśród których można wymienić: karierę, sławę, władzę, pieniądze czy nawet pragmatycznych: praca, talent, zaradność. Zatem młodzież interesuje się pewnymi wartościami, może tylko wydaje się nam, że wybiera niewłaściwe – często bowiem najbardziej preferowane są wartości hedonistyczne.

Mam nadzieję, że zdanie: „[...] transcendentálna triada wartości uniwersalnych – prawda, dobro, piękno, nie jest już dzisiaj popularna, w kręgach studenckich i zastąpiła je inna – pieniądze, przyjemność, łatwość”⁵ nie jest jednak prawdziwe.

Co zrobić, aby nie tylko kształcić, ale i wychowywać studentów? Wydaje się, że nagrody, kary, teoretyczne uwagi nie mają szans powodzenia; najważniejszym i chyba jedynym narzędziem jest tu własny przykład nauczycieli. Zatem jaki powinien być nauczyciel akademicki, aby wzbudzał szacunek studentów i był godnym wzorem naśladowania? Wydaje się, że niektóre normy charakteryzujące jego pracę są oczywiste – przestrzeganie terminów zajęć, dyżurów, terminów egzaminów, niespóźnianie się na wykłady, posiadanie głębokiej wiedzy, która jest cały czas uzupełniana. Są to elementarne podstawy dobrego kształcenia.

Okazuje się, że nie wszyscy przestrzegają nawet tych podstawowych zasad. Kwestiami problemowymi w praktyce akademickiej są także: obiektywizm, wzajemne poszanowanie, sprawiedliwe ocenianie studentów (spra-

⁵E. Augustyniak, op. cit., s. 48.

wiedliwie, czyli niezakłócone przez emocje; ocenianie faktycznego stanu wiedzy studenta, a nie jego poglądów czy stroju; ocenianie, na które nie ma wpływu płeć studenta).

Uczniowie często skarżą się na zbyt małe zaangażowanie wykładowców w prowadzone prace (czy to związane z działalnością dydaktyczną, czy inną działalnością na uczelni), na brak indywidualnego podejścia do uczniów, ale także na brak umiejętności ciekawego przekazywania wiedzy. Pojawiają się nawet uwagi dotyczące samego procesu komunikacji – np. zbyt cichego lub niewyraźnego mówienia. Cenione są zajęcia, podczas których wykładowcy potrafią wiązać teorię z praktyką i nie przekazują jedynie wiedzy podręcznikowej, lecz dzielą się swoimi doświadczeniami, umiejętnościami, a także poniesionymi porażkami.

Wydaje się, że wielu nauczycieli akademickich popełnia ten sam błąd, nie analizując sygnałów zwrotnych od swoich studentów. Który wykładowca nagrzał chociaż raz swój wykład, aby go posłuchać, poprawić, zobaczyć się jakby z drugiej strony, zauważyć własne błędy, aby się doskonalić? Zazwyczaj niewiele poświęca swojej pracy dydaktycznej tyle uwagi. A przecież nauczyciele akademicy są postrzegani jako pedagodzy o wyższym poziomie intelektualnym, lepszym przygotowaniu merytorycznym, większej samodzielności w pracy, posiadający szersze horyzonty czy pasję przekazywania wiedzy. W rzeczywistości wywiązywanie się z tych zobowiązań łączy się z dużym wysiłkiem.

Wykładowcy akademicy często nie są otwarci w stosunku do studentów, którzy chcieliby, aby nauczyciel ich wysłuchał, co więcej – prowadził zajęcia w formie dialogu. Jest to na pewno o wiele trudniejsze od metod standardowych, ale nie niemożliwe – wszak wykładowca podczas takich ćwiczeń musi być nastawiony na różne możliwe ich scenariusze. Często przygotowanie nauczycieli akademickich do zajęć nie jest wystarczające pod względem merytorycznym, nie mówiąc już o przygotowaniu technicznym, takim jak obsługa mikrofonu czy projektora multimedialnego.

Kodeks etyczny może przydać się w sprawach drobnych, ale też i poważnych – przecież ciągle zdarzają się we wszystkich właściwie szkołach wyższych tzw. niemoralne propozycje w stosunku do studentów. Zazwyczaj jednak nie wspomina się o nich, nie są ujawniane i krytykowane, a nauczycieli, którzy wykorzystują studentów rzadko pociąga się do odpowiedzialności.

Podobnie jak studenci mają pewne oczekiwania wobec swoich nauczycieli, tak samo inni pracownicy chcieliby, aby ich koleżanki, koledzy w pracy, na uczelni byli interesujący, otwarci, posiadali wysoką kulturę osobistą, wyróżniali się życzliwością i otwartością w stosunku do innych. Zależy nam, aby nasi studenci byli bogaci, to znaczy pełni – bogactwem wiedzy,

mądrości, wyznawanymi wartościami czy prezentowanymi postawami. Co możemy zrobić, aby zaszcześcić w nich to wszystko, co wydaje się wartościowe. Może należy inaczej traktować uczelnie? Zwrócić uwagę na tzw. kulturę pedagogiczną, tworzyć etos akademicki.

Szkoła wyższa jest wszak instytucją społeczną, w której zachodzą różnego rodzaju oddziaływania. Należałoby zwrócić uwagę na kulturę szkoły jako kulturę organizacji. Chodzi tutaj o klasyczne ujęcie tego terminu, stosowane w *public relations*, także innych instytucji lub firm, niekoniecznie związanych z edukacją. Przytoczę najbardziej powszechną definicję kultury organizacji E. Scheina:

„Kultura to całość fundamentalnych założeń, które dana grupa wymyśliła, odkryła lub stworzyła, ucząc się rozwiązywania problemów, adaptacji do środowiska i integracji wewnętrznej. Założenia te zostały na tyle potwierdzone praktyką, że można było je uznać za prawomocne i wpajać każdemu nowemu członkowi grupy jako właściwy sposób myślenia o problemach działania”⁶.

Najważniejsze są tu przestrzegane wartości i normy oraz postawy popierane przez organizację. Uczelnia wyższa również musi tworzyć pewną całość, pewną wspólnotę o zbieżnych celach i metodach ich osiągania. Ważne jest, aby znaleźć sposoby do motywowania pracujących tam nauczycieli, do wzmacniania ich poczucia własnej wartości, co w konsekwencji sprzyja angażowaniu się w życie szkoły.

Z badań nad efektywnością szkół wynika, że rola czynnika ludzkiego w kształceniu jest nie do przecenienia, a kwalifikacje nauczycieli i klimat są o wiele ważniejsze niż np. drogie wyposażenie. Badania Ruttera wykazały, że efektywność szkół londyńskich nie zależy od ich czynników fizycznych, lecz cech szkoły jako organizacji społecznej⁷.

Tezę tę potwierdziło jeszcze wiele badań prowadzonych m.in. w Stanach Zjednoczonych. Gdyby przyjrzeć się cechom efektywnych szkół, okazuje się, że oprócz cech *stricte* dydaktycznych bardzo ważne są cechy szkoły związane z jej społeczną organizacją. Joyce, McKibbin i Hersh zaliczyli do nich w 1983 r. m.in.: wyraźne cele dydaktyczne i społeczne, wysokie oczekiwania, wysoką samoocenę nauczycieli, ale także troskliwość i publiczne nagradzanie. Okazuje się, że ważne jest wspólne dzielenie wybranych wartości, tworzenie reguł postępowania dotyczących wszystkich pracowników i uczniów, z równoczesnymi wysokimi oczekiwaniami, co często przeczy przyjętym przez studentów postawom typu: „jest mi wszystko jedno”, „nie zależy mi”, „nie muszę”, „nie umiem”, „nie będę się starał”. Ważne i oce-

⁶ Za: K. W ó j c i k, *Public Relations od A do Z*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001, s. 403.

⁷ M. R u t t e r, *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

niane są przecież obecnie tylko wyniki w nauce, a nie sposób postępowania człowieka, czy też jego umiejętność panowania nad sobą.

W dobrej szkole nauczyciele stawiając wysokie wymagania uczniom, nakładają je także sobie, kształcąc się i rozwijając w sposób permanentny. Ważna jest troskliwość, przejawiająca się w autentycznym zaangażowaniu w naukę i sprawy uczniów, którzy wiedzą, że jest ktoś, komu na nich zależy, kto dla nich się stara. Zadaniem nauczyciela nie jest zaś jedynie odpytywanie, lecz autentyczna troska o zdobycie przez studentów wiedzy i umiejętności potrzebnych w dalszym życiu, pracy. Wydaje się, że jest to jedna z istotniejszych cech nauczyciela, zawsze zauważana i doceniana przez uczniów. Może należałoby wpłynąć na pracowników i studentów uczelni, aby podejmowali więcej działań na rzecz szkoły, społeczności studenckiej, lokalnej, by ta aktywność podejmowana była samorządnie.

Szkoły są także w stanie wypracować własne swoiste metody nagradzania uczniów za ich pracę i sukcesy, co nie powinno sprowadzać się jedynie do klasycznych stypendiów naukowych. Prace studentów mogą być udostępniane szerszemu gronu bądź publikowane we własnych wydawnictwach uczelni. Szkoła, która posiada własny etos, potrafi także zaangażować w swoje działania społeczność lokalną, powiększając zakres swoich wpływów.

Uczelniom wyższym, tak jak i innym organizacjom, potrzebna jest własna kultura, której założenia dotyczą często kwestii podstawowych – istotnych dla każdego człowieka. Ważny jest stosunek do świata, innych ludzi, środowiska, wszystko to należy do najgłębszego poziomu kultury. Zwraca się także uwagę na takie elementy, jak: stosunek do pracy, własnych obowiązków, wymagania względem studentów, zachowania.

Wartości wyznawane przez szkołę są zwykle spisane w formie jej filozofii, misji, a także regulaminu. Ile wyższych uczelni ma wyraźnie określoną misję, którą znają wszyscy ich pracownicy? Czy nie jest tak, że większość z nich niejasno ją sobie uświadamia, co w konsekwencji na pewno związane jest z jej różnorodnym rozumieniem i interpretacją. W ilu szkołach akcentuje się określone wartości, tradycje. Trzeba zwrócić uwagę na różnorodne normy dotyczące: języka (mity, anegdoty); postępowania (obyczaje, swoiste kody zachowań, własne rytuały i wypracowane ceremonie), które powodują utrwalenie wspólnoty studiujących i pracowników.

Do kultury organizacji należą normy dotyczące uczuć, takie jak duma z przynależności do społeczności akademickiej określonej szkoły, poczucie bezpieczeństwa, czy równowagi w szkole. W tym ważnym kręgu znajdują się nawet normy dotyczące artefaktów, takich jak architektura, ale także sprawy tak drobne i ważne jak logotyp czy znak firmowy. Ile szkół ekspozycyjnie szeroko swoje logo i kto wie, co ono symbolizuje? Czy studenci mogą

więc utożsamiać się z uczelniami, jeżeli niekiedy nie mają nawet podstaw ku temu?

Celem tworzenia kultury uczelni można wykorzystać np. rytuały o których się już zapomina – ile osób ze społeczności akademickiej zna słowa słynnego hymnu *Gaudeamus*? W jakim stopniu kultywowany jest rytuał przyjmowania nowych „górników” (tzw. skoki przez skórę) na Akademii Górniczo-Hutniczej? Czy na uczelniach tworzy się nowe rytuały przy nagradzaniu osiągnięć? Jak podtrzymuje się stare tradycje studenckie, np. imprezy integracyjne pierwszego roku, juwenalia, wybory najmilszej studentki, korowód przebierańców, co robią uczelnie, aby te święta nie wygasły? A przecież przemarsz profesorów na inaugurację roku akademickiego na Uniwersytecie Jagiellońskim z Collegium Maius do Collegium Novum jest pełen swoistego piękna. Togi w odpowiednich kolorach podkreślają wielość wydziałów, insygnia władzy rektorskiej i władz dziekańskich dodają splendoru. W pochodzie często też biorą udział profesorowie-goście zaproszeni z innych, nierzadko odległych geograficznie, miejsc. Pochód pełen jest powagi, wynikającej z wielowiekowej tradycji.

Wspaniale wyglądają także zróżnicowane jubileusze wydziałów na wielu uczelniach, podczas których zaproszeni emerytowani profesorowie snują żywe historie szkół, są wręczane np. statuetki zasłużonych dla uczelni, składane immatrykulacje. To wszystko świadczy o kultywowaniu tradycji, o istnieniu ludzi, którzy są dumni ze swojej szkoły, swoich studiów, nauczycieli, własnej pracy. To oni w późniejszych latach nie tracą kontaktu z uczelnią – wspierając ją w różny sposób, starają się z nią utożsamiać⁸, zapisują się do stowarzyszeń wychowanków danej uczelni.

To wszystko zaczyna się od wspólnej nauki, pracy, od udziału w studenckich kołach naukowych, wyjazdów, od prowadzenia gazety czy radia studenckiego. Aby jednak studenci bądź pracownicy mogli się utożsamiać ze swoją uczelnią, muszą być przez nią wychowani, włączeni w wir jej pracy i oddziaływań. Trzeba im przedstawić pewne propozycje lub też „zachęty” do zaangażowania się, do współuczestnictwa w tworzeniu szkoły: jej statusu, kultury i prestiżu.

Jak pisze Krystyna Wójcik kultura organizacji pełni wiele funkcji⁹: na pewno integruje, pomaga pracownikom odnaleźć potrzebę sensu pracy, pełni też funkcję koordynującą, wyznaczając wartości, staje się drogowskazem działań, pomaga odnaleźć się w firmie, poczuć się bezpiecznie poprzez przynależność do dużej wspólnie działającej grupy. Dzięki kultu-

⁸ Patrz: *Who is Who w Polsce; Who is Who na Akademii Górniczo-Hutniczej*, Biblioteka Główna Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

⁹ K. Wójcik, op. cit., s. 410.

rze szkoły łatwiej jest się adaptować do nowych warunków otoczenia, gdyż gotowe schematy są poprzez lata doświadczane.

Na koniec można podkreślić, że tworzenie kultury organizacji takich instytucji, jak szkoły wyższe, wydaje się w dzisiejszych czasach koniecznością. Założenie, w myśl którego pracownicy i studenci są angażowani w sprawy szkoły, czują się współodpowiedzialni za całość i utożsamiają się ze swoją uczelnią, jest nieodzowne. Kodeks etyczny szkoły jest z pewnością czymś, co pomaga we wspólnym rozumieniu i wyznawaniu jednakowych wartości. Taki kodeks, czy szerzej kultura organizacji, wymaga jednak od jej członków pewnego poświęcenia, podporządkowania się wspólnie wprowadzonym zarządzeniom i normom postępowania, stawia wymagania. Wydaje się, że uczelnie, które będą chciały sprostać tym wymaganiom osiągną sukces¹⁰.

IDEA ŻYCIA AKADEMICKIEGO W PERSPEKTYWIE EUROPEJSKIEJ

Deklaracja bolońska podpisana w 1999 r. mówi, co prawda, o Europie Wiedzy jako niezastąpionym czynniku rozwoju ludzkiego, ale w praktyce sprowadza się do usprawnienia organizacji szkolnictwa wyższego¹¹. W istocie rzeczy, przedsięwzięcia określane mianem procesu bolońskiego są następstwem poszerzania się Unii Europejskiej i zmięrzają do likwidacji pewnych barier organizacyjnych utrudniających kompatybilność szkolnictwa wyższego w Europie oraz do podniesienia efektywności kształcenia (koszty zaczynają być trudne do udźwignięcia nawet dla krajów bogatych). Można zatem stwierdzić, że proces boloński dąży do realizacji bardzo ważnych wartości akademickich, ale pozaetosowych (chodzi o jakość kształcenia, jego dostępność, mobilność i ciągłość, a także konkurencyjność oraz poziom zatrudniania absolwentów). Mają temu służyć instrumenty, takie jak: ECTS (European Credit Transfer System), akredytacja, uznawanie okresów studiów, suplementy do dyplomów, dwa (a właściwie trzy) poziomy kształcenia. Propaguje się także mechanizm finansowania oparty na wynikach.

Etos to zbiór obyczajów, zasad – nie tylko ściśle moralnych – określających, jak powinien postępować „przyzwoity człowiek” (w naszym przypadku członek wspólnoty akademickiej). Proces boloński to realne zmiany w organizacji europejskiego szkolnictwa wyższego. Mowa jest zatem

¹⁰ E. Augustyniak, op. cit., s. 47.

¹¹ *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim*, MENiS, Warszawa 2003, s. 11–13.

o sprawach różniących się zasadniczo, jednak i etos akademicki i proces boloński służą jednemu celowi: określone mu ideałowi życia akademickiego. To prawda, że tylko jeden spośród sześciu celów wymienionych w Deklaracji bolońskiej wskazuje na zjawisko mające bezpośredni związek z etosem akademickim (chodzi o zapewnienie jakości kształcenia), podczas gdy pozostałe sprowadzają się do unowocześnienia organizacji szkolnictwa wyższego. Nie lekceważąc znaczenia działań organizacyjnych, można stwierdzić, że nie ma tutaj wielu elementów rozwoju życia, a w szczególności wartości osobowych profesorów i studentów. Co prawda na spotkaniu ministrów właściwych dla spraw szkolnictwa wyższego w Pradze (2001 r.) poruszono kwestię „zwiększenia spójności społecznej, równości szans i jakości życia”¹², a jeszcze wyraźniej społeczny wymiar szkolnictwa wyższego zaakcentowano w Berlinie (2003 r.)¹³, nadal jednak nie miało to bezpośredniego związku z etosem akademickim.

Deklaracja bolońska nie eksponuje ani kwestii związanych z etosem akademickim, ani z aktualnymi zagrożeniami tego etosu. Deklaracja nie jest obronną reakcją na patologie zakradające się do szkolnictwa wyższego, lecz pozytywną odpowiedzią na polityczne i ekonomiczne wyzwania współczesności. Nawet gdyby nie było żadnych uchybień w etosie, Deklaracja też byłaby potrzebna, ponieważ uczelnie wyższe pracują w nowych warunkach politycznych i gospodarczych. Nawiązanie na spotkaniu w Berlinie do konkluzji Rady Europejskiej z Lizbony z 2000 r. w sposób szczególny wskazuje, że ministrowie mają na względzie przede wszystkim efektywność i konkurencyjność kształcenia.

Wyzwania i sposoby sprostania im mieszczą się w trzech sferach, obejmujących:

- integrację europejską, która wymaga zbudowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego;
- rozwój społeczny, którego niezbędnym czynnikiem jest Europa Wiedzy;
- światową rolę europejskiej cywilizacji, której warunkiem jest zwiększenie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Niemniej rozwiązania instytucjonalne, na których przede wszystkim skupiają uwagę animatorzy procesu bolońskiego, nie są całkowicie oderwane od wartości realizowanych przez wspólnoty akademickie. Przedsięwzięcia związane z zapewnianiem jakości edukacji można odczytać jako wyraz szczególnego zaniepokojenia negatywnymi zjawiskami

¹² Ibidem, s. 17.

¹³ Ibidem, s. 20.

zachodzącymi w szkolnictwie wyższym. Jak można sądzić, w warunkach bardzo wysokiego etosu uczelnie nie miałyby problemów z jakością kształcenia, jednak liczne okoliczności zewnętrzne, spośród których najważniejsza wydaje się komercjalizacja, w sprzężeniu z niskim etosem, powodują konieczność narzucania z zewnątrz standardów jakościowych. Położenie przez sygnatariuszy Deklaracji nacisku na wypracowanie kultury jakości kształcenia świadczy z jednej strony o przywiązywaniu dużej wagi do tej sprawy, a z drugiej – o niezadowoleniu z osiąganego poziomu.

Należy zatem pokazać, jakie wartości stanowią podstawę aksjologiczną procesu bolońskiego, a następnie trzeba się zastanowić nad wzajemną relacją etosu akademickiego i samego procesu. Używając języka nauk o zarządzaniu, można powiedzieć, że proces boloński zmierza do poprawy kultury organizacyjnej szkolnictwa wyższego, a naszym zadaniem jest określenie miejsca zasad moralnych w tym systemie. Wprowadzając w życie postanowienia Deklaracji bolońskiej, przekształcamy strukturę i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego – w życiu uniwersyteckim pojawiają się zatem pewne dobra, w których zawarte są określone wartości. Chodzi o dobra i wartości szczególne, bowiem nie wszystkie wartości są jednakowo ważne z punktu widzenia ideału życia uniwersyteckiego (np. dobroć, pokora czy zdyscyplinowanie są ważniejsze w innych organizacjach aniżeli uczelnie wyższe). Rozważmy zatem, o jakie dobra i wartości chodzi.

Cele wyszczególnione w Deklaracji bolońskiej¹⁴ nie wskazują jednoznacznie, jaki jest modelowy stan rzeczy, do którego dążymy. Zapewne autorzy świadomie pominęli zaprojektowanie wzorca szkolnictwa wyższego w integrującej się Europie, uznając, że taki wzorzec przekreślałby tradycyjną samodzielność uniwersytetów, a poza tym lepiej unikać sztywnych rozwiązań w dziedzinie życia podlegającej tak dynamicznym zmianom. Wydaje się jednak, że u podstaw unowocześniania szkolnictwa wyższego leży, niewyrażone wprost, dążenie do osiągnięcia określonego ideału w czterech obszarach: absolwenta, nauczyciela, uniwersytetu, wiedzy. Każde z tych dóbr zawiera określoną treść, na którą składają się wartości zespolone w postaci tych dóbr.

Absolwent powinien być jak najlepiej przygotowany do zawodu, życia publicznego i osobistego rozwoju. Ma go cechować nie tylko posiadanie określonych umiejętności potrzebnych do pracy, ale i właściwa orientacja aksjologiczna, co w przypadku ekonomisty polega przede wszystkim na wypracowaniu odpowiedniej postawy wobec tego, co partykularne i tego, co wspólne oraz wyznaczeniu w życiu człowieka właściwego miejsca pieniądza i sukcesu. Ideał ten będzie zrealizowany, jeśli absolwent zinterio-

¹⁴ Ibidem, s. 12–14.

ryzuje następujące wartości osobowe: profesjonalizm, legalizm, otwartość intelektualną, krytycyzm, pracowitość, aktywność, nonkonformizm.

Spośród wartości moralnych szczególnie ważne dla ekonomisty wydają się być: uczciwość (z uwagi na rolę transakcji), odpowiedzialność, podmiotowe traktowanie człowieka i wrażliwość na sytuację innych ludzi, prawość, rzetelność, prawdomówność i sprawiedliwość (nie tylko wyrównawcza, ale i rozdzielcza).

Nauczyciel akademicki powinien być zarazem pedagogiem, potrafiącym zachęcić do studiowania i umiejącym wskazać drogę – zwłaszcza w życiu zawodowym – a jednocześnie badaczem wnoszącym istotny wkład do wiedzy naukowej (zwłaszcza do ekonomii).

Wzorzec nauczyciela charakteryzuje kompetencja zawodowa oraz szczególna wrażliwość społeczna. Bardzo ważna wydaje się tutaj dbałość o wolność, rozumiana w odniesieniu do samego siebie jako suwerenność, w odniesieniu do innych jako podmiotowe traktowanie drugiej osoby, a w wymiarze heroicznym jako prometejskość. Warunkiem bycia przykładnym członkiem Alma Mater jest kulturalne traktowanie drugiego człowieka, obojętne – kolegi czy ucznia. Ten ideał konstytuują takie wartości osobowe, jak: dążenie do prawdy, życzliwość, wnikliwość, asertywność, a w kwestiach publicznych nonkonformizm, kompetentność, jasność, precyzyjność. Jeśli chodzi o wartości moralne, bardzo ważna wydaje się być autentyczność (tak jak ją rozumie Taylor)¹⁵, sprawiedliwość, rzetelność, prawość, odwaga cywilna, umiejętność przyznania się do błędu, prostolinijność, wiarygodność. Wówczas nauczyciel będzie autorytetem.

Uniwersytet, aby stanowił ważny element życia publicznego, powinien kultywować wspólnotowość i poszanowanie prawa. Ma to miejsce wówczas, gdy jest tak zorganizowany, że chroni następujące wartości: wolność rozumianą jako swobody akademickie, demokrację urzeczywistnianą przez kolegialność, tolerancję, bezstronność, zaangażowanie w sprawy publiczne. Struktura, statut, regulaminy, procedury i zarządzenia uczelniane powinny być tak pomyślane, żeby sprzyjały rzetelnym badaniom i najlepszemu kształceniu. Co interesujące, sam uniwersytet należałoby zaliczyć do rzędu wartości rzeczowych, ponieważ jest organizacją powołaną do zrealizowania określonych zadań publicznych. Jednak o jego randze decydują nie tyle zjednoczone w nim inne wartości rzeczowe, tj. zasoby materialne, ile wartości kulturowe, których strzeże uniwersytet rozumiany jako instytucja.

Dobrem, stanowiącym właściwie *summum bonum*, dla którego istnieją uniwersytety, profesorowie i studenci, jest wiedza. W znaczeniu wiedzy naukowej – w przypadku ekonomii to teorie pozwalające zrozumieć zjawiska go-

¹⁵ C. T a y l o r, *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 2002.

spodarcze. Znowu, podobnie jak w przypadku uniwersytetu, chociaż wiedza zawarta jest na materialnych nośnikach (książki, komputery, filmy itd.), to jednak jej wartość jest pochodną urzeczywistnionych wartości intelektualnych. Pozytywnie wyznaczą ją: prawdziwość, adekwatność, pewność uzasadnienia, oryginalność, być może prostota, odkrywczość twierdzeń i teorii, ewentualnie inne wartości, niemające charakteru rzeczowego.

Wymienione zestawy wartości są niepełne, a przede wszystkim nieprecyzyjne dopóki szczegółowo nie zinterpretuje się ich znaczenia, ale stanowią narzędzie pozwalające zorientować się, w jakiej mierze proces boloński sprzyja, względnie przeszkadza, realizacji etosu akademickiego. Jeśli bowiem ideał szkolnictwa wyższego został trafnie uchwycony, to proces boloński należy uznać za ważny czynnik rewitalizacji etosu akademickiego. Niemniej sam proces nie tylko nie rozwiązuje problemu niedostatków w etosie, ale jest przez nie wypaczony. W raporcie „Trendy 2003”, przygotowanym w związku z konferencją berlińską, wskazuje się pewne wynaturzenia procesu bolońskiego, które mogłyby nie wystąpić, gdyby w środowiskach akademickich powszechne były bardzo wysokie standardy postępowania. W niektórych ośrodkach akademickich mają miejsce działania pozorne, a przynajmniej obserwujemy formalistyczne potraktowanie zadań.

Na przykład wdrożenie nowej struktury stopni zostało potraktowane jako pobieżne, znajomość postanowień Konwencji lizbońskiej o uznawaniu dyplomów i okresów studiów jest oceniana jako wymagająca poprawy, a zasady użycia ECTS są „niewystarczająco pojmowane”¹⁶. Obserwacja życia akademickiego wskazuje, że powodem takiego stanu rzeczy jest traktowanie porocesu bolońskiego przez władze uczelni jako zmian wymuszonych, przy jednoczesnym skupieniu całej uwagi na sprawach finansowych.

Nie docenia się długookresowych korzyści płynących ze zrealizowania postanowień Deklaracji bolońskiej, ponieważ są to korzyści dla studentów i szerzej dla społeczeństwa, ale nie bezpośrednio dla pracowników uczelni. Powodem opieszałości i powierzchowności wdrażania w uczelniach reform organizacyjnych jest rozbieżność między partykularnym interesem środowisk akademickich a interesem społeczeństw europejskich. Trudność wzniesienia się ponad własny interes, charakterystyczna dla niskiego etosu, wydaje się być ważną przyczyną komplikacji we wdrażaniu reform. Z perspektywy dobrych obyczajów warunkiem zmiany tej sytuacji jest wzrost odpowiedzialności społecznej, rzetelności, poszanowania prawa i odwagi cywilnej osób mających wpływ na zarządzanie uczelnią. Zatem działania podejmowane w celu podniesienia standardów moralnych życia akademickiego nie tylko mają wymiar osobowy, ale również implikacje instytucjonalne.

¹⁶ *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa...*, s. 39–42.

Trzeba także zadać pytanie – czy przedsięwzięcia związane z realizacją procesu bolońskiego nie stwarzają jakichś zagrożeń dla etosu akademickiego? Z uwagi na rozpatrywany wcześniej ideał życia akademickiego, prawidłowe wdrożenie celów zawartych w Deklaracji bolońskiej nie powinno spowodować negatywnych, z punktu widzenia etosu, skutków. Istnieje jednak niebezpieczeństwo wypaczeń polegających na przykład na pogłębieniu biurokratyzacji uczelni, jak również zdominowania programu społecznego przez program konkurencyjności, na co zwracają uwagę głównie organizacje studenckie (stanowisko ESIB – The National Unions of Students in Europe)¹⁷. W takiej sytuacji doszłoby do sprzeniewierzenia się etosowi społecznej służebności szkolnictwa wyższego. Postępująca komercjalizacja życia publicznego powoduje, że groźba ta staje się coraz bardziej realna, przy czym najważniejszym (jeśli nie jedynym) środkiem zapobiegawczym jest rozsądna, holistyczna orientacja aksjologiczna, o którą zabiegamy.

Zauważmy na koniec, że Deklaracja bolońska nie rozwiązuje wielu problemów przed którymi stoimy, rozważając kondycję etosu akademickiego. Nowa organizacja szkolnictwa wyższego nie wyeliminuje np. nepotyzmu, protekcji, egoizmu indywidualnego i grupowego, oportunistów. Bołaczki tego rodzaju mogą być przezwyciężone tylko na drodze uzdrowienia etosu.

Za najbardziej lapidarne podsumowanie relacji procesu bolońskiego i etosu akademickiego niech nam posłuży stwierdzenie, że są to rewers i awers dobrego uniwersytetu¹⁸.

PODSUMOWANIE

Podstawową wartością etosu akademickiego jest prawda. Uczelnie powołane są po to, by jej rzetelnie poszukiwać i wyniki tych poszukiwań dokumentować (cele badawcze), kształcić młode pokolenie w metodycznym jej poznawaniu, wspomagać jego rozwój intelektualny i moralny, a także przygotowywać przyszłych absolwentów do odpowiedzialnego pełnienia funkcji publicznych i zawodowych w demokratycznym państwie (cele dydaktyczno-wychowawcze) oraz wspierać rozwój kulturowy i cywilizacyjny całego społeczeństwa (cele społeczne).

¹⁷ Ibidem, s. 73–74 i 81.

¹⁸ K. S o s e n k o. *Etos akademicki w świetle procesu bolońskiego*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, red. K. Kłoc i E. Chmielecka, Warszawa 2004, s. 30.

W realizacji tychże celów uczelnie muszą być instytucjami otwartymi oraz przedsiębiorczymi i w tym duchu poszukiwać dróg realizacji podstawowych wartości humanistycznych współpracując z innymi podmiotami społecznymi, uwzględniając tradycję kraju i swego regionu, podejmując we właściwy sobie sposób wyzwania zmieniającego się świata.

Szkoły wyższe, wykonując te zadania, kształtują swą szczególną kulturę instytucjonalną. Jej poziom i siła oddziaływania zależą od postawy społeczności całej uczelni. Szczególna jednak troska o nią spoczywa na tych, którzy nią kierują: na rektorze i senacie oraz – we właściwym sobie zakresie – na niższych jednoosobowych i kolegialnych organach władzy (dziekanach i radach wydziału, dyrektorach i radach poszczególnych instytutów itp.). Kultura ich działania w istotnej mierze kreuje kulturę całej uczelni. Jeśli jest wysoka, to kształtuje jej właściwe oblicze, integruje społeczność akademicką, pozytywnie oddziałuje na otoczenie uczelni.

Dlatego tak ważne jest sformułowanie podstawowych zasad i dobrych obyczajów w kierowaniu uczelnią, wykraczających ponad wymogi prawa powszechnego oraz innych regulacji prawnych doń się odnoszących¹⁹.

LITERATURA

A u g u s t y n i a k E., *Etos akademicki a kultura wyższych uczelni*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, red. K. Kloc i E. Chmielecka, Warszawa 2004.

G a j d a J., *Wartości w życiu człowieka, Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.

K l o c K., *Słowo wstępne*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, red. K. Kloc i E. Chmielecka, Warszawa 2004.

Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim, MENiS, Warszawa 2003.

R u t t e r M., *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

S o s e n k o K., *Etos akademicki w świetle procesu bolońskiego*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, red. K. Kloc i E. Chmielecka, Warszawa 2004.

T a y l o r C., *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 2002.

W ó j c i k K., *Public Relations od A do Z*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001.

¹⁹Załącznik nr 2 do Uchwały nr 40 Senatu Uniwersytetu Gdańskiego z dnia 28 czerwca 2007 r.

ZENONA MARIA NOWAK

KILKA UWAG NA TEMAT PRZYGOTOWANIA ABSOLWENTA SZKOŁY WYŻSZEJ DO BYCIA OBYWATELEM ŚWIATA

Współcześnie sytuacja społeczno-ekonomiczna danego społeczeństwa w znacznym stopniu zależna jest od zjawisk i procesów o globalnym charakterze. Najnowsza technika informacyjna i komunikacyjna spowodowała, że skróceniu uległ „czas i odległość”, gospodarka z narodowej w coraz większym stopniu staje się globalną, a tym samym problemy współczesnego świata – takie jak choćby ochrona naturalnego środowiska, likwidacja dysproporcji rozwojowych, zapobieganie wojnom czy rozprzestrzenianiu się terroryzmu – przestają być problemami lokalnymi, uniwersalizują się. W tym stanie rzeczy szkoły wyższe muszą podjąć trud przygotowania absolwenta do mierzenia się z cywilizacyjnymi zagrożeniami, do bycia obywatelem świata.

To, że uczelnia winna umożliwić studentom zdobycie kwalifikacji zawodowych, dzięki którym staną się profesjonalistami, jest truizmem. Przeto nie zamierzam się tym zajmować. Chcę swoją uwagę skoncentrować na sprawach będących często przedmiotem kontrowersji, przy czym kontrowersyjność ma charakter raczej praktyczny niż teoretyczny. W szczególności pragnę podjąć problem, który nie od dzisiaj wzbudza wątpliwości wśród edukatorów, a dotyczy tego, jak i czego uczyć, w jakie umiejętności i kompetencje społeczne wyposażyć absolwenta, aby był on zdolny do rozwiązywania stojących przed nim lub stawianych mu problemów.

W niniejszym opracowaniu nie sposób podjąć wszystkich kwestii związanych z różnymi aspektami edukacji na poziomie akademickim, przeto odniosę się tylko do niektórych z nich, a w szczególności tych, które zauważyłam podczas pracy ze studentami.

KILKA UWAG W SPRAWIE UCZENIA ROZUMIENIA

Czy ktoś na poziomie teorii podaje w wątpliwość przekonanie, że absolwent (pracownik, obywatel) powinien myśleć? Chyba nie. Skoro tak,

to uczelnia powinna myślenie stymulować, rozwijać, ćwiczyć, uczyć. Tymczasem odnosi się wrażenie, że u podstaw niektórych decyzji administracyjnych dotyczących procesu dydaktycznego leży założenie, iż odpowiedzialnymi obywatelami studenci staną się spontanicznie, automatycznie, a wysiłek pedagogiczny – zorientowany na rozwijanie wyobraźni, sfery emocjonalnej, wrażliwości moralnej, zdolności myślenia rewerencjalnego, kultury logiczno-erystycznej, w tym kompetencji komunikacyjnych, trudnej sztuki spierania się, krytykowania i reagowania na krytykę – jest zbędny. Pragnę podkreślić, że bycie obywatelem państwa/świata wymaga posiadania tego, co umożliwi myślenie prowadzące do rozumienia. Zaś rozumienie, to takie myślenie, które wymaga nie tylko tego, by człowiek potrafił teoretycznie ująć dany przedmiot, np. dane ludzkie zachowanie, ale jednocześnie potrafił zająć wobec niego określone stanowisko¹.

Ponieważ myślenie rozpoczyna się od wątplenia, uczelnia powinna również tego uczyć. Wątplenie nie jest celem autotelicznym. Jest fazą, etapem w procesie formowania przekonania. Nie można, jak chciał Kartezjusz, zwątpić we wszystko; wątplenie zakłada jakąś podstawę, jakies przekonania, nie jest obojętne, jakie to są przekonania. Czy są to dysfunkcjonalne stereotypy, czy też dogmatyczne, acz falsyfikowalne stwierdzenia.

Na marginesie – na podstawie własnych doświadczeń – pragnę zauważyć, że uczenie wątplenia nie jest sztuką łatwą. Studenci w dużej mierze nie są przyzwyczajeni do tego, by wzbudzać w nich wątpliwości. Raczej oczekują jednoznacznych odpowiedzi, podania im ściśle określonego sposobu rozwiązania danego problemu. Prowadzący zajęcia wskazując, że na dane zagadnienie można spojrzeć jeszcze inaczej, zachęcając do krytycznego myślenia, zasiewając w nich „poznawczy niepokój”, ukazując niedostatki w ich rozumowaniu, zmuszając do poszukiwania innych, aniżeli podali, rozwiązań danego problemu itp., wówczas najczęściej wywołują irytację „zainteresowanych” i zyskuje etykietkę osoby „czepiającej się”, opinię pedagoga, któremu „znowu coś się nie podoba”, który zamiast powiedzieć, jak powinno być, co należy zrobić, szuka „dziury w całym” i, co gorsza, zmusza studentów do twórczego myślenia.

Nie jest obojętne w jakim stopniu absolwenci opanują sztukę zadawania pytań, „sztukę podejrzeń”. Bez tej umiejętności będą oni „łatwym łupem” różnej maści manipulatorów, którzy „wcisną” im każdą „ciemnotę”, każdy „kit”. Pojawia się więc pytanie, czy na zajęciach student – oprócz wiedzy merytorycznej na dany temat – dowie się, jakie pytanie należy za-

¹ Por. O.F. B o l l n o w, *Rozumienie krytyczne*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. i tłum. G. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993, s. 163.

dać, by ocenić poprawność argumentacji, by wiedzieć czy podane uzasadnienie danego twierdzenia ma moc dowodu? Odpowiedzialny, świadomy, dobrze poinformowany obywatel świata musi znać i umieć stosować metodę sprawdzania poprawności argumentacyjnej, formułować krytyczne pytania.

Nie jest też obojętne, jakimi schematami wnioskowania operują nasi absolwenci – obywatele świata. Jeżeli będą traktowali zawodne schematy jako gwarantujące, że od prawdziwych przesłanek zawsze dojdą do prawdziwych wniosków, to nawet wtedy, gdy zdobędą wartościową wiedzę, prawdopodobnie zrobią z niej zły użytek.

Nie wystarczy uczyć – wiedzieć, trzeba nauczyć – rozumieć. Świadomy, odpowiedzialny obywatel świata musi świat rozumieć, a nie tylko znać. W zależności od koncepcji filozoficznej rozumieć świat jako dzieło Boga i ludzi lub tylko ludzi. Obecnie, gdy antroposfera, świat człowieka, jest tak dynamicznie stwarzany i przestrzennie poszerzany, rozumienie go jawi się jako epistemiczny i edukacyjny imperatyw.

Kwestią rozumienia w szczególności zajmuje się hermeneutyka. W literaturze przedmiotu znaleźć można różne typologie rozumienia. Tu nie miejsce, aby owymi typologiami się zajmować. Uwagę zwrócę tylko na ten rodzaj rozumienia, który wchodzi w skład każdego rozumienia i jednocześnie jest warunkiem *sine qua non* kreatywności, dialogu, adaptacji do nowych warunków życia i działania – rozumienie krytyczne.

„Wszelkie rozumienie krytyczne opiera się na tym, iż dane dzieło mierzymy miernikiem jego możliwej pełni i w zestawieniu z tym miernikiem aprobujemy je bądź odrzucamy względnie staramy się między tymi dwiema możliwościami przeprowadzić granicę pomiędzy racją i fałszem”². Zatem, aby świat zmierzyć miernikiem jego możliwej pełni student musi mieć jakieś wyobrażenie, wizję, ideę świata dobrego, pożądanego. Pożyteczne wtedy jest przedstawienie mu różnych propozycji klasycznych jako wprowadzenie do dyskusji, w której uczestnicząc, będzie miał okazję zająć i bronić stanowisko w ewentualnym sporze z oponentem, a jest to warunek zaangażowania się. Przecież będąc obywatelem, nie można być obojętnym. „Niech na całym świecie wojna, byle moja wieś spokojna” – nie jest wyznaniem wiary obywatela świata.

Należy zaznaczyć przy tym, że obywatel świata ma obowiązek dbania o ojczyznę prywatną, lecz jednocześnie powinien wiedzieć, że w dobie globalizacji pomyślność i bezpieczeństwo bezpośredniego środowiska jego życia jest zagwarantowana przez pomyślność i bezpieczeństwo świata, który wszak staje się globalną wioską.

² Ibidem, s. 170.

Czy można bowiem uznać za obywatela świata osobę nieinteresującą się problemami współczesnego świata m.in. tym, że co siedem minut z głodu umiera dziecko, iż – według szacunków ONZ – do 2025 r. 2 mld ludzi nie będzie miało co pić, więcej ludzi umiera z powodu braku dostępu do wody, aniżeli z powodu wojen, że aż 3,7% wszystkich na świecie zgonów spowodowanych jest przez choroby wynikłe z braku dostępu do dobrej jakościowo wody itd.³. Obywatel świata to ktoś, kto takich spraw nie wypiera ze swojej świadomości. Trzeba zaznaczyć, że sama wiedza na ten temat jest wstępem do właściwej reakcji, ponieważ obywatelskość wyraża się najpełniej działaniem, zwłaszcza aktywnością podyktowaną miłością „do najdalszych”. Wszak nikt nie może obywatelowi świata zabronić, by czuł się odpowiedzialnym za zło, bez względu na to, gdzie ono występuje. On nie ucieka od wolności, zatem przyjmuje odpowiedzialność.

W KWESTII UCZENIA ODPOWIEDZIALNOŚCI MORALNEJ

W odpowiedzialności moralnej upatruje się ratunek dla zagrożonej egzystencji ludzkiej i przez jej pryzmat analizuje się kondycję ludzką. Odpowiedzialność, jak pisze Johannes Schwartländer

„[...] zajmuje w powszechnej świadomości moralnej to miejsce, które dotąd przypadało obowiązkowi i zapewne nigdzie zmiana dziejowego ethosu nie wyraża się tak dobitnie jak w tym stopniowym zawężaniu, a nawet dyskredytowaniu pojęcia obowiązku, przy równoczesnym akcentowaniu i radykalizacji pojęcia odpowiedzialności”⁴.

Z tych też względów jej zrozumieniem i eksplikacją zainteresowani są wszyscy, których interesują kwestie dotyczące kondycji ludzkiej, a w tym problem skutecznego i zarazem etycznego działania. W szczególności zainteresowani powinni być wszyscy edukatorzy.

Nauczyciele podejmujący trud przygotowania absolwenta do skutecznego i odpowiedzialnego działania powinni zważać na fakt, że w pojęciu, jakim jest odpowiedzialność, kryje się wiele sprzeczności. Nie jest ona bowiem prostą relacją przyczynowo-skutkową, lecz złożonym fenomenem relacyjnym. Jego analiza ujawnia wymiar przedmiotowy (obiektywny rezultat działania lub zaniechania działania) oraz wymiar subiektywny (świadomość działania i jego znaczenia), a także wolę (gotowość) wzięcia na

³ Zob. Raport ONZ: Międzynarodowym Rok Współpracy w Dziedzynie Wody, inne raporty ONZ <http://www.unic.un.org.pl/aktualnosci.php?news=2238&wid=18> (dostęp: 7.02.2013).

⁴ J. S c h w a r t l ä n d e r, *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10, s. 5.

siebie skutków działania (własnego lub innych ludzi)⁵. Ponadto podkreślić należy, że odpowiedzialność moralna ma dwa wymiary: negatywny – wina za wyrządzone zło, krzywdę, oraz pozytywny – zasługa za pomnożone dobro⁶.

W pojęciu odpowiedzialności kryje się jeszcze inna sprzeczność. Jest ona związana z tym, że z jednej strony poczucie odpowiedzialności może utrudniać podjęcie decyzji, wygasiać zapał wynikający z uświadomienia sobie ryzyka związanego z możliwymi konsekwencjami danego przedsięwzięcia, a z drugiej – może pobudzać do działania.

Owa złożoność problemu odpowiedzialności, a w szczególności odpowiedzialności moralnej wynika z faktu, że jest ona relacją łączącą człowieka z innymi ludźmi, ze środowiskiem ich życia oraz wartościami. Jest ona odpowiedzialnością na wezwanie wartości, stosunkiem jednostki ludzkiej do tego, co cenne, ważne, co jest wartością również obiektywnie lub co tylko ona uznaje za taką. W postawie odpowiedzialności zawarta jest także ocena (wartościowanie); odpowiedzialni czujemy się za to co ważne, nieobojętne, za to, co jest wartością. Przeto postrzeganie świata wartości, ich hierarchii stanowi fundament odpowiedzialnego odnoszenia się do rzeczywistości, dlatego też może wyrażać się poczuciem powinności wzięcia na siebie skutków działania lub powstrzymania się od działania, acz najpełniej wyraża się w działaniu. Odpowiedzialność jest więc wielowymiarową relacją podmiotowo-przedmiotową: ktoś *wobec kogoś* odpowiedzialny jest za coś.

Odpowiedzialność może być rozmaicie motywowana: teistycznie lub ateistycznie, indywidualistycznie lub socjocentrycznie, egoistycznie lub altruistycznie. Pojawia się pytanie: czy można owe uzasadnienia wartościować? W tym miejscu pozostawiam to pytanie jako otwarte, gdyż odpowiedź nie jest jednoznaczna. Wyrażę tylko przekonanie, że z punktu widzenia zabiegów edukacyjnych i wychowawczych istotne jest to, aby nauczyciel/edukator przedstawiał studentowi problematyczność odpowiedzialności, wielość możliwych stanowisk, choćby w kwestii sposobu uzasadniania potrzeby bycia odpowiedzialnym, by wskazywał, że jej rozumienie jest kulturowo uwarunkowane⁷, zaś wartościowanie bądź opowiedzenie się za którymś z nich, pozostawił studentowi. Innymi słowy, by nauczyciel ukazywał różne podejścia do uzasadniania potrzeby bycia odpowiedzialnym, dostarczał

⁵ Por. F. Z a w a d z k i, *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 4, s. 117–130.

⁶ Zob. K. J a s p e r s, *Problem winy*, „Etyka” 1979, nr 17, s. 145–206.

⁷ Na temat kulturowego uwarunkowania rozumienia odpowiedzialności pisałam w artykule: *Responsibility in the European and American Tradition*, [w:] *American and European Values. Contemporary Philosophical Perspectives*, eds. M.C. Flamm, J. Lachs, K.P. Skowroński, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2008, s. 9–16.

bądź wspólnie z uczniem wypracowywał argumenty, dzięki którym uczeń będzie potrafił krytycznie ocenić każde z tych stanowisk, a w rezultacie sam wybierze wśród nich lub będzie poszukiwał nowych stanowisk czy dodatkowych argumentów.

Mówi się, że „odpowiedzialność ciąży” na kimś, ktoś „dźwiga brzemie odpowiedzialności”, „ponosi się odpowiedzialność”, „bierze na siebie odpowiedzialność”. Tego typu zwroty językowe wskazują na pewną oczywistość: odpowiedzialnemu nie żyje się łatwiej niż nieodpowiedzialnemu. Nic zatem dziwnego w tym, że ludzie przejawiają na ogół skłonność do wyzbywania się, zrzucania z siebie ciężaru odpowiedzialności, aczkolwiek wypada zauważyć również tendencję przeciwną, tzn. uzurpację polegającą na dążeniu do moralnego ubezwłasnowolnienia kogoś i przejęcia jego odpowiedzialności, gdy odmawia się danej osobie prawa do bycia odpowiedzialnym. Wiąże się to zazwyczaj z brakiem zaufania do czyichś kompetencji – czy to moralnych, czy to fachowych. Trzeba tu zaznaczyć, że nikt nie ma monopolu na odpowiedzialność, nie ma na nią prawa wyłączności, gdyż „Odpowiedzialność moralna jest najbardziej osobistą i niezbywalną z ludzkich wolności, i najcenniejszym z ludzkich praw. Nie można jej człowiekowi odebrać, nie można się nią podzielić z drugim człowiekiem, nie można przekazać jej innemu, oddać w zastaw czy na przechowanie”⁸.

Jeśli zgodzimy się z powyższymi stwierdzeniami, to wówczas obowiązkiem każdego nauczyciela, a w tym szczególnie nauczyciela akademickiego jest wskazywanie, że każdy obywatel może i powinien czuć się moralnie odpowiedzialny za stan środowiska naszego życia, za świat w którym żyjemy. To zaś, czy potrafi być odpowiedzialnym, zależy od wielu okoliczności. Chociażby od tego, czy będzie uznawał wyłącznie odpowiedzialność czynną (za siebie i konsekwencje własnej działalności), czy również bierną (za skutki nie podjęcia działania prewencyjnego, bądź korygującego). Zależy to także od jego wiedzy, wyobraźni, zdolności przewidywania odległych skutków naszych działań. Wszak należy zważać na fakt, że granice odpowiedzialności moralnej danej osoby zależą od rzeczywistych możliwości określania przez nią jej własnego losu, od tego w jakiej mierze dana osoba jest przygotowana do działania w taki sposób, by rezultaty tego działania nie obracały się przeciwko niej. Tak więc same dobre chęci, chociaż cenne, nie wystarczą obywatelowi świata. Studentowi, tak jak i każdemu, potrzebne są kwalifikacje zarówno zawodowe jak też moralne – musimy świat rozumieć i chcieć, żeby stawał się lepszy.

⁸ Z. B a u m a n, *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996, s. 341.

W KWESTII PRZYGOTOWANIA DO DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO

Jak obywatel świata traktuje współobywateli? Jak odnosi się do ich tradycji, kultury? Przyjmuję, że obywatel świata to człowiek, który aprobejuje różnorodność, odmienność, inność, obcość. Przeto jest on zwolennikiem tolerancji i dialogu. Odrzuca jedynie koncepcje ewidentnie zagrażające istnieniu świata.

Celem stania się obywatelem świata trzeba przyjąć fundamentalne założenie, które jawi się jako warunek postawy dialogowej, tj. uznać, że to, iż coś jest nasze nie może stanowić dostatecznej racji dla pozytywnego wartościowania. Ponadto należy zgodzić się z założeniem dotyczącym możliwości „patrzenia cudzymi oczami”, tj. trzeba dopuścić, że w jakiejś mierze jest to możliwe, że możliwa jest empatia.

Powyższe założenia to warunki brzegowe bycia „człowiekiem dialogu”, w tym człowiekiem dialogu międzykulturowego. Ponadto, nie mniej ważna jest świadomość, jaka postawa metodologiczno-aksjologiczna sprzyja możliwości podjęcia interpersonalnego czy też międzykulturowego dialogu. Wszak to, czy „człowiek dialogu” opowiada się za relatywizmem (kulturowym), etnocentryzmem, uniwersalizmem nie jest bez znaczenia dla rezultatów międzykulturowych przedsięwzięć. Przeto wiedzę o tych stanowiskach oraz związanych z nimi uwarunkowaniach powinien posiadać absolwent szkoły wyższej, w szczególności ten, który sposobi się do działań perswazyjnych w sferze społeczno-gospodarczej.

Jeśli uznajemy, że współistnienie różnorodnych kultur jest wartością samą w sobie, to zrozumią ją stając się potrzeba, by w procesie edukacyjnym wskazywać, która z metodologiczno-aksjologicznych postaw wobec innej kultury jest najbardziej użyteczna w tym sensie, że umożliwia międzykulturowe porozumienie przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości dialogujących stron. Czy jest to kulturowy relatywizm, czy uniwersalizm, a może etnocentryzm?

Szerzej na postawione wyżej pytanie odpowiadałam w innej pracy, przeto w tym miejscu zreferuję zasadnicze ustalenia w tym względzie poczynione⁹. Otóż, jeśli zgodzimy się z przekonaniem, że każde spotkanie z drugim człowiekiem, czy też obcą kulturą wzbogaca nas, że „[...] dopiero w starciu z obcymi wpływami udaje się osiągnąć jasną i pewną swego

⁹ Zob. Z.M. Nowak, *O potrzebie refleksji nad badaniem kultur wieloetnicznych społeczności*, [w:] *Przyczynek do refleksji nad kulturą Górnego Śląska*, red. M. Lis, Z.M. Nowak, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2011, s. 7–11.

stanowczość co do własnej istoty”¹⁰, i jednocześnie uznamy, że żadne takie spotkanie nie powinno prowadzić do zatarcia/zagubienia naszej tożsamości, to wówczas jako właściwe stanowisko metodologiczne – sprzyjające interspersonalnemu czy też międzykulturowemu dialogowi – jawi się to, które w pewien sposób łączy w sobie umiarkowany etnocentryzm z umiarkowanym uniwersalizmem.

Utrzymany w pewnych granicach etnocentryzm zasługuje na uznanie, ponieważ wyróżnienie pewnego modelu życia wiąże się z mniejszą (słabszą) akceptacją, a nawet odmową aprobaty innych, tj. niezgodnych z nim sposobów życia i myślenia. Wszak pewna nieprzenikalność kultur jest niezbędna do zachowania ich tożsamości, chociaż mogą one wzajemnie się inspirować, wywierać wpływ i w tym sensie przenikać.

Umiarkowany etnocentryzm nie zakłada wyższości wybranej kultury i nie traktuje jej jako wzorca dla innych kultur, a do relatywizmu kulturowego prowadzi dopiero wówczas, gdy przyjmie, że różne kultury są równoważnościowe. Pobudza natomiast do interkulturowego dialogu, skłania do rozszerzania obszaru solidarności lub przyjmowania odpowiedzialności za zło, które jest udziałem ludzi należących do innego kręgu kulturowego, gdyż nie akceptuje tezy, że „[...] odpowiedzialnym należy być wobec własnej tradycji, ale już nie względem prawa moralnego”¹¹. Ponadto umiarkowany etnocentryzm raczej nie skłania do zajmowania pozycji skrajnie uniwersalistycznych, gdyż w uzasadnianiu swych twierdzeń nie musi odwoływać się do pojęcia natury (ludzkiej), nie musi też usiłować ujmować fenomeny kulturowe na sposób nauk przyrodniczych.

Postawa metodologiczno-aksjologiczna – łącząca w sobie umiarkowany etnocentryzm z umiarkowanym uniwersalizmem – jawi się jako ta, która umożliwia tworzenie świata nie na wzór „gorącego/wrzącego kulturowego tygła”, a na wzór „kulturowego kołażu”. Jeśli więc uznamy, że ten ostatni model najlepiej służy rozwiązywaniu cywilizacyjnych problemów, to wówczas – jak mierniam – należy podjąć trud wyposażania absolwenta szkoły wyższej w wiedzę i umiejętności potrzebne do jego urzeczywistnienia. Należy też wykazać, jakie negatywne skutki może wywoływać, do urzeczywistnienia jakiego świata może prowadzić opowiedzenie się za skrajnym relatywizmem, izolacjonizmem (kulturalizmem) lub skrajnym uniwersalizmem (naturalizmem). Wskazuje je m.in. Clifford Geertz, gdy pisze, że wobec wyzwań cywilizacyjnych i tych, które mają swe źródło we wzajemnym mieszanu się i przenikaniu kultur

¹⁰ O.F. B o l l n o w, op.cit., s. 175.

¹¹ R. R o r t y, *Postmodernistyczny mieszczański liberalizm*, [w:] idem, *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*, t. 1, tłum. J. Margański, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 296.

„[...] złą przysługę oddają nam wszelkie namowy do bezkrytycznej tolerancji, do szukania przyjemności w ubliżających porównaniach, przy czym to ostatnie jest bardziej od innych niebezpieczne, ponieważ łatwiejsze do naśladowania. Świat pełen ludów tak zakochanych w wzajemnością w cudzych kulturach, że pragną jedynie je sławić, nie wydaje mi się dzisiaj realnym zagrożeniem; świat wypełniony ludami apoteozującymi w uniesieniu swych bohaterów i demonizującymi swych wrogów takim zagrożeniem niestety jest. Nie ma potrzeby dokonywania wyboru, w gruncie rzeczy konieczne jest powstrzymanie się od wyboru między kosmopolityzmem bez treści a szczelnym panczerem zaściankowości. Ani jedno, ani drugie nie nadaje się do życia w kolażu”¹².

W KWESTII ŚWIADOMOŚCI METODOLOGICZNEJ ABSOLWENTA

Truizmem jest twierdzenie, że uczelnia powinna wyposażyć studenta w rzetelną wiedzę naukową. Istotne, że jednocześnie powinna uwrażliwić go na ograniczenia/uwarunkowania z którymi ten rodzaj wiedzy się boryka. Można to uczynić, choćby zawierając w programach nauczania elementy metodologii i aksjologii nauk. Wszak, jeśli absolwent studiów ma być krzewicielem dokonań nauki, to powinien również orientować się w jej uwarunkowaniach poznawczych i aksjologicznych.

Otóż wiedzę naukową cenimy najbardziej za to, że sądzimy, iż jest ona dostarczycielką trafnych prognoz, skutecznych środków do realizacji określonych celów. Powyższe nadzieje zasadzamy na przekonaniu, że jest ona najbardziej racjonalnym rodzajem wiedzy ludzkiej¹³, a na straży jej racjonalności stoją zasady, których przestrzeganie wymaga pragmatyka badawcza: zasada intersubiektywnej komunikowalności, zasada intersubiektywnej sprawdzalności oraz zasada racjonalnego uznawania twierdzeń oraz formowania przekonań. Mimo to, jeśli nawet uważa się, że owe trzy zasady stanowią fundament naukowości, jednocześnie zauważyć należy, że z natury rzeczy warunki naukowości w najwyższym stopniu spełniają tylko nauki formalne, natomiast twierdzenia nauk empirycznych – przyrodniczych i społeczno-humanistycznych – tylko w pewnym bliżej nieokreślonym stopniu. Przeto obecnie w środowisku uczonych (nauczycieli)

¹² C. G e r t z, *Pożytki z różnorodności*, [w:] idem, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. Z. Pucek, Universitas, Kraków 2003, s. 112.

¹³ Za racjonalną uznać należy także wiedzę: zdroworoządkową (potoczną), artystyczno-literacką, spekulatywną, ale tylko wiedza naukowa umożliwia – z określoną pewnością – przewidywanie zaistnienia zdarzeń przyszłych. Wiedza zdroworoządkowa również umożliwia przewidywanie zaistnienia przyszłych zjawisk, ale posiada małą moc wyjaśniającą, i w zasadzie jest niezdolna do dostarczania rzeczywistych wyjaśnień. Nie jest także zdolna do silnego uzasadnienia głoszonych przekonań.

dominuje przekonanie, że teoriom (koncepcjom) naukowym przysługuje prawdziwość prawdopodobna.

Największe trudności natury epistemologiczno-metodologicznej i aksjologicznej piętrzą się przed naukami społecznymi: socjologią, ekonomią, politologią, pedagogiką, antropologią kultury, historią itp. Wspomnę tylko, że nadal toczą się spory naturalizmu z antynaturalizmem – o to, czy przedmiot nauk przyrodniczych jest zasadniczo odmienny od przedmiotu nauk społecznych; czy wzory metodologiczne wypracowane na gruncie nauk przyrodniczych mogą być stosowane do nauk społecznych?¹⁴. Czy na gruncie nauk społecznych możliwe jest odkrywanie praw sprawdzalnych empirycznie, praw umożliwiających przewidywanie i wyjaśnianie zjawisk? Jaki jest status poznawczy nauk społecznych? Czy może jest tak – jak przyjmuje J. Habermas – że nauki społeczne, które zalicza on do nauk hermeneutyczno-krytycznych, głównie konstatają „prawdy do zrealizowania”, których wartość ocenić można dopiero wówczas, gdy się w nie uwierzy i uczyni się je normatywnymi przesłankami działań poszczególnych jednostek¹⁵.

Owe i inne (niewymienione) uwarunkowania wiedzy naukowej dają asumpt do pytania o to, czy wobec istnienia wielkiej różnorodności procedur i stylów w obrębie nauki, może ona być autorytetem w dziedzinie rozstrzygania sporów na temat życia publicznego? Jeśli zgodzić się z P. Feyerabendem, że „[...] ani fakty, ani standardy naukowości nie są w stanie zagwarantować [nauce] najwyższej doskonałości”¹⁶, to należy także podzielić jego przekonanie, iż dana „[...] społeczność posłuży się nauką i naukowcami w sposób, który najbardziej odpowiada jej własnym wartościom i celom oraz będzie korygowała swoje instytucje naukowe tak, aby dostosować je do tych celów”¹⁷. Do takiego stanu rzeczy, to jest instrumentalnego wykorzystania wiedzy naukowej powinien zostać przygotowany absolwent studiów wyższych. Musi on być świadomy, że nawet rzetelne przestrzeganie rygorów naukowości nie zabezpieczy autorytetu nauki przed wykorzy-

¹⁴ W tym miejscu warta przytoczenia jest konstatacja Hilarego Putnama, że nie ma powodu uważać, iż metoda, w szczególności nauk historycznych i społecznych, jest „[...] niezależna od ludzkich sądów w zakresie metafizyki, estetyki czy czegokolwiek innego. Przecież, bądź co bądź, jedyną podstawą przekonania o niezależności metody naukowej od założeń etycznych (lub metafizycznych) było domniemanie, że jest ona metodą *formalną*”; cyt. za: H. P u t n a m, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tłum. A. Grobler, PWN, Warszawa 1998, s. 414.

¹⁵ Zob. J. H a b e r m a s, *Teoria i praktyka: wybór pism*; wyb. i oprac. Z. Krasnodębski, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983, s. 370–401.

¹⁶ P. K. F e y e r a b e n d, *Przeciw metodzie*, tłum. S. Wiertelwski, oprac. nauk. K. Zamiara, Siedmiogród, Wrocław 1996, s. 239.

¹⁷ *Ibidem*, s. 241.

staniem jej nie tylko do celów perswazyjnych, ale także manipulacyjnych, a to choćby z tego względu, że o wyborze między konkurującymi teoriami (koncepcjami, hipotezami) naukowymi, którego dokonują sami badacze, często decydują czynniki pozapoznawcze: doświadczenie badacza, osobisty (naukowy i pozanaukowy) autorytet uczonego – jego ethos, autorytet instytucjonalny bądź formalny badacza lub ośrodka badawczego, moda, opłacalność, umiejętności argumentacyjne itp.

Ponadto nauka – w swym wymiarze poznawczym – kieruje się nie tylko dyrektywami metodologicznymi, ale także przyjmuje określone założenia aksjologiczne i metafizyczne. Pełnią one ważną i pożyteczną funkcję – określają cel badań, ich zakres, inspirują do podejmowania określonych działań badawczych itp. Jednak tak jest tylko wtedy, gdy charakterem swym nie wykraczają poza horyzont możliwości poznawczych nauki. W innym przypadku są balastem umożliwiającym interpretację wyników działań poznawczych w celach partykularnych, stanowią swoiste pseudotezy, gdyż jako takie nie mogą być redukcyjnie uzasadniane. Przykładowo taką rolę pełnią przyjmowane przez niektórych badaczy: zasada antropiczna, czy założenia: „człowiek jest z natury zły” lub „człowiek jest z natury dobry”. Przeto, by zabezpieczyć się przed grzechem manipulacji, owe założenia – cele aksjologiczne i ontologiczne – powinny być artykułowane i krytycznie oceniane.

W procesie edukacji upowszechniać powinno się przekonanie, że wiedza naukowa jest przede wszystkim dostarczycielką środków do realizacji określonych celów, czyli podpowiada „[...] jak najprościej osiągnąć dany cel, ale nie może powiedzieć, dlaczego powinniśmy dążyć do takiego właśnie, a nie innego celu”¹⁸. Cele działań wyznacza decydent (dana osoba lub dane społeczeństwo, grupa), kierując się przy tym własnym określonym interesem bądź wyznawanym systemem wartości. Zaś do realizacji owych celów na ogół wynajmowani są ci, od których decydent oczekuje wykazania się racjonalnością instrumentalną, tj. umiejętnością skutecznego dobierania środków do realizacji określonego celu. Takimi kompetentnymi fachowcami/ekspertami z natury rzeczy powinni być absolwenci szkół wyższych.

Jednak w tym miejscu należy zauważyć, że racjonalność instrumentalna często popada w konflikt z racjonalnością aksjologiczną. Konflikt ten na ogół nie jest dostrzegany, co sprawia, że wysoko wykwalifikowany fachowiec/ekspert, gdy jest angażowany i zmuszany do uzasadniania celów lub do ostatecznego rozstrzygnięcia w kwestiach niejednoznacznych (powiedzenia

¹⁸ B. Russell, *Mądrość Zachodu*, tłum. W. Jacórzyński i M. Wichrowski, oprac. nauk. T. Hołówka, Penta, Warszawa 1994, s. 311.

ostatniego słowa), z jednej strony – może przekraczać granice kompetencji wiedzy naukowej, z drugiej – popadać w konflikt z własnym sumieniem, z decydentami lub społeczeństwem wtedy, gdy nie jest – z oczywistych względów – w stanie sprostać ich oczekiwaniom. Świadomość istnienia tego typu konfliktu nabiera szczególnego znaczenia, gdy wysoko wykwalifikowanemu fachowcowi/ekspertowi przychodzi podpowiadać i działać w dziedzinie społeczno-politycznej, gdy ma on wyjaśniać i prognozować zjawiska w rzeczywistości, która jest zawsze areną ścierania się sprzecznych interesów, celów, odmiennych wartości.

Zatem to, czy absolwent uczelni wyższej będzie narzędziem realizacji partykularnych celów decydentów gospodarczych, politycznych, medialnych (tj. mediów, które kształtują opinię publiczną, forsując określoną prawdę) itp., w każdym konkretnym przypadku zależy nie tylko od zdolności krytycznego osądzania celów, zdolności przewidywania skutków podjętych lub zaniechanych działań, ale także od jego kompetencji moralnych.

Konkludując – co to znaczy być obywatelem, a w szczególności dobrym obywatelem państwa, dobrym obywatelem świata? Najogólniej można by powiedzieć, że obywatel to człowiek, któremu przysługują określone prawa i obowiązki. Zaś w kontekście powyższych uwag, można – jak miemam – dopowiedzieć: dobry obywatel, a konkretniej dobry obywatel-absolwent szkoły wyższej, to ten, który w swym działaniach, podejmowanych w określonej sytuacji społeczno-ekonomicznej, potrafi łączyć racjonalność instrumentalną z racjonalnością aksjologiczną.

LITERATURA

- B a u m a n Z., *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996, s. 341.
- B o l l n o w O.F., *Rozumienie krytyczne*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. i tłum. G. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993.
- F e y e r a b e n d P.K., *Przeciw metodzie*, tłum. S. Wiertelwski, oprac. nauk. K. Zamiara, Siedmiogród, Wrocław 1996.
- G e e r t z C., *Pożytki z różnorodności*, [w:] idem, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. Z. Pucek, Universitas Kraków 2003.
- H a b e r m a s J., *Teoria i praktyka: wybór pism*, wyb. i oprac. Z. Krasnodębski, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.
- J a s p e r s K., *Problem winy*, „Etyka” 1979, nr 17.
- N o w a k Z.M., *O potrzebie refleksji nad badaniem kultur wieloetnicznych społeczności*, [w:] *Przyczynek do refleksji nad kulturą Górnego Śląska*, red. M. Lis, Z.M. Nowak, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2011.

P u t n a m H., *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tłum. A. Grobler, PWN, Warszawa 1998.

Raport ONZ: Międzynarodowym Rok Współpracy w Dziedzinie Wody, inne raporty ONZ <http://www.unic.un.org.pl/aktualnosci.php?news=2238&wid=18> (dostęp: 7.02.2013).

Responsibility in the European and American Tradition, [w:] *American and European Values. Contemporary Philosophical Perspectives*, eds. M.C. Flamm, J. Lachs, K.P. Skowroński, Cambridgr Scholars Publishing, Newcastle 2008.

R o r t y R., *Postmodernistyczny mieszczański liberalizm*, [w:] idem, *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*, t. 1, tłum. J. Margański, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.

R u s s e l l B., *Mądrość Zachodu*, tłum. W. Jacórzyński i M. Wichrowski, oprac. nauk. T. Hołówka, Penta, Warszawa 1994.

S c h w a r t l ä d e r J., *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10.

Z a w a d z k i F., *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 4.

SŁAWOMIR KANIA

DZIAŁALNOŚĆ SZKOŁY WYŻSZEJ JAKO ELEMENT ODDZIAŁYWAŃ W PROFILAKTYCE SPOŁECZNEJ W OBSZARZE MEZOPROFILAKTYKI

Zagrożenia we współczesnej Polsce często się zmieniają. Zaobserwować je można w zakresie wszystkich patologii, ich dynamiki i kierunku rozprzestrzeniania się, co w szczególności uwydatnia się w opiniach na temat określonych zachowań. Stereotypy dotyczące danej dewiacji nie są kompatybilne z rzeczywistością, zaburzają prawdziwy obraz zjawiska.

Przykładem uwidaczniającym tę prawidłowość są grupy nadużywające i uzależnione od substancji psychoaktywnych. Obecnie większość nie stanowią już osoby dorosłe z syndromem 3B (bezdomne, bezrobotne, biedne), lecz bez względu na sytuację ekonomiczną następuje wyraźne nadużywanie narkotyków i alkoholu wśród młodzieży do takiego stopnia, że obecnie stanowi ona największą grupę zagrożoną uzależnieniem. Ulegają zmianie również tendencje do konkretnych środków odurzających: w przypadku alkoholu częściej jest to piwo niż wódka, a w przypadku sięgania po narkotyki powszechna staje się marihuana, ekstazy, a opiaty odchodzą w zapomnienie jako nieatrakcyjne i mało dostępne¹. Całokształt zmian wpływa na odbiorców, cele i metody używane dotychczas w profilaktyce: „Uwidoczniły się także zmiany priorytetów polityki profilaktycznej. Agendy powołane do działań, swoje zainteresowanie dość wyraźnie zawęziły do młodzieży. Kwestie nadużywania alkoholu w grupie dorosłych reprezentantów społeczeństwa, pomija się milczeniem”².

Zmniejszenie natężenia i zmiana charakteru zachowań dewiacyjnych osób dorosłych, zagrożonych wykluczeniem społecznym, zaowocowała

¹Raport gminny 2011. Monitorowanie problemu narkotyków i narkomanii na terenie gminy Opole, grudzień 2011; <http://g7opole.wodip.opole.pl/pliki/MonitoringOpole2011raport.pdf> (dostęp: 20.09.2013).

²J. Sierosławski, G. Świątkiewicz, *Współczesne konteksty zagrożeń i jego rozpoznanie na poziomie lokalnym*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2012, s. 13.

nowymi sposobami i środkami prewencyjnymi. Obowiązek profilaktyczny wobec osób dorosłych spoczął na nowym szczeblu profilaktyki opartej na oddziaływaniach w środowisku lokalnym, współpracującym z jednostkami terytorialnymi, instytucjami obejmującymi swoim zakresem znaczny odsetek jej mieszkańców.

Profilaktyka społeczna zgodnie z ustaleniami Lesława Pytki wiąże się z działaniami w dwóch obszarach. Pierwszy stanowi szerszy zakres oddziaływań i nazywany jest makroprofilaktyką, natomiast drugi obejmuje węższy zakres i określany jest jako mikroprofilaktyka. Makroprofilaktyka jest zespołem działań ściśle związanych z polityką społeczną, a w szczególności z regulacjami prawnymi zmierzającymi do rozwiązywania kryzysów ekonomiczno-społecznych w społeczeństwie. Mikroprofilaktyka dotyczy natomiast zespołu działań w sferze kontroli społecznej, kontroli psychicznej oraz zdrowia fizycznego:

- kontrola społeczna w tym aspekcie związana jest z działaniem instytucjonalnym placówek opiekuńczych i wychowawczych;
- kontrola psychiczna rozumiana jest jako formowanie właściwych postaw w jednostce;
- działania na rzecz zdrowia somatycznego związane są z wykrywaniem i leczeniem nieprawidłowości rozwojowych³.

Uogólniając, mikroprofilaktyka dotyczy działań związanych z placówką wychowawczą jaką stanowi szkoła i jej najbliższe środowisko. Natomiast makroprofilaktyka jest działaniem nadrzędnym obejmującym jednostki terytorialne, takie jak województwo oraz cały obszar państwa. Działania profilaktyczne możemy podzielić pod względem obszarów funkcjonowania jednostek, zależnych od stopnia nasycenia czynników ryzyka. Kryterium takie pozwala precyzyjnie określić jakie czynności powinny być podjęte⁴.

MEZOPROFILAKTYKA JAKO NOWA KONCEPCJA DZIAŁALNOŚCI PROFILAKTYCZNEJ

Mezoprofilaktyka jest trzecim obszarem profilaktyki społecznej. Wyznacza obszar pośredni między polityką społeczną a profilaktyką ograniczającą się do terenu instytucji wychowawczych. Stanowi ona poniekąd most łączący między założeniami w strefie ustawodawczej – tworzącej roz-

³ L. P y t k a, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001, s. 90–92.

⁴ M. M i c h e l, *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, red. B. Urban, Mysłowice 2004, s. 285.

wiązania dla danego problemu dotyczącego całego państwa – a działaniami programów wychowawczo-profilaktycznych w szkołach. Działalność w tym aspekcie rozumiana jest jako aktywizacja społeczności lokalnej wobec zagrożeń natury społecznej. Zasięgiem swych oddziaływań obejmuje ona zarówno wsie, sołectwa, parafie, osiedla mieszkaniowe, całe miasta, a nawet gminy czy zrzeszenia gmin, aż po powiaty.

Istnienie tego trzeciego rodzaju profilaktyki społecznej pozwala na podejmowanie decyzji na podstawie inicjatyw nie tylko „odgórných” (ściśle związanych z makroprofilaktyką), lecz również „oddolnych” (wynikających z funkcjonowania programów szkolnej profilaktyki). Praktyczne, wypróbowane i skuteczne działania prewencyjne w kilku szkołach na terenie gminy, mogą stanowić bazę do rozwiązań systemowych w całym kraju, stać się impulsem do zreformowania dotychczas stosowanych metod.

Institucje, jakie mogą uczestniczyć w działaniach tego obszaru profilaktyki społecznej, to przede wszystkim grupy, czy zrzeszenia szkół współpracujących wobec danego problemu oraz wszelkie pozostałe podmioty, znajdujące się na terytorium danej społeczności lokalnej borykającej się z zagrożeniami, czy wstępnymi oznakami patologii społecznych. Do podmiotów tych należą:

- parafie, ośrodki wyznaniowe, centra misyjne, które wdrażają programy promujące abstynencję od środków odurzających, promujące wartości altruistyczne i religijne oraz alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego w zgodzie z normami społecznymi. Do elementów takiej działalności wchodzi m.in. akcje: Chrystoteka⁵, Krucjata Wyzwolenia Człowieka⁶, Trzeźwościowa Krucjata Miłosierdzia⁷, Nowa Ewangelizacja⁸ czy Duszpasterstwo Trzeźwości oraz Apostolstwo Trzeźwości;
- regionalne instytucje pomocy społecznej (MOPS, GOPS, ŚDS, spółdzielnie socjalne itp.) prowadzące na danym obszarze intensywną opiekę i wsparcie dla zagrożonych marginalizacją, analizę i ocenę zagrożeń, a także kompensację społeczną;
- występujące placówki penitencjarne (zakłady karne, zakłady poprawcze i areszty śledcze), funkcjonujące zarówno jako ochrona otaczającego środowiska, jak również instytucje wdrażające ponowną socjalizację oraz programy pomocy postpenitencjarnej dla opuszczających placówki;

⁵http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114883,10296069,Chrystoteka_czyli_katolicka_potancowka_Bez_alkoholu.html (dostęp: 20.09.2013).

⁶<http://www.kwc.oaza.pl/> (dostęp 20.09.2013).

⁷<http://parafia-smolnica.pl/trzezc5%BAwo%C5%9Bciowa-krucjata-mi%C5%82osierdzia/> (dostęp: 20.09.2013).

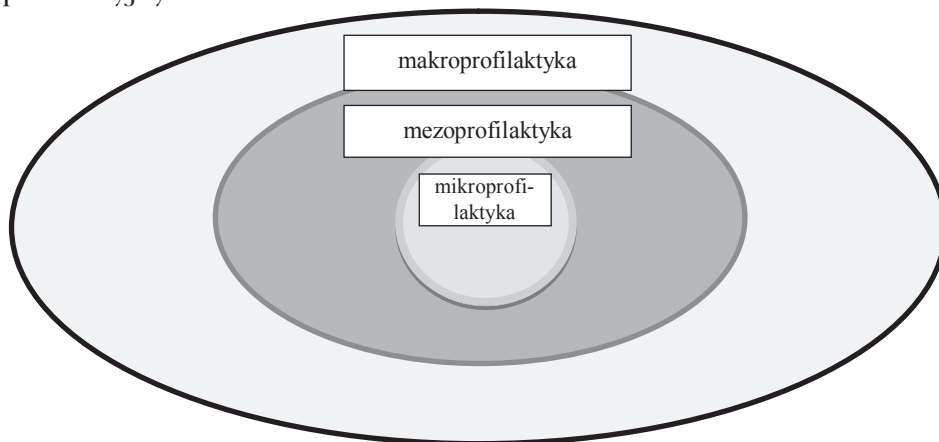
⁸<http://nowaewangelizacja.org/> (dostęp: 20.09.2013).

- lokalna służba zdrowia (szpitale, przychodnie lekarskie, prywatne gabinety lekarskie), która uczestniczy w monitorowaniu zagrożeń chorobą, pomocą medyczną, dobrostanu fizycznego i psychicznego, współpracą z ośrodkami terapeutycznymi i placówkami oświatowymi oraz innymi instytucjami korzystającymi z usług medycznych;
- instytucje poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, gabinety zdrowia psychicznego, placówki terapeutyczne) zajmujące się profilaktyką społeczną, psychoprofilaktyką, terapią, opieką wobec jednostek zagrożonych marginalizacją, współpracujące z innymi instytucjami w ramach profilaktyki i resocjalizacji;
- służby mundurowe (policja, straż miejska, straż gminna, straż pożarna) odznaczające się własnymi programami prewencji wobec czynników dewiacyjnych oraz własnymi środkami monitoringu zagrożeń bezpieczeństwa ludności lokalnej;
- instytucje związane z doradztwem zawodowym (centra doradztwa zawodowego, PUP) gromadzące dane o aktualnych wolnych miejscach pracy;
- wydarzenia i instytucje kulturalno-sportowe (domy kultury, biblioteki, festiwale, kluby sportowe), czyli wszelkie inicjatywy promujące zdrowy tryb życia, alternatywne spędzanie czasu wolnego;
- organizacje pozarządowe w formie stowarzyszeń, klubów (AA, DDA), grup wsparcia dla osób znajdujących się w trudnej sytuacji psychicznej, czy stowarzyszenia czerpiące z idei ekonomii społecznej mającej na celu pomoc w organizacji i zarządzaniu spółdzielniami pracy socjalnej dla osób zagrożonych marginalizacją (długotrwale bezrobotnych, osób po leczeniu uzależnienia, byłych wychowanków zakładów penitencjarnych, niepełnosprawnych);
- sądy, prokuratura – posiadające narzędzia interwencyjne wobec przestępstw, uzależnień (przymusowe odbycie leczenia) i chorób psychicznych (umieszczenie w zakładzie leczenia chorób psychicznych i ubezwłasnowolnienie);
- administracja państwowa, czyli gmina i powiat, w których funkcjonują komisje do rozwiązywania problemów alkoholowych, przeciwdziałania przemocy w rodzinie, punkty konsultacyjne oraz mają miejsce związane z gminnymi programami profilaktycznymi działania. Samorząd powiatowy nie jest zobligowany do konstruowania i wdrażania programów profilaktycznych, jednak starosta jako przedstawiciel powiatu ma ustawowe prawo powoływania do funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz powiatowego centrum pomocy rodzinie. Samorząd gminny jest ustawowo zobowiązany do prowadzenia działań zapobiegawczych wo-

bec zagrożenia patologiami społecznymi określonymi w gminnych programach profilaktycznych⁹;

- osoby fizyczne, czyli jednostki uczestniczące w życiu społeczności lokalnej, pragnące przeciwdziałać zachowaniom niezgodnym z przyjętymi normami poprzez wspieranie inicjatyw lokalnych, a także indywidualną działalność.

Przedstawiona lista organizacji związanych z działalnością profilaktyczną w społeczności lokalnej nie wyczerpuje wykazu organizacji, jakie mogą uczestniczyć w mezoprofilaktyce. Jest to jedynie wskazanie najważniejszych według autora podmiotów, które mogą być pomocne w działaniach prewencyjnych.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 1. Stopień zależności obszarów profilaktyki społecznej

Podkreślić należy, że mezoprofilaktyka, podobnie jak makroprofilaktyka i mikroprofilaktyka, nie może być traktowana hermetycznie. Wszystkie trzy obszary profilaktyki społecznej przenikają się wzajemnie w różnych sferach działalności. Bez dobrze działającej profilaktyki szkolnej nie można mówić o skutecznej profilaktyce w środowisku lokalnym, jak również rozwiązaniach ustawodawczych. Jednak, jeśli mowa o tylko jednym podmiocie (przykładowo jedna, czy dwie szkoły), gdzie nie są wypełniane właściwie założenia przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym, to podmioty wymienione powyżej stanowią mogą kompensację tych działań lub

⁹ W. Kraśnikiewicz, T. Czerska-Miodek, K. Olejnik, *Problem profilaktyki w szkołach i placówkach województwa opolskiego. Raport z badań ankietowych zrealizowanych na przełomie 2001–2002 r.*, [w:] *Wybrane problemy edukacji i eurointegracji*, red. Z. Jasiński, S. Kaczor, Opole 2005, s. 166–167.

też wsparcie w prawidłowym konstruowaniu, realizacji i ewaluacji programów profilaktycznych. W odniesieniu do osób dorosłych wydaje się to jedyną właściwą drogą w ramach przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym – przez oddziaływanie znacznej liczby organizacji, które są wrażliwe na wszelkie przejawy patologii. Oddziaływanie wielu podmiotów jest konieczne, gdyż dorośli nie koncertują się na jednej działalności w życiu i dzięki temu można wykorzystać różne drogi oddziaływań prewencyjnych. Duża liczba podmiotów uczestniczących w mezoprofilaktyce jest także wynikiem współdziałania inicjatyw – instytucje powstałe w wyniku ogólnokrajowych potrzeb, a także wszelkie stowarzyszenia powoływane w zgodzie z potrzebami danej społeczności realizują programy często na tym samym terenie.

Profilaktyka społeczna stanowi zespół działań mających na celu zapobieganie patologii, wspierając czynniki ochronne i jednocześnie wpływające na minimalizację czynników ryzykownych¹⁰. Każde działanie musi mieć określony cel; w przypadku działań profilaktycznych podstawowymi celami są:

- edukacja o zjawiskach zagrażającym normom;
- kształtowanie akceptowanych społecznie wzorców zachowań;
- kształtowanie świadomych wzorców konsumpcyjnych;
- zwiększenie możliwości podejmowania konstruktywnych decyzji;
- podnoszenie zdolności do przeciwstawienia się czynnikom ryzyka;
- usuwanie lub ograniczanie zagrożeń wpływających na rozwój zachowań niekorzystnych w społeczeństwie¹¹.

W literaturze przedmiotu spotkać można dwie koncepcje odnoszące się do właściwej orientacji wobec nasilenia działań. Pierwsza to profilaktyka pozytywna (kreatywna), gdzie kładzie się nacisk na wspieranie czynników ochronnych przed dewiacjami¹², druga – profilaktyka negatywna (defensywna), w której działania ukierunkowane są głównie na likwidację czynników ryzyka.

Czynnikami ryzykownymi zagrażającymi prawidłowemu funkcjonowaniu jednostki w społeczności lokalnej są czynniki, które negatywnie oddziałują na poczucie stabilności:

- ekonomiczno-zawodowej,
- prawnej,
- obyczajowej,

¹⁰ S. Śliwa, *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szecówka, B. Ogonowski, Wrocław 2013, s. 18–20.

¹¹ P. Piotrkowski, K. Zajączkowski, *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów*, Kraków 2003, s. 45–46.

¹² L. Albański, *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra 2010, s. 9.

- rodzinnej,
- zdrowotnej (psychiczna i fizyczna),
- duchowej.

Natomiast czynniki chroniące, wpływające na podtrzymanie optymalnego funkcjonowania jednostki w społeczności lokalnej, stanowią wszystkie czynniki warunkujące stabilność w powyższych sferach. Przykładowe czynniki chroniące i ryzyka przedstawia tabela 1.

T a b e l a 1

Czynniki ryzyka i chroniące występujące w społeczności lokalnej

Czynniki ryzyka	Czynniki chroniące
<ul style="list-style-type: none"> • zagrożenie bezrobociem absolwentów uczelni wyższych • ujemna migracja zarobkowa • niskie kwalifikacje poszukujących pracy • brak elementarnych umiejętności pozwalających na znalezienie pracy • brak doświadczenia zawodowego • trudności w możliwościach zdobycia doświadczenia zawodowego • brak współpracy placówek edukacyjnych z lokalną gospodarką 	<ul style="list-style-type: none"> • zaplecze naukowo-badawcze • wysoki poziom kwalifikacji • umiejętność poruszania się po rynku pracy • wykształcenie wyższe • gotowość do ciągłego doksztalcania się • pośrednictwo pracy • dostępność staży absolwenckich • silna współpraca placówek edukacyjnych z gospodarką lokalną • dostęp do najnowszych osiągnięć naukowych, aktualnej wiedzy • możliwość doksztalcania się

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

MIEJSCE SZKOŁY WYŻSZEJ W PROFILAKTYCE SPOŁECZNEJ

Warta podkreślenia, w aspekcie proponowanego działu profilaktyki, jest również działalność szkoły wyższej. W przeciwdziałaniu bezrobociu absolwentów szkół wyższych bardzo ważne jest wyposażenie studentów we wszystko to, co wymaga dynamika współczesnego rynku pracy. Wśród tych wymagań najważniejsze dla potencjonalnego pracodawcy jest doświadczenie zawodowe, czyli odbyte staże i dotychczasowe miejsca pracy. W związku z trudnościami studentów w zdobyciu nie tylko doświadczenia w danej branży zawodowej, a także braku umiejętności w poszukiwaniu pierwszej pracy w zgodzie z własnymi kwalifikacjami, pojawiła się potrzeba powołania podmiotów mających na celu pomoc w takich przypadkach. Na potrzeby polskie zapożyczono i zaadaptowano do krajowych realiów brytyjską koncepcję biur karier. Pierwsze z nich powstało w 1993 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i do 1997 r. inicjatywa rozrosła się tylko do dziesięciu w całej Polsce. W związku z ogromnymi po-

trzebami studentów Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej wsparło w ramach programu „Pierwsza praca” tworzenie nowych akademickich biur karier, co zaowocowało powstaniem do chwili obecnej blisko dwustu¹³.

Akademickie biura karier wspomagają studentów i absolwentów szkół wyższych w poszukiwaniu pracy oraz możliwości odbycia stażu przez pośrednictwo pracy oraz zajęcia seminaryjno-warsztatowe, mające na celu wzbogacenie umiejętności. Badania Henryka Bednarczyka i Mirosława Żurka potwierdziły konieczność prowadzenia zajęć podwyższających podstawowe umiejętności pracy z komputerem, prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych, a nawet aktywnego poszukiwania pracy. Również badania Adama Ustrzyckiego przeprowadzone na pracodawcach dowiodły, że wobec deficytowych umiejętności specjalistów na pierwszym miejscu są umiejętności posługiwania się narzędziami informatycznymi (15,2%); zajmują one miejsce piąte (9,9%) wobec pracowników biurowych¹⁴. Brak tych elementarnych kompetencji może przyczynić się wręcz do całkowitego zatracenia warunków umożliwiających poszukiwanie ofert, a następnie podjęcie pracy. Analiza wypowiedzi dotyczących przydatności akademickich biur karier uzyskanych od ich oponentów dowodzi, że jest to tylko częściowe wsparcie. W opinii co piątego studenta i absolwenta, biura karier przyczyniły się do pozytywnego wpływu na status poprawy własnej pozycji na obecnym rynku pracy¹⁵.

Przyczyną bezrobocia absolwentów uczelni wyższych może być również swoisty błąd w myśleniu. Najtrafniej sytuację tę opisują słowa przestrogi Renaty Tomaszewskiej-Lipiec: „Młodzi ludzie powinni jednak pamiętać, że ukończenie szkoły, także wyższej nie jest warunkiem do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Niezbędne jest stałe podnoszenie kwalifikacji w każdym zawodzie”¹⁶. Absolwenci są często przeświadczeni, że już dyplom ukończenia studiów wyższych jest wystarczającym wymogiem do podjęcia satysfakcjonującej pracy. Pracodawcy obecnie poszukują osób wykształconych, lecz już z doświadczeniem, ze specyficznymi cechami osobowości, gotowych do ciągłego rozwoju i pogłębiania swoich kwalifikacji.

Szkoły wyższe, wychodząc „naprzeciw” tym wymogom, oferują i ciągle rozbudowują oferty studiów podyplomowych, szkoleń i kursów, jako

¹³ H. B e d n a r c z y k, M. Ż u r e k, *Działalność biur akademickich w Polsce w świetle badań*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak, Opole 2008, s. 108–116.

¹⁴ A. U s t r z y c k i, *Oczekiwania pracodawców wobec kwalifikacji pracowników*, Opole 2007, s. 38–40.

¹⁵ H. B e d n a r c z y k, M. Ż u r e k, op.cit., s. 108–116.

¹⁶ R. T o m a s z e w s k a - L i p i e c, *Bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni – wybrane zagadnienia*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak, Opole 2008, s. 143.

środków do pogłębiania kwalifikacji. Przeprowadzane są również otwarte i specjalistyczne konferencje oraz seminaria z zaproszonymi specjalistami w danej dziedzinie, umożliwiające tym samym pogłębienie wiedzy o aktualnych wynikach badań, sposobach rozwiązywania trudności spotykanych w praktyce, czy też komunikatach o zaistniałych nowych problemach.

Obecnie zmiany w Polsce na rynku pracy, nastawienie na coraz to silniejszą współpracę z gospodarką kraju, wymusiły modyfikacje w sposobie kształcenia w obrębie wszystkich specjalizacji. Uczelnie wyższe mają obecnie na celu „[...] przeksztalcenie w kierunku dostarczania wiedzy instrumentalnej i nabywaniu umiejętności [...] kształcąc wykwalifikowanych pracowników”¹⁷. Zatem działalność szkoły wyższej jest silnie skorelowana z potrzebami krajowego i lokalnego rynku pracy, gdzie najsilniejsze oddziaływanie ma na najbliższe otoczenie, kształcąc dla potrzeb danego regionu, budując jednocześnie swój prestiż przez procentowy udział w lokalnej gospodarce swoich absolwentów.

Migracja zarobkowa spowodowana brakiem miejsc pracy stanowi kolejny ważny problem i zagrożenie dla rozwoju i prawidłowego funkcjonowania społeczności lokalnej. Z badań przeprowadzonych w 2007 r. wynika, że tylko województwa: mazowieckie, wielkopolskie, małopolskie i pomorskie zanotowały dodatnie saldo migracji zarobkowej. Natomiast pozostałe województwa cechują się saldem ujemnym – niechlubny prym wiedzie województwo opolskie (-2,9%); średnia dla całego kraju: -0,5% na 1000 osób. W obrębie migracji województwa opolskiego tylko powiat opolski zanotował dodatnie saldo migracji stałych (0,72%), gdzie już samo miasto Opole ma znaczny ubytek kapitału ludzkiego (-5,46%) zależnej od migracji. Problem wygląda bardzo poważnie i konieczne stają się czynności zapobiegawcze przed całkowitym załamaniem się funkcjonowania społeczności lokalnej, gdyż region się wyludnia¹⁸. Przyczynę powyższego stanu rzeczy można upatrywać w opóźnieniu rozwojowym Śląska Opolskiego, co uwidacznia się w niskim poziomie wyższego wykształcenia mieszkańców, stanowiąc czynnik wpływający na niską konkurencyjność i tym samym na liczbę miejsc pracy¹⁹.

Wśród czynników wpływających na poprawę stanu dodatniej migracji zarobkowej w województwie opolskim znajdują się przede wszystkim wy-

¹⁷ J. Żurawska, *Projekt europejski a rozwój uczelni wyższej*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak, Opole 2008, s. 179–180.

¹⁸ Ibidem, s. 180–181.

¹⁹ R. Raziński, *Uwarunkowania demograficzne rozwoju szkolnictwa i dostosowanie go do potrzeb rynku*, [w:] *Rynek pracy województwa opolskiego do roku 2013 na tle prognozy rozwoju gospodarki*, red. M. Duczmal, W. Potwora, Opole 2007, s. 50–51.

sokie kwalifikacje przyszłych pracowników oraz zaplecze naukowo-badawcze regionu. Zgodnie z zasadami profilaktyki społecznej należy oddziaływać na powyższe czynniki chroniące. Uczelnia staje się centrum nie tylko naukowo-badawczym rozwijającym region, lecz punktem przyciągającym migracje przez silne powiązanie edukacji z lokalną gospodarką:

„Najważniejsze jest wspomaganie kierunków kształcenia i rozwoju kadry naukowej, co umożliwi aktywne włączenie się [...] uczelni w realizację międzynarodowych programów badawczych oraz wymiany studentów z Unii Europejskiej oraz spoza. Jak się okazuje, placówki edukacyjne przez uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej i wsparcie w postaci staży oraz stypendiów mogą zachęcać młodych ludzi do studiowania w regionie i w perspektywie do osiedlenia”²⁰.

PODSUMOWANIE

Szkoły wyższe, wśród placówek naukowo-badawczych, są doskonałym przykładem miejsc, gdzie można mówić o koncentracji naukowo-badawczej danego regionu. Usilne dążenie do zacieśniania się współpracy uczelni z podmiotami lokalnymi przynosi korzystne zmiany nie tylko w postaci uzyskania informacji o stanie danego problemu, lecz także stanowi źródło działań zapobiegawczych i wyrównawczych. Doskonałym przykładem takich przedsięwzięć jest przeciwdziałanie zagrożeniu bezrobociem studentów i absolwentów m.in. przez uruchomienie akademickich biur karier, umożliwienie zdobycia nowych i zachęcanie do pogłębiania już nabytych kwalifikacji.

Obecne zainteresowanie profilaktyką społeczną coraz bardziej ogranicza się do działań względem dzieci i młodzieży. Dorośli zostają pominięci, a w szczególności funkcjonujący w środowisku lokalnym. Dopiero gdy dany problem rozwinie się do rangi problemu krajowego, trudno mówić o wdrażaniu specjalistycznych działań profilaktycznych. Właściwym krokiem jest obligatoryjne prowadzenie programów profilaktycznych przez samorządy gminne, środki prewencji policji oraz nacisk na współpracę podmiotów z placówkami naukowo-badawczymi. Powyższe działania można określić mianem mezoprofilaktyki – znajdującej się na pograniczu profilaktyk w obrębie jednego podmiotu (profilaktyka szkolna) a polityki społecznej. Działania w aspekcie mezoprofilaktyki – w tym istotna działalność szkoły wyższej na rzecz przeciwdziałania zagrożeniu bezrobociu absolwentów – są niezwykle potrzebne i na stałe wpisując się będą w przyszły obraz profilaktyki społecznej.

²⁰J. Żurawska, op.cit., s. 182.

LITERATURA

- Albański L., *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra 2010.
- Bednarczyk H., Żurek M., *Działalność biur akademickich w Polsce w świetle badań*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak, Opole 2008.
- <http://nowaewangelizacja.org/> (dostęp: 20.09.2013).
- <http://parafia-smolnica.pl/trze%C5%BAwo%C5%9Bciowa-krucjata-mi%C5%82osierdzia/> (dostęp: 20.09.2013).
- http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1114883,10296069,Chrystoteka___czyli_katolicka_potancowka__Bez_alkoholu.html (dostęp: 20.09.2013).
- <http://www.kwc.oaza.pl/> (dostęp: 20.09.2013).
- Kraśnikiewicz W., Czerska-Miodek T., Olejnik K., *Problem profilaktyki w szkołach i placówkach województwa opolskiego. Raport z badań ankietowych zrealizowanych na przełomie 2001–2002 r.*, [w:] *Wybrane problemy edukacji i eurointegracji*, red. Z. Jasiński, S. Kaczor, Opole 2005.
- Michał M., *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, red. B. Urban, Mysłowice 2004.
- Piotrkowski P., Zajączkowski K., *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów*, Kraków 2003.
- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001.
- Raport gminny 2011. Monitorowanie problemu narkotyków i narkomanii na terenie gminy Opole, grudzień 2011; <http://g7opole.wodip.opole.pl/pliki/MonitoringOpole2011raport.pdf> (dostęp: 20.09.2013).
- Rauziński R., *Uwarunkowania demograficzne rozwoju szkolnictwa i dostosowanie go do potrzeb rynku*, [w:] *Rynek pracy województwa opolskiego do roku 2013 na tle prognozy rozwoju gospodarki*, red. M. Duczmał, W. Potwora, Opole 2007.
- Sierosławski J., Świątkiewicz G., *Współczesne konteksty zagrożeń i jego rozpoznanie na poziomie lokalnym*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2012.
- Śliwa S., *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szczówka, B. Ogonowski, Wrocław 2013.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni – wybrane zagadnienia*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak, Opole 2008.
- Ustrzycki A., *Oczekiwania pracodawców wobec kwalifikacji pracowników*, Opole 2007.
- Żurawska J., *Projekt europejski a rozwój uczelni wyższej*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Kowalska, D. Widelak, Opole 2008.

UCZELNIA – STUDENT – RYNEK PRACY

Zmiany społeczno-gospodarcze i technologiczne – mające miejsce w ostatnim ćwierćwieczu, prowadzą do rozwoju społeczeństwa określanego jako postprzemysłowe, postkapitalistyczne, postmodernistyczne, oparte na wiedzy, uczące się, czy też informacyjne – przyniosły znaczne przewartościowanie pojęcia edukacji. W konsekwencji, pomimo protestu pewnych środowisk, obserwuje się odejście od idei edukacji tradycyjnej i przechodzenie w kierunku edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój i autokrację, a więc te cechy, które są przecież podstawą procesu uczenia się¹.

Istotę tego nowego rozumienia edukacji oddają tytuły międzynarodowych raportów, takie jak np.: *Światowy kryzys edukacji – analiza systemów* (1968), E. Faule'a *Uczyć się, aby być* (1972), *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* (1992), *Obszary permanentnej samoedukacji* (1995), czy też J. Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998). W dokumentach tych zwraca się uwagę na konieczność zmian, jakie powinny objąć edukację na wszystkich jej poziomach w związku z transformacją życia społecznego wynikającą z globalizacji wywołanej postępowaniem naukowo-technicznym oraz z jej skutków w dziedzinie pracy i środowiska człowieka. Szczególny nacisk kładzie się na trzy aspekty nowej edukacji:

- ciągłość i ustawiczność edukacji sprowadzającą się do idei edukacji przez całe życie;
- wielowymiarowość, wielostronność edukacji;
- interaktywność edukacji, zwracającą uwagę nie tylko na indywidualny i integralny rozwój człowieka, ale także na rozwój społeczeństwa.

Analizując systemy edukacji w różnych krajach świata można, na podstawie literatury przedmiotu, wyróżnić trzy zasadnicze modele struktury szkolnictwa wyższego: uniwersytecki zintegrowany, binarny oraz sfragmentaryzowany. Pierwszy z nich, czyli model zintegrowany, bazuje na krótkich programach nauczania prowadzących do uzyskania dyplomu

¹ W tych kwestiach por. *Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską*, red. S.M. Kwiatkowski i in., Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2001.

oraz na silnym powiązaniu ze szkolnictwem średnim. Taki system obowiązuje m.in. w Szwecji i Hiszpanii. W tych krajach studiowanie poprzedzone jest nauką w rocznym lub dwuletnim studium orientacji uniwersyteckiej, po ukończeniu którego kandydaci zdają egzaminy na studia, ale o przyjęciu na nie decyduje mimo wszystko średnia ocen ze szkoły średniej oraz z ukończonego studium.

Natomiast w binarnym modelu szkolnictwa wyższego uniwersytet „współistnieje” z wyższymi szkołami zawodowymi, które oferują kierunki bardziej sprofilowane i uzawodowione, nie gwarantując kontynuacji kształcenia oraz pozyskania tytułów i stopni naukowych. Uniwersytety natomiast w tym systemie dają pełną możliwość rozwoju naukowego i szeroką ofertę studiów zwłaszcza na kierunkach akademickich. Taką strukturę kształcenia rozwinęły m.in. Wielka Brytania, Niemcy, a w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia także Polska. W tym modelu przyjęcia na studia uniwersyteckie lub do wyższej szkoły zawodowej uzależnione są od posiadania przez kandydata matury i zdania przezeń wymaganego przez wybraną uczelnię egzaminu wstępnego.

Z kolei model sfragmentaryzowany charakteryzuje się znacznym rozproszeniem instytucji kształcenia wyższego. Naborem kandydatów na studia zajmują się w tym systemie ogólnokrajowe centra, które przeprowadzają selekcję na podstawie osiągnięć uczniów w szkołach średnich. Dzięki temu wstęp na uniwersytet wolny jest od jakichkolwiek wstępnych procedur egzaminacyjnych, a weryfikacja kandydatów następuje dopiero pod koniec roku akademickiego w trakcie pierwszej sesji egzaminacyjnej. Ten model kształcenia występuje w szkolnictwie francuskim. Jest on krytykowany za niski prestiż uniwersytetów i nieekonomiczność na skutek umasowienia dostępu do tychże placówek, aczkolwiek system ten stanowi najwyraźniejszy przejaw równości w edukacji.

Uniwersytet pełni istotną rolę pośród różnych uczelni w kształceniu społeczeństwa. Na przestrzeni wieków placówka ta nieczęsto wychodziła naprzeciw nowych tendencji życia społecznego. Zdaniem niektórych badaczy, uniwersytety podtrzymywały raczej ustalone i uznane wartości oraz normy życia społecznego. Taką postawę prezentował zarówno uniwersytet starożytny i średniowieczny, jak i nowożytny. Nie można jednak pominąć zmian zachodzących w relacji uniwersytet–społeczeństwo, których końcowym rezultatem jest zaspokajanie popytu trzech rodzajów: ze strony pracodawców – na absolwentów, ze strony młodzieży – na wykształcenie, ze strony profesorów – na badania. Uniwersytet zyskiwał stopniowo wymiar ogólnonarodowy, ale zanim to nastąpiło integracja młodzieży, z różnych grup społecznych, była wytyczana warunkami ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi w sposób odmienny w różnych krajach Europy i świata.

Obecnie większość uniwersytetów prowadzi wielostopniowy system studiów, poczynając od programów przeddyplomowych (licencjackich) przez dyplomowe (magisterskie), a na poddyplomowych (doktorskich lub dających specyficzne certyfikaty profesjonalne) kończąc. Zróżnicowanie trybu studiowania wpłynęło wydatnie na wzrost liczby studentów oraz nauczycieli akademickich, a także na unowocześnienie procesów dydaktycznych. Możliwe jest obecnie studiowanie stacjonarne, zaoczne, wieczorowe, czy też „na odległość”. Rozwijają się ponadto nieuniwersyteckie szkoły wyższe, proponujące rozmaite programy kształcenia kandydatom, którzy z różnych powodów nie mogą dostać się na uniwersytet.

W latach 1990–2004 miało miejsce w Polsce bardzo istotne upowszechnianie edukacji na poziomie wyższym i trwa ono nieprzerwanie. Wskaźnik scholaryzacji obrazujący stosunek liczby studiujących w wieku 19–24 lat do ogólnej liczby osób w tym wieku w roku akademickim 2004/2005 wyniósł 48% i wykazuje tendencję wzrostową. W roku 2003 mury uczelni opuściło 366 tys. absolwentów, a w 2004 r. już 384 tys. osób². W roku akademickim 2007/2008 na polskich uczelniach studiowało łącznie ponad 1,92 mln żaków, a w 2009/2010 była to już rzesza 1,93 mln osób³.

Rozwój w tym przedmiocie dokonał się głównie dzięki pozabudżetowym środkom finansowym, w tym przede wszystkim dzięki środkom własnym osób podejmujących studia. Od strony podaży upowszechnianie szkolnictwa wyższego wynikało z inicjatywy zarówno szkół państwowych, jak i założycieli szkół prywatnych (por. tab. 1).

Tabela 1

Szkoły wyższe w Polsce w latach 1992–2011

Rok akademicki	Liczba szkół wyższych	
	łącznie	niepublicznych
1992/1993	124	18
1995/1996	179	80
2000/2001	310	195
2005/2006	445	315
2008/2009	458	326
2010/2011	470	338

Źródło: <http://www.nauka.gov.pl> (dostęp: 4.02.2013).

W zakresie uznania wartości posiadanego dyplomu szkoły wyższej ważny jest obecnie typ uczelni – czy jest to uczelnia państwowa, czy prywatna. Określenie „lepszy dyplom” ma także znaczenie hierarchiczne. Jest ono

² www.business.gov.pl/Najwieksza_liczba_studentow_17.html (dostęp: 4.02.2013).

³ Szkolnictwo wyższe a wyzwania rynku pracy; <http://biznes.interia.pl/news/szkolnitwo-wyzsze-a-wyzwania-ryнку-pracy,1205883> (dostęp: 4.02.2013).

związane z rankingiem uczelni, publikowanym na łamach różnych czasopism. Ranking ów stanowi swoistą formę kreowania wartości dyplomów poszczególnych uczelni. Na podstawie takich publikacji buduje się między innymi opinię dla przyszłych potencjalnych studentów.

Przytoczmy tu – dla ilustracji – dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które podsumowało rekrutację na studia w roku akademickim 2009/2010. Na pierwszy rok studiów zostały wówczas przyjęte ogółem 575 363 osoby, z tego na studia pierwszego stopnia i jednolite studia magisterskie 436 732 osoby, a na studia drugiego stopnia 138 631 studentów. Do publicznych szkół wyższych przyjęto ogółem 399 278 osób, natomiast do niepublicznych szkół wyższych 176 085 osób⁴ (bardziej szczegółowe dane prezentuje tab. 2).

Tabela 2

*Rekrutacja na studia w roku akademickim 2009/2010
(uczelnie nadzorowane przez MNiSW oraz uczelnie niepubliczne)*

Szkoly wyższe	Liczba osób przyjętych na studia					
	I stopnia i jednolite magisterskie		II stopnia		łącznie	
	ogółem	w tym na studia stacjonarne	ogółem	w tym na studia stacjonarne	ogółem	w tym na studia stacjonarne
Szkoly publiczne	303 632	216 393	95 646	41 619	399 278	258 012
Szkoly niepubliczne	133 100	25 754	42 985	2 091	176 085	27 845
Razem	436 732	242 147	138 631	43 710	575 363	285 857

Źródło: Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2009/2010 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych, Warszawa 6 stycznia 2010; www.nauka.gov.pl (dostęp: 4.02.2013).

Badania przeprowadzone przez MNiSW wyłoniły też listę najpopularniejszych uczelni oraz kierunków studiów cieszących się największym zainteresowaniem. Najbardziej oblegane uczelnie w Polsce (według liczby kandydatów na jedno miejsce) to: Politechnika Warszawska (8,0), Politechnika Gdańska (6,7), Uniwersytet Warszawski (6,1), Politechnika Łódzka (5,8), Politechnika Poznańska (5,1), Uniwersytet im. kard. Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (5,1), Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (4,3), Uniwersytet Wrocławski (4,3), Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (4,2). Natomiast najpopularniejszymi kierunkami (według liczby kandydatów na jedno miejsce) były: realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia (13,8), weterynaria (7,8), geodezja

⁴ Raport o wynikach rekrutacji w roku akademickim 2009/2010 opracowano w Departamencie Nadzoru i Organizacji Szkolnictwa Wyższego MNiSW.

i kartografia (7,7), psychologia (7,1), gospodarka przestrzenna (6,4), dietetyka (5,6), dziennikarstwo i komunikacja społeczna (5,1), technologie ochrony środowiska (5,0), biotechnologia (4,5), inżynieria biomedyczna (4,5). Z kolei najpopularniejszymi kierunkami pod względem ogólnej liczby kandydatów na dane studia były: zarządzanie (35 388 osób), pedagogika (33 094), prawo (26 581), budownictwo (24 637), informatyka (24 055), ekonomia (22 025), administracja (21 565), psychologia (20 293), turystyka i rekreacja (18 977), inżynieria środowiska (17 723)⁵.

Bez wątpienia wyższe szkoły niepubliczne doprowadziły do stymulacji aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży. Docierają one do mniejszych środowisk lokalnych pozbawionych dotąd tego typu instytucji. Wymogły zmiany organizacyjne procesu dydaktycznego w szkołach państwowych. Stały się konkurentem na rynku edukacyjnym. Dynamice liczby studiujących nie towarzyszy jednak równy co do wielkości wzrost nakładów na szkolnictwo. Zaowocowało to pogorszeniem przeciętnych warunków studiowania, wyrażającym się m.in. gorszymi proporcjami zatrudnienia kadry wykładowej i jej kwalifikacji w stosunku do liczby studentów⁶.

Wiedza jest obecnie towarem. Nie ulega wątpliwości, że towarem będącym w cenie. Ma bowiem wpływ na jakość życia osobistego danej jednostki oraz na stopień jej prestiżu społecznego. Przyszli studenci coraz częściej wybierają uczelnie cieszące się ogólną popularnością, to znaczy mające dobrą opinię, wykazujące wysoką jakością kształcenia, dysponujące kadrami o wysokich stopniach naukowych i dobrym, bogatym zapleczem dydaktycznym. O wyborze uczelni przesądzają także kierunki studiów będące w ofercie, szczególnie te mieszczące się w niszy edukacyjnej, czy z zakresu tzw. zawodów przyszłości.

Decyzje edukacyjne podejmowane przez młodzież należą do jej najistotniejszych przedsięwzięć. Są to decyzje trudne, wymagające od młodego człowieka dojrzałości, gdyż dotyczą jego przyszłości, stanowią o dalszym jego życiu. Decyzja o studiowaniu nie jest też kwestią prostą w planach młodych ludzi, ponieważ uzależniają ją m.in. od dostępu do edukacji w istniejącym systemie oświatowym. Czy wszyscy chętni do kontynuacji nauki w szkole wyższej mają jednakowe szanse na zdobycie dobrego wykształcenia, na miarę ambicji i oczekiwań młodego człowieka, a także na miarę wymagań współczesnego rynku pracy?

⁵ Dane dotyczące roku 2009/2010 podane przez Departament Nadzoru i Organizacji Szkolnictwa Wyższego MNiSW.

⁶ Zob. U. Sztanderska, B. Minkiewicz, M. Bąba, *Oferta szkolnictwa wyższego, wymagania rynku*, Raport z badań dla Instytutu Społeczeństwa Wiedzy i Krajowej Izby Gospodarczej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005.

Powszechna jest opinia, że lepsze wykształcenie, a tym samym wyższą wartość dyplomu, zapewnia ukończenie studiów uniwersyteckich, a nie wyższej uczelni prywatnej. Nadal powszechnie dominuje pogląd, że w szkole prywatnej, skoro płaci się za studia, nie ma możliwości niezaliczenia i niezdania egzaminów, albowiem jest to swoisty układ – dyplom za pieniądze, a nie za wiedzę i umiejętności. Tego rodzaju myślenie pokutuje także wśród potencjalnych przyszłych pracodawców, do których student składa swoją ofertę, a więc i dyplom ukończenia studiów. Jednak w rzeczywistości coraz liczniejsza rzesza studentów i absolwentów szkół prywatnych zaprzecza tym poglądom, gdyż przekonuje się, że wymagania stawiane studentom w większości uczelni prywatnych nie odbiegają od rygorów w szkołach państwowych. Pracodawcy także coraz częściej zmieniają swoje nastawienie do absolwentów szkół niepaństwowych, albowiem w praktyce zawodowej ci młodzi ludzie wykazują się wysokimi kwalifikacjami.

Powszechnie zakłada się, że inwestycja w edukację to najlepszy sposób na uniknięcie bezrobocia i zwiększenie zarobków oraz osiągnięcie satysfakcjonującego prestiżu społecznego. Jak wynika z analiz CBOS, zdecydowana większość indagowanych w tych kwestiach Polaków uważa, że warto zdobywać wykształcenie, w tym niemal dwie trzecie badanych (63%) wyraża tę opinię w sposób zdecydowany⁷. Wolny rynek wprowadził zasadę, że tylko osoby wykształcone, posiadające wysokie kwalifikacje zawodowe, mogą stać się na nim aktywnymi graczami. Jednakże przerost (inflacja) dyplomów staje się jednym z wielu zjawisk wymuszających podejmowanie dalszego, niemal ustawicznego kształcenia w celu zdobywania zarówno wyższego prestiżu i awansu społecznego, jak i dobrze płatnej pracy⁸. W wielu krajach – jak podkreślają socjologowie edukacji – dyplom uniwersytecki jest obecnie tym, czym przed około stu laty było świadectwo szkoły średniej; stał się on paszportem w przepływie gospodarczym i wkładem obywatelskim⁹.

Dyplom jest dokumentem stwierdzającym przyznanie tytułu naukowego lub zawodowego i związanych z nim uprawnień. Warunkiem otrzymania dyplomu jest uzyskanie na uczelni tzw. absolutorium po wcześniejszym zaliczeniu wszystkich obowiązkowych zajęć i wymaganych egzaminów. Ukończenie studiów następuje po zdaniu przewidzianych egzaminów dyplomowych lub po pozytywnej obronie pracy dyplomowej¹⁰. Wprawdzie

⁷ Za: A. K i e r s z t y n, *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje?*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1, s. 8.

⁸ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2007 s. 356.

⁹ *Ibidem*, s. 356.

¹⁰ M. C i e c i u r a, *Jak skutecznie studiować? Poradnik nie tylko dla studentów i maturzystów*, Wizja Press & IT Sp. z o.o., Warszawa 2007, s. 33.

występują zasadnicze różnice między poszczególnymi uczelniami w zakresie jakości oferowanych usług edukacyjnych, to jednak absolwenci wszystkich szkół wyższych w Polsce otrzymują taki sam dyplom ukończenia studiów, który w myśl obowiązującego prawa gwarantuje takie same kwalifikacje zawodowe.

Zgodnie z istniejącymi unormowaniami, każda uczelnia jest zobowiązana do utrzymywania wysokiej jakości kształcenia przez stwarzanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Uczelnia bowiem ma nie tylko przyciągać studenta i jego fundusze, ale także zapewnić należyłą rangę wydawanego przez nią dyplomu. Posiadanie przez młodego człowieka dobrego, „właściwego” dyplomu zawsze zwiększa jego szanse zatrudnienia na rynku pracy. Natomiast dysponowanie dyplomem zbyt „pospolitym”, jakim legitymuje się duża liczba kończących studia nie zapewnia atrakcyjnego zatrudnienia. W związku z pojawiającym się zjawiskiem inflacji dyplomu znaczna liczba absolwentów wyższych uczelni podejmuje pracę często niezwiązaną z kierunkiem swych studiów. W efekcie uzyskany poziom wyższego wykształcenia daje tylko satysfakcję ze zdobycia wiedzy i kwalifikacji, które wszak nic nie zmieniają w życiu zawodowym absolwenta, bo odbiegają od wymagań teraźniejszego rynku pracy, czyli od oczekiwań i wymagań pracodawców.

Zapotrzebowanie na rynku pracy jest różnorodne, a rynek pracy jest bezwzględny – funkcjonuje na zasadzie popytu i podaży¹¹. Obecne pokolenie studentów, aby zapobiec deprecjacji własnego wykształcenia i dyplomu ukończenia studiów wyższych, uważnie śledzi strukturę bieżącego rynku pracy i stara się zdobyć właściwą wiedzę, by osiągnąć zamierzony cel, czyli uzyskać adekwatny do zapotrzebowania na rynku pracy dyplom i zająć w życiu właściwą pozycję społeczną. Struktura zapotrzebowania na siłę roboczą oraz wynikająca z niej struktura zatrudnienia są określone przez hierarchiczną strukturę zawodów i stanowisk pracy¹². Przy tym należy skonstatować, że polityka edukacyjna, mimo iż stara się wyrównywać szanse młodych ludzi, raczej pogłębia nierówności. Jak pisze, zajmujący się m.in. problematyką szkolnictwa wyższego, Z. Melosik: „[...] w wielu społeczeństwach edukacja wyższa pełni rolę jednego z najistotniejszych czynników stratyfikacji społecznej, a walka o dobry dyplom jest – przynajmniej w pewnej mierze – walką o dobre życie [...]”¹³. W tym kontekście wydaje się oczywiste, że aktualnie niemożliwe jest, aby wszyscy posiadali tytuł magistra.

¹¹ *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 356.

¹² *Ibidem*.

¹³ Z. M e l o s i k, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009, s. 89.

Większa liczba osób z dyplomem szkoły wyższej niekoniecznie przekłada się na większą produktywność i wyższe płace, lecz może powodować zjawisko swoistej nadwyżki wykształcenia, czyli przeedukowania społeczeństwa¹⁴. Występujący w niektórych krajach przerost liczby absolwentów uniwersytetów wywołuje trudności tychże ludzi w znalezieniu miejsc pracy odpowiadających ich dyplomom, wiedzy, kompetencjom i aspiracjom (m.in. w Stanach Zjednoczonych, Japonii, a obecnie także w Polsce). Stąd coraz częściej w krajach z „nadwyżką” wyższego wykształcenia obserwuje się „schładzanie” aspiracji edukacyjnych społeczeństwa i zachęcanie do kończenia edukacji na szkole zawodowej¹⁵. Innymi słowy, jeżeli liczba miejsc pracy dla wysoko wykwalifikowanych pracowników pozostaje ograniczona, wielu absolwentów szkół wyższych staje przed koniecznością podjęcia zatrudnienia niedopasowanego do poziomu kwalifikacji¹⁶.

Powszechności studiów towarzyszy stopniowe pogarszanie się na rynku pracy sytuacji – wcześniej znakomitej – osób z wyższym wykształceniem. Przy przeedukowaniu społeczeństwa nie ma prawidłowego związku między liczebnością absolwentów szkół wyższych i uzyskiwanymi przez nich na danych kierunkach studiów specjalizacjami a rzeczywistym zapotrzebowaniem rynku pracy. Brakuje dziś specjalistów z typowym wykształceniem zawodowym, natomiast jest nadmiar kandydatów do pracy po studiach z „ogólnym przygotowaniem”, lecz dużymi wymaganiami oraz oczekiwaniami w kwestii dobrych warunków zatrudnienia, w tym szczególnie wysokiego wynagrodzenia. W sytuacji, gdy – jak stwierdza Melosik – ogół młodych ludzi posiada dyplomy szkoły wyższej, występują takie zjawiska, jak ekonomiczna nieefektywność, nieobsadzenie pewnych zawodów lub stanowisk pracy, radykalny wzrost wymagań wobec kandydatów na dane stanowisko¹⁷.

Przy ogromnej liczbie różnorodnych uczelni – począwszy od tych, które istnieją od wieków po te, które powstają wraz z zapotrzebowaniem na dane kierunki – mamy do czynienia ze zjawiskiem zwanym efektem Matthewa¹⁸. Polega ono na tym, że jeśli określona instytucja społeczna ma bardzo znaczący prestiż, to on sam w sobie generuje dalszy wzrost prestiżu tejże instytucji¹⁹.

¹⁴ A. K i e r s z t y n, op.cit., s. 8.

¹⁵ Za: P. J. D o l t o n, A. V i g n o l e s, *Overeducation. Problem or not?*, [w:] *Changing relationships between higher education and the state*, eds. M. Henkeli, B. Little, London 1999, s. 103–106.

¹⁶ A. K i e r s z t y n, op.cit., s. 9.

¹⁷ Z. M e l o s i k, *Edukacja, a stratyfikacja społeczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Sliwowski, PWN, Warszawa 2007, s. 357.

¹⁸ Tzw. efekt św. Mateusza – ogólna zasada socjologiczna o ubożeniu społeczeństw biednych i bogaceniu się bogatych.

¹⁹ Za: <http://aneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=450> (dostęp: 4.02.2013).

M. Trow przedstawia cztery typy poglądów dotyczących relacji pomiędzy grupą elitarnych uniwersytetów a nowymi placówkami edukacji wyższej oraz nieakademickim sektorem kształcenia na poziomie wyższym²⁰. Poglądy te prezentowane są przez: 1) egalitarnych pluralistów – zwolenników różnorodności form edukacji wyższej, w tym również podziału na sektor nieuniwersytecki i alternatywny; 2) egalitarnych unitarian – radykalnych zwolenników równości występujących zdecydowanie przeciwko istnieniu elitarnych placówek edukacji wyższej; 3) merytokratycznych pluralistów – zwolenników pluralizacji edukacji wyższej, akceptujących jednocześnie hierarchię statusu, i to zarówno w ramach systemu uniwersyteckiego, jak i między poszczególnymi sektorami kształcenia; 4) merytokratycznych unitarian – zwolenników tradycyjnego sposobu wyłaniania elit społecznych²¹.

Uogólniając problem należy stwierdzić, że koniec XX i początek XXI w. cechuje zjawisko selekcji społeczeństwa poprzez edukację oraz rynek pracy. Mechanizmy selekcyjne uruchamiane są we wszystkich narodowych systemach edukacji i stanowią rezultat postępującej globalizacji, modernizacji i industrializacji. Natomiast procesy przemian społecznych, politycznych, gospodarczych w poszczególnych państwach oddziałują różnicująco na instytucje edukacyjne będące częścią infrastruktur instytucjonalnych społeczeństw.

Owe zmieniające się warunki edukacyjne, powodowane głównie zmianami na rynku pracy, wymuszają nowe podejście młodych ludzi do własnej edukacji. Jak doradza A. Wojtaś-Jakubowska z *public relation* (portal Pracuj.pl.), obecnie – w czasach upowszechnienia edukacji, dewaluacji dyplomów i przededukowania społeczeństwa – korzystniejsze dla młodego człowieka może okazać się znalezienie niszy edukacyjnej niż uleganie aktualnej modzie. Trzeba dokonać przede wszystkim analizy kompetencji i umiejętności potrzebnych na rynku pracy. Warto przejrzeć oferty pracy i dokładnie przeanalizować wymagania, jakie pracodawcy stawiają kandydatom na interesujące nas stanowiska. Na tej podstawie można łatwo określić własne mocne i słabe strony, a następnie wybrać takie studia, które najlepiej uzupełnią brakujące nam kwalifikacje²².

²⁰ Z. M e l o s i k, *Edukacja...*, s. 365–366.

²¹ Szerzej: K. Ł a n g o w s k a - M a r c i n o w s k a, *Z rozważań nad dostępem do edukacji w szkole wyższej w warunkach gospodarki rynkowej*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Papis, D. Widelak, WSZiA, Opole 2008, s. 96–106.

²² www.echomiasta.pl/index.php?option=com_content&task=view&city=&id=16029&Itemid=41 (dostęp: 4.02.2013).

LITERATURA

B a n a c h C., *Z polską edukacją w XXI w. Wyzwania i zadania*, Jelenia Góra 2000.

Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2009/2010 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych, Warszawa 6 stycznia 2010; www.nauka.gov.pl (dostęp: 4.02.2013).

K i e r s z t y n A., *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje?*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.

K w i e c i ń s k i Z., *Dryfować i łudzić. Polska „strategia” edukacyjna*, „Nauka” 2006, nr 1.

Ł a n g o w s k a - M a r c i n o w s k a K., *Z rozważań nad dostępem do edukacji w szkole wyższej w warunkach gospodarki rynkowej*, [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, red. S. Kaczor, D. Papis, D. Widelak, WSZiA, Opole 2008.

M e l o s i k Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009.

Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, red. Z. Melosik, Wolumin, Poznań 2001.

Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2007.

Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską, red. S.M. Kwiatkowski i in., Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2001.

Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.men.waw.pl (dostęp: 4.02.2013).

W i a t r o w s k i Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000.

W i l l i a m s J., *The discourse of access*, [w:] *Negotiating access to higher education. The discourse of selectivity and equity*, ed. J. Williams, Buckingham 1997.

www.aneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=450 (dostęp: 4.02.2013).

www.echomiasta.pl/index.php?option=com_content&task=view&city=&id=16029&Itemid=41 (dostęp: 4.02.2013).

www.liberte.pl/component/content/article/1720.html?ed=29 (dostęp: 4.02.2013).

www.na-studia.pl/jakikierunek/ (dostęp: 4.02.2013).

MARCIN SZCZERBIŃSKI

ROZUMIENIE POJĘCIA „KOMPETENCJE” I TYPOLOGIE KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Zmieniające się otoczenie społeczne i rozwój technologii sprawia, że przed edukacją stają coraz to większe wyzwania. Przekształcenia zmieniające Polskę w kierunku społeczeństwa informacyjnego, niejako wymuszają i warunkują wprowadzanie nowoczesnych narzędzi wspomagających nauczyciela w procesie nauczania. Wskazują one także potrzebę adekwatnego przygotowania do spełniania ról nauczyciela we współczesnej szkole, co jest związane w dużej mierze z problematyką kompetencji nauczycielskich. Problematyka ta powraca niemal przy każdej zmianie prawodawstwa dotyczącego edukacji zarówno na płaszczyźnie krajowej, jak i europejskiej.

W artykule podjęta została próba ukazania podstaw teoretycznych problematyki kompetencji z uwzględnieniem prawodawstwa dotyczącego rynku pracy i szkolnictwa wyższego.

Do najistotniejszych składników systemu kształcenia należą: nauczyciele – ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie; uczniowie – ich potrzeby, motywacje i metody pracy; treści kształcenia – ich dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiągniętych wyników oraz środowisko kształcenia – środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki¹. Wśród naukowców badających problematykę efektywności nauczania panuje zgoda, że mimo dynamicznych zmian w edukacji, wciąż tym najważniejszym czynnikiem warunkującym ją jest osoba nauczyciela². To jego osobowość, przygotowanie, kompetencje, autorytet oraz postawa ideowo-moralna, odgrywają decydującą rolę w procesie wychowania i nauczania³. Na

¹ Zob. W. O k o ń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 62.

² Zob. W. S t r y k o w s k i, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 15.

³ Zob. L. K a c p r z a k, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Piła 2006, s. 11.

istotność tego zawodu⁴, wskazuje także fakt, że stał się on przedmiotem refleksji naukowej oddzielnej dziedziny wiedzy pedagogicznej nazwanej *pedeutologią*⁵.

Pojęcie „nauczyciel” ma długą historię, ale naukowy namysł nad tą profesją jest stosunkowo późny, szczególnie wobec wyodrębnienia się „nauczania” jako specyficznej aktywności zawodowej człowieka. Przypada ono bowiem na przełom XVII i XVIII w., a naukowa refleksja *pedeutologiczna* pojawia się dopiero w latach trzydziestych XX w.⁶. H. Kwiatkowska w rozwoju tej subdyscypliny wyróżnia trzy stadia. W pierwszym z nich uwagę skupia się na osobowej wartości nauczyciela i jego indywidualnych, wewnętrznych właściwościach. Był to czas sformułowania idei służby nauczyciela i jego powinności wobec siebie i dzieci. W drugim stadium akcent został położony na naukowość, racjonalne uporządkowanie edukacji nauczycieli i kontroli efektów. Podstawą było nie to kim jest nauczyciel, ale jakie ma kompetencje, opisywane w kategoriach *prakseologii* i *ekonomii*. Ostatnie stadium natomiast koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: skąd wiadomo jak wychowywać? – czyli zagadnieniu *prawomocności wychowawczej ingerencji wychowania*⁷.

Niewątpliwie istotnym wymiarem obecnie prowadzonych analiz różnych profesji, w tym nauczycielskiej, jest posługiwanie się pojęciem *kompetencji*⁸. Jego obecność w humanistyce datuje się od lat siedemdziesiątych XX w. za sprawą N. Chomsky’ego, który zastosował je w językoznawczej teorii komunikacji. Z kolei J. Habermas przejął to pojęcie i wprowadził do teorii działania komunikacyjnego. Natomiast w debacie publicznej *kompetencje* zdobyły popularność w latach dziewięćdziesiątych, choć przez

⁴ „Zawód nauczycielski należy do najstarszych zawodów na świecie. Nauczanie dzieci i młodzieży było zaliczane zawsze do najważniejszych obowiązków każdego społeczeństwa. Dlatego też z zawodem nauczycielskim spotykamy się w dziejach każdego narodu od momentu jego narodzin po współczesność”; cyt. za: J. J a k ó b o w s k i, *Zarys teorii i rozwoju zawodowego nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1987, s. 11.

⁵ „*Pedeutologia* (z gr. *paidentes* – nauczyciel, *logos* – słowo, nauka) – dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami zawodu nauczycielskiego. Do problemów badawczych, którymi zajmuje się *pedeutologia* należy zaliczyć przede wszystkim następujące: osobowość nauczyciela, poziom i zakres wykształcenia nauczycieli, warunki i efekty ich pracy, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samokształcenie nauczycieli, przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego”; cyt. za: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993, s. 580.

⁶ H. K w i a t k o w s k a, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 18.

⁷ Ibidem, s. 17.

⁸ Por. W. S t r y k o w s k i, *Kompetencje współczesnego...*, s. 15.

bezrefleksyjne stosowanie straciły swoje znaczenie teoretyczne i dziś zalicza się je do „pustych”, ale jednak znaczących społecznie, politycznie i gospodarczo kategorii pojęciowych⁹. W tym samym okresie terminem tym zaczęto określać nauczycielski profesjonalizm w literaturze pedeutologicznej¹⁰.

Pojęcie owo funkcjonuje także na płaszczyźnie innych dziedzin naukowych, których przedstawiciele interesują się różnymi jego aspektami:

„prakseologia – ogólna teoria działania, zajmuje się ogólnym sensem pojęcia kompetencja; prawo – zajmuje się wytyczaniem i klasyfikowaniem (porządkowaniem) zakresów kompetencji na poziomie indywidualnym i organizacji (statut); socjologia – zajmuje się stopniem zgodności kompetencji z przebiegiem różnego rodzaju karier menedżerskich, politycznych, naukowych i innych oraz społecznymi wzorcami kompetencji; psychologia – analizuje kompetencje w aspekcie funkcjonalnym, jako mechanizmy regulacji działania”¹¹.

Termin ten, niejednoznaczny, złożony i wielowymiarowy sprawia trudność w jego zdefiniowaniu¹². Pogłębia ją dodatkowo potoczny sens pojęcia, gdyż oznacza on pewną umiejętność, ale także zakres uprawnień. Wskazana dwoistość jest widoczna w „[...] odniesieniu do podmiotów szkolnej edukacji: kiedy jest mowa o uczniu, intuicyjnie pojęciu temu nadaje się pierwsze znaczenie, to znaczy umiejętność, gdy zaś jest mowa o nauczycielu – oznacza ono zakres uprawnień”¹³. Także widoczny brak zakwalifikowania w obrębie naukowej dyscypliny utrudnia jego operacjonalizację, zarówno na potrzeby praktyki edukacyjnej, jak i na użytek teorii pedagogicznej¹⁴.

Próbując przybliżyć jego sens należy odróżnić najpierw dwa sposoby jego rozumienia. Słowo to używa się do opisu skutku działania. W takim ujęciu „kompetentność” rozumiana jest jako „bycie kompetentnym”.

⁹ Zob. R. G ó r a l s k a, H. S t o l a r c z y k - S z w e c, *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 28.

¹⁰ Zob. Z. B a r t k o w i c z, *Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red., Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 29.

¹¹ B. S y p n i e w s k a, *Kompetencje a kwalifikacje i umiejętności*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae” 2009, nr 2, s. 83.

¹² Przykładem błędnego określenia (*ignotum per ignotum*) tego pojęcia jest następująca definicja: „Kompetencje społeczne: zespół umiejętności, dzięki którym człowiek może przejawiać takie zachowania werbalne i niewerbalne, które uczynią go kompetentnym uczestnikiem interakcji społecznych i pozwalają zgodnie z zamierzeniami oddziaływać na innych ludzi”; cyt. za: *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 138.

¹³ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 55.

¹⁴ *Ibidem*, 56.

W innym znaczeniu służy on do określenia cechy, którą pojmuje się jako umiejętności posiadane przez (kompetentną) osobę. Uznaje się, że „Większość definicji odnosi się do drugiego, tj. umiejętnościowego rozumienia słowa „kompetencja”, gdzie traktuje się ją jako cechę”¹⁵.

Wśród definicji nadawanych temu pojęciu są takie, jak: „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”¹⁶, „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”¹⁷, „zdolność do określonych obszarów zadań kształtowana w procesie uczenia się”¹⁸. Zwykle ujęcia te są dookreślane przez wskazanie na poszczególne cechy, właściwości czy sprawności ludzi.

W niniejszym opracowaniu przyjmuję za M. Czerepaniak-Walczak ujęcie szerokie¹⁹, według którego kompetencje, to „[...] harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”²⁰. W innej pracy autorka dookreśla je stwierdzając, że kompetencja jest „[...] świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym, poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie”²¹, a wyraża się „[...] w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie”²².

Ważną cechą takiego rozumienia pojęcia „kompetencje” jest to, że ma ono podmiotowy charakter, to znaczy, że jest właściwością określoną

¹⁵ R. G ó r a l s k a, J. M a d a l i Ń s k a - M i c h a l a k, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 68.

¹⁶ H. O. J e n k i n s, *Getting it Right. A Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991, s. 161.

¹⁷ D. F o n t a n a, *Psychology for Teachers*, Macmillan, Basingstoke 1992, s. 245.

¹⁸ W. O k o Ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 129.

¹⁹ Podobne rozumienie przedstawia S. Dylak, który stwierdza, „[...] że każdy akt sprawczy w zawodzie nauczycielskim ma dwa definicyjne wymiary: normatywny oraz sprawnościowy, a więc wymiar standardów i efektów. Z prakseologicznego punktu widzenia można opisać działanie nauczyciela w wymiarach: energetycznym (postawy, wartości), informacyjnym (wiedza) oraz sprawnościowym (dyspozycje, umiejętności). Zatem «kompetencje» uważam tutaj za zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”; cyt. za: S. D y l a k, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 37.

²⁰ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 88.

²¹ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Kompetencja: słowo kluczowe...*, s. 61.

²² M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UŚ, Szczecin 1994, s. 137.

osoby²³. Poza tym kompetencje są także nabywane, czyli stanowią wynik procesu uczenia się²⁴, a także są podstawą wychowania²⁵. Nie będą natomiast sumą zdobytych sprawności, ale winny być postrzegane szeroko, jako kompozycja różnych elementów. Są obserwowalne przez innych, a także powtarzane²⁶, zatem nie stanowią jednorazowego aktu będącego następstwem olśnienia, natchnienia czy intuicji²⁷. Istotną charakterystyką kompetencji jest również możliwość poddania ich pomiarowi, czyli przekładalność konstytuujących ją dyspozycji na wskaźniki. Aby go dokonać, potrzebne jest określenie standardów kompetencji. Wiąże się ono z przyjętym systemem wartości, a więc z przekonania o tym, kim powinien być oraz jakie umiejętności posiadać, ktoś kogo będziemy mogli określić mianem kompetentnego²⁸. Inną cechą znaczącą jest ich „[...] interaktywność, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, co oznacza, że możliwe jest włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur”²⁹.

W strukturze kompetencji można wyróżnić następujące elementy podmiotowej dyspozycji³⁰: umiejętność adekwatnego, stosownego do standardów, zachowania się; świadomość potrzeby i skutków takiego zachowania oraz podejmowanie odpowiedzialności za określone wybory, decyzje i skutki własnego zachowania³¹. Tak rozumiane kompetencje są wynikiem nie tylko intencjonalnych zabiegów edukacyjnych, ale także nabywa się je w codziennych, naturalnych sytuacjach³².

²³ Zob. W. S t r y k o w s k i, *Kompetencje współczesnego...*, s. 17.

²⁴ „Pedagogika w odróżnieniu od innych dyscyplin naukowych zwraca uwagę na możliwość rozwijania (uczenia się) kompetencji”; cyt. za: ibidem, s. 69.

²⁵ W. Okoń stwierdza, że „[...] pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się”; cyt. za: W. O k o ń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 129.

²⁶ „Być kompetentnym oznacza też przejawiać pewien poziom sprawności w sposób dość stały, a nie incydentalny czy wyczynowy”; cyt. za: Z. B a r t k o w i c z, op.cit., s. 29.

²⁷ Zob. M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Kompetencja: słowo kluczowe...*, s. 60.

²⁸ Zob. Z. B a r t k o w i c z, op.cit., s. 29.

²⁹ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Kompetencja: słowo kluczowe...*, s. 60.

³⁰ „Kompetencja jako dyspozycja podmiotowa nie jest wyizolowaną z całości osobowości strukturą generującą określone ludzkie zachowania. Jest ściśle powiązana z innymi właściwościami człowieka oraz z warunkami jego działania. Jednocześnie jest ona swoistą dla człowieka strukturą, w której poprzez operacjonalizację można wyodrębnić określone elementy. Podkreślić wszakże należy, że na tą strukturę składają się elementy będące jedynie jej pośrednimi ekwiwalentami empirycznymi”; cyt. za: ibidem., s. 58.

³¹ M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Między dostosowaniem a zmianą...*, s. 137.

³² O tym, jakie kompetencje posiada nauczyciel, decydują – według J. Łaskawskiej – czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Do tych pierwszych zalicza: wymogi formalne i rze-

Pojęcie kompetencji można także rozpatrywać w pedagogice jako kategorię zbiorczą, łączącą w sobie cele kształcenia, takie jak przekaz wiedzy charakterystyczny dla tradycji europejskiej i rozwój umiejętności w tradycji amerykańskiej, a także cele wychowania, tj. kształtowanie postaw i wartości „[...] pod postacią kompetencji do zmiany, które umożliwiają radzenie sobie w zmieniających się i dynamicznych warunkach życia”³³. Takie ujęcie omawianego terminu jest istotne w odniesieniu do nauczycieli, w tym uczących religii, gdyż wyraźnie pokazuje oprócz koniecznej stabilności nabytych kompetencji, dużą ich dynamikę. Pedagodzy przez nabywanie nowych informacji i doświadczeń, a także przez praktykę, mają możliwość aktualizowania swoich podmiotowych właściwości i obserwowania ich poziomu oraz etapu rozwojowego. Dzieje się tak także dlatego, że można określić stan kompetencji wejściowych, w sytuacji rozpoczynania jakiejś aktywności oraz kompetencji wyjściowych, pożądaných bądź osiąganých.

Istotne wydaje się wskazanie również, że w literaturze naukowej nie ma konsensusu, co do tego czy należy odróżniać je od pojęcia kwalifikacji³⁴, czy też są one tożsame. Dlatego też istnieją analizy w których obu pojęć używa się zamiennie, jak np. u W. Strykowskiego³⁵. Część autorów odróżnia te pojęcia, wskazując m.in., że:

„[...] kompetencja ujawnia się podczas wykonywania konkretnej działalności zawodowej, umożliwia identyfikowanie się z wykonywanym zadaniem, a przez to umożliwia odczuwanie satysfakcji z efektów pracy zawodowej. Kwalifikacje zaś uzyskuje się zazwyczaj przed podjęciem pracy i stanowią one o możliwości zatrudnienia pracownika, a przez to wykonywanie pracy zawodowej. Zatem kompetencje wymagają kwalifikacji, które oznaczają formalny stopień przygotowania człowieka

czowe, stawiane szkole przez rodziców; ustawy, zarządzenia, rozporządzenia, regulaminy; formalne i rzeczowe wymagania wynikające z podstaw programowych; zasady oraz reguły zarządzania i organizacji szkoły. Natomiast czynnikami wewnętrznymi są: profesjonalizm zawodowy, podstawa kreatywna, wrażliwość moralna, otwartość intelektualna, umiejętność nawiązywania więzi emocjonalnych i intelektualnych oraz identyfikacja z ideą wychowania i nauczania; na podstawie: J. Ł a s k a w s k a, *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 175.

³³ Zob. R. G ó r a l s k a, H. S t o l a r c z y k - S z w e c, op.cit., s. 29.

³⁴ Według A. Gajdzica we współczesnej pedeutologii pojęcie „kwalifikacje” zostało wręcz wyparte przez termin „kompetencje”. Zob. A. G a j d z i c a, *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 16.

³⁵ Zob. W. S t r y k o w s k i, *Szkola współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. S t r y k o w s k i, J. S t r y k o w s k a, J. P i e l a c h o w s k i, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI², Poznań 2007.

do pracy zawodowej i świadczą o zdolności jej wykonywania, czyniąc działania człowieka kompetencyjnymi³⁶.

Podobne ujęcie mówiące, że kwalifikacje to „[...] określony zestaw efektów uczenia się, zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję”³⁷, zostało sformułowane w ramach prac nad stworzeniem zintegrowanego systemu kwalifikacji, który ma pomóc w tworzenia spójnego rynku pracy w krajach UE³⁸. W tym ujęciu, w ramach efektów kształcenia oprócz wiedzy i umiejętności wyróżnia się także potrzebne kompetencje (społeczne)³⁹.

W związku z tendencjami integracyjnymi we współczesnym świecie oraz dążeniem do normalizacji i ujednocniania standardów na poszczególnych poziomach edukacji specjalne komisje i często międzynarodowe grupy zajmują się ustalaniem zakresów i elementów kompetencji nabywanych w procesie instytucjonalnej edukacji. Najpełniej widać to na przykładzie edukacji zawodowej. W poszczególnych zawodach ustalane są standardy profesjonalnych kompetencji oraz bardzo precyzyjne warunki ich ewaluacji.

W Polsce prace nad standardami kształcenia rozpoczęto w latach dziewięćdziesiątych XX w.⁴⁰. Doświadczenia związane z praktyczną realizacją

³⁶ B. B a r a n i a k, *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013.

³⁷ *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, red. E. Bacia, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 8.

³⁸ Wdrażanie Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji wynika ze zobowiązań międzynarodowych: realizacji założeń Deklaracji bolońskiej, postanowień konferencji w Bergen z 2005 r. oraz Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie. Zintegrowany system kwalifikacji będzie się składał z kilku powiązanych ze sobą komponentów: Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), zintegrowanego rejestru kwalifikacji, standardów jakości kwalifikacji czy standardów dotyczących potwierdzania kompetencji, a także systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć. Jego podstawę stanowić będzie PRK, która, podobnie jak ERK, składa się z ośmiu poziomów kwalifikacji. Każdy z poziomów PRK jest opisywany za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących efekty uczenia się, jakie musi potwierdzać kwalifikacja, aby znaleźć się na danym poziomie. PRK uwzględnia efekty uczenia się osiągnięte w ramach edukacji formalnej oraz w inny sposób.

³⁹ Definiuje się je jako „[...] zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania”; cyt. za: *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk...*, s. 8. Jest to szersze ujęcie w stosunku do ERK, które akcentuje szczególne potrzeby Polski w zakresie kompetencji społecznych, wynikające ze zdiagnozowanych naukowo deficytów kapitału społecznego w postaci np. zaufania społecznego, aktywności obywatelskiej, potencjału kulturowego i kreatywnego czy postaw i wartości.

⁴⁰ E. K u l a, M. P ę k o w s k a, *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania*, [w:] *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*, red. W. Dróżka, B. Matyjas, 2010, s. 217.

przyjętych standardów, a także wejście Polski do UE sprawiają, że dokumenty te są stale uzupełniane i aktualizowane. Obecnie sposób przygotowania przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu regulują przepisy Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym⁴¹. Natomiast szczegółowe przepisy dotyczące zasad organizacji i zakresu kształcenia nauczycieli reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁴².

W dokumencie tym wyliczone zostały ogółem⁴³ i szczegółowe efekty kształcenia studentów, które powinny być wynikiem edukacji przygotowującej do wykonywania zawodu nauczyciela. W sformułowaniu szczegółowym zostały one ujęte w taki sposób, by odpowiadać Krajowym Ramom Kwalifikacji⁴⁴. Dlatego też wymienione są grupy efektów szczegółowych, jak: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Te trzy elementy są składnikami efektów kształcenia, będących podstawą definicji kwalifikacji, używanej w ramach formułowania systemu kwalifikacji w Polsce.

⁴¹ DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

⁴² DzU z 2012 r. poz. 131. Dokument ten był poprzedzony Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (DzU nr 207, poz. 2110), które utraciło moc z dniem 1 października 2011 r. w związku z wejściem w życie Ustawy 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 nr 84, poz. 455 i nr 112, poz. 654). Ministerstwo wydało odrębne rozporządzenia dotyczące kierunków: weterynaria i architektura (2011 r.), a także: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (2012 r.).

⁴³ Ogólne standardy kształcenia zakładają, że po ukończeniu studiów absolwent: „1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania–uczenia się; 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu; 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów; 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów; 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces; 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności; 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela”; cyt. za: *ibidem*.

⁴⁴ Zostały one sformułowane w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. (DzU nr 253, poz. 1520).

Dodatkowo mówi się o efektach kształcenia dotyczących języka obcego, emisji głosu, bezpieczeństwa i higieny pracy. W ramach tej listy wymienia się także potrzebę posiadania przez wszystkich nauczycieli, którzy podlegają tej regulacji, wiedzy i umiejętności w zakresie stosowania technologii informacyjnej w szkole. W Krajowej Ramie Kwalifikacji te właściwości umieszczone są przede wszystkim przy umiejętnościach, w ramach niektórych grup nauk. Stosuje się przy tym takie określenia, jak: technologie informatyczne, techniki informatyczne, techniki informacyjne czy techniki informacyjno-komunikacyjne (ta wielość bliskoznacznych nazw niezdefiniowanych odrębnie, może wskazywać na niuansowość ujęcia, bądź też na nieporządek terminologiczny).

Zatem kompetencje są traktowane jako składnik i jeden z elementów potrzebnych do uzyskania potrzebnych kwalifikacji. Wydaje się jednak, że pojęcie to używane jest nie zawsze konsekwentnie, gdyż w jednym miejscu ujmuje się je jako osobną grupę (kompetencje społeczne), by w innym traktować jako składnik umiejętności (kompetencje komunikacyjne)⁴⁵.

Wśród kompetencji dotyczących zawodu współczesnego nauczyciela, występuje wiele, mniej lub bardziej rozbudowanych klasyfikacji. Przy czym trzeba zgodzić się z R. Kwaśnicą, że „[...] swoistość zawodu nauczyciela, a także wielość specjalizacji nauczycielskich (mówi się przecież o nauczycielach przedszkoli, klas początkowych i nauczycielach poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, zróżnicowanych dodatkowo ze względu na typ szkoły i szczebel kształcenia) uniemożliwiają wyczerpujący opis kompetencji potrzebnych w pracy nauczycielskiej”⁴⁶.

Do najważniejszych należy na pewno zestaw standardów kompetencji zawodowych nauczyciela przygotowany przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli i przedstawiony przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN w dniu 13 listopada 1997 r. w Warszawie, gdzie wymienione zostały kompetencje: 1) prakseologiczne – które wiążą się z umiejętnością diagnozowania, programowania, planowania, organizowania działań pedagogicznych, a także kontrolowania i oceniania w procesie edukacyjnym; 2) komunikacyjne – dotyczą poprawności i skuteczności posługiwania się językiem zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie w sytuacjach edukacyjnych; 3) współdziałania – wyrażają się w skutecznych zachowaniach wspierających działania prospołeczne i integrację wśród uczniów; 4) kreatywne – manifestują się

⁴⁵ Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r. poz. 131, II, 2, 2f).

⁴⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 298.

w twórczym i nieszablonowym działaniu nauczyciela; 5) informatyczne – wiążą się ze sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji; 6) moralne – dotyczą zdolności do pogłębionej refleksji moralnej, w sytuacji oceniania dowolnego czynu, który podlega kwalifikacji moralnej⁴⁷.

Wydaje się, że najczęściej przywoływany jest bardzo ogólny podział obszarów kompetencji wg M. Taraszkiewicz, która dzieli je w następujący sposób: 1) kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel traktowany jest jako ekspert i doradca przedmiotowy; 2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne, związane z warsztatem nauczyciela i ucznia. W ich obrębie są więc metody i techniki nauczania i uczenia się np. metody aktywizujące, projektowe – nauczyciel jest ekspertem i doradcą dydaktycznym; 3) kompetencje wychowawcze, które odnoszą się do sposobów oddziaływania na uczniów, tj. m.in. umiejętności komunikacyjne, rozwiązywania problemów rozwojowych – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym⁴⁸.

Ciekawą próbę ogólnej klasyfikacji przedstawia M. Czerepaniak-Walczak, która dzieli je uwzględniając różne kryteria: ze względu na zasięg ujawniania (1) wyróżnia kompetencje powszechne, które są wynikiem kształcenia ogólnego oraz specyficzne, będące wynikiem kształcenia specyficznego np. w jakiejś dziedzinie lub zawodzie; ze względu na źródło (2) wymienia kompetencje ogólne, osiągalne nie tylko na zajęciach z różnych przedmiotów, ale mogą także wspomagać naukę różnych przedmiotów, a także kompetencje przedmiotowe, osiągalne na poszczególnych przedmiotach; ze względu na stopień ogólności (3) można wyróżnić kompetencje kluczowe, o wysokim stopniu ogólności oraz szczegółowe, dotyczące konkretnego obszaru rzeczywistości; ze względu na rolę w generowaniu określonych zachowań osoby (4) wyróżnia kompetencje wyjściowe (adaptacyjne), dojrzałe, transgresyjne (otwartość na zmiany oraz konflikty i ich rozstrzygnięcie) oraz rdzeniowe (esencjonalne, emancypacyjne)⁴⁹.

R. Kwaśnica z kolei wyróżnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne), które są wyznacznikiem całej działalności nauczyciela oraz techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne), od których zależy powtarzalność pracy i efektywność działania.

⁴⁷ Zob. K. D e n e k, *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniumów*, [w:] *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999, s. 39–41.

⁴⁸ M. T a r a s z k i e w i c z, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001, s. 175.

⁴⁹ Zob. M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Kompetencja: słowo kluczowe...*, s. 63–65.

Kompetencje interpretacyjne uzdalniają do „rozumiejącego” odnoszenia się do siebie, innych ludzi i rzeczy. Dzięki nim widzimy rzeczywistość jako wymagającą stałej interpretacji i wydobywania jej sensu. Kompetencje moralne to nie tyle wiedza o normach i zakazach, ale zdolność prowadzenia autorefleksji moralnej. Z kolei kompetencje komunikacyjne to zdolność do bycia w swoiście rozumianym dialogu z sobą samym i innymi. Należy do nich: zdolność do empatii i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby; zdolność do krytyki, rozumianej jako poszukiwanie ukrytych przesłanek w swoich i cudzych poglądach, przekonaniach i zachowaniach oraz postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać swój punkt widzenia jako jeden z możliwych, a nie jako jedyny właściwy. Natomiast należące do grupy technicznej kompetencji postulacyjne stanowią umiejętność opowiadania i identyfikowania się za instrumentalnie pojętymi celami. Kompetencje metodyczne stanowią umiejętność działania według reguł, metod, które określają co i w jakiej kolejności trzeba robić, by w sposób optymalny osiągnąć zamierzony cel. Kompetencje realizacyjne polegają na umiejętnym doborze środków i tworzeniu warunków, które będą pomocne w osiąganiu celu, w ramach metody jaką się posługujemy⁵⁰.

Następnie S. Dylak wyodrębnia trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczyciela. Najpierw wylicza kompetencje bazowe, np. sprawne działanie przynajmniej niektórych zmysłów, niezbędny poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego. Zatem są to te kompetencje, które pozwalają na porozumienie się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami, chodzi także o zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych itd. Z kolei kompetencje pożądane to takie, których posiadanie przez nauczyciela nie jest konieczne, ale może być pomocne (wylicza tu np. grę na skrzypcach, uprawianie sportu, zainteresowanie sztuką, zaangażowanie społeczne, ale też posiadanie poglądów politycznych czy religijnych, które mogą być „wymagane” w danej szkole). Najwięcej uwagi autor poświęca kompetencjom koniecznym, które dzieli na: interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne. Nauczyciel nabywa je w toku kształcenia zawodowego, a bez nich nie byłby w stanie wypełniać przypisywanych danej szkole zadań edukacyjnych⁵¹.

W celu uznania za kompetentnego interpretacyjnie w zakresie trzech wymienionych komponentów, konieczne jest działanie adekwatne do określonych sytuacji. Posiadając kompetencje autokreacyjne nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. W końcu umiejętności realizacyjne to te, które pozwalają nauczycielowi w sposób bezpośredni realizo-

⁵⁰ Zob. R. K w a ś n i c a, op.cit., s. 300–301.

⁵¹ S. D y l a k, op.cit., s. 37.

wać zadania edukacyjne (trzy wymiary: podmiotu, wobec którego czynność jest skierowana, metod oraz ogólnego schematu działania)⁵².

W. Strykowski – uznany pedeutolog – jest autorem, który tworzy bardzo pojemne, ogólne kategorie, jednocześnie szczegółowo i analitycznie omawiając konkretne składniki danych kompetencji. Jego rozważania prowadzą do wyszczególnienia dziesięciu typów kompetencji, ale autor jednocześnie zaznacza, że jest to zestaw otwarty – który można ciągle rozwijać – i nierozłączny, tj. niektóre kompetencje można zaliczyć nie tylko do jednej z grup:

1) kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – oznaczają dobre i dogłębne opanowanie i zrozumienie przez nauczyciela treści, których naucza, umiejętność ustrukturalizowania materiału i pokazania korelacji między jego elementami, jak i między przedmiotami. Nabywa się ich w trakcie studiów i przez ustawiczne samokształcenia. Nauczyciel, by być kompetentnym merytorycznie musi rozszerzać swoją wiedzę o zagadnienia z innych dziedzin, ciągle ją aktualizować i selekcjonować;

2) kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – to wiedza psychologiczna i pedagogiczna będąca podstawą teoretyczną dla działalności diagnostycznej, dydaktycznej i wychowawczej. Nauczyciel powinien mieć wiedzę z psychologii rozwojowej i wychowawczej (podstawy behawioryzmu, kognitywizmu i koncepcji humanistycznej) oraz praktyczne umiejętności wykorzystania jej do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się;

3) kompetencje diagnostyczne (diagnozowania) – dotyczą poznawania uczniów, tj. jego cech rozwojowych i indywidualnych oraz środowiska społeczno-wychowawczego (zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej). Wymagają znajomości metod, technik i narzędzi badawczych;

4) kompetencje planistyczne i projektowe – polegają na umiejętności opracowywania programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych, zarówno długofalowych (projektowanie nauczania danego przedmiotu), jak i doraźnych (projektowanie lekcji i innych zajęć szkolnych). Są one szczególnie istotne, gdyż coraz powszechniejsze jest ujmowanie pracy w szkole według zasad teorii zarządzania;

5) kompetencje dydaktyczno-metodyczne – można określić jako wiedzę na temat istoty, zasad i metod, które służą realizacji procesu kształcenia. Do najważniejszych metod autor zalicza: ćwiczenia, metodę problemową, warsztaty, pracę z tekstem, pracę z komputerem, dyskusję, analizę przypadków, burzę mózgów, inscenizację, dramę, odgrywanie ról, karty pracy, metodę projektów, mapy mentalne, linię czasu itd.;

⁵² Ibidem, 38–41.

6) kompetencje komunikacyjne – kształcenie i wychowanie jest procesem komunikowania się (wyróżnia się w nim: nadawcę, odbiorcę i komunikat) i dotyczy nauczyciela, uczniów, innych nauczycieli i rodziców. Nauczyciel musi posiadać wiedzę o tym procesie i umiejętności efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;

7) kompetencje medialne – dotyczą organizowania warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, co wiąże się ze znajomością narzędzi i urządzeń medialnych, umiejętnością ich analizy i oceny oraz zastosowania. Ze względu na współczesną rolę mediów, szczególnie istotne są kompetencje związane z komunikowaniem medialnym;

8) kompetencje kontrolne i ewaluacyjne – dotyczą osiągnięć uczniów jak i pracy szkoły. Nauczyciel powinien umieć dobierać lub wytwarzać narzędzia, a potem umiejętnie jest stosować, interpretować i komunikować;

9) kompetencje oceniania – programów i podręczników szkolnych w aspekcie merytorycznym, formalnym, psychologiczno-pedagogicznym, metodycznym, konstrukcyjnym i ewaluacyjnym;

10) kompetencje autoedukacyjne – związane z rozwojem nauczyciela w kontekście jakości pracy i awansu zawodowego⁵³.

Oprócz klasyfikacji naukowych, bardzo istotne dla praktyki pedagogicznej są także ustalenia polityczne. Rada Europejska na konferencji w Lizbonie (23–24 marca 2000 r.) uznała, że niezbędne jest sformułowanie europejskich ram dotyczących nowych umiejętności podstawowych, używanych w procesie uczenia się przez całe życie. Miały one stanowić podstawowy element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Zostały potwierdzone także w odnowionej strategii lizbońskiej⁵⁴, zatwierdzonej w 2005 r. W związku z tym

⁵³ Zob. W. S t r y k o w s k i, *Kompetencje współczesnego nauczyciela...*, s. 18–27.

⁵⁴ Strategia lizbońska jako społeczno-gospodarczy plan rozwoju Unii Europejskiej była realizowana w latach 2000–2010, natomiast obecnie obowiązującym w tym obszarze zagadnień, jest dokument: „Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” zatwierdzony przez Radę Europejską 17 czerwca 2010 r. Stwierdza się w nim w odniesieniu do kompetencji, że państwa członkowskie będą musiały m.in. „[...]poprawić rezultaty procesu kształcenia, stosując zintegrowane podejście w każdym segmencie systemu (kształcenie przedszkolne, podstawowe, średnie, zawodowe i wyższe), uwzględniając kluczowe kompetencje i dążąc do ograniczenia liczby osób przedwcześnie kończących naukę szkolną”; cyt. za: *Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela 2010, s. 15. Poza tym: „[...]zapewnić zdobywanie i uznawanie kompetencji koniecznych do kontynuowania nauki i na rynku pracy w toku kształcenia ogólnego, zawodowego, wyższego i kształcenia dorosłych, w tym także w toku uczenia się pozaformalnego i nieformalnego”; za: ibidem, s. 22. Także „[...]zapewnić zdobywanie i uznawanie kompetencji koniecznych do kontynuowania nauki i na rynku pracy w toku kształcenia ogólnego, zawodowego, wyższego i kształcenia dorosłych, a także opracować wspólny język

Parlament Europejski i Rada wydały zalecenie⁵⁵, w którym wyszczególniono „kompetencje kluczowe”. W związku z postępującą globalizacją mają one umożliwiać obywatelom UE, zarówno młodzieży jak i dorosłym, w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, przystosowywanie do szybko zmieniającego się świata. W załączniku do tego dokumentu zdefiniowano zarówno kategorię kompetencji jako „[...] połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”, a także kompetencje kluczowe jako „[...] te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”⁵⁶. Do kompetencji kluczowych zaliczono: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresję kulturalną.

W refleksji naukowej wielu dziedzin (szczególnie pedeutologii) kategoria kompetencji jest powszechnie stosowana, na co wskazuje chociażby wielość różnych klasyfikacji, z których w powyższych rozważaniach zostały przytoczone tylko te najważniejsze. Naukowcy, opisując potrzebne kompetencje różnią się w swoich ujęciach, jednak tym co jest wspólne to fakt, że przed nauczycielem stawia się coraz większe oczekiwania. Formułują je zarówno teoretycy, jak i politycy w dokumentach państwowych i europejskich. Spotykamy się w nich z opisem w języku potrzebnych kompetencji, ale i w kategoriach wymaganych efektów procesu kształcenia.

Współczesny nauczyciel, aby im sprostać, musi zdobyć wszechstronne wykształcenie wyższe, ale także ciągle rozwijać swoje kompetencje. Zatem misja uczelni wyższej współcześnie nie kończy się wraz z przygotowaniem do rozpoczęcia pracy zawodowej. Przez system wciąż aktualizowanych i dostosowywanych do potrzeb szkoleń i studiów podyplomowych uczelnia może i powinna towarzyszyć nauczycielowi w całym jego zawodowym życiu.

i narzędzie operacyjne do celów kształcenia/szkolenia i pracy: europejskie zasady ramowe dotyczące umiejętności, kompetencji i zawodów (ESCO)”; za: ibidem, s. 21.

⁵⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

⁵⁶ Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia – załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

LITERATURA

Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013.

Bartkowicz Z., *Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Terażniejszość i przyszłość*, red., Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, nr 24.

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1994.

Denek K., *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniumów*, [w:] *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993.

Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela 2010.

Fontana D., *Psychology for Teachers*, Macmillan, Basingstoke 1992.

Gajdzica A., *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Góralaska R., Madalińska-Michalak J., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.

Góralaska R., Stolarczyk-Szwec H., *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2.

Jakóbski J., *Zarys teorii i rozwoju zawodowego nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1987.

Jenkins H.O., *Getting it Right. A Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991.

Kacprzak L., *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Piła 2006.

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia – załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

K u l a E., P ę k o w s k a M., *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania*, [w:] *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*, red. W. Dróżka, B. Matyjas, 2010.

K w a ś n i c a R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.

K w i a t k o w s k a H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ł a s k a w s k a J., *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.

Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się, red. E. Bacia, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

O k o Ń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

O k o Ń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Psychologia rozwojowa, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. (DzU nr 253, poz. 1520).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r. poz. 131, II, 2, 2f).

S t r y k o w s k i W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28.

S t r y k o w s k i W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. S t r y k o w s k i, J. S t r y k o w s k a, J. P i e l a c h o w s k i, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI², Poznań 2007.

S y p n i e w s k a B., *Kompetencje a kwalifikacje i umiejętności*, „Studia i Materiały Miscellanea Oeconomicae” 2009, nr 2.

T a r a s k i e w i c z M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

MAŁGORZATA TURBIARZ

ISTOTA PSYCHOLOGII W NOWOCZESNYM KSZTAŁCENIU

WSTĘP

Zazwyczaj każdy rodzic chce, aby jego dzieciom wiodło się w życiu lepiej niż jemu. Bardzo często wizja lepszego powodzenia związana jest z dobrą pracą, a ona z kolei kojarzy się z wyższym wykształceniem. Ludzie podejmujący studia na pytanie – „dlaczego studiujesz?” – odpowiadają:

- chcę pogłębiać swoją wiedzę,
- chcę rozwijać się,
- chcę wykorzystać teorię w praktyce,

ale czasami mówią również, że „dla papierka”. Co zatem daje ten „papierek” i czy rzeczywiście posiada tak dużą moc? Obserwując tendencję wzrostową wśród osób bezrobotnych z wyższym wykształceniem można domniemywać, że jednak „papierek” nie otwiera wszystkich drzwi. Dlatego grupa studentów, myślących w ten sposób, powinna stanowić duże wyzwanie dla nauczycieli akademickich.

Pojawiają się również pytania: jak zmienić przedmiotowe podejście studenta do własnego wykształcenia na potrzebę świadomego rozwoju?; jaką rolę odgrywa nauczyciel akademicki w procesie rozwoju studenta?; co wnoszą w życie zawodowe i osobiste – zdaniem studentów – zajęcia z psychologii? Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na owe pytania.

ŚWIADOMY ROZWÓJ STUDENTÓW

Wiedzę na swój temat odkrywamy na nowo każdego dnia...

Obecnie rynek pracy oczekuje od pracowników wielu nowych umiejętności. Tak więc sprawą niejako oczywistą jest rozwijanie swojego potencjału przez całe życie. Już nie dziwi nikogo fakt zasiadania w jednej ławie dwudziestoletniej studentki wraz ze swoją pięćdziesięcioletnią kole-

żanką ze studiów. Stanisław Korczyński zwraca uwagę na to, że „[...] szkoła wyższa powinna kreować przede wszystkim twórczą postawę intelektualną i rozwijać zdolność do: nieustannej samoedukacji; samowychowania i samorefleksji”¹. Te ważne i doniosłe cele winny stanowić motto każdego nauczyciela akademickiego, jak również powinny zachęcać do refleksji studentów.

Nie sposób się nie zgodzić ze stwierdzeniem jednej z czołowych postaci psychologii rozwojowej Helen Bee, że „proces odkrywania natury człowieka jest pełen: cudownych zagadek..., pytań, ślepych zaułków, a towarzyszy temu mnóstwo zaskakujących osiągnięć teoretycznych...”².

Nasuwa się kolejne pytanie – co zrobić, aby dorobek psychologii nie pozostał tylko w podręczniku, ale miał pozytywny wpływ na życie i rozwój studenta? Ważne jest zadanie sobie przez każdego studenta pytania – kim jestem i dokąd zmierzam? Samodzielne generowanie wiedzy o sobie samym i odpowiednie prezentowanie jej innym osobom wymaga autorefleksji, autoanalizy i spojrzenia w głąb siebie. Należy również zaznaczyć, że proces budowania w pełni zintegrowanej samowiedzy nie jest taki prosty i wielu dorosłych takiej samowiedzy nie posiada. Punkt zaczepienia może stanowić zaciekawienie studenta poszukiwaniem odpowiedzi na kolejne pytanie – jak żyć dobrze i być szczęśliwym?

Już od najdawniejszych lat ludzie zastanawiali się nad tym, czym jest dobre życie. Psychologowie pozytywni zwracają uwagę na fakt, że o jakości życia człowieka decyduje przede wszystkim to, czy podoba się ono jemu samemu. Co istotne na dobrostan psychiczny składa się:

- doświadczanie przyjemnych emocji;
- niski poziom negatywnych nastrojów;
- wysoki poziom zadowolenia z życia³.

Życie to zarówno dobre i złe chwile.
Warto wyciągnąć naukę ze złych momentów
i delektować się dobrymi...

Każdy wie, że zadowoleni ze swojego życia ludzie są bardziej aktywni społecznie, pozytywnie nastawieni do pracy, dobrze zorganizowani, pozostają

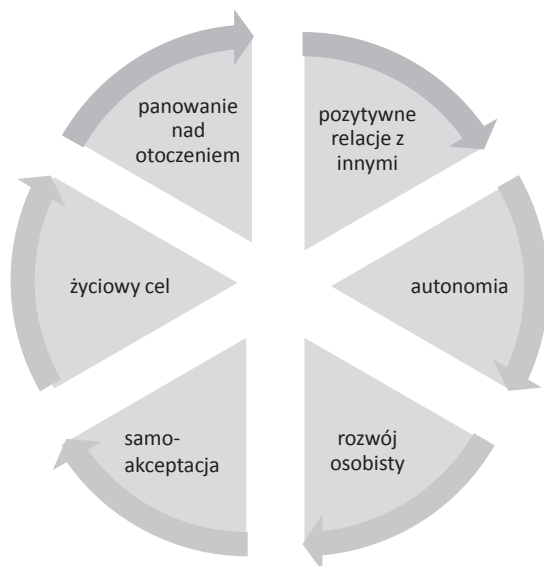
¹ S. Korczyński, *Edukacja wobec wyzwań współczesności i przyszłości*, „Zeszyty Naukowe WSZiA” 1997, wyd. spec., s. 33.

² H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, S. XVIII.

³ E. Diener, E. Lucas, S. Oishi, *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, tłum. M. Szuster, [w:] *Psychologia pozytywna, nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 35.

stają w dobrych relacjach ze swoim otoczeniem i aktywnie kształtują swoją osobowość.

Pozytywne doświadczenia wpisują się w wysoki poziom dobrostanu psychicznego, gdyż nadają życiu wartości. Ryff i Singer zwracają uwagę na sześć wymiarów dobrostanu psychicznego (ryc. 1)⁴. Rozważmy pokrótce każdy z tych wymiarów.



Źródło: C.D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci*, tłum. M. Szuster, [w:] *Psychologia pozytywna, nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 152–153.

Ryc. 1. Wymiary dobrostanu psychicznego

Życiowy cel

Wiedza dokąd zmierzam i jak chcę tam dotrzeć,
zbliża mnie do celu podróży...

Ludzie zazwyczaj twierdzą, że dobrze wiedzą, co stanowi ich cel w życiu. Gubią się jednak, gdy są pytani o to, co robią, żeby tam dotrzeć. Okazuje się, że bardzo często nie mają żadnego planu realizacji swoich celów. Dlatego ważne jest określenie w jaki sposób człowiek zamierza zrealizować swoje plany. Podczas zastanawiania się nad odpowiedzią na wyżej

⁴C.D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci*, tłum. M. Szuster, [w:] *Psychologia pozytywna, nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 152–153.

postawione pytania osoba może odkryć jakie wartości są dla niej ważne, co niewątpliwie wpływa na określenie drogi życia oraz kreowanie i realizowanie planów życiowych. Równie istotne jest to, że podczas realizowania ważnych celów człowiek uczy się konfrontacji z przeciwnościami losu, które wzbogacają jego doświadczenie.

Samoakceptacja

Kiedy nie lubimy sami siebie,
nie oczekujemy, że polubią nas inni...

Niezwykle istotny jest pozytywny stosunek do samego siebie. Dużą rolę w tym względzie należy przypisać:

- uczciwej ocenie samego siebie;
- świadomości osobistych porażek i ograniczeń;
- akceptacji dla postrzeganego realistycznie własnego „Ja”

– w odniesieniu nie do samouwielbienia, lecz dogłębnego szacunku dla siebie, który oparty jest na świadomości własnych pozytywnych i negatywnych cech. Ważne jest, aby zdawać sobie sprawę z tego, co możemy zmienić w swoim postępowaniu w taki sposób, aby sprzyjało to naszemu rozwojowi.

Osobisty rozwój

Umiejętne wykorzystanie własnego talentu i potencjału
służy rozwijaniu nowych zdolności i możliwości...

Mówi się, że „szczęście sprzyja lepszym” i jest w tym dużo prawdy. Osobisty rozwój polega na pokonywaniu trudności i wykorzystywaniu siły wewnętrznej, która tkwi w każdym człowieku. Wartości te należy rozpoznać i odpowiednio rozwijać, nie marnując szansy, którą daje wiedza zdobyta podczas studiów. Bardzo wartościowe są te momenty, kiedy informacje zaczerpnięte podczas zajęć inspirują studentów do wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce.

Panowanie nad otoczeniem

Relacje z innymi wiele mówią o tym,
jakim jesteś człowiekiem...

Aktywne działanie i wysiłek wkładany w nawiązanie relacji z otoczeniem pomaga w radzeniu sobie z sytuacjami w pracy, rodzinie czy życiu towarzyskim. Panowanie nad otoczeniem to umiejętność kreowania i dbania o obszar dookoła, który odpowiada naszym osobistym potrzebom. Podczas tworzenia i rozwijania środowiska rodzinnego, towarzyskiego oraz zawodowego, istotne jest wykrzesanie tego, co jest najlepsze w nas samych i osobach, z którymi mamy kontakt. Czasami różne sytuacje wymagają odmiennego sposobu reagowania. Uważna obserwacja otoczenia

zewnątrznego oraz samego siebie pomaga w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach.

Autonomia

Co nam po wolności,
jeżeli nie potrafimy jej dobrze wykorzystać...

Na nasze wewnętrzne przekonania ma wpływ posiadana przez nas wiedza. Badania przeprowadzane przez psychologów wskazują, że człowiek często ulega wpływowi innych i zmienia zdanie na niezgodne ze swoim przeświadczeniem.

Zdobyta wiedza psychologiczna pozwala na poznawanie pewnych mechanizmów mających wpływ na zachowanie człowieka i dzięki temu możemy być bardziej odporni na błędne sugestie oraz manipulacje. Równie istotna jest umiejętność określania granic w relacjach z innymi osobami w celu chronienia swojej prywatności.

Pozytywne relacje z innymi

Mając wsparcie rodziny i przyjaciół
lepiej radzimy sobie w trudnych sytuacjach...

We współczesnych czasach coraz większe znaczenie zyskują rzeczy materialne i chęć ich posiadania. Należy zadać sobie pytanie – czy posiadane dobra zastąpią mi przyjemność i radość z bliskiego kontaktu z innymi lub przeżywanie prawdziwej miłości? Niezmiernie ważna jest świadomość tego, że życie każdego człowieka składa się zarówno z dobrych, jak i złych chwil. Kiedy jesteśmy skoncentrowani tylko na sobie i realizacji swoich przyjemności musimy brać pod uwagę, że trudno nam będzie liczyć na wsparcie innych w trudnych sytuacjach. Na szacunek, przyjaźń i miłość trzeba sobie zapracować i jest to zadanie długoterminowe.

Umiejętne wykorzystanie wiedzy o tym w jaki sposób pogodzić sferę zawodową i sferę osobistą wpływa na poprawę dobrostanu życiowego. Trzeba tylko chcieć teorię przełożyć na praktykę.

Cele edukacji moralno-społecznej przedstawia wspomniany wcześniej Stanisław Korczyński, wskazując na istotę:

- rozwijania postaw i zachowań prospołecznych;
- ukazywania dobra i szacunku dla ludzi;
- kształtowania altruizmu, empatii;
- upowszechniania wartości wzbudzających zaufanie do innych ludzi⁵.

⁵ S. Korczyński, *Edukacja wobec wyzwań współczesności i przyszłości*, „Zeszyty Naukowe WSZiA” 1997, wyd. spec. s. 33.

ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W PROCESIE ROZWOJU STUDENTA

Nauczyciel akademicki odgrywa ważną rolę w inspirowaniu rozwoju studentów w taki sposób, aby byli oni w stanie rozpoznać swoje osobiste cele oraz potrafili wskazać ważne dla nich wartości. Istotne jest również rozbudzanie potencjału i kreatywności oraz mobilizowanie do niezależnego myślenia każdego studenta.

E. Dereń powołując się na różnych autorów stwierdza, że:

„[...] w nowoczesnym, spełniającym podstawowe wymogi nauki i praktyki kształceniu chodzi, nie tylko o przekaz określonych informacji naukowych, odpowiednio dobranych i ustrukturalizowanych, nieustannie odświeżanych i aktualizowanych, ale o wiele dalszych, w praktyce dydaktycznej nie dość docenianych i urzeczywistnianych, a przecież koniecznych zadań, takich zwłaszcza jak:

- wyrabianie zdolności rozumienia przekazywanych informacji i praktycznego ich wykorzystania;
- poznawanie podstawowych praw i właściwości rzeczywistości;
- ukazywanie sposobów uprawiania poznania naukowego;
- pokazywanie dróg dochodzenia do prawd naukowych, głównych zasad i problemów nauki;
- uczenie umiejętności prawidłowego samokształcenia;
- wyrabianie motywacji do samokształcenia i zainteresowań poznawczych;
- wyrabianie umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia;
- dążenie do rzetelności i kształtowania otwartości umysłu, twórczych nastawień umysłu, niedogmatycznego stosunku do treści wyuczonych [...]”⁶.

Student potrafiący przełożyć treści – zaczerpnięte podczas wykładów i samodzielnej analizy literatury – na życie zawodowe i osobiste, zyskuje narzędzia, które będą mu pomocne w optymalnym funkcjonowaniu. Efektywne nauczanie wymaga również od nauczyciela akademickiego dużego zaangażowania w odbieranie sygnałów płynących od grupy studentów uczestniczących w zajęciach i adekwatnego reagowania na nie.

E. Dereń zwraca również uwagę na fakt, że:

„[...] Jeśli chce się osiągać cel strategiczny prawidłowo uprawianej, a więc i skutecznej edukacji, tzn. rozwój osobowości, to nie możemy uprawiać tak zwanego czystego kształcenia, to znaczy wyłącznego formowania wiedzy i władz poznawczych ani też pozakształcącego wychowania, to znaczy rozwijania jedynie uczuć, motywacji, zainteresowań, aspiracji, postaw, sztuki życia jednostkowego i zbiorowego. Struktura ludzkiej osobowości jest bowiem tak złożona, a zarazem bardziej lub mniej wewnętrznie zintegrowana, że można złożoną ludzką osobowość efektywnie kształtować jedynie przez wielorakie oddziaływanie adresowane równocześnie na różne jej struktury: intelektualną, emocjonalną, wolicjonalną, motoryczną itp.”⁷.

⁶ E. D e r e ń, Nauczyciel – zawód czy misja i powołanie? Przyczynki do nowej koncepcji kształcenia nauczycieli; sites.google.com/.../ksztalacenienuczycieli/nauczyciel---zawod-czy-misja-i-powolanie/ (dostęp: 10.12.2012).

⁷ Ibidem.

W dalszej części artykułu podjęto próbę zderzenia powyżej opisywanych powinności nauczyciela akademickiego z oceną dokonaną przez studentów na tej płaszczyźnie.

WYKORZYSTANIE ZDOBYTEJ WIEDZY Z ZAKRESU PSYCHOLOGII W ŻYCIU ZAWODOWYM I OSOBISTYM – OPINIE STUDENTÓW

W celu poznania opinii na temat korzystania ze zdobytej wiedzy psychologicznej w życiu zawodowym i osobistym w 2012 r. poproszono studiujących zaocznie o wypełnienie ankiety (99 osób). Byli to studenci II roku pedagogiki (studia magisterskie) specjalizacji: resocjalizacja i profilaktyka społeczna oraz pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna.

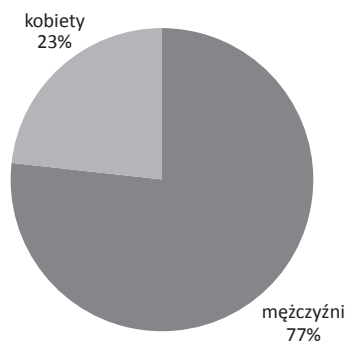
W badaniu wzięli udział zarówno kobiety, jak i mężczyźni (tab. 1). Procentowy rozkład uczestniczących w badaniu ukazuje rycina 2.

T a b e l a 1

Płeć badanych

Płeć	Liczba osób
– kobiety	76
– mężczyźni	23
Razem	99

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 2. Udział kobiet i mężczyzn uczestniczących w badaniu

Respondentów wypełniających ankietę poproszono również o podanie wieku. W badaniu uczestniczyły osoby w wieku od 23 do 50 lat (tab. 2).

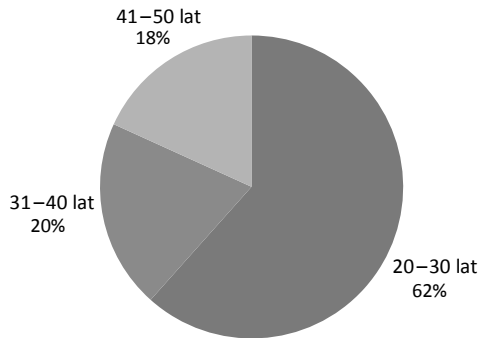
Największą grupę stanowiły osoby pomiędzy 23. a 30. rokiem życia (aż 61 osób z ogółu wypełniających ankietę). Procentowy udział osób z określonych przedziałów wiekowych ukazuje rycina 3.

Tabela 2

Wiek osób uczestniczących w badaniu

Przedział wiekowy	Liczba osób
– 23–30 lat	61
– 31–40 lat	20
– 41–50 lat	18
Razem	99

Źródło: Opracowanie własne.



Źródło: Opracowanie własne.

Ryc. 3. Udział osób z określonych przedziałów wiekowych

Tabela 3

Zawody osób uczestniczących w badaniu

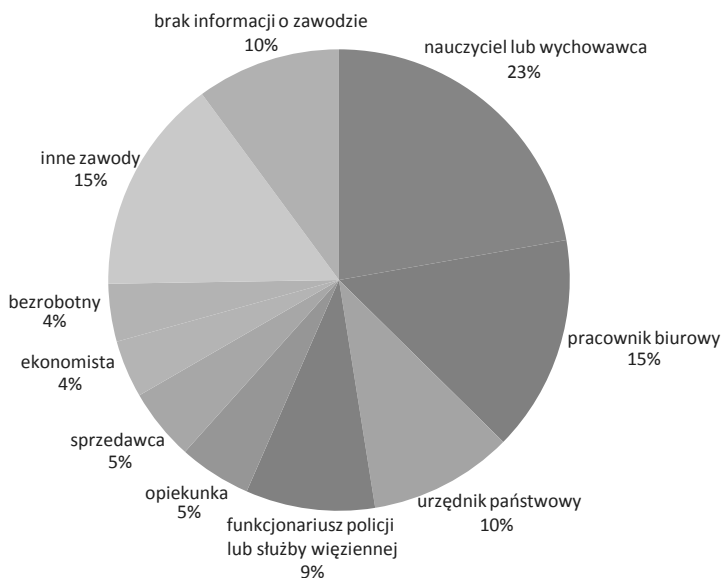
Zawód	Liczba osób
Nauczyciel lub wychowawca	22
Pracownik biurowy	15
Urzędnik państwowy	10
Funkcjonariusz policji lub służby więziennej	9
Opiekunka	5
Sprzedawca	5
Ekonomista	4
Bezrobotny	4
Inne zawody	15
Brak informacji o zawodzie	10
Ogółem	99

Wśród osób uczestniczących w badaniu byli przedstawiciele różnych zawodów (tab. 3).

Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele i wychowawcy, w dalszej kolejności występowały pracownicy biurowi oraz urzędnicy państwowi. Informacji o zawodzie nie podało 10 osób uczestniczących w badaniu. Można również zauważyć, że 15 osób to jednostki pracujące w „innych zawodach”. W tej grupie znaleźli się przedstawiciele pojedynczych zawodów, np.:

- terapeuta uzależnień,
- kelnerka,
- informatyk,
- kierowca inwestor giełdowy,
- właściciel firmy.

Procentowy udział przedstawicieli poszczególnych zawodów obrazuje rycina 4.



Źródło: Opracowanie własne.

Ryc. 4. Udział osób z określonych zawodów

W dalszej części ankiety zapytano badanych: „Czy zajęcia z psychologii są potrzebne na Twoim kierunku studiów?”. Zdecydowana większość osób badanych odpowiedziała – „tak” (97 osób). Najczęściej studenci uzasadniają potrzebę prowadzenia zajęć z psychologii tym, że:

- wzbogacają wiedzę;
- pomagają poznać zachowania i stosunki międzyludzkie oraz motywy postępowania ludzi w różnych sytuacjach;
- pomagają w życiu i w rozwiązywaniu problemów;
- pomagają w pracy zawodowej;
- pomagają w rozwoju osobistym, samodoskonaleniu, zrozumieniu i poznaniu siebie samego;
- są ciekawe.

Poza tym badani udzielili wielu innych, interesujących odpowiedzi, lecz ze względu na ograniczenia związane z objętością artykułu nie zostaną przytoczone.

Tylko dwie osoby odpowiedziały, że zajęcia z psychologii nie są potrzebne, stwierdzając:

- nie mają dużo wspólnego z kierunkiem resocjalizacji (dużo teorii, mało praktyki),
- w chwili obecnej powtarzają się zajęcia.

Ilościowy rozkład odpowiedzi na powyższe pytanie przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Czy zajęcia z psychologii są potrzebne na Twoim kierunku studiów?

Odpowiedzi	Liczba osób
– tak	97
– nie	2
Razem	99

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejne pytanie zamieszczone w ankiecie brzmiało: „Czy zdobyta wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na Twoje życie osobiste?”. Po raz kolejny zdecydowana większość respondentów odpowiedziała, że zdobyta wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na ich życie osobiste (91 osób).

Studenci uzasadniając wpływ psychologii na ich życie osobiste podali m.in. następujące powody:

- zmienia sposób patrzenia na moje lub problemy partnera, lepiej rozumiem swojego partnera;
- pomaga w zrozumieniu postępowania dzieci;
- wiedza pomaga w relacjach z innymi ludźmi;
- pomaga poznać siebie;
- pozwala na spojrzenie z innej perspektywy na wiele spraw;
- pomaga odnaleźć się i poradzić sobie w różnych sytuacjach.

Natomiast osiem osób odpowiedziało, że zdobyta wiedza nie ma wpływu na ich życie osobiste:

- nie mam jeszcze możliwości wykorzystania wiedzy;
- nie mam jeszcze problemów psychologicznych.

Tabela 5 przedstawia procentowy rozkład odpowiedzi udzielonych przez badanych.

Tabela 5

Czy zdobyta wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na Twoje życie osobiste?

Odpowiedzi	[%]
– tak	92
– nie	8
Razem	100

Źródło: Opracowanie własne.

Następne pytanie badawcze brzmiało: „Czy zdobyta wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na Twoje życie zawodowe?”. Respondenci w większości odpowiedzieli – „tak” (83 osoby). W uzasadnieniu swoich poglądów podawali m.in. takie argumenty:

- pomaga w dobrym wykonywaniu mojego zawodu;
- ułatwia rozmowę z ludźmi, pozwala na ocenę ich zachowania i motywów postępowania;
- daje możliwość rozwoju zawodowego;
- ułatwia kontakt z klientem;
- pomaga w podejmowaniu decyzji;
- pomaga w pracy z dziećmi i ich rodzicami;
- pomaga w zarządzaniu ludźmi.

Część osób stwierdziło, że zdobyta wiedza nie ma wpływu na ich życie zawodowe:

- jestem na urlopie wychowawczym;
- mam za bardzo dominującą dyrektorkę i nie jestem asertywna;
- jestem osobą niepracującą (4 osoby);
- jeszcze nie, ponieważ treść przekazywanej wiedzy nie jest adekwatna do kierunku studiów;
- nie do końca, ponieważ zajęcia nie dotyczą grupy, z którą w przyszłości chcę pracować (dzieci);
- wiedza ta w niczym nie pomaga, ewentualnie przybliży pewne problemy;
- na razie nie pracuję jako nauczyciel, tylko w ciszy i spokoju w otoczeniu martwych przedmiotów.

Jedna z osób ankietowanych uznała, że nie wie czy zdobyta wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na jej życie zawodowe. Natomiast nie podała uzasadnienia dla swojej odpowiedzi.

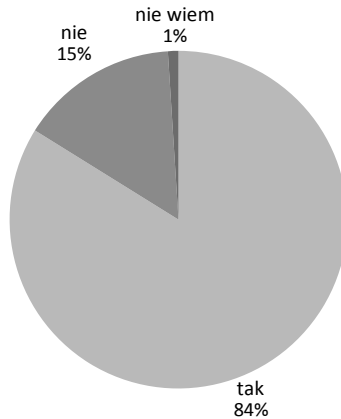
Odpowiedzi osób badanych na powyższe pytanie przedstawiono w tabeli 6. Natomiast procentowy rozkład poszczególnych odpowiedzi prezentuje rycina 5.

Tabela 6

Czy zdobyta wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na Twoje życie zawodowe?

Odpowiedzi	Liczba osób
– tak	83
– nie	15
– nie wiem	1
Razem	99

Źródło: Opracowanie własne.



Źródło: Opracowanie własne.

Ryc. 5. Odpowiedzi na pytanie:
„czy zdobyta wiedza z zakresu psychologii
ma wpływ na Twoje życie zawodowe?”

Następne pytanie zamieszczone w ankiecie brzmiało: „Czy odpowiada Ci forma prowadzonych zajęć z zakresu psychologii?”. Pozytywnie odpowiedziały 94 osoby ankietowane. Tłumacząc swoją opinię badani wskazywali np., że:

- zajęcia są prowadzone w ciekawy sposób;
- dobrze są przygotowane slajdy, a definicje poparte przykładami;
- wszyscy są traktowani równo;
- panuje dobra atmosfera;
- podczas dyskusji studenci mogą wypowiadać swoje opinie;
- materiał przekazywany jest w sposób zrozumiały, dużo jest przykładów nawiązujących do codzienności;
- łatwo jest sporządzać notatki;
- zajęcia nie są nudne.

Jak już wcześniej wspomniano zdania studentów były bardzo interesujące, ale ze względu na ograniczone ramy opracowania nie wszystkie mogą być przytoczone.

Trzy osoby uznały, że nie odpowiada im forma prowadzonych zajęć, a w uzasadnieniu podały, że:

- odpowiadałaby, gdyby nie trzeba było robić notatek. Zajęcia są ciekawe, ale pisząc i słuchając nie do końca jest możliwość „kodowania” przebiegu wykładu;
- nie można się wypowiedzieć na dany temat, gdyż nie wiadomo na czym się skupić – na pisaniu, czy na słuchaniu;
- w chwili obecnej nie – same teorie i badania.

Jedna z osób uznała, że forma prowadzonych zajęć „czasami odpowiada, a czasami nie”. Uzasadniając wybraną odpowiedź napisała: „bardzo mi się podobają dyskusje, prezentowane badania, ale zbyt dużo jest pisania. Powinno być jak najwięcej badań”.

Natomiast inny respondent nie podając odpowiedzi „tak” lub „nie”, w odniesieniu do formy prowadzonych zajęć, w uzasadnieniu napisał: „wykłady są ciekawe lecz niejednokrotnie robienie notatek utrudnia słuchanie i skupienie się na wykładzie”.

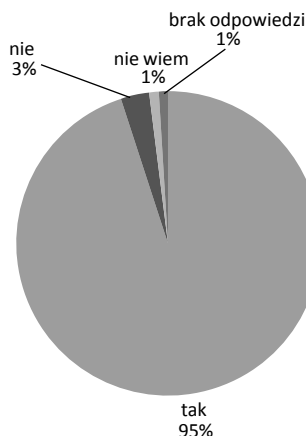
Tabela 7 ukazuje odpowiedzi uczestników badania na powyższe pytanie. Natomiast rycina 6 przedstawia ich procentowy rozkład.

Tabela 7

Czy odpowiada Ci forma prowadzonych zajęć z zakresu psychologii?

Odpowiedzi	Liczba osób
– tak	94
– nie	3
– nie wiem	1
Brak odpowiedzi	1
Razem	99

Źródło: Opracowanie własne.



Źródło: Opracowanie własne.

Ryc. 6. Odpowiedzi na pytanie:
„czy odpowiada Ci forma prowadzonych zajęć
z zakresu psychologii?”

WNIOSKI

Wyniki prezentowanego badania przeprowadzonego wśród studentów Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu napawają optymizmem. Zdecydowana większość ankietowanych uznaje, że pozyskana wiedza z zakresu psychologii ma wpływ na ich życie zawodowe (84%) i osobiste (92%). Badani wypełniając ankietę zaznaczali w niej własne przemyślenia, co ciekawe w podobny sposób wypowiadali się o pozytywnym wpływie pozyskanej wiedzy psychologicznej. Uważny czytelnik spostrzeże, że przywoływani w artykule autorzy, również wskazywali na istotę poruszanych przez studentów – podczas badania – treści.

Respondenci oceniali także formę prowadzonych zajęć z psychologii. Uzyskane odpowiedzi potwierdzają fakt, że studenci potrafią docenić wysiłki wkładany w przygotowanie zajęć przez wykładowcę. Osoby badane wskazują również, że ważnym elementem zajęć jest możliwość uczestniczenia w dyskusji oraz dobra atmosfera wśród uczestników.

Na temat pozytywnych aspektów badania można pisać wiele, lecz warto przyjrzeć się również negatywnym ocenom, aby wyciągnąć wnioski na przyszłość.

Podczas analizy ankiet zauważono, że to, co jedne osoby stawiały jako zarzut, inne oceniały w zupełnie odmienny sposób. Różne spojrzenia studentów, twórcza krytyka postawionych im zagadnień może poprowadzić w różne strony, ale także w kierunku nowych wspólnych koncepcji.

LITERATURA

B e e H., *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

D e r e Ń E., Nauczyciel – zawód czy misja i powołanie? Przyczynki do nowej koncepcji kształcenia nauczycieli; sites.google.com/.../ksztalacenienuczycieli/nauczyciel---zawod-czy-misja-i-powolanie/ (dostęp: 10.12.2012).

D i e n e r E., L u c a s E., O i s h i S., *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, tłum. M. Szuster, [w:] *Psychologia pozytywna, nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

K o r c z y Ń s k i S., *Edukacja wobec wyzwań współczesności i przyszłości*, „Zeszyty Naukowe WSZiA” 1997, wyd. spec.

R y f f C.D., S i n g e r B., *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze, ku śmierci*, tłum. M. Szuster, [w:] *Psychologia pozytywna, nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

SŁAWOMIR ŚLIWA

RESOCJALIZACJA – SENS CZY BEZSENS?

WSTĘP

Wielu teoretyków i praktyków z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej często zadaje sobie pytanie: czy resocjalizacja ma sens? Jednak skuteczność działań resocjalizacyjnych można rozpatrywać pod względem pedagogicznym, a także prawnym. Na pewno te dwa aspekty resocjalizacji mają zupełnie inny stopień skuteczności.

Aspekt pedagogiczny to przede wszystkim ponowna reedukacja osób niedostosowanych społecznie. Każde, chociażby drobne zmiany w postawach osób objętych oddziaływaniami resocjalizacyjnymi dla wychowawców są „małymi” sukcesami. Jednak już aspekt prawny będzie wyglądał o wiele gorzej. Każde złamanie norm prawnych, moralnych czy społecznych może być odbierane jako nieskuteczność resocjalizacji. Tym bardziej że społeczeństwo krytycznie spogląda na funkcjonowanie instytucji penitencjarnych i każde „potknięcie” brane jest za przejaw bezsensowności resocjalizacji i traktowania tego procesu wyłącznie w kategoriach kary.

Dlatego należy zadać pytanie: skąd bierze się tak duża popularność specjalności jaką jest resocjalizacja w ramach kierunku – pedagogika. Z wieloletnich obserwacji prowadzonych na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu wynika, że jest to najbardziej popularna specjalność wybierana wśród słuchaczy studiujących na tym kierunku. W roku 2010 na studiach niestacjonarnych pierwszego stopnia na specjalności tej studiowało cztery razy więcej studentów niż na innych specjalnościach¹.

W roku 2011 i 2012 liczba studentów na tej specjalności nieco zmalała, ale i tak wyniosła prawie dwa razy więcej niż na innych specjalnościach². W latach tych widać także wzrost zainteresowania specjalnością pedagogi-

¹ Źródło: Opracowanie własne.

² Źródło: Opracowanie własne.

ka wczesnoszkolna i przedszkolna, jednak prym dalej wiedzy specjalność resocjalizacja i profilaktyka społeczna. Popularność tej specjalności można uzasadnić także tym, jak pisze H. Kupiec, że główną przesłanką uzasadniającą zajmowaniem się zagadnieniami resocjalizacyjnymi są utrzymujące się wciąż na wysokim poziomie rozmiary przestępczości, w tym przestępczości nieletnich³.

W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane różne ujęcia definicji resocjalizacji oraz opinie słuchaczy – studiujących na kierunku pedagogika na specjalności resocjalizacja i profilaktyka społeczna – dotyczące postrzegania procesu resocjalizacji.

WOKÓŁ POJĘCIA RESOCJALIZACJI

Niekwestionowany autorytet w dziedzinie pedagogiki resocjalizacyjnej, L. Pytka, jest zdania, że nie ma jednolitej teorii resocjalizacji, której aplikacja gwarantowałaby resocjalizacyjny sukces w każdym przypadku. Nie ma jednej drogi dochodzenia do reintegracji społecznej osoby wykolejonej. Każdy przypadek wymaga indywidualnego podejścia⁴.

Resocjalizacja jako modyfikacja zachowań, eliminowanie zaburzeń w zachowaniu, ma na celu przez trening „wdrukowanie” prawidłowych (zgodnych z normami) standardów zachowań, co najmniej na poziomie obserwacyjnym, bez konieczności zmian żadnych struktur regulacyjnych jednostki (postaw, przekonań).

Resocjalizacja jako zmiana „społecznej przynależności” przez odrzucenie ról „podkulturowych” obciążonych stygmatem „przestępcy”, „dewianta”, „kryminalisty” polega na aktywnym wygaszaniu motywacji i zachowań antyspołecznych. W miejsce ról defektywnych wbudowuje się nową tożsamość społeczną, definiowaną przez bardziej konstruktywne scenariusze akceptowanych społecznie ról.

Resocjalizacja jako przebudowa emocjonalna nieprzystosowanego społecznie obejmuje przejście od uczuć i stanów negatywnych (sprzyjających łamaniu norm społecznych) do stanów pozytywnych (na gruncie empatii, przywiązania, poszanowania drugiego człowieka, prospołeczności i sympatii międzyludzkiej).

³ H. K u p i e c, *Samokontrola jako wskaźnik efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] *Probacja i resocjalizacja instytucjonalna, Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. H. Kupiec, Szczecin 2010, s. 177.

⁴ L. P y t k a, *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 74.

Resocjalizacja jako wrastanie w „kulturę”, zaspokajanie potrzeb pierwszego i drugiego rzędu ma na celu repersonalizację jednostki, która zmienia się na korzyść, tj. uzyskuje cechy pełnej osoby ludzkiej, świadomej swego człowieczeństwa i odpowiedzialnej za siebie. Resocjalizacja jako kształtowanie prawidłowych postaw społecznych to koncepcja najpełniej rozbudowana przez Czesława Czapówa i jego współpracowników. W jej myśl wiele wadliwie zbudowanych oraz nieprawidłowo zintegrowanych postaw sprzyja pojawieniu się tzw. antagonizmu destruktywnego. Objawia się on na różnych poziomach myślenia, odczuwania oraz działania i prowadzi stopniowo do degradacji osobowościowej człowieka, któremu grozi wykolejenie przestępcze lub obyczajowe. Postawy są rozumiane jako konstrukty trójelementowe (nastawienia poznawcze, emocjonalne oraz behawioralne). Światopogląd oraz hierarchia wartości składają się na świadomość siebie, obraz siebie i świata, czyli wchodzi w skład „Ja realnego” (faktycznego) oraz „Ja idealnego” (postulaty – ideały). Do teorii wykolejenia społecznego Czapów nadbudował typologię i metodologię wychowania resocjalizującego.

Resocjalizacja wielowymiarowa pojmowana jest jako system oddziaływań sprzężonych ze sobą klas działań. Obejmują one różne poziomy rzeczywistości wychowawczej, tj. od poziomu behawioralnego, czyli zaspokajania potrzeb, do wdrażania do pełnienia odpowiednich ról społecznych oraz ukształtowania wielu pozytywnie ocenianych sposobów myślenia i odczuwania składających się na dobrze zintegrowany układ postaw.

Resocjalizacja jako dostosowanie sytuacji życiowych i organizacyjnych do cech charakteru nieletniego, pojmowana jest jako zespół sztywnych cech sterowniczych układu autonomicznego, tj. człowieka. Dostosowanie warunków i sytuacji do cech charakteru wychowanka ma na celu doprowadzenia do tzw. krystalizacji charakteru. Odbywa się to przez odrzucenie konformizmu, tresury i mistyfikacji charakterologicznej, a także innych zniekształceń, które wynikają z braku rozróżnienia między charakterem pozornym a rzeczywistym.

Resocjalizacja jako swoisty rodzaj „nawrócenia” na wartości wyższego rzędu związane z realizacją ideałów dotyczy m.in. „samourzeczywistnienia” się przez działalność rzemieślniczą, artystyczną, literacką, muzyczną, czy też twórczą. W tym przypadku chodzi o eksternalizację własnych stanów wewnętrznych, pozwalających wykraczać poza to, co jest dostępne tu i teraz.

Resocjalizacja jako reintegracja społeczna jednostki dotyczy rekonstrukcji tożsamości osobowej i społecznej. To odmiana przemiany wewnętrznej człowieka przez zmianę składników i funkcji struktur poznawczych związanych z obrazem siebie i swego miejsca w świecie. Podstawą takiej transformacji wewnętrznej może być „dialog” i otwarcie na drugą osobę.

Resocjalizacja postrzegana jako autoresocjalizacja, samowychowanie resocjalizujące jest swoistym autosterowaniem. To rodzaj kierowania własnym rozwojem, pozwalającym mimo załamań i kryzysów, przechodzić zgodnie z koncepcją „wektorów rozwoju” na coraz wyższe etapy społecznego funkcjonowania, co w konsekwencji prowadzi do osiągnięcia coraz dojrzszej postaci siebie⁵.

Jak widać z przeglądu koncepcji resocjalizacji można stwierdzić, że A. Jaworską, że pedagogika resocjalizacyjna jest silnie powiązana zarówno z teorią, jak i z praktyką wychowawczą – począwszy od wychowania w szkole, poprzez profilaktykę i terapię środowiskową w środowisku otwartym, instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy resocjalizacji dzieci oraz młodzieży, aż po działania resocjalizacyjne w zakładach karnych, a także postpenitencjarne. Resocjalizacja może dotyczyć dzieci do 13 lat, nieletnich między 13. a 17. rokiem życia, młodocianych oraz osób dorosłych i ludzi starszych⁶.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii studentów dotyczących oddziaływań resocjalizacyjnych. Problem badawczy został zawarty w pytaniu: jak studenci pedagogiki postrzegają oddziaływania resocjalizacyjne?

Problem badawczy składał się z następujących pytań szczegółowych:

1. Czy badani studenci wierzą w sens resocjalizacji?
2. Od czego zależy skuteczność resocjalizacji w opinii studentów?
3. Jakie umiejętności powinna posiadać kadra pedagogiczna w opinii studentów?
4. Jakie formy, metody i środki powinno się stosować wobec wychowanków w opinii studentów?
5. Jakie są oczekiwania studentów związane ze studiowaną specjalnością i pracą w zawodzie?

Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2012 r. na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. W pracy posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Wykorzystano autorską ankietę skierowaną do studentów pedagogiki. Ankieta składała się z dwóch części, z 13 pytań-stwierdzeń, które były zaopatrzone w skale szacunkowe oraz dwóch pytań otwartych.

⁵ Ibidem, s. 74–76.

⁶ A. J a w o r s k a, *Leksykon resocjalizacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 226.

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH

Grupa badawcza liczyła 101 osób. Byli to studenci piątego semestru studiów niestacjonarnych pierwszego stopnia – 24 osoby (23,8%) oraz studenci pierwszego semestru studiów niestacjonarnych drugiego stopnia – 77 osób (76,2%).

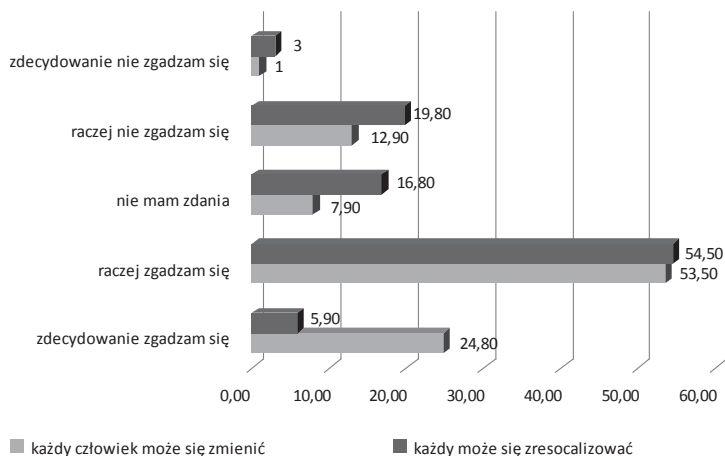
Ponad połowa badanych stanowiła kobiety (54,5%). Respondenci w większości to ludzie młodzi w wieku 20–25 lat (53,5%); w grupie wiekowej: 26–35 lat było 31,7% osób; 36–45 lat – 12,9%; powyżej 45 lat – 2%.

WYNIKI BADAŃ

Z badań wynika, że prawie 80% studentów (w stopniu większym – 24,8% i mniejszym – 53,5%) wierzy, że każdy człowiek może się zmienić. Nie zgodziło się z tym stwierdzeniem jedynie 13,9% respondentów, a 7,9% pozostało bez zdania. Jest to raczej zadowolający wynik, biorąc pod uwagę, że jeśli chcemy resocjalizować, to musimy wierzyć w przemianę człowieka, gdyż na tym opiera się cały proces resocjalizacji. Osoby, które zadeklarowały, że nie wierzą w zmianę jednostki, być może posiadają pewne doświadczenia i ukształtowane poglądy, stąd takie odpowiedzi.

Jednak już tylko 60,4% respondentów (5,9% w stopniu większym i 54,5% w stopniu mniejszym) wierzy, że każdy może się zresocjalizować. Jest to zdecydowanie mniejszy odsetek, niż w przypadku wcześniejszego stwierdzenia. 16,8% osób nie zadeklarowało się, 19,8% raczej nie zgodziło się z tym stwierdzeniem, a 3,0% zdecydowanie się nie zgodziło.

Studenci o wiele częściej wskazywali na możliwość zmiany człowieka, ale nie zresocjalizowania. Wynika to stąd, że samo słowo „resocjalizacja” może wydawać się studentom bardziej znaczące niż słowo „zmiana”. Może także kojarzyć się z eliminacją lub redukcją zachowań odbiegających od normy, a „zmiana” z łżejszymi zaburzeniami, czy też niepożądanymi zachowaniami.



Źródło: Badania własne.

Ryc. 1. Możliwość zmiany i resocjalizacji człowieka w opinii studentów (w %)

Zadowalający jest fakt, że 90,1% (56,4% w stopniu większym i 33,7% w stopniu mniejszym) badanych stwierdziło, że każdy ma możliwość „zmiany na lepsze”. Tylko 7% respondentów (3% w stopniu większym i 4% w stopniu mniejszym) miało inne zdanie, a 3% nie potrafiło się zadeklarować. Jednak już tylko 77,2% studentów (36,6% w stopniu większym i 40,6% w stopniu mniejszym) zadeklarowało, że resocjalizacja ma sens. Można zatem wnioskować o większym stopniu wiary w człowieka przyszłych pedagogów, ale jednak już umiarkowanym stopniu ufności w rzeczywistą zmianę osób niedostosowanych społecznie. Należy dodać także, że tylko 8% osób (3% w stopniu większym i 5% w stopniu mniejszym) było innego zdania, a 14,9% nie potrafiło jednoznacznie się wypowiedzieć.

Znacznie mniej osób, bo tylko ponad połowa (4% w stopniu większym i 50,5% w stopniu mniejszym) stwierdziło, że oddziaływania resocjalizacyjne są skuteczne. Poziom tych deklaracji jest zgodny ze stopniem resocjalizacji rzeczywistej i powrotem do przestępczości osób niedostosowanych społecznie⁷. Warto podkreślić, że prawie 30% respondentów nie miało zdania w tej kwestii, a 14,9% nie zgadzało się (w stopniu większym i mniejszym).

W odniesieniu do postrzegania skuteczności resocjalizacji prawie 60% osób zadeklarowało, że skuteczniejsza jest resocjalizacja w środowisku

⁷ Por. *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2009, s. 5.

otwartym (16,8% w stopniu większym, 40,6% w stopniu mniejszym), a co trzeci respondent nie potrafił się wypowiedzieć, zaś 14,9% uważało inaczej. O lepszej skuteczności resocjalizacji w środowisku zamkniętym było przekonanych 32,7% respondentów. Z danych tych widać, że poglądy studentów zgodne są z tendencjami w pedagogice resocjalizacyjnej, gdzie coraz częściej mówi się, że resocjalizacja powinna odbywać się z udziałem społeczeństwa.

Ponad połowa badanych stwierdziła, że oddziaływania resocjalizacyjne są bardziej skuteczne wobec młodzieży niż dorosłych (17,8% w stopniu większym, 38,6% w stopniu mniejszym). Prawie co trzeci respondent nie miał zdania w tym temacie, a 16,9% było przeciwnych temu stwierdzeniu.

Zdaniem respondentów najważniejszym warunkiem skuteczności resocjalizacji jest dobranie odpowiednich form, metod i środków oddziaływań – 92% wskazań.

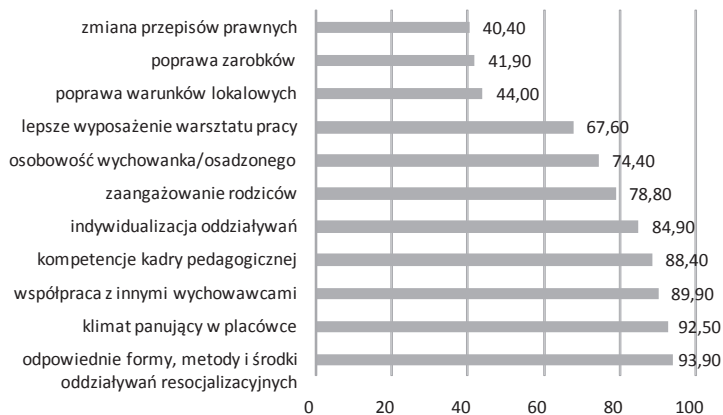


Źródło: Badania własne. Odpowiedzi na wykresie stanowią sumę odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Ryc. 2. Ocena warunków skuteczności resocjalizacji w opinii studentów (w %)

Ponad 90% wskazań uzyskały także stwierdzenia związane z kompetencją kadry pedagogicznej i osobowością wychowanka/osadzonego. Ponad 80% badanych stwierdziło, że skuteczność resocjalizacji w dużym stopniu zależy również od klimatu panującego w placówce (85,0%), współpracy z innymi wychowawcami (84,2%), zaangażowaniem rodziców w przypadku pracy z nieletnimi (83,2%), a także indywidualizacji oddziaływań (81,9%). Za nieco mniej przydatne w pracy resocjalizacyjnej studenci uważają polepszenie wyposażenia warsztatu pracy (74,3%). Na kolejnych miejscach zakwalifikowano poprawę warunków bytowych (65,3%), poprawę zarobków (61,4%) oraz zmianę przepisów prawnych (56,0%).

Dla porównania na rycinie 3 przedstawiono ocenę warunków skuteczności resocjalizacji przez pedagogów pracujących z nieletnimi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych.



Źródło: S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wydawnictwo WSZiA, Opole 2013, s. 111.

Ryc. 3. Ocena warunków skuteczności resocjalizacji w opinii pedagogów pracujących z nieletnimi (w %)

Z danych przedstawionych na rycinie 3 wynika, że zarówno studenci, jak i pedagodzy, jako najważniejszy warunek skuteczności resocjalizacji wskazują dobranie odpowiednich form, metod i środków oddziaływań resocjalizacyjnych. Równie wysoko zostały ocenione klimat panujący w placówce oraz kompetencje kadry pedagogicznej.

Dodatkowo widać zależność istotną statystycznie w odniesieniu do indywidualizacji oddziaływań resocjalizacyjnych. Studenci pierwszego semestru drugiego stopnia o wiele częściej wskazywali ten warunek niż studenci piątego semestru pierwszego stopnia.

Tabela 1
Ocena warunków skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych a semestr i stopień studiów

Indywidualizacja oddziaływań		Semestr i stopień studiów		Razem
		5. semestr, I stopień	1. semestr, II stopień	
Zdecydowanie zgadzam się	liczba	3	37	40
	semestr (w %)	13,6	51,4	42,6
	ogółem (w %)	3,2	39,4	42,6

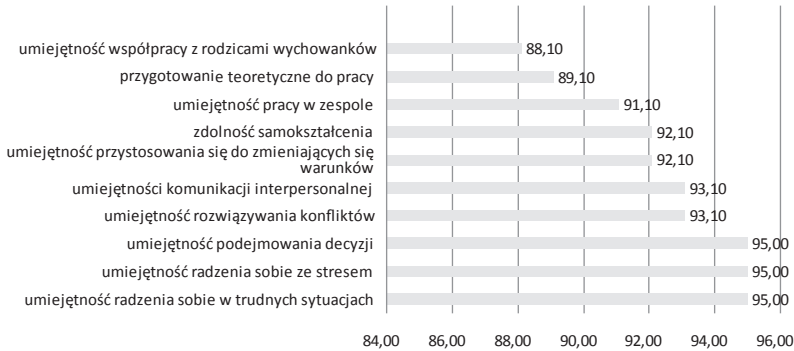
Indywidualizacja oddziaływań		Semestr i stopień studiów		Razem
		5. semestr, I stopień	1. semestr, II stopień	
Raczej zgadzam się	liczba	13	24	37
	semestr (w %)	59,1	33,3	39,4
	ogółem (w %)	13,8	25,5	39,4
Nie mam zdania	liczba	5	7	12
	semestr (w %)	22,7	9,7	12,8
	ogółem (w %)	5,3	7,4	12,8
Raczej nie zgadzam się	liczba	1	3	4
	semestr (w %)	4,5	4,2	4,3
	ogółem (w %)	1,1	3,2	4,3
Zdecydowanie nie zgadzam się	liczba	0	1	1
	semestr (w %)	0,0	1,4	1,1
	ogółem (w %)	0,0	1,1	1,1
Razem	liczba	22	72	94
	semestr (w %)	100,0	100,0	100,0
	ogółem (w %)	23,4	76,6	100,0

$$\chi^2 = 11,028, df=4, p=0,026, V_c=0,343.$$

Źródło: Badania własne.

Studenci, wśród najważniejszych umiejętności jakie posiadać powinien pedagog pracujący z niedostosowanymi, wskazali: radzenie sobie w trudnych sytuacjach, radzenie sobie ze stresem, podejmowanie decyzji (po 95,0%). Ponad 90% respondentów jest zdania, że przydatne w pracy są również umiejętności: rozwiązywania konfliktów, komunikacji interpersonalnej, przystosowania się do zmieniających warunków, czy też pracy w zespole. Równie wysoko zostały ocenione pozostałe kompetencje, takie jak: przygotowanie teoretyczne do pracy (89,1%) oraz umiejętność współpracy z rodzicami w przypadku pracy z nieletnimi (88,1%).

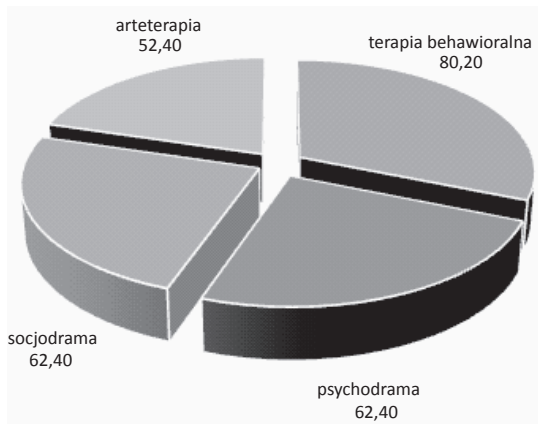
Zatem na podstawie odpowiedzi można wnioskować, że każda umiejętność w pracy wychowawcy jest bardzo ważna i doceniana przez przyszłych pedagogów. W szczególności badani zdają sobie sprawę z tego, że jest to trudna, stresogenna praca i wymaga dużego wysiłku.



Ź r ó d ł o: Badania własne. Odpowiedzi na wykresie stanowią sumę odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Ryc. 4. Ocena przydatności umiejętności zawodowych resocjalizatorów w opinii studentów (w %)

W odniesieniu *stricte* do oddziaływań resocjalizacyjnych badani stwierdzili, że w pracy resocjalizatora powinno się przede wszystkim wykorzystywać terapię behawioralną (80,2% odpowiedzi w stopniu większym i mniejszym).



Ź r ó d ł o: Badania własne. Odpowiedzi na wykresie stanowią sumę odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Ryc. 5. Ocena wykorzystania form oddziaływań resocjalizacyjnych w opinii studentów (w %)

W mniejszym stopniu według respondentów należy wykorzystywać psychodramę i socjodramę (wskazania po 62,4%) oraz arteterapię (52,4%). Zgodne jest to z tym w jaki sposób pedagodzy resocjalizacyjni wykorzystują wyżej wymienione formy oddziaływań w swojej pracy⁸, jednak nie z tendencjami, które mówią o korzyściach płynących z terapii poznawczej. Zauważono tu także zależność istotną statystycznie. Studenci drugiego stopnia bardziej doceniają psychodramę w pracy pedagogów. Być może wśród studentów drugiego stopnia znajdują się osoby, które we własnej pracy stosują tę formę i bardziej ją doceniają. Podobną zależność zauważono jeśli chodzi o ocenę socjodramy jako formy oddziaływań resocjalizacyjnych ($p < 0,005$).

Tabela 2

Ocena skuteczności form oddziaływań resocjalizacyjnych a semestr i stopień studiów

Psychodrama		Semestr i stopień studiów		Razem
		5. semestr, I stopień	1. semestr, II stopień	
Zdecydowanie zgadzam się	liczba	5	15	20
	semestr (w %)	21,7	20,0	20,4
	ogółem (w %)	5,1	15,3	20,4
Raczej zgadzam się	liczba	4	39	43
	semestr (w %)	17,4	52,0	43,9
	ogółem (w %)	4,1	39,8	43,9
Nie mam zdania	liczba	12	16	28
	semestr (w %)	52,2	21,3	28,6
	ogółem (w %)	12,2	16,3	28,6
Raczej nie zgadzam się	liczba	2	5	7
	semestr (w %)	8,7	6,7	7,1
	ogółem (w %)	2,0	5,1	7,1
Zdecydowanie nie zgadzam się	liczba	23	75	98
	semestr (w %)	100,0	100,0	100,0
	ogółem (w %)	23,5	76,5	100,0
Razem	liczba	5	15	20
	semestr (w %)	21,7	20,0	20,4
	ogółem (w %)	5,1	15,3	20,4

$$\chi^2 = 10,792, df = 4, p = 0,013, V_c = 0,332.$$

Źródło: Badania własne.

⁸ W badaniach przeprowadzonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych wykazano, że najczęstszą formą oddziaływań wykorzystaną w pracy jest terapia behawioralna. Ponad 76% „zdecydowanie” lub „raczej” korzysta z tej formy oddziaływań resocjalizujących (S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2013, s. 81).

Najbardziej skuteczną w opinii studentów wydaje się być metoda wpływu osobistego (88,2% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Bardzo wysoko oceniono także metodę doradzania wychowawczego (87,1%) oraz organizowania doświadczeń i treningu wychowawczego (po 84,2%). Powyżej 80% respondentów uważa także za wysoce skuteczne metody: wzorców osobistych (83,1%), uświadamiania skutków zachowań (81,2%), a także oddziaływania dyscyplinującego (80,2%). Nieco niżej oceniono metody: przekazywania (78,2%), nadawania komunikatów (76,2%) oraz wyrażania sugestii (73,3%).

Tabela 3

Skuteczność metod oddziaływań resocjalizacyjnych w opinii studentów

Rodzaj metody:	Stopień wykorzystania	Liczba	[%]
– nadawania komunikatów	zdecydowanie tak	17	16,8
	raczej tak	60	59,4
– wzorców osobistych	zdecydowanie tak	38	37,6
	raczej tak	46	45,5
– wyrażania sugestii	zdecydowanie tak	20	19,8
	raczej tak	54	53,5
– doradzania wychowawczego	zdecydowanie tak	37	36,6
	raczej tak	51	50,5
– przekazywania	zdecydowanie tak	36	35,6
	raczej tak	43	42,6
– organizowania doświadczeń	zdecydowanie tak	34	33,7
	raczej tak	51	50,5
– wpływu osobistego	zdecydowanie tak	54	53,5
	raczej tak	35	34,7
– oddziaływania dyscyplinującego	zdecydowanie tak	35	34,7
	raczej tak	46	45,5
– uświadamiania skutków zachowań	zdecydowanie tak	52	51,5
	raczej tak	30	29,7
– treningu wychowawczego	zdecydowanie tak	40	39,6
	raczej tak	45	44,6

Źródło: Badania własne.

Natomiast najczęstszymi metodami oddziaływań resocjalizujących stosowanymi przez kadrę pedagogiczną młodzieżowych ośrodków wychowawczych są: uświadamiania skutków zachowań (94%), wzorców osobistych (92,4%), doradzania wychowawczego (90,9%), wpływu osobistego (87,9%), nadawania komunikatów (82,3%) oraz wyrażania sugestii (80,3%)⁹. Jak widać odpowiedzi studentów i kadry pedagogicznej są bardzo zbieżne.

⁹ S. Śliwa, op.cit., s. 82.

Badani, wśród środków oddziaływań resocjalizacyjnych wskazywali jako najczęściej preferowane (w stopniu większym i mniejszym) naukę pracy (92,0%) i naukę szkolną (86,1%). Mniej efektywne zdaniem studentów są zajęcia kulturalno-oświatowe (85,0%) oraz rekreacyjne (79,2%). Zdaniem badanych najmniej skutecznym środkiem jest duszpasterstwo. Tylko 42,9% respondentów opowiedziało się za tym środkiem.

W odniesieniu do wyboru środków pedagogicy młodzieżowych ośrodków wychowawczych najczęściej stosują rekreację (w stopniu większym i mniejszym ponad 90% badanych). Prawie tyle samo osób opowiada się za zajęciami kulturalno-oświatowymi i nauką. Mniej, bo ponad 73%, deklaruje, że stosowanym środkiem w pracy wychowawczej w placówkach jest nauka pracy. Jedyne ponad 46% badanych twierdzi, że środkiem oddziaływań resocjalizacyjnych w ośrodku jest duszpasterstwo¹⁰. Studenci w porównaniu z resocjalizatorami opowiadają się jednak za częstszym wykorzystaniem pracy jako środka oddziaływań resocjalizacyjnych.

PODSUMOWANIE

Badania dowodzą, że studenci bardzo poważnie traktują pedagogikę resocjalizacyjną jako dyscyplinę naukową. Widać, że resocjalizacja jest dla nich wyzwaniem. Pragną, by program studiów był przygotowany w sposób mający na celu zdobywanie umiejętności i kompetencji potrzebnych w pracy, łączący teorię z praktyką.

Niskie wyniki sondażu wśród respondentów, w odniesieniu do skuteczności i możliwości resocjalizacji, świadczą o tym, że zdają sobie oni sprawę z tego, iż czeka ich trudna praca. Optymistyczny jest fakt, że bardzo duża liczba sądów była podobna do odpowiedzi kadry pedagogicznej pracującej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Jednak widoczne pozostaje stereotypowe podejście (np. w przypadku pytań dotyczących form oddziaływań resocjalizujących). Zarówno studenci, jak i resocjalizatorzy, są przekonani o skuteczności terapii behawioralnej w pracy, mimo że tendencje w pedagogice resocjalizacyjnej wskazują inaczej. Jednak należy podkreślić, że tego rodzaju poglądy stanowią marginalny odsetek.

W artykule zaprezentowano przekonania studentów w stosunku do oddziaływań resocjalizacyjnych i ich skuteczności. Odpowiedź na zasadnicze pytanie – czy resocjalizacja ma sens, czy też nie? – pozostawiam do namysłu czytelnikowi.

¹⁰ Ibidem, s. 84.

LITERATURA

Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2009.

J a w o r s k a A., *Leksykon resocjalizacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.

K u p i e c H., *Samokontrola jako wskaźnik efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] *Probacja i resocjalizacja instytucjonalna. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. H. Kupiec, Szczecin 2010.

P y t k a L., *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Ś l i w a S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2013.

AUTORZY

ŁUKASZ FIEBICH – mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu

MAREK IDZIK – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

SŁAWOMIR KANIA – student Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły
Zarządzania i Administracji w Opolu

KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA – dr, Wyższa Szkoła
Zarządzania i Administracji w Opolu

STANISŁAW KACZOR – prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Opolu

ADAM SUCHOŃSKI – prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Opolu

MARCIN SZCZERBIŃSKI – doktorant na Wydziale Nauk Społecznych
KUL, ksiądz archidiecezji warszawskiej

SŁAWOMIR ŚLIWA – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu

MAŁGORZATA TURBIARZ – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Opolu

ZENONA MARIA NOWAK – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Opolu

MARIAN DUCZMAL – prof. dr hab., Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Opolu

FRANCISZEK ANTONI MAREK – prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła
Zarządzania i Administracji w Opolu

SPIS TREŚCI

Przedmowa [<i>Marian Duczmal</i>]	7
STANISŁAW KACZOR Ważność wychowania w szkołach wyższych	11
FRANCISZEK ANTONI MAREK Prawidłowe relacje między uniwersytetami a innymi uczelniami akademickimi	20
ADAM SUCHOŃSKI Problem kształtowania współczesnej świadomości europejskiej	27
ŁUKASZ FIEBICH Współczesna edukacja a kompetencje medialne i informacyjne nauczycieli	33
MAREK IDZIK Przyjazne środowisko studenckie w aspekcie dobrych obyczajów kształcenia akademickiego	41
ZENONA MARIA NOWAK Kilka uwag na temat przygotowania absolwenta szkoły wyższej do bycia obywatelem świata	56
SŁAWOMIR KANIA Działalność szkoły wyższej jako element oddziaływań w profilaktyce społecznej w obszarze mezoprofilaktyki	69
KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA Uczelnia – student – rynek pracy	80
MARCIN SZCZERBIŃSKI Rozumienie pojęcia „kompetencje” i typologie kompetencji nauczycieli	90
MAŁGORZATA TURBIARZ Istota psychologii w nowoczesnym kształceniu	106
SŁAWOMIR ŚLIWA Resocjalizacja – sens czy bezsens?	120
Autorzy	134

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński
prof. zw. dr hab. Anatol Wychruszcz

Komitety Redakcyjny

Marian Duczmal (przewodniczący)
Radmila Burkovičová
Wojciech Duczmal
Stanisław Kaczor
Franciszek Antoni Marek
Zenona Maria Nowak
Jurii Shcherbiak
Sławomir Śliwa

Projekt okładki

Janina Drozdowska

Redakcja i korekta

Agnieszka Jakutajć-Zalewska

Redakcja techniczna

Janina Drozdowska

ISBN 978-83-62683-57-4

978-83-7511-205-4

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA
pod redakcją prof. dr. hab. Mariana Duczmała

WYDAWNICTWA

WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

Dystrybucja

Biblioteka Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

45-085 Opole

ul. Niedziałkowskiego 18

tel. 77/4021 900 do 901, 4021 930

fax. 77/4566 494

e-mail: rektorat@wszia.opole.pl

www.wszia.opole.pl



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.

45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. (77) 4540 123

e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl

Nakład 150 egz. Objętość 7,80 ark. wyd., 8,50 ark. druk.

