

Kondycja środowiska akademickiego w opinii wykładowców i studentów w Polsce i poza nią

W 2009 r. jedna z najbardziej poczytnych polskich gazet rozpoczęła cykl artykułów zatytułowanych „Koniec akademii”, mających na celu obnażyć – jak zakładali autorzy – bardzo słabą kondycję polskiego szkolnictwa wyższego. Akcja ta, będąca wyrazem krytyki społeczeństwa wobec instytucji uczelni wyższej, osiągnęła swe apogeum w postaci przeprowadzenia prowokacyjnego eksperymentu. Dziennikarze „Gazety Wyborczej” założyli fikcyjną szkołę wyższą (Akademię Komunikacji Społecznej), posiadającą w rzeczywistości jedynie stronę internetową [www.szybkimagister.pl], reklamy, numery telefonów. Akademia ta oferowała potencjalnym słuchaczom zdobycie tytułu magistra w dwa lata, co jest niezgodne z polskim prawem. Zainteresowanie ofertą przekroczyło oczekiwania dziennikarzy – w ciągu kilku dni 5000 osób przeglądało strony, a 500 było zdecydowanych wpłacić zaliczkę – bez względu na kierunek studiów! Wszyscy zainteresowani pytali jedynie o dyplom. Co gorsza, zgłosili się również chętni wykładowcy do przeprowadzenia zajęć (opis prowokacji w artykule M. Kąckiego i in., 2009). Refleksja nad niepokojącymi wynikami tego eksperymentu prowadzi do postawienia pytań, m.in.: o prawdziwe motywacje młodych ludzi do podejmowania studiów, wizje roli/tożsamości współczesnych studentów i wykładowców, relacje nauczyciel akademicki – student oraz o wartości uczelni wyższych.

Poszukując odpowiedzi na te pytania autorka niniejszego tekstu postanowiła zadać je bezpośrednio studentom i wykładowcom. Zastanawiając się również nad tym, czy eksperyment „Gazety Wyborczej” miałby podobne rezultaty w innych krajach – te same pytania zadano wykładowcom i studentom, którzy spotkali się w czerwcu 2010 r. w ramach „Tygodnia Międzynarodowego”, organizowanego przez HES-SOValais w Sierre w Szwajcarii. Odpowiedzi społeczności akademickiej zostaną zestawione z głównymi zarzutami dziennikarzy.

Zarzuty

Z analizy felietonów z cyklu „Koniec akademii” wyłania się z jednej strony obraz grona polskich naukowców – wykładowców obarczonych marazmem, wzajemną zazdrością, obciążaniem się dla finansowego zysku zbyt dużą ilością godzin dydaktycznych, co powoduje spadek jakości wykładów oraz brak czasu na badania naukowe; z drugiej strony – otrzymujemy obraz studenta – cwaniaka, nastawionego jedynie na zdobycie dyplomu, a nie wiedzy; z puszką piwa w ręce, krzyczącego podczas juvenaliowych koncertów; zamiast z biblioteki korzystającego ze stron internetowych, które w nazwie mają słowo „ściąga”. Według takiego wizerunku, jedni i drudzy kierują się w swym działaniu dobrobytem, sukcesem ekonomicznym, zapominając o klasycznych wartościach, takich jak prawda, wolność, dobro itp.

W licznych listach czytelników, które publikowane są na stronach internetowych wspomnianego czasopisma [www.wyborcza.pl], można przeczytać też o trudnych relacjach między obiema społecznościami – w czasach, gdy wszystko jest interaktywne, zajęcia na uczelni to nadal w większości jednostronne, długie monologi, bez miejsca na dialog czy inspirację. Ostre sformułowania w tej kwestii zdarzają się również wśród samych pracowników akademickich. T. Kowalewski pisze: „Dezintegracja wspólnotowości uczelni przejawia się chociażby w relacjach pomiędzy jej głównymi podmiotami. Relacje między nauczycielami akademickimi a studentami przypominają coraz bardziej styczności między kasjerem a klientem w supermarkecie, gdzie istotą tych kontaktów jest porządek w dokumentach i zgodność operacji finansowych” [Kowalewski, 2005, s. 29].

Taki obraz malują media i niektóre publikacje naukowe – a jak to widzą sami wykładowcy i studenci?

Metoda badawcza – sondaż¹

Wykładowcy polscy i zagraniczni zostali poproszeni o wypełnienie ankiety, która zawierała następujące pytania oraz możliwości wyboru odpowiedzi. Studenci z kolei odpowiadali na pytania o wizję pełnionej przez siebie roli oraz o motywację do podjęcia studiów.

Pytania i propozycje odpowiedzi zostały sformułowane na podstawie następujących publikacji:

- a) Lista wartości została utworzona na podstawie tekstów zawartych w artykule J. Brzezińskiego [2000] oraz w zbiorze zredagowanym przez L. Witkowskiego [1998];

¹ Autorka tekstu zastrzega, że przeprowadzony sondaż nie miał wszystkich cech badania naukowego: dobór do prób nie został przeprowadzony w sposób losowy, uzyskano małą ilość odpowiedzi; grupy nie są rzeczywiście reprezentacyjne dla społeczności „studentów” i „wykładowców” – ograniczają się do przedstawicieli dziedziny pracy socjalnej bądź jednej z subdyscyplin pedagogiki; wykładowcy w większości posiadają stopień magistra. Ponadto, nie zdecydowano się na statystyczną analizę wyników, poza porównaniem ilościowym przyznanej punktacji. Prezentowany sondaż jest jedynie wycinkiem pewnej otaczającej autorkę rzeczywistości, nie pretenduje do głoszenia wniosków rzetelnych i trafnych, jedynie ma zachęcić do refleksji. Nie należy rozciągać podanych w artykule wniosków w postaci uogólnień na całą populację społeczności akademickiej. Należy również zauważyć, że różnice, jakie pojawiły się między badanymi grupami, mogą wiązać się nie tylko z miejscem zamieszkania, ale również z rodzajem uczelni, z jakiej się rekrutowali – polscy respondenci związani są z uniwersytetem, pozostali – głównie z wyższymi szkołami zawodowymi.

- b) Listę określeń metaforycznych wykładowcy zaczerpnięto z tekstu A. Brzezińskiej [1996];
- c) Lista określeń metaforycznych studenta utworzona została na podstawie książki E. Kubiak-Szyborskiej [2005].

ANKIETA DLA WYKŁADOWCÓW

Jak Pan/Pani postrzega swoją rolę pełnioną na Uniwersytecie?

Proszę wybrać najlepszą metaforę.

Wykładowca to ...

(proszę wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi oraz ponumerować je według ważności, od 1 do 3):

- | | | |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> źródło wiedzy | <input type="checkbox"/> mediator | <input type="checkbox"/> wyrocznia |
| <input type="checkbox"/> egzekutor wiedzy | <input type="checkbox"/> mistrz | <input type="checkbox"/> partner |
| <input type="checkbox"/> doradca | <input type="checkbox"/> badacz | <input type="checkbox"/> wychowawca |
| <input type="checkbox"/> konsultant | <input type="checkbox"/> przewodnik | <input type="checkbox"/> mędrzec |
| <input type="checkbox"/> pomysłodawca | <input type="checkbox"/> kierownik | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> ekspert w jakiejś dziedzinie | <input type="checkbox"/> autorytet | |

Jaka jest, według Pana/Pani, naczelną wartość uniwersytetu ...

(proszę wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi oraz ponumerować je według ważności, od 1 do 3):

- | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> wolność | <input type="checkbox"/> uniwersalność | <input type="checkbox"/> rozwój | <input type="checkbox"/> człowieczeństwo |
| <input type="checkbox"/> prawda | <input type="checkbox"/> odpowiedzialność | <input type="checkbox"/> twórczość | <input type="checkbox"/> dialog |
| <input type="checkbox"/> tolerancja | <input type="checkbox"/> wiedza | <input type="checkbox"/> dobrobyt | <input type="checkbox"/> równość |
| <input type="checkbox"/> autonomia | <input type="checkbox"/> dobro | <input type="checkbox"/> osoba | <input type="checkbox"/> samorealizacja |
| <input type="checkbox"/> mądrość | <input type="checkbox"/> piękno | <input type="checkbox"/> szacunek | <input type="checkbox"/> |

ANKIETA DLA STUDENTÓW

Jak Pan/Pani postrzega swoją rolę pełnioną na Uniwersytecie?

Proszę wybrać najlepszą metaforę.

Student to ...

(proszę wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi oraz ponumerować je według ważności, od 1 do 3):

- | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> odkrywca | <input type="checkbox"/> odbiorca | <input type="checkbox"/> spragniony wiedzy |
| <input type="checkbox"/> badacz | <input type="checkbox"/> klient | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> słuchacz | <input type="checkbox"/> partner | |
| <input type="checkbox"/> imprezowicz | <input type="checkbox"/> luzak | |

Studiuje na uniwersytecie ponieważ ...

(proszę wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi oraz ponumerować je według ważności, od 1 do 3):

- | | |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> chcę czegoś dowiedzieć się, | <input type="checkbox"/> chcę zdobyć tytuł magistra, |
| <input type="checkbox"/> chcę mieć dobry zawód, | <input type="checkbox"/> nie wiedziałam(łem), co zrobić z czasem dorastania, |
| <input type="checkbox"/> chcę się rozwijać, | <input type="checkbox"/> interesuje mnie kierunek moich studiów, |
| <input type="checkbox"/> chcę zostać naukowcem, | <input type="checkbox"/> chcę coś zmienić na świecie, |
| <input type="checkbox"/> z powodu mojej pasji poznawczej, | <input type="checkbox"/> chcę być człowiekiem mądrym, |
| <input type="checkbox"/> chcę być przygotowany do życia, | <input type="checkbox"/> rodzice mnie do tego nakłonili, |
| <input type="checkbox"/> chcę być człowiekiem wykształconym, | <input type="checkbox"/> chcę, by mnie szanowano, |
| <input type="checkbox"/> | |

Porównania wyborów osób badanych dokonano według procedury: każdy respondent mógł wybrać w każdym pytaniu trzy odpowiedzi i nadać im rangi, tzn. ustalić hierarchię od pierwszego do trzeciego miejsca. Podczas przeliczania zastosowano odwrotną punktację: za pierwsze miejsce przyznano 3 punkty, za drugie – dwa, a za trzecie miejsce 1 punkt. Zsumowano punkty dla poszczególnych pozycji i porównano sumy punktacji.

Osoby badane

W sondażu wzięło udział 29 polskich studentów: 17 z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kształcących się w jednej ze specjalności pedagogicznych oraz 12 studentów z Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego. Tabela 1 przedstawia strukturę studiów studentów polskich:

Tabela 1. Charakterystyka badanych studentów z Polski

Rodzaj studiów				Podana dyscyplina					Uczelnia	
Stopień		Tryb		pedagogika	pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	pedagogika szkolna z edukacją czytelnictwem i medialną	doradztwo rehabilitacyjne (pedagogika)	resocjalizacja	UKW ¹	KA ²
lo ³	llo ⁴	dzienne	zaoczne							
20	9	16	13	10	5	12	1	2	17	12
Ogółem = 29 osób										

¹ Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ² Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, ³ Studia licencjackie, ⁴ Studia magisterskie (ujęto tu zarówno studia magisterskie dwuletnie uzupełniające, jak i pięcioletnie, jednolite studia magisterskie)

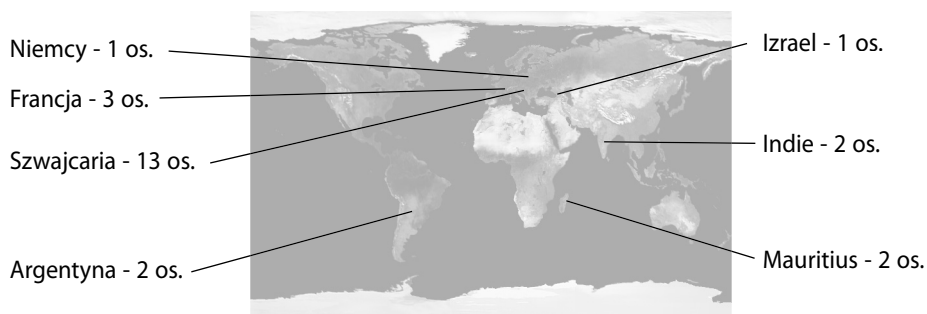
Na 86 ankiet rozesłanych drogą mailową do pracowników Instytutów Pedagogiki różnych uniwersytetów w Polsce otrzymano zwrótnie 20 wypełnionych ankiet, przy czym jedynie trzy od wykładowców spoza UKW i zaledwie pięć od osób w stopniu doktora (nie odpowiedział żaden profesor). Strukturę stopni naukowych, miejsca pracy oraz dyscypliny przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Charakterystyka badanych wykładowców z Polski

Stopień naukowy		Podana dyscyplina		Uczelnia			Dodatkowe miejsca pracy
magister (doktorant)	doktor	pedagogika	pedagogika społeczna	UKW	UAM ⁵	UJ ⁶	
14	6	18	2	17	2	1	KA, UTP ⁷ , WSG ⁸
Ogółem = 20 osób							

⁵ Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, ⁶ Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, ⁷ Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. J. J. Śniadeckich w Bydgoszczy, ⁸ Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Na te same pytania, przetłumaczone na język angielski oraz francuski, zgodzili się odpowiedzieć uczestnicy wspomnianego „Tygodnia Międzynarodowego”², który odbył się w dniach 20-26 czerwca w Szwajcarii. Byli to przede wszystkim przedstawiciele pracy socjalnej. Ankiety skierowaną do wykładowców uzupełniły 24 osoby, trzynastu wykładowców HES-SO w Szwajcarii, trzech Francuzów, po dwie osoby z Argentyny, Indii i wyspy Mauritius oraz po jednej z Niemiec i Izraela (rys. 1). Dla uproszczenia, ta grupa badanych określana będzie w tekście jako „wykładowcy zagraniczni”. Wszyscy posiadali stopień magistra, w większości byli to pracownicy wyższych szkół zawodowych, kształcących pracowników socjalnych (w ankietach zostały wymienione następujące uczelnie – miejsca pracy wykładowców zagranicznych: Tel Hi College – Izrael, Institut Régional en Travail Social à Marseille – Francja, College of Social Work Nirmala Niketan Mumbay (Indie), Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentyna, Escuela de Servicio Social Santa Fe – Argentyna).



Rys. 1. Pochodzenie wykładowców zagranicznych

Zagraniczni respondenci reprezentujący brać studencką w liczbie 32 w całości pochodzili ze Szwajcarii i pobierali naukę w HES-SO na kierunku praca socjalna.

Należy zaznaczyć, że w tekście zastosowano skróty – w każdym miejscu, gdy pisze się o wykładowcach czy studentach, zawsze dotyczy to przedstawicieli pedagogiki i pracy socjalnej.

Wyniki

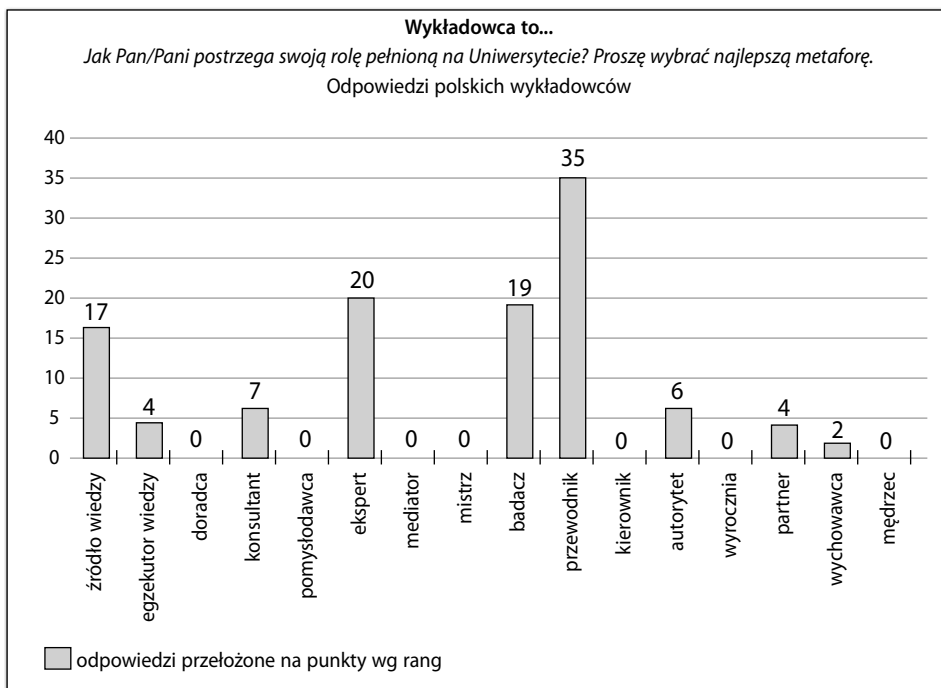
Kim jest wykładowca?

Pytanie o metaforę roli studenta czy wykładowcy we współczesnych szkołach wyższych jest pytaniem o wizję własnych zadań, funkcji, po części też o poczucie tożsamości społecznej: kim jestem jako wykładowca/student, jakie są moje zadania?

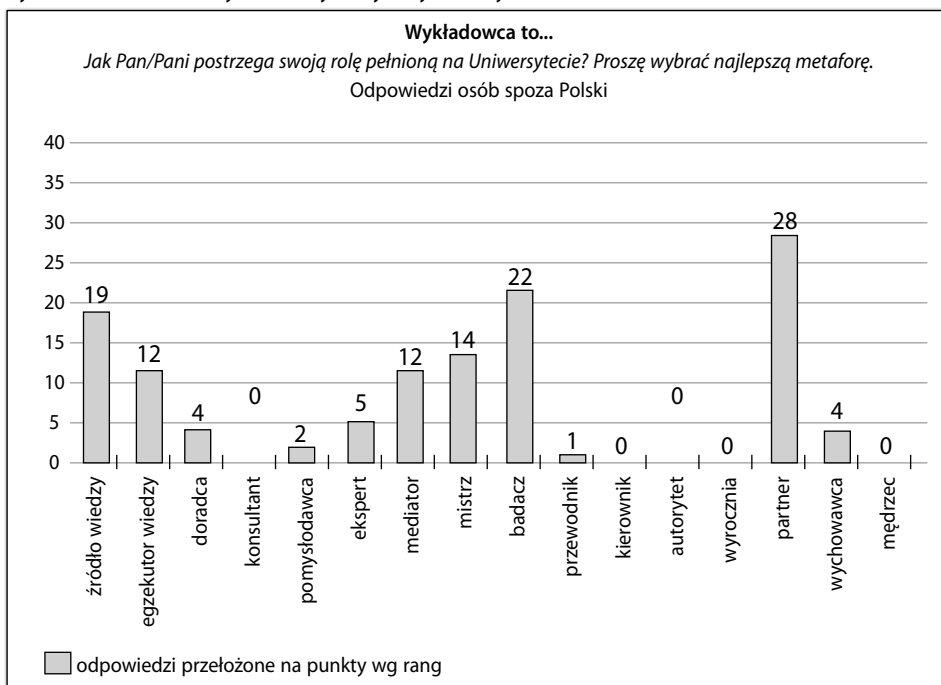
W tradycyjnym, sięgającym średniowiecza uniwersytecie profesor był postrzegany jako mistrz, autorytet; ktoś, kto posiada niezwykłą wiedzę, ten, kto stoi na straży skarbnicy wiedzy i zasad moralnych. Z tym obrazem zestawiony być może wspomniany już

² „Tydzień Międzynarodowy” to cykl wykładów i warsztatów organizowany przez wydział zdrowia i pracy socjalnej HES-SO (Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale) Valais w Szwajcarii; w tym roku tematem była sytuacja kobiet we współczesnym świecie.

obraz wyłaniający się z felietonów „Gazety Wyborczej”. Jaką w tym ujęciu odnajdują tożsamość zawodową wykładowcy szkół wyższych?



Rys. 2. Metafora roli wykładowcy – wybory nauczycieli akademickich z Polski



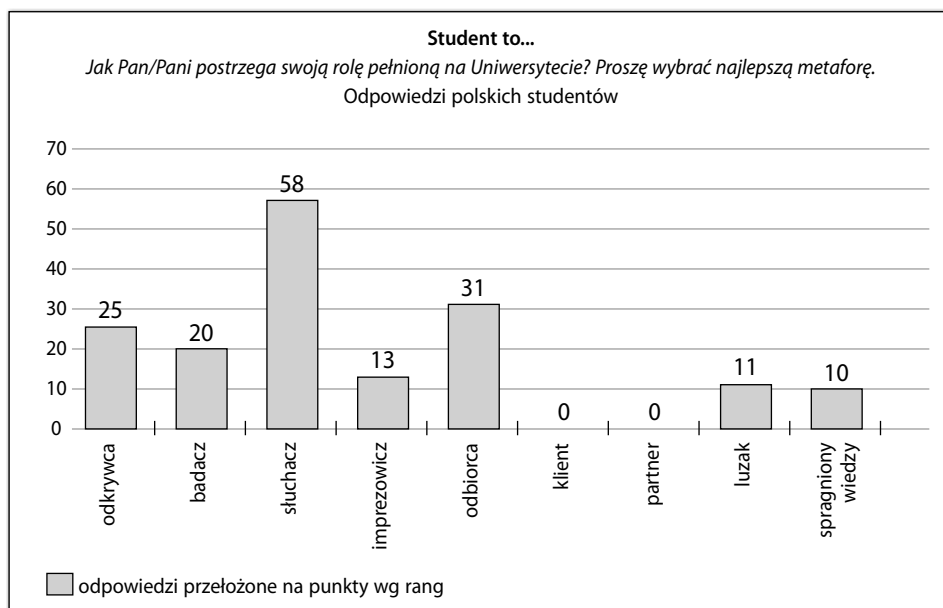
Rys. 3. Metafora roli wykładowcy – wybory nauczycieli akademickich spoza Polski

Młodzi, w większości początkujący polscy wykładowcy postrzegają siebie na uczelni jako przede wszystkim „przewodnika” – czyli kogoś, kto prowadzi innych, prawdopodobnie po swoich krokach, znaną mu ścieżką. Na drugim miejscu wśród najtrafniejszych metafor wykładowcy wybrali „eksperta”, a na trzecim „badacza”. Wskazuje to na dość tradycyjne podejście do swej roli, choć już nie tak ortodoksyjne: nikt nie postrzega siebie czy swych zawodowych kolegów jako mistrza, wyrocznie czy mędrca. Jednocześnie nikt nie zaznaczył tak modnych dziś określeń, jak „mediator” czy „doradca”. Wysoka pozycja metafory badacza wskazuje na to, że polscy pracownicy szkół wyższych mogą czuć się nie tylko przekazicielami wiedzy, ale również jej badaczami i twórcami. Uczelnie dla młodych polskich wykładowców to nie tylko „szkoły”, ale również ośrodki badawcze. Ta kwestia okazała się zdecydowanie mniej ważna dla respondentów zagranicznych.

Rysunek 3 ukazuje, że odpowiedzi zagranicznych wykładowców znacząco różnią się – dla nich wykładowca to przede wszystkim „partner” – co wskazuje na wizję siebie w nabywaniu wiedzy czy umiejętności przez młode pokolenie jako kogoś, kto współuczestniczy w tym procesie, jest otwarty na wiedzę i umiejętności również drugiej strony. W drugiej kolejności nauczyciele akademicy spoza Polski porównują się do „przewodnika” – kogoś, za kim się podąża, w trzeciej – do „źródła wiedzy” i „pomysłodawcy”. Ta ostatnia kategoria okazała się zupełnie niepopularna wśród polskich wykładowców, co może świadczyć o bardziej twórczym podejściu do dydaktyki wykładowców zagranicznych.

Kim jest student?

Kogo wykładowcy spotykają po drugiej stronie biurka czy katedry? Wizję studenta polskiej młodzieży studiującej pedagogikę przedstawia rys. 4.



Rys. 4. Metafora roli studenta – wybór studentów polskich

Pierwsze i drugie miejsce w rankingu – „słuchacz” i „odbiorca” – świadczyć mogą o biernej postawie studentów polskich, o postawie osoby, która ma słuchać, chłonąć, odbierać informacje. Ani jeden respondent z Polski nie postrzega siebie jako partnera w procesach zachodzących na wyższych uczelniach. Rozpatrując problem bierności polskich studentów Ewa Kubiak-Szymborska poszukuje przyczyn tego zjawiska. Zauważa, że dziś już odpowiedź na pytanie, czy student może być „aktywnym współpodmiotem sytuacji dydaktycznych” jest oczywista, jednak według autorki to sami studenci niechętnie przechodzą do aktywności. Autorka zgadza się z cytowaną przez siebie J. Bińczyką, która stwierdza: „wywalczono prawa do samodzielności i samorządności młodzieży studiującej. Zdawało się, że teraz młodzież radośnie skorzysta z tych praw (...) [jednak] niewielu zostało chętnych do podejmowania wysiłku trudnej (...) samodzielnej działalności” [Kubiak-Szymborska, 2003, s. 261]. Pewien optymizm w tej sytuacji może wzbudzać wynik, jaki osiągnęły metafory „odkrywcy” oraz „badacza”, które oznaczają osoby czynnie uczestniczące w życiu uczelni i aktywne podchodzące do zdobywania wiedzy czy umiejętności.

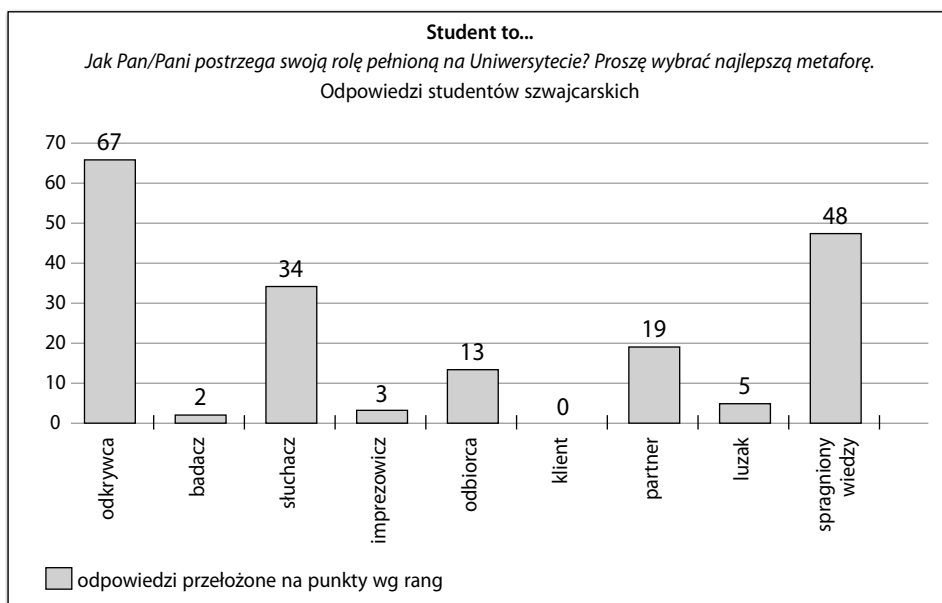
Przedłużone moratorium psychospołeczne wraz ze swym beztróskim podejściem do życia pomimo przekroczenia czasem już od kilku lat symbolicznej granicy dorosłości (18 r.ż.) znalazło odbicie w odpowiedziach polskich studentów. Aż 10 z 29 zaznaczyło jako jedną ze swych odpowiedzi pozycję „impresowiczka” (choć w większości przypisując jej trzecią rangę), a ośmiu zaznaczyło pozycję „luzak” (dwie osoby przypisały tej metaforze najwyższe znaczenie). Tak znaczące opowiadanie się przez studentów po stronie dzieciństwa znalazło też odzwierciedlenie w prostym eksperymencie B. Ecler-Nocoń. Poprosiła ona studentów o przedstawienie siebie za pomocą abstrakcyjnych rysunków. Autorka tak opisuje rezultaty: „Rysunki były różne, ale miały w stanowiącej większości zadziwiający jeden kontekst (w ćwiczeniach wzięło udział około 90 studentów, trzy grupy ćwiczeniowe). Tym wspólnym wątkiem było przedstawienie siebie w postaci słoneczka, pajacyka, kwiatuszka, kogoś radosnego i zadowolonego, z siebie i z życia, chcącego czerpać wrażenia, nieprzejmującego się przejawami codzienności” [Ecler-Nocoń, 2008]. Ta część obrazu współczesnego polskiego żaka – choć w analizowanym tu sondażu nie jest to część dominująca – może być spowodowana potrzebami rozwojowymi osób u progu dorosłości, może mieć też związek z przemianą społeczno-kulturową naszego społeczeństwa, nacechowaną konsumpcjonizmem i zachętami do „używania życia”. Jednak w kraju z wyższym poziomem życia i większą dostępnością „życiowych uciech” – w Szwajcarii – kategorie „impresowiczka” i „luzak” wybierane były przez studentów znacznie rzadziej.

Rysunek 5 pokazuje odpowiedzi studentów szwajcarskich.

Rzadsze utożsamianie się z „luzakiem” czy „impresowiczem” może wskazywać na bardziej poważne podejście młodzieży szwajcarskiej do studiowania.

Fakt, że dwie najwyższe punktacje otrzymały metafory „odkrywca” oraz „spragniony wiedzy” wskazywać mogą na bardziej twórczą i poszukującą postawę młodzieży szwajcarskiej względem edukacji, pomimo faktu, że rekrutowali się oni z wyższych szkół zawodowych, a polscy ich koledzy – z uniwersytetów. Istotną różnicą między obiema badanymi grupami okazało się też częstsze postrzeganie siebie jako „partnera”.

Co w uczelniach szwajcarskich sprawia, że studenci prezentują bardziej aktywną postawę? Być może jedną z przyczyn są stosowane przez wykładowców metody akty-



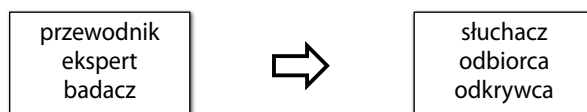
Rys. 5. Metafora roli studenta – wybór studentów szwajcarskich

wizujące, szczególnie metoda projektów. Możliwości finansowe uczelni³ pozwalają na zachęcanie studentów do realizacji projektów według dość odważnych pomysłów. Dla przykładu, wielu studentów biorących udział w „Tygodniu Międzynarodowym” przygotowywało się do projektów wyjazdowych (finansowanych w dużej mierze przez szkołę), głównie do krajów afrykańskich. Młodzież ma również zapewniony otwarty dostęp do nowoczesnych narzędzi i technik komputerowych oraz audiowizualnych, inspirujących do twórczej realizacji własnych pasji badawczych.

Należy również podkreślić, że w oczach studentów zarówno polskich, jak i szwajcarskich, uczelnie nie są miejscem handlu wiedzą czy dyplomami – na co wskazuje brak wyboru porównania roli osoby studiującej do klienta.

Relacja wykładowca – student

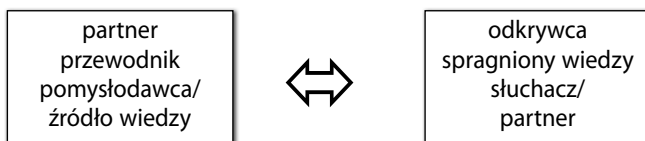
Porównując odpowiedzi na pierwsze pytanie wykładowców i studentów można spróbować wyciągnąć wnioski dotyczące ich wzajemnych relacji. W Polsce spotykają się:



Jak widać, kontakty wykładowca – student są w Polsce oparte na tradycyjnej jednostronnej relacji dydaktycznej, gdzie posiadający wiedzę nauczyciel prowadzi zasłuchanego, biernego studenta po udeptanej, prostej drodze. Jest to proces, który w uproszczeniu można określić jako „nadawca – odbiorca”.

³ Dostępność metody projektów została opisana na przykładzie HES-SO, która jest szkołą państwową.

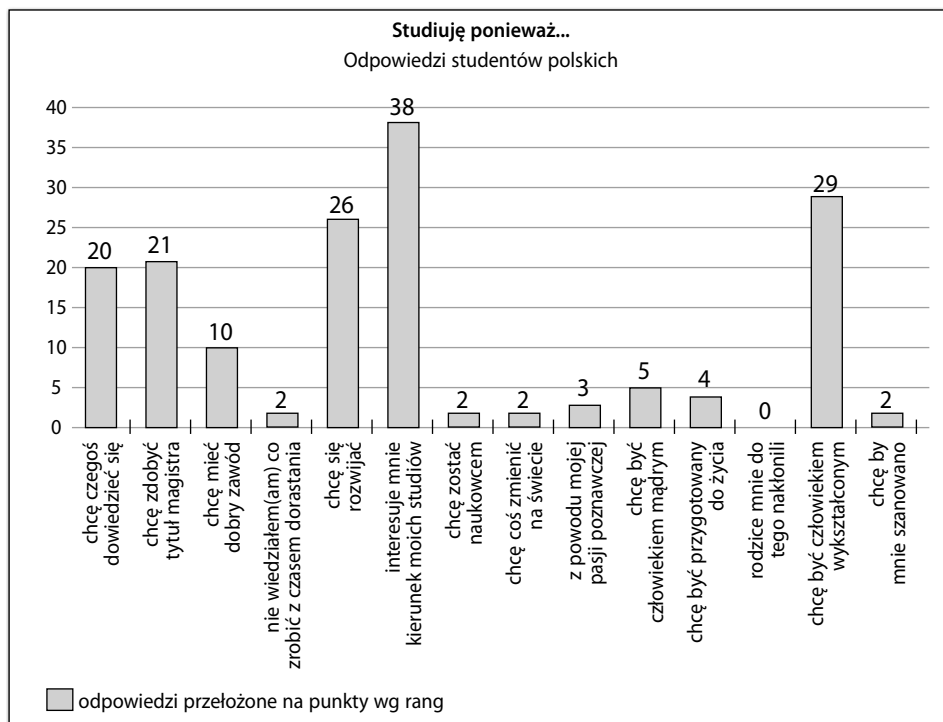
Respondenci spoza Polski, w większości Szwajcarzy, spostrzegają te relacje nieco odmiennie. W ich uczelniach spotykają się:



Kontakty te są raczej dwukierunkowe, nadal wykładowca dysponuje większą wiedzą i umiejętnościami, ale stwarza sytuacje dialogu, wymiany myśli i – co jest widoczne w sformułowaniach „student to odkrywca” czy „spragniony wiedzy” – motywuje i inspirowuje do rozwoju edukacyjnego i zawodowego.

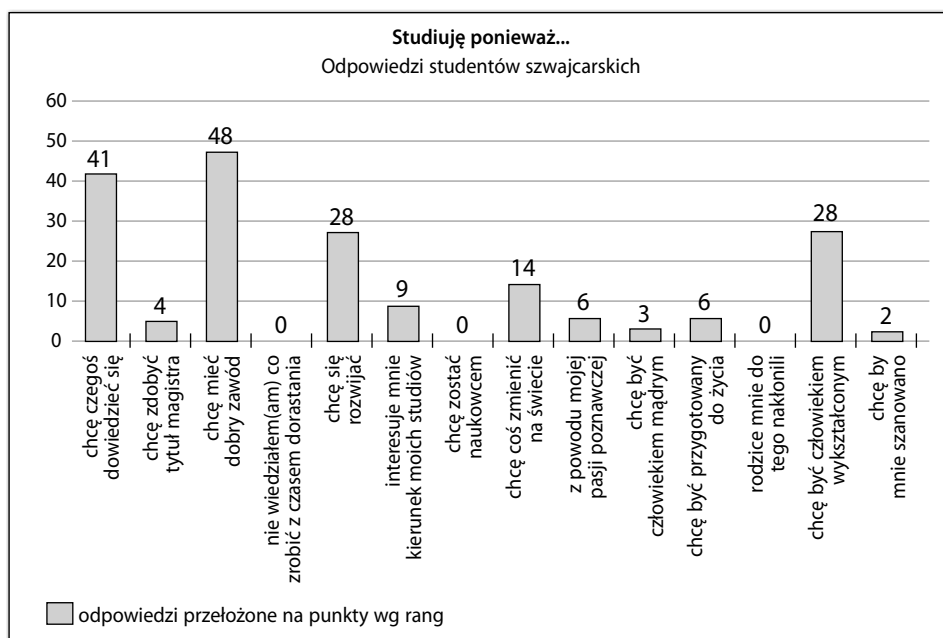
Motywacja do studiowania

Eksperyment związany z fikcyjną Akademią Komunikacji Społecznej pokazał, że wielu ludzi podejmuje studia tylko i wyłącznie ze względu na chęć zdobycia dyplomu potwierdzającego tytuł naukowy – przy czym nie jest dla nich ważny sposób zdobycia tego dyplomu, posiadane wiadomości, a nawet dyscyplina naukowa. Drugie pytanie, z którym zwrócono się do studentów, miało ukazać źródła ich motywacji do rozpoczęcia studiów. Czy liczy się dla nich jedynie tytuł magistra bądź licencjata? – odpowiedzi zostały przedstawione w rys. 6 i 7.



Rys. 6. Źródła motywacji studentów polskich do podejmowania studiów.

Odpowiedzi, jakich udzielili polscy studenci pedagogiki świadczyć mogą o tym, że jednak świadomie wybrali oni kierunek studiów – zainteresowanie konkretną dziedziną naukową okazało się główną motywacją do rozpoczęcia nauki w szkole wyższej. Istotne jest dla nich również „bycie człowiekiem wykształconym”, co wiązać się może z pewną presją społeczną w Polsce. Ponadto ważną okazała się też potrzeba rozwoju. Analiza wyników ankiety nie ujawniła niedojrzałych powodów podejmowania studiów, takich jak brak pomysłu na czas dorastania czy naciski rodziców. Zastanawiające jest jednak to, że niezwykle rzadko obecni studenci pedagogiki wybierali taką dziedzinę, kierując się motywami prospołecznymi – pragnienie dokonania zmian na świecie zaznaczyło kilka osób. Nie kierowali się też pasjami naukowymi – nie myślą o tym, by zostać naukowcem. Krytyczną refleksję nad kondycją edukacji w szkołach wyższych powinien wzbudzić fakt, że według polskiej młodzieży studia nie czynią ludzi mądrymi czy przygotowanymi do życia. Mimo to nie znajduje pełnego potwierdzenia potoczna teza, że osoby podejmujące studia z zakresu pedagogiki kierują się chęcią zdobycia w łatwy sposób tytułu magistra czy licencjata. Zdecydowanie teza ta nie odnosi się też do badanych Szwajcarów, studiujących pracę socjalną.



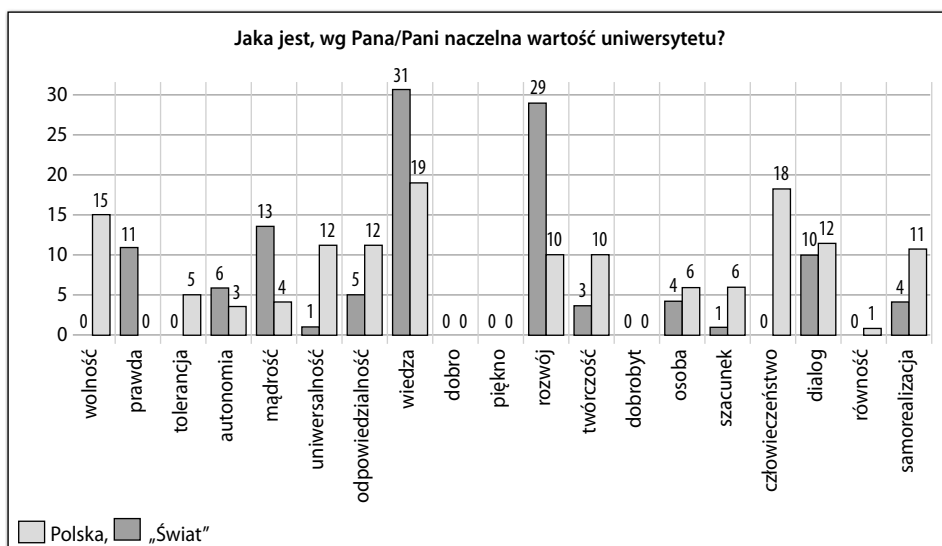
Rys. 7. Źródła motywacji studentów szwajcarskich do podejmowania studiów

Jako główne motywy studiowania podali oni chęć zdobycia dobrego zawodu, nauczenie się czegoś, potrzebę rozwoju oraz pragnienie bycia osobą wykształconą. Chęć zdobycia tytułu naukowego zadeklarowały jedynie dwie osoby. Bardzo interesujący jest wysoki wynik, w odpowiedzi „chcę coś zmienić na świecie”, szczególnie w porównaniu z polskimi respondentami. Świadczyć to może o prospołecznym nastawieniu młodzieży szwajcarskiej.

Wartości szkół wyższych – portret aksjologiczny

Wykładowcy nie byli pytani o motywacje związane z podjęciem przez nich pracy na uczelni, poproszono ich natomiast o wybranie trzech najważniejszych wartości szkoły wyższej. Zdecydowano się na takie pytanie, ponieważ wartości wyznaczają ludziom cele i sposoby ich osiągania. Według definicji zaproponowanej przez M. Łobockiego, wartości „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich” [1993, s. 125]. M. Talarczyk podkreśla tę aktywizującą siłę wartości, pisząc: „Wartości posiadają szczególną atrakcyjność, domagającą się ich realizacji” [2004]. Pytanie o wartości jest ważne również w kontekście nagłaśnianego kryzysu misji szkół wyższych, które to w zaraniu swej działalności miały m.in. stać na straży wiedzy i wartości moralnych. J. Brzeziński zauważa, że „chcąc odpowiedzieć na pytanie o dzisiejsze dookreślenia miejsca zajmowanego w strukturze społecznej przez kogoś, kto mieni się człowiekiem uniwersytetu, można odwołać się do kanonu wartości, które są bardzo bliskie takiej osobie, którym hołdowanie wyróżnia ją pozytywnie od innych” (2000, s. 86). Nazywa to próbą sporządzenia portretu aksjologicznego.

Rysunek 8 porównuje odpowiedzi polskich i zagranicznych wykładowców – będą one analizowane łącznie.



Rys. 8. Naczelną wartość uczelni wyższej – porównanie wyborów wykładowców z Polski i spoza niej

Młodzi polscy wykładowcy zajmujący się pedagogiką za naczelną wartość uniwersytetu uznali wiedzę i rozwój. Wśród innych istotnych wyróżnili mądrość i prawdę. Dla zagranicznych respondentów najważniejsze okazały się następujące wartości: wiedza, człowieczeństwo i wolność. Wyróżnione zostały też uniwersalność, odpowiedzialność, dialog, samorealizacja, rozwój i twórczość (każda z nich zdobyła podobną liczbą punktów). Jak widać, obie badane grupy były zgodne w kwestii głównej wartości – wiedzy.

W kontekście niezwykle niskiego wyniku prawdy w hierarchii wartości wykładowców (wśród zagranicznych respondentów nikt nie uznał jej za ważną wartość uczelni,

w Polsce doceniło ją siedem osób) warto przypomnieć słowa J. Chłopeckiego: „Istotą uniwersytetu, tak samo jak istotą filozofii, jest dociekanie prawdy dla niej samej – w tym uniwersytet nawiązuje do tradycji sokratejskiej” [2004, s. 10] oraz J. Brzezińskiego: „sądę, że zwłaszcza dziś, gdy modne stało się relatywizowanie «prawdy» pod sztandarami tzw. postmodernizmu (...) człowiek uniwersytetu zobowiązany jest do dawania świadectwa prawdzie” [2000, s. 88]. Skąd więc pomijanie prawdy w ustalaniu kanonu wartości przez młodych nauczycieli akademickich? Odpowiedzią mogą być słowa cytowanego powyżej Chłopeckiego: „W świecie, w którym najważniejsza jest użyteczność, prawda schodzi na plan dalszy” [s. 38-39]. Potrzebna jest ewentualnie prawda użyteczna i aktualna, czyli wiedza, a nie prawdy uniwersalne. Wiedza jest w kontekście powyższych rozważań kategorią praktyczną, użyteczną.

Poza wyborem wiedzy wydaje się, że nie ma zgodności wśród nauczycieli akademickich w kwestii uznawanych wartości szkół wyższych. Wyniki zdają się odzwierciedlać współczesny pluralizm norm i zasad, a także w pewnym sensie mogą być efektem postmodernizmu. Najbardziej zaskakujące wydają się niskie wyniki tradycyjnych wartości: zarówno w Polsce, jak i zagranicą nikt z nauczycieli nie wybrał dobra i piękna, klasyczna prawda została zupełnie pominięta przez respondentów zagranicznych, dla znikomej liczby badanych równość jest kwestią ważną. Z drugiej strony, brak wyboru dobrobytu może być kontrargumentem wobec zarzutów kierowania się głównie zyskiem materialnym w pracy dydaktycznej czy naukowej przez pracowników akademickich. Pojawiły się też interesujące różnice w wyborach niektórych wartości między Polakami a ich zagranicznymi kolegami: żaden polski naukowiec nie uznał wolności za istotną wartość uczelni, podczas gdy w hierarchii wartości zagranicznych respondentów zajęła ona trzecie miejsce. Ten wynik mógłby otworzyć dyskusję wokół kwestii – co ogranicza wolność badawczą i dydaktyczną polskich szkół wyższych? Jeszcze bardziej widoczna jest różnica przy wyborze człowieczeństwa – jest to druga wśród najważniejszych wartości uczelni wyższych respondentów zagranicznych. W Polsce nikt tej kategorii nie wybrał. Małe znaczenie człowieczeństwa na uczelniach polskich można interpretować jako syndrom „odhumanizowania” tych instytucji. W powiązaniu z opisanym obrazem jednostronnych kontaktów wykładowca – student wyłaniającym się z analizy odpowiedzi polskich respondentów można zaryzykować stwierdzenie, że polskie środowisko akademickie doświadcza kryzysu ludzkich relacji i społecznych więzi. Przede wszystkim znaczenie ma wiedza, a nie człowiek, któremu ta wiedza ma służyć.

Podsumowując, przy ustalaniu hierarchii wartości współczesnych uczelni przez nauczycieli akademickich ujawnione zostało pragmatyczne ukierunkowanie działalności szkół wyższych (wybór wiedzy jako najważniejszej) przy jednoczesnym pluralizmie aksjologicznym, co być może wskazuje na fakt, iż instytucje te są dziś niezależne od ideologii państwowych oraz wyznaniowych i pozwalają swym pracownikom na swobodę uznawania zasad moralnych.

Czy koniec akademii?

Czy analiza małego wycinka rzeczywistości uczelnianej potwierdza tezę zawartą w tytule cyklu felietonów „Gazety Wyborczej” o „końcu akademii”? Zdecydowanie nie – przede wszystkim w opisywanym sondażu nie potwierdziła się wizja uczelni jako fabryki dyplomów czy punktu usługowego. Choć główną motywacją do podjęcia studiów

jest chęć zdobycia wykształcenia, nie oznacza to pragnienia zdobycia w łatwy sposób tytułu, ale wiąże się z potrzebą własnego rozwoju, zainteresowania danym kierunkiem studiów, chęcią zdobycia wiedzy, a także – choć jest to motywacja charakterystyczna wyłącznie dla młodzieży szwajcarskiej – pragnieniem dokonania zmian na świecie. Studenci raczej poważnie traktują swoją rolę, niewiele osób postrzega brać studencką jako osoby bawiące się, beztrudnie podchodzące do swych zadań. Zaznaczyć tu jednak należy, że taką beztrudną postawę częściej prezentują polscy niż szwajcarscy młodzi ludzie. Może to być sygnałem ostrzegawczym, wskazującym na konieczność podjęcia działań zapobiegawczych względem rozszerzenia się tej postawy. Być może warto przemyśleć organizację i cele juwenaliów (brakuje promocji kultury i sztuki studenckiej, dominują koncerty słabej jakości i dystrybucja alkoholu); propagowanie kół naukowych i innych organizacji studenckich.

Przyglądając się relacji wykładowca – student w Polsce i poza nią, można zgodzić się ze słowami T. Pomianka: „choć wykształcenie tzw. ogólne jest u nas na dobrym poziomie, to praktyczne aspekty naszej edukacji wymagają zmiany” [2004, s. 82]. Pomianek proponuje w miejsce schematu „wykłady-ćwiczenia”, rozwinięcie modelu „wykład – projekty – warsztaty – laboratoria – gry decyzyjne – Internet”. Ponadto nauczyciele akademicki w Polsce mogliby rozważyć wprowadzenie cieplejszego i bardziej bezpośredniego tonu do swych kontaktów z osobami studiującymi.

Reakcją na zmieniający się świat jest zmiana, jaka zaszła w hierarchii wartości ludzi związanych z uczelniami – obserwujemy dominującą rolę wiedzy, która ma służyć rozwojowi „gospodarki opartej na wiedzy” [Pomianek, 2004, s. 65], przy jednoczesnym pluralizmie aksjologicznym, który może wskazywać na osiągnięcie niezależności ideologicznej przez szkoły wyższe.

Bibliografia:

- Brzezińska A. (1996). *Jak dobrze kształcić? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, Polonistyka, 10, s. 644-652.
- Brzeziński J. (2000). *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu?* Referat zaproszony, wygłoszony na XCIII sesji Zgromadzenia Ogólnego PAN: Stan i drogi rozwoju kadr dla nauki i edukacji, Warszawa.
- Chłopecki J. (2004). *Czy jest dzisiaj możliwy uniwersytet?* W: Pomianek T., Chłopecki J., Paszczyński S., *W poszukiwaniu syntezy. O problemach szkolnictwa wyższego nie tylko w Polsce*, Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Ecler-Nocoń B. (2008). *Refleksja – o potrzebie szukania prawdy i wiary w jej istnienie*, Edukacja i Dialog nr 09.
- Kącki M., Kopiński M., Mikulec E., Leśniewska J., Mazur N., Przybylska A. (2009). *Szybkimagister.pl czyli Akademia Wielka Lipa*, Uzyskano w dniu 04.07.2010 ze strony: http://wyborcza.pl/1,102381,7175362,Szybkimagister_pl_czyli_Akademia_Wielka_Lipa_cz_.html
- Kowalewski T. (2005). *Szkolnictwo wyższe na przełomie stuleci – nadzieja czy zagrożenie dla polski*, W: Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red. nauk.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Poznań-Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Kubiak-Szyborska E. (2005). *Nauczyciele akademicki – studenci. Między partnerstwem a pozorowaną stycznością*, Bydgoszcz.
- Kubiak-Szyborska E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz.
- Listy o edukacji* (1998). L. Witkowski (red.), Forum Oświatowe 1998 nr 2.

- Łobocki M. (1993). *Pedagogika wobec wartości*. W: B. Śliwowski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków.
- Pomianek T. (2004). *Co z tą edukacją? Nie do końca subiektywna analiza stanu polskiej nauki i szkolnictwa wyższego*, W: Pomianek T., Chłopecki J., Paszczyński S., *W poszukiwaniu syntezy. O problemach szkolnictwa wyższego nie tylko w Polsce*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Talarczyk M. (2004). *Znaczenie wartości*, *Wychowawca* nr 06.