

Ewa Kubiak-Szymborska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek czy nadal potrzeba? O zapomnianych obszarach refleksji w pedagogice szkoły wyższej

O szkolnictwie wyższym ostatnimi czasy pisze się tak systematycznie, tak różnorodnie, i tak wiele (szczególnie tekstów publicystycznych), że stosunkowo trudno znaleźć obszar, który nie znajdowałby odzwierciedlenia. Wydaje się jednak, że takim zakresem problemowym, o którym nie czytamy w ogóle, lub czytamy niezwykle rzadko jest problematyka wychowania w szkole wyższej. Marek Misiak twierdzi nawet, że jest to idea prawie zupełnie już zapomniana, a wiele kręgów uznaje ją po prostu za niemożliwą¹. Pytanie dlaczego? Od lat bowiem środowisko akademickie, tak w szerokim tego słowa znaczeniu, jak i sprowadzone do jednego z komponentów – uczelni, postrzega się jako znaczący socjalizacyjno-wychowawczo-kulturowy układ trzech dopełniających się płaszczyzn:

- typowego środowiska wychowawczego generującego zjawiska i procesy socjalizacyjno-wychowawcze w podstawowych elementach strukturalnych procesów studiowania (treści, formy, obyczaje, autorytety, itp.);
- środowiska wtórnej socjalizacji młodzieży studenckiej;
- układu społecznego pośredniczącego w przekazie globalnego dorobku kulturowego (spełniającego funkcje w zakresie enkulturacji)².

¹ M. Misiak, *O wychowawczych funkcjach uczelni*, „Forum Akademickie” 2009, nr 9.

² Zob. prace: J. Modrzewski, *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Poznań 1989; *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. Jaskot (red.), Szczecin 2006; B. Hajduk, *Socjalizacja studentów. Badania panelowe studentów z Zielonej Góry*, Warszawa 2003; *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, A. Kobylarek, J. Semkow (red.), Wrocław 2008; A. Frąckowiak, *Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych – edukacyjna paleta barw*, Płock 2009; *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, A. Sowiński (red.), Szczecin 2009.

Przy okazji wypracowywania wizji oraz misji uczelni, szczególnie akcentuje się, że to właśnie w niej powinny być wyznaczane wzorce zachowania każdego społeczeństwa w wielu zakresach jego funkcjonowania. To w niej:

powinniśmy uczyć się o wartościach uniwersalnych, że istnieje prawda, warto być dobrym, że inni mają swoje prawdy, że istnieją rzeczy nie na sprzedaż, a także tego, że osobowości nie da się zmienić kupując puszkę gazowanego napoju. To właśnie uczelnia ma być bastionem myśli krytycznej walczącej ze wszechobecną logiką rynku i sprowadzaniem ludzi do roli przedmiotów, a najwyżej do roli konsumentów dających się łatwo manipulować. Tam powinniśmy wyrobić sobie nawyk czytania, krytycznego myślenia, uczestnictwa w kulturze czy ciągłych poszukiwań, ponieważ dzięki temu jesteśmy lepszymi ludźmi, lepszymi rodzicami, pracownikami, a także dokonujemy mądrzejszych wyborów politycznych³.

Można jednak odnieść wrażenie, że współcześni pedagodzy wstydzą się nazywać tego, co dzieje się na uczelniach (a może raczej dzieć się powinno) w zakresie rozwijania kompetencji społecznych, obywatelskich, etycznych – wychowywaniem, a uczelni wyższej w obliczu jej komercjalizacji i urynkowania – instytucją wychowującą. Oczywiście zawsze można twierdzić, że nie ma problemu i zrzucić z siebie odpowiedzialność twierdząc, że student to przecież osoba dorosła, już ukształtowana, a uczelnie (uniwersytety) nie zostały powołane przed wiekami, aby wychowywać. Nauczyciel akademicki jest przede wszystkim badaczem rzeczywistości, który koncentruje się na badaniu samego przedmiotu, a nie na sposobach przystępnego wyłożenia go słuchaczom i nie na wychowywaniu dorosłego studenta. Koło się więc zamyka.

Wystarczy jednak na chwilę zastanowić się nad ową dorosłością i dojrzałością studenta/absolwenta. Czy jesteśmy w stanie kiedykolwiek powiedzieć o nim (o sobie samych także), że jest już gotową, w pełni ukształtowaną osobą (osobowością), że wszystkie możliwości rozwoju jego cech i właściwości zostały wykorzystane w optymalnym stopniu? Często dorosłe, dojrzałe osoby używają stwierdzeń typu: „człowiek uczy

³ M. Jakubik, *Nie w próżni*, „Forum Akademickie” 2008, nr 10.

się przez całe życie”, „doświadczyłem czegoś pięknego, co mi się dotąd nie zdarzyło”, „przeżyłem coś wspaniałego”, „odczułem inaczej niż dotąd bliskość innego człowieka”, wskazując na ustawiczny rozwój różnych sfer (nie tylko wiedzy i umiejętności kognitywnych). Oznacza to, że podlegamy procesom kształcenia/wychowania/samowychowania/samo-realizacji, itd.

Można też twierdzić – tak jak czynił to w połowie lat 90. Tadeusz Szkołut, że: „przedłużanie praktyk wychowawczych poza pewien próg wiekowy i dążenie do wychowywania ludzi dorosłych wydaje się nie do pogodzenia z autentyczną demokracją”⁴. Można – tylko czy to oznacza, że demokracja, którą budujemy mozolnie w naszym kraju od ponad 20 lat nie potrzebuje wychowania? Czy wychowywanie „szkodzi” ludziom dorosłym w niej żyjącym? Czy szkodzi jej samej? A jak nazwać te działania, które służą rozwijaniu obywatelskości, obywatelskiego zaangażowania, które przekonują co to znaczy być dobrym obywatelem i żyć w społeczeństwie obywatelskim? A może warto „przedłużać owe praktyki wychowawcze” ponieważ – jak wskazują różnorakie raporty⁵ sporządzone przez nasze krajowe i międzynarodowe gremia – deficyty w zakresie podstawowych obowiązków obywatelskich mamy spore – od nikłego udziału w wyborach poczynając. Można przytaczać (albo wytaczać jak armatnie działa) dziesiątki innych argumentów, związanych chociażby z umasowieniem kształcenia, z „plagami” dotyczącymi od lat szkolnictwo wyższe, z jego niedofinansowaniem, z nieprzekładalnością działalności wychowawczej nauczyciela akademickiego na jego karierę naukową, które w mniejszym bądź większym stopniu będą wytłumaczeniem (a może raczej usprawiedliwieniem) faktu niezajmowania się uczelnią jako środowiskiem wychowawczym, z niesytuowaniem jej w tej grupie środowisk. Można – tylko czy to jest/będzie równoznaczne z tym, że jako nauczyciele (akademiccy) „pozbedziemy się” powinności, które od lat wpisane są w wykonywanie tego zawodu, a dotyczą właśnie wychowywania człowieka, wprowadzania go w aksjosferę, w strukturę społeczne-

⁴ T. Szkołut, *Edukacja wobec prawdy i wolności – współczesne kontrowersje*, [w:] *Nowoczesność i tradycja*, T. Szkołut (red.), Lublin 1995, s. 48.

⁵ Por. np.: *Diagnozę społeczną 2009, Indeks Społeczeństwa Obywatelskiego 2007, Raport przygotowany w 2008 r. przez Stowarzyszenie Klon-Jawor czy Corruption Perception Index 2009.*

go ładu, norm i zasad współbycia z Innym? Czy będąc badaczami rzeczywistości, autorytetami w swoich dziedzinach, działaniami nie skłaniamy naszych studentów do stawiania pytań i udzielania na nie rzetelnych odpowiedzi, do odpowiedzialności za to, co człowiek czyni, za to czego zaniecha niejednokrotnie? Czy obiektem naszych nauczycielskich starań powinny być tylko dzieci i młodzież (ale już nie młodzież studencka)? Czy nie jest tak, że przedstawiciele nauk pedagogicznych, jak zauważa J. Modrzewski, coraz częściej interesują się dorosłymi i starymi „podejmując próby konstrukcji **teorii optymalizacji procesów przebiegu życia**, a nie tylko procesów przygotowywania do życia bądź wchodzenia w życie lub jego doświadczania w jakieś wybranej fazie czy etapie”⁶.

Reasumując, można uznać wychowywanie w szkole wyższej za przeżytek i tkwić w przekonaniu, że zarówno charakter zajęć dydaktycznych na uczelni, jak i procesy badawcze, a także oczekiwania otoczenia wobec uczelni ograniczają możliwości wypełniania funkcji wychowawczych. Można powiedzieć i zgodzić się ze stwierdzeniem, że pytania tu stawiane nie są ani nowe, ani oryginalne, ani odkrywcze. Tylko dlatego, kiedy podejmujemy „trud pracy z młodzieżą akademicką”, narzekamy na to „jaka ta młodzież jest teraz niekulturalna, niewychowana, niewrażliwa, nieodpowiedzialna”. Narzekamy na niską jakość kształcenia w naszych uczelniach, szukając przyczyn niejednokrotnie daleko od nas. Może zamiast narzekania warto rozważyć przydatność wychowania w szkole wyższej, mimo że studenci przekroczyli już „pevien próg wiekowy”. Warto także zastanowić się jakie argumenty za tym przemawiają. Można ich szukać w kilku obszarach. Pierwszy stanowią wspomniane już teorie optymalizacji procesów przebiegu życia, będące w niewątpliwym związku z teoriami rozwoju człowieka w ciągu życia, które próbują opisać i wyjaśnić zmiany w zachowaniu pojawiające się z wiekiem w kategoriach dynamiki rozwojowej i ukazać różnice indywidualne w tych zmianach. Charakteryzują się one ujęciem stadialnym rozwoju na przestrzeni całego życia, a nie tylko od urodzenia po dora-

⁶ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 228.

stanie⁷. W ich perspektywie, wczesna dorosłość – a więc okres studiów – to nie okres stabilności, lecz ciągłego rozwoju, dążenia ku coraz wyższym, dojrzałszym poziomom świadomości własnego „ja”, ku lepszemu, pełniejszemu rozumieniu siebie, świata i relacji między sobą i światem. Na ten okres – jak od lat zwracają uwagę badacze⁸ – przypada optimum rozwoju fizycznego i umysłowego, równie rozległe są możliwości rozwoju społecznego. W tym szczególnym okresie rozwojowym, w którym młodzi ludzie „usamodzielniają” się w swoich poglądach, decyzjach, wyborach, budują wyobrażenia i plany na przyszłość, nie mogą i nie powinni być pozbawieni intencjonalnego wsparcia ze strony środowiska społecznego, w tym uczelni, w której spędzają znaczną część swojego życia. Kolejnym obszarem uzasadniającym potrzebę wychowywania, który ma ścisły związek z dynamiką i możliwościami rozwojowymi, są potrzeby studentów artykułowane niejednokrotnie wprost lub niejako „przy okazji” podejmowanych rozmów czy badań⁹. Młodzi ludzie w znacznej części są przeświadczeni o tym, że okres studiowania może i powinien być kontynuacją procesu wychowania podejmowanego we wcześniejszych etapach rozwojowych. Dlaczego? Sensowny, jak się zdaje, argument przytacza jeden ze studentów w swoim komentarzu do tekstu M. Misiaka, *O wychowawczych funkcjach uczelni*:

Cytując autora: Student to także ktoś, „kto mimo że już metrykalnie dorosły z wielu rzeczy nadal nie zdaje sobie sprawy”. W istocie są to święte słowa. Po roku 89 młodzież, która kończy studia jest zupełnie inna, to ciągle jeszcze „dzieci” i to w dosłownym znaczeniu tego słowa. Ich wiedza na temat „jak żyć, uczciwie, zdrowo” itd.

⁷ Wśród wielu teorii psychologicznych na uwagę zasługują teorie okresu dorosłości, m.in. D. Levinsona, R. Goulda czy psychospołeczna teoria E. Eriksona, do której nawiązuje R. Havighurst [za: J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa, 1999, s. 37–67].

⁸ Zob. m.in. K. Jaskot, A. Murawska, *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K.W. Jaskot (red.), Szczecin 2006; J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa, 1999, s. 398–406.

⁹ Zob. E. Kubiak-Szymborska, *Nauczyciele akademicki – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*, Bydgoszcz, 2005.

jest zerowa...W moim przekonaniu nie jest żadnym wstydem powiedzieć, że szkoły wyższe nadal powinny „wychowywać”¹⁰.

Możliwości wychowawczych studenci upatrują głównie w tym, że, jak wyraża to jedna z badanych:

szkoła wyższa jest nowym środowiskiem, a przez to źródłem nowych bodźców; poprzez kontakt z ludźmi (zarówno studentami, jak i wykładowcami) pochodzącymi z różnych środowisk, poznajemy świat i uczymy się nowych rzeczy; (...) mobilizujemy się do pracy i uczymy się polegać na sobie, odkrywamy własne możliwości; po raz pierwszy mamy kontakt z szerszym środowiskiem, związanym (najczęściej) bezpośrednio z naszą przyszłością, dlatego też uświadamiamy sobie naszą przynależność do społeczeństwa, naszą w nim rolę i uczymy się stawiać w tym kierunku pierwsze kroki (...)¹¹.

Równocześnie studenci dodają, co wydaje się ze wszech miar słuszne, że powinno to być „inne” wychowanie niż dotychczas (w szkołach niższego szczebla). „Inne” oznacza przede wszystkim uwzględniające znaczny stopień samodzielności dotyczącej własnego rozwoju¹². Są też i tacy, którzy nie dostrzegają ani potrzeby, ani możliwości wychowywania w szkole wyższej argumentując to przede wszystkim swoją „domniemaną” dorosłością, ale także nie do końca poprawnymi relacjami nauczyciele – studenci (anonimowość studenta, nastawienie głównie na przekazywanie wiedzy, brak autorytetów wśród nauczycieli, itp.). Akcentując ową sferę relacyjną nie negują jednak samego zjawiska wychowywania i potrzeby jego urzeczywistniania.

O potrzebie i możliwości wychowywania w szkole wyższej przekonana jest także część (około 10%) nauczycieli akademickich, wymieniająca wśród podstawowych zadań, obok dominującego kształcenia, przygotowania do zawodu, badań naukowych i doskonalenia kadry także

¹⁰ M. Misiak, *O wychowawczych funkcjach uczelni*, „Forum Akademickie” 2009, nr 9.

¹¹ E. Kubiak-Szyborska, op.cit.

¹² Zob. też J. Mańczak, *Odmienności wychowania w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły...*

zadania wychowawcze. Interesujące jest jednak, że ci sami nauczyciele pytani przez E. Wnuk-Lipińską czy jako nauczyciele akademicki powinni wychowywać studentów, w zdecydowanej większości (62%) odpowiedzieli twierdząco¹³ (im wyższy stopień naukowy, tym wyższy poziom świadomości tej powinności). Z tego ostatniego wskaźnika można by być zadowolonym gdyby nie fakt, że niewiele z tego wynika dla praktyki wychowawczej bowiem składane deklaracje nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości. A przecież od wieków panuje przekonanie – wyrażane przy różnych okazjach – że uczelnia (uniwersytet) to koinonia, a więc wspólnota celów i wartości, ale także, a może przede wszystkim – wspólnota ludzi (głównie nauczycieli i studentów). Właśnie fakt, że uczelnia jest/powinna być taką wspólnotą (taki jest jej charakter, taka jest jej misja, taki jest jej status) stanowi kolejny argument przesądzający o potrzebie (a może także i o możliwości) realizacji funkcji wychowawczych przez szkołę wyższą. Jak podkreśla Kazimierz Sowa, istnienie takiej wspólnoty:

jest warunkiem koniecznym utrwalania się nie tylko i nie tyle zdobywanej w uniwersytecie wiedzy, ile wartości i postaw należących do etosu akademickiego, a także wzorów zachowań powiązanych z ową wiedzą, wartościami i postawami. Jednym słowem, zwarte środowisko uczelniane niezbędne jest do kształtowania przez uniwersytet przyszłych wzorotwórczych elit społecznych¹⁴.

Mimo trudności jakie obserwujemy w funkcjonowaniu wspólnot akademickich, zarówno w założeniach, jak i już obowiązujących aktach prawnych reformujących szkolnictwo wyższe, wyraźnie podkreśla się większe upodmiotowienie studentów¹⁵ a także włączanie ich w budowanie rozwiązań systemowych. A zatem to nie tylko rządzący wespół z nauczycielami akademickimi, ale także studentami, doktorantami i pozo-

¹³ E. Wnuk-Lipińska, *Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 8, s. 15–20; K. Denek, *Kształci i wychowuje*, „Forum Akademickie” 2009, nr 6.

¹⁴ K.Z. Sowa, *Spoleczne funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa*, „Forum Akademickie” 2008, nr 3.

¹⁵ Zob. też M. Czerepaniak-Walczak, *Filozoficzne konteksty podmiotowości w edukacji akademickiej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki...*

stałymi pracownikami współtworzącymi wspólnoty mogą i powinni dbać, nie tylko o jakość kształcenia, ale też o jakość prezentowanych przez studentów-absolwentów postaw wobec siebie, innych, świata. Tylko taka wspólnota może prawidłowo zarządzać szkolnictwem wyższym, które wymaga, w warunkach gospodarki opartej na wiedzy (cywilizacji wiedzy) oraz cywilizacji cyfrowej¹⁶ i ekspansji podmiotów *for-profit*, podejmowania odważnych działań, ryzyka i eksperymentowania przy zachowaniu jednak tego, co w szczytnej misji każdej uczelni zapisano i co dobitnie wskazuje na rangę wychowującego charakteru szkoły wyższej¹⁷.

Tylko we wspólnocie ludzi, celów i wartości można realizować to, co zapisano również w dokumentach o wymiarze międzynarodowym jakimi są, na przykład *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (ERK). Wskazano w nich trzy kategorie efektów uczenia się: kompetencje społeczne z rozstrzygającą zdolnością do pracy z innymi, odpowiedzialność i autonomia. Kategoria odpowiedzialności podkreślona jest stosunkowo mocno, szczególnie w deskryptorach definiujących poziomy europejskich ram kwalifikacji. Jest to między innymi odpowiedzialność za realizację zadań w pracy, nauce, za ich ocenę, doskonalenie tych działań, za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup, za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów. Ważne jest także wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań¹⁸. A jeśli takie są oczekiwania, to jawi się pytanie: kto i kiedy ma wykształcić ową postawę odpowiedzialności czy

¹⁶ T.T. Kaczmarek, *Globalna gospodarka i globalny kryzys*, Warszawa 2009, s. 92–98.

¹⁷ Por. *Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, rozdział: *Tradycyjne zarządzanie uczelniami* <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/>.

¹⁸ *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.pdf.

szerzej – kompetencji społecznych (wg nazewnictwa KRK). Oczywiście można też zakładać – jak czynili to, zdaniem Waldemara Tłokińskiego, przygotowujący projekty reform:

że na studia zgłaszają się osoby dojrzałe do podjęcia nauki na poziomie wyższym. Oznacza to, że nie ma dla nich ważniejszej sprawy niż wykorzystać płynące z programów, wiedzy nauczycieli, infrastruktury dydaktycznej, warunki zaspokajające głód poznania¹⁹.

Oznacza to też:

że zgłaszająca się na studia młodzież świadoma jest kontynuacji dorobku intelektualnego pokoleń ją poprzedzających. Że z troską i pieczołowitością odnosi się do otoczenia akademickiego, że chcąc być partnerem w zdobywaniu wiedzy, zachowuje porządek, ład i czystość w miejscach swego studyjnego pobytu. Że z szacunkiem, jak to ślubowała w czasie immatrykulacji, odnosi się do nauczycieli akademickich i władz uczelni, że na słowa zachęty odnośnie możliwości rozwijania dodatkowych zainteresowań nie odpowiada pytaniem „a co z tego będę miał?”²⁰.

Tę listę założeń, cytowany autor nazywa „malowanym pejzażem anonimowych studentów i anonimowych władz uczelni (publicznych i niepublicznych)”²¹. Trudno się z nim nie zgodzić obserwując nasze „uczelniane potyczki” w zakresie prób budowania wspólnotowych, partnerskich relacji. A zatem, po raz kolejny wyłania się potrzeba podejmowania działań wychowawczych w środowiskach, w których rozmowy o wychowaniu należą do wstydlivych.

Przywołując argumenty przemawiające za potrzebą wychowywania w szkole wyższej, trudno pominąć to, co związane jest z usytuowaniem uczelni w jej otoczeniu zewnętrznym, w demokratycznych strukturach państwa i oczekiwaniach „dostarczania” temuż państwu aktywnych obywateli, a nie „biernych widzów” – którzy wprawdzie zła nie czynią, ale są obojętni wobec tych, którzy to robią bądź też wypierają się winy lub

¹⁹ W. Tłokiński, *Kto czym partnerem?*, „Forum Akademickie” 2009, nr 3.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

udają niewinność typu: „nie wiedziałem”, „nie mogłem nic zrobić”, „nie mogłem zrobić nic więcej”, „nie interesuję się tym, nigdy o tym nie myślałem”²². Bierny widz to również ktoś obojętny wobec obserwowanej rzeczywistości i działań innych ludzi (także tych dobrych, które można przecież wspierać, potęgować), to także ktoś niegotowy do przyjmowania na siebie zobowiązań wynikających ze wspólnego życia w społeczeństwie (obywatelskim). Jeśli dziś w założeniach reform czytamy o słabym powiązaniu uczelni z otoczeniem społecznym, o wyalienowanej ze środowiska zewnętrznego kulturze akademickiej, której symbolem stała się już przysłowiowa „wieża z kości słoniowej” to trudno wyobrazić sobie uczynienie ze studentów, a później absolwentów aktywnych obywateli, zaangażowanych w sprawy budowania społeczeństwa obywatelskiego – uczynienie z nich aktywnych uczestników zamiast biernych widzów (posługując się terminologią Baumanowską).

W zestawie argumentów przemawiających za koniecznością pro-wychowawczych działań uczelni, znaczące miejsce zajmują te, które związane są z rozwijaniem przedsiębiorczości ludzi, szczególnie młodych, rozumianej jako kształtowanie aktywnych zachowań umożliwiających samodzielne działanie na rynku. Sfera działań określanych mianem „przedsiębiorczości akademickiej”, przełamującej schemat myślenia oparty na twierdzeniu, że prowadzenie własnej firmy i próby komercyjne są sprzeczne z zasadami pracy badawczej, a tym samym niewłaściwe dla przedstawicieli środowiska naukowego, zyskuje obecnie na znaczeniu. Nie jest to jednak idea ani powszechnie znana, ani powszechnie akceptowana, ani tym bardziej realizowana, czego dowodzi raport z badań empirycznych przeprowadzonych w marcu 2009 roku na próbie 454 studentów, doktorantów i pracowników naukowych z 44 wylosowanych uczelni z całej Polski²³. Czytamy w nim, że:

w Polsce szkoły wyższe są ciągle postrzegane jako podmioty zasadniczo niezainteresowane tym, aby pracownicy czy studenci rozwijali działalność gospodarczą. W środowisku akademickim identyfikuje

²² Zob. Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłężenia*, Warszawa 2006, s. 231–241.

²³ G. Banerski i inni, *Przedsiębiorczość akademicka (rozwój firm spin-off, spin-out) – zapotrzebowanie na szkolenia służące jej rozwojowi. Raport z badania*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009.

się skrajne postawy wobec praktycznych wdrożeń wyników prac naukowych – entuzjastyczne, „zdroworozsądkowe”, neutralne i wrogie. (...) Pobudzenie przedsiębiorczości akademickiej może się dokonywać m.in. poprzez zmianę sposobu myślenia studentów i naukowców. Wyniki badania pokazują, że w pierwszej kolejności należałoby stworzyć w miejscu pracy [studiów – dop. E. K-S.] badanych bardziej przyjazny „klimat” niż obecnie panujący²⁴.

W tym właśnie obszarze (tworzenia „klimatu”, rozwijania/przekształcania postaw) mogą zaznaczyć swój udział interesujące nas działania wychowawcze.

Argumentów wskazujących na potrzebę realizowania zadań wychowawczych przez szkołę wyższą można przywołać jeszcze wiele. Tkwią one zarówno w tradycji uniwersyteckiej, jak i wyzwaniach przyszłości, sformułowanych wobec społeczeństw i instytucji. Tkwią we wspomnianej już cywilizacji wiedzy i cywilizacji cyfrowej, tkwią też w samej istocie wychowania do/dla/przez/w...²⁵ oraz w istniejących, i nadal poważnych, patologiach środowisk akademickich, negatywnych zjawiskach, które dotyczą studentów w niewiele mniejszym stopniu niż młodzież szkolną.

Marek Misiak przytacza interesujące dane, zwracając uwagę na problemy uzależnień studentów (nikotynizm, alkoholizm, narkomania): problemy z nadwagą, stanami depresyjnymi, lękiem i stresem związanym z nieradzeniem sobie z obciążeniami wynikającymi z toku studiów, konieczności godzenia studiowania z pracą zarobkową, niepewnością przyszłości²⁶. Przywołany autor pisze: „rektorzy uczelni we współpracy ze studentami mogą przynajmniej usiłować przeciwdziałać wielu negatywnym zjawiskom i po prostu troszczyć się o studentów” i apeluje: „jeśli wszyscy stanowimy społeczność akademicka, to wykażmy trochę solidarności”. Nie wymaga to ani wiele czasu, ani też pieniędzy, a przynosi dobre efekty – „czasem zwyczajnie ratuje komuś życie lub zdrowie. Studenci zaś zauważają, że dla wykładowców i władz uczelni nie

²⁴ Ibidem, s. 18.

²⁵ Wskazywałam je w pracy: *Nauczyciele akademicki – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*, Bydgoszcz 2005.

²⁶ M. Misiak, *O wychowawczych funkcjach uczelni*, „Forum Akademickie” 2009, nr 9.

są tylko numerami indeksów, ale żywymi ludźmi, których problemy życiowe uczelnia zauważa – i w miarę możliwości nie pozostawia ich z nimi samych”²⁷.

Prowadząc rozważania dotyczące argumentów przekonujących o tym, że wychowywanie w szkole wyższej nie jest przeżytkiem, czy szerzej, w rozważaniach o tej zapomnianej/przemilczanej/niemodnej/wstydlivej płaszczyźnie działalności uczelni warto jednak podkreślić, iż wymaga to specyficznego podejścia. Nie da się tych rozważań (tak jak wielu innych) „zamknąć” w obszarze rozważań stricte pedagogicznych. Zwracała na to uwagę swego czasu Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc, że segmentyzacja nauki, „okopywanie” jej w tradycyjnych granicach dyscyplin i subdyscyplin może skutkować pozbawieniem pedagogiki szansy aktualizacji jej przedmiotu zainteresowań i wykorzystania naturalnej zmiany w obszarach refleksji i badań²⁸. Dla pedagogiki szkoły wyższej jest to niezwykle ważna kwestia, na którą warto zwrócić uwagę.

Wydaje się, że takim naturalnym podejściem do zagadnień wychowywania w szkole wyższej byłoby podejście transdyscyplinarne, uwzględniające kontekst zastosowania (użyteczności) wiedzy. Postulaty transdyscyplinarności i użyteczności pojawiają się jako rezultat istniejących dysfunkcjonalności i niepowodzeń dyscyplinowych sposobów rozwiązywania problemów, a także jako przewyciężanie tendencji do „unaukowienia” wiedzy o wychowaniu, dużego stopnia ogólności formułowanych sądów i twierdzeń, hermetycznego języka, czyniącego z tej wiedzy „twierdzą nie do zdobycia”²⁹. Ich uwzględnienie prowadzi do powstawania specyficznych syndromów i konfiguracji wiedzy, w tworzeniu których mniej ważne są rozróżnienia między dyscyplinami/subdyscyplinami czy między instytucjami, a ważniejsze są „zdolności” zgromadzonej wiedzy do rozwiązania konkretnych problemów³⁰.

²⁷ Ibidem.

²⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika u schyłku czy u progu? Dylematy i pytania o współczesne nauki o wychowaniu i kształcenie pedagogów*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz 2005.

²⁹ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” t. 1 (20); *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, Katowice 2003, s. 49.

³⁰ J. Kubin, *Nowe tendencje tworzenia wiedzy wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Warszawa, s. 98. Na podobne podejście z wykorzystaniem zasady multidyscyplinarności w badaniach (szcze-

Współcześnie złożone problemy wychowywania wymagają tworzenia połączonych struktur wiedzy teoretycznej i tej, będącej uogólnieniem doświadczeń praktycznych, wiedzy współtworzonej przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, niekoniecznie tylko społeczno-humanistycznych. Jeśli bowiem wiedza ma być tworzona w kontekście jej zastosowania, to warto mieć świadomość, że rozwiązanie współcześnie jakiegokolwiek problemu o charakterze wychowawczym wymaga zaangażowania specjalistów nie tylko z dziedziny pedagogiki i psychologii, ale także tych zajmujących się, na przykład polityką społeczną czy ekonomią. Trafnie określa to Dieter Lenzen, który pisze, że: „nie ma żadnego pedagogicznie rozważanego zjawiska czy problemu, który nie miałby wielu »pozapedagogicznych« uwarunkowań, implikacji i konsekwencji. Kto ignoruje takie realne, częstokroć także wykluczane z problematyki pedagogicznej zależności, doznaje szkody w kontaktowaniu się z rzeczywistością, uszczerbku na treściach informacji, na wartości prawdy i na randze swoich naukowych wyjaśnień”³¹.

W taki sposób powinna być współtworzona wiedza o wychowywaniu studentów, wiedza o uczelni jako instytucji wychowującej na gruncie pedagogiki szkoły wyższej. To właśnie reprezentanci tej subdyscypliny pedagogicznej powinni być organizatorami transdyscyplinarnych zespołów badających problematykę wychowywania w szkole wyższej. Przykładów problemów wychowawczych, które wymagają transdyscyplinarnego ujęcia, można podać wiele. Należą do nich między innymi wspomniane wcześniej kwestie deficytów obywatelskości i przyjmowania postawy „biernego widza” wobec rzeczywistości społecznej, wciąż niewielkie zaangażowanie w przedsiębiorczość akademicką, uzależnienia studentów, ich stany depresyjne, stresy, ale także znane powszechnie zjawisko nieuczciwości akademickiej (które może prowadzić w przyszłości do nieuczciwości obywatelskiej), niesatysfakcjonująca żadną ze stron relacja nauczyciel akademicki – studenci.

gólnie rodziny) zwracał uwagę A.M. de Tchorzewski, akcentując możliwość kształtowania holistycznego obrazu jakiegoś przedmiotu badań, przy zastrzeżeniu, że wiedza całościowa nie stanowi zwykłej sumy szczegółowych wyników badań idem, *Rodzina jako przedmiot badań w naukach o wychowaniu*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, K. Jakubiak (red.), Bydgoszcz 1995.

³¹ *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, D. Lenzen, (red.), Berlin-Szczecin 2003, s. 309.

W kontekście elementu relacyjnego warto zwrócić uwagę na rozwijanie w toku studiów idei synergetycznej współpracy, kooperacji, współdziałania, która nabiera znaczenia w obliczu konkurencyjności, rywalizacji, dążenia (niekiedy egoistycznego) do sukcesu. To trudna idea, ale nie jest możliwe dążenie do zaspokojenia ludzkich pragnień, preferencji, marzeń jeśli będą p(o)mijani inni, stojący na drodze, nieustannie przeszkadzający. W tej sytuacji wychowanie zmierzające ku wspólnotowości, współdziałaniu, czyli wydobywaniu wkładu, „jaki każdy może wnieść nie będąc do tego zmuszanym przez innych”³² w szkole wyższej powinno stać się obszarem zainteresowań różnych grup badaczy z pedagogami szkoły wyższej na czele. Tym bardziej, że jak twierdzi Janusz Czapiński „polska szkoła hoduje patologicznych indywidualistów niezdolnych do kooperowania (...) produkuje paliwo stagnacji, kryzysu czy smuty”³³ miast inwestować skutecznie w kapitał społeczny.

Transdyscyplinarnego podejścia wymagają także zagadnienia pomijane często w akademickim dyskursie o wychowywaniu (jeśli takowy się toczy), a dotyczące zaufania w relacjach między członkami społeczności akademickiej, czy zaufania do uczelni jako instytucji w ogóle. Jak wskazują dane Diagnozy Społecznej 2009, ciągle jeszcze mamy bardzo niski poziom zaufania społecznego jako podstawy wspólnych działań. Mimo że wzrósł nieco odsetek Polaków ufających innym ludziom (z 11,6% w 2007 r. do 13,4% w 2009 r.³⁴), to spadło zaufanie do niektórych instytucji, zwłaszcza finansowych. Można by więc zapytać: jak wobec tego budować akademicką wspólnotę jeśli w nasze relacje „wpi-sany” jest niejako z natury brak zaufania do innego człowieka czy do instytucji? Jak wychowywać bez zaufania? Jak rozwijać akademicką przedsiębiorczość, jak budować społeczeństwo obywatelskie bez tego konstytutywnego czynnika jakim jest właśnie zaufanie? Tu koło się zamyka.

³² M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996, s. 178.

³³ J. Żakowski, *Polska smuta. Rozmowa z J. Czapińskim o kryzysie zaufania, nepotyzmie oraz dobrym i złym kapitale społecznym*, „Polityka” nr 16 z 18 kwietnia 2009.

³⁴ Zdaniem J. Czapińskiego odsetek osiemnastolatków kończących szkołę ufających innym ludziom jest jeszcze mniejszy i wynosi 7–8%. Por. Jacek Żakowski, *ibidem*.

Obszarem zaniechanym w rozważaniach o wychowywaniu w szkole wyższej (też zaniechanym – jak stwierdzono wcześniej) są kwestie dotyczące wychowawców (wychowujących) a więc nauczycieli akademickich, mających świadomość swojej roli i zadań wychowawczych. I nie chodzi o szczególną świadomość i poczucie jakiejś szczególnej „misji dziejowej”, „spędzającej im sen z powiek” i zabierającej cenny czas przeznaczony na realizację zadań naukowo-badawczych. Chodzi tu o zwykłą świadomość, że będąc nauczycielami (akademickimi) nie tylko uczą swoich studentów, ale równocześnie wpływają na to kim i jacy są, co robią i jak to czynią, na to kim i jakimi są ich studenci, kim i jakimi będą w przyszłości, jakie są i będą ich działania, postawy wobec świata i drugiego człowieka. Trafnie oddaje to stwierdzenie K. Denka, piszącego: „o funkcjonowaniu uniwersytetu, uzyskiwanych przez studentów wynikach studiowania zadecydują nauczyciele akademicy, ich predyspozycje, cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne”³⁵. Autor funkcje wychowawcze nauczycieli akademickich zalicza do klasycznych obok naukowo-dydaktycznych, samokształcących oraz modyfikacyjnych. A zatem, osoba nauczyciela akademickiego jako wychowawcy powinna być jednym z ważnych obszarów refleksji i badań pedagogiki szkoły wyższej.

Zarysowane powyżej obszary refleksji i badań wymagające transdyscyplinarnego podejścia w pedagogice szkoły wyższej i równocześnie przekonujące o potrzebie dalszego myślenia o wychowywaniu w szkole wyższej, nie powinny eliminować od lat już stawianych pytań: o istotę wychowywania w szkole wyższej, o jego prawomocność, o wizje człowieka w tym wychowaniu, o strategię i metody wychowawcze, o typy i zakres odpowiedzialności wychowywaniu, czy wreszcie o zakres wolności wychowywania i w wychowywaniu. Powyższe pytania otwierają przestrzeń dyskursu i dialogu – konstruktywnego sporu o(w) wychowywaniu, który wpisuje się w pluralizm, charakterystyczny dla społeczeństw budujących nowy ład społeczny, w tym edukacyjny, tworzących przestrzeń wypełnioną zróżnicowanymi ideami, poglądami, postawami i zachowaniami. Częścią tej przestrzeni jest również pedagogika szkoły wyższej i jej problemy badawcze.

³⁵ K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009, nr 2.

**Education in universities – a relic or a need?
About the forgotten areas of reflection in higher education pedagogy**

At a time of redefining the mission of higher education, the preparation of the *European Qualifications Framework for lifelong learning*, we should return to the somewhat forgotten and unfashionable discussion on education in universities. It is in its hallowed walls of the designated ages that the patterns of behavior for each society and the ones regarding universal values are thought. It is therefore appropriate to recall some basic arguments in favor of a return to the discussion about the need for education. First, one may mention the theories of optimization of the life course, remaining beyond doubt in connection with theories of human development throughout life, and secondly it is a young people's conviction that the period of study can and should be a continuation of the process of education undertaken at earlier stages of their education. Further arguments are the growing empowerment of students, building a sense of responsibility, autonomy, commitment, and other social skills. The arguments for the need for education in the universities are difficult to ignore that which is related to the location of universities in its external environment, in a democratic state structures and due to its traditions and challenges of the future.

Translated by Przemysław Dudek