

EDUKACJA XXI WIEKU

Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku

1

Natalia MAJCHRZAK
Andrzej ZDUNIAK
(redakcja naukowa)



Poznań 2014

Recenzje

prof. dr hab. inż. Piotr Sienkiewicz
prof. dr hab. inż. Jarosław Wołęjszo

Projekt okładki i strony tytułowej
Zespół

Skład komputerowy i korekta językowa
Zespół

Za jakość języka i wartość merytoryczną odpowiedzialność ponosi autor artykułu.

Copyright©2014by



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa
All rights reserved

ISBN: 978-83-65096-01-2

***Publikacja dofinansowana ze środków dotacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa
Wyższego na utrzymanie potencjału badawczego jednostki naukowej***



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa
ul. Orzeszkowej 1, 60-778 Poznań
tel. 61 851 05 18
e-mail: wydawnictwo@wsb.net.pl
www.wsb.net.pl

Druk i oprawa

"ESUS" Agencja Reklamowo-Wydawnicza
ul. Wierzbicice 35, 61-855 Poznań
tel./fax. 61 835 35 36
www.esus.pl

Wydanie pierwsze
Druk ukończono w grudniu 2014 r.

SPIS TREŚCI

Wstęp	11
ROZDZIAŁ I WYZWANIA EDUKACYJNE WOBEC WYMAGAŃ NOWOCZESNEJ EUROPY	15
<i>Proces Boloński: praktyka i ideologia edukacyjna</i> Anna BUCHNER-JEZIORSKA	17
<i>Student i nauczyciel akademicki – kluczowi aktorzy szkoły wyższej</i> Andrzej BOCZKOWSKI	29
<i>Kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli akademickich w kontekście standardów kształcenia nauczycieli</i> Małgorzata SUŚWIŁŁO	41
<i>Cyberprzestrzeń jako medium rozwoju kultury globalnej</i> Sławomir ISKIERKA, Janusz KRZEMIŃSKI, Zbigniew WEŹGOWIEC	55
<i>Edukacja jako źródło przewagi konkurencyjnej krajów nordyckich</i> Ewa IGNACIUK, Władysława KIWAK	65
<i>Odpowiedzialność a skuteczność działania w przestrzeni edukacyjnej. Wymiar etyczny i prakseologiczny</i> Izabella Maria ŁUKASIK	79
<i>Edukacja całożyciowa wobec wyzwań współczesnego świata</i> Joanna LORENC	87
<i>Idea kształcenia ustawicznego w projektach Unii Europejskiej</i> Iwona ISKIERKA	97
<i>Program „Uczenie się przez całe życie” – edukacyjną bramą do Europy dla młodzieży wkraczającej w dorosłość</i> Edyta BOCHNIA	107
<i>Ochrona własności intelektualnej w Polsce i krajach UE</i> Michał GORZEŃ, Marcin VU VAN	121
ROZDZIAŁ II DYLEMATY OTWARTOŚCI I RÓŻNORODNOŚCI W EDUKACJI	129
<i>Wyzwania edukacji w świetle refleksji nad zjawiskami współczesnego ducha czasu</i> Sylvia JARONOWSKA	131
<i>Sztuka i ekologia – warsztat artysty plastyka w twórczości własnej i praktyce edukacyjnej</i> Katarzyna WINCZEK, Jerzy WINCZEK	147
<i>Uczenie praw człowieka jako wyzwanie dla edukacji – metoda ścieżki</i> Kinga Anna GAJDA, Katarzyna SUSZKIEWICZ	161
<i>Wybory edukacyjne młodzieży a wyzwania współczesnego świata</i> Katarzyna PALKA	173

<i>Problemy współczesnej młodzieży w aspekcie bezpieczeństwa</i> Roman KRAWCZYŃSKI	183
<i>Aktywność społeczna wyzwaniem dla obywateli</i> Wioletta KOSOWSKA-MACA	201
<i>Prawa autorskie w mediach społecznościowych</i> Michał GORZEŃ, Marcin VU VAN	211
<i>Kształcenie „lifelong learning” w instytucjach kulturalnych i oświatowych</i> Paulina KNAPIK	221
<i>Aktywność osób starszych i jej uwarunkowania</i> Elżbieta OZGA	231
<i>Deficyt kandydatów na studia fizyczne – zagrożenie, czy norma?</i> Stanisław BEDNAREK	247
<i>Język walijski a rozwój walijskiej tożsamości narodowej</i> Grzegorz LIBOR	255
ROZDZIAŁ III PROBLEMY EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA	263
<i>Organizacja zajęć dydaktycznych w uczelni na przykładzie przedmiotu „projektowanie systemów bezpieczeństwa”</i> Marcin KRAUSE	265
<i>Organizacja procesu kształcenia w uczelni na przykładzie specjalności kształcenia „technika i organizacja bezpieczeństwa i higieny pracy”, prowadzonej na Wydziale Górnictwa i Geologii Politechniki Śląskiej</i> Marcin KRAUSE	281
<i>Problem wiedzy i niewiedzy w kontekście bezpieczeństwa młodego pokolenia</i> Andrey LYMAR	295
<i>Bezpieczeństwo w szkole</i> Marek PIETRZYK	301
<i>Symulacja pożaru wagonu osobowego na podstawie wykonanego modelu w programie PyroSim jako przykład innowacji w dydaktyce inżynierii bezpieczeństwa</i> Tomasz PRAUZNER	325
<i>Profilaktyka i promocja bezpieczeństwa ruchu drogowego w edukacji szkolnej</i> Michał PROKOPCZYK	347
<i>Współpraca Żandarmerii Wojskowej z policją w zakresie zapewnienia ładu i porządku publicznego</i> Marcin DEJA	355
<i>Obronność w Polsce – wybrane wyzwania edukacyjne</i> Ireneusz Teodor DZIUBEK	367
<i>Zastosowanie tworzyw sztucznych w budownictwie w aspekcie zdrowia i bezpieczeństwa człowieka</i> Krzysztof WERNER	383

<i>Konstrukcja, znaczenie kulturowe i funkcje wiatraka dawniej i w XXI wieku</i> Jerzy WINCZEK, Cecylia LANGIER, Katarzyna WINCZEK	393
<i>Świadomość odpowiedzialności użytkownika za bezpieczeństwo wykorzystania nowych mediów na przykładzie bankowości elektronicznej</i> Przemysław POLAK	413
<i>Edukacja energetyczna konsumentów w regionach poprzemysłowych – przykład województwa śląskiego</i> Dorota NOWALSKA-KAPUŚCIK	421
ROZDZIAŁ IV INTERNALIZATION OF HIGHER EDUCATION STANDARDS IN THE EU	433
<i>Criteria, indicators and levels of preparedness for future adaptive to music teachers choir conductor activities</i> Dmitry BONDARENKO	435
<i>The image of terrorism in the media and its consequences for education</i> Dawid Kamil WIECZOREK	441
<i>Youth mobility as a security factor</i> Klemens CZYŻYDŁO	451
<i>A pilot study of academic cheating among polish students as a growing problem of XXI century education</i> Anna ENGLERT-BATOR	461
<i>Using ICT tools to support integrating school strategies with teacherS' practices</i> Michał KOSSOWSKI, Zbigniew MISIAK, Wilfrid UTZ	471
<i>Is the history politicized? Interpretations of joint Lithuanian-Polish historical events in the school programs, and in the media</i> Liudas MAZYLIS, Romualdas POVILAITIS	483
<i>Building a culture of interethnic communication in Russian, Belarusian and Polish universities</i> Tatiana PETROVA, Andrey LYMAR, Irina PETROVA	491
<i>The role of schools in shaping young people entering adulthood</i> Rouba R. Sayed HASAN	501
<i>The relationships between pre-service & in-service teacher's attitudes towards inclusion and their knowledge of inclusion</i> Rouba R. Sayed HASAN	509
<i>Issues of child's education within ethnically diverse family</i> Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA, Tomas BUTVILAS, Auksė ŠERSTOBOJEVA	517
Noty biograficzne	523

CONTENTS

Introduction	11
CHAPTER I EDUCATIONAL CHALLENGES AND THE REQUIREMENTS OF A MODERN EUROPE	15
<i>The Bologna Process – educational ideology and practice</i> Anna BUCHNER-JEZIORSKA	17
<i>Student and academic teacher – key actors of higher education</i> Andrzej BOCZKOWSKI	29
<i>University lecturers' pedagogical qualifications in the light of the teachers education standards</i> Małgorzata SUŚWIŁŁO	41
<i>Cyberspace as a medium of development of global culture</i> Sławomir ISKIERKA, Janusz KRZEMIŃSKI, Zbigniew WEŻGOWIEC	55
<i>Education as a source of competitive advantage in the Nordic countries</i> Ewa IGNACIUK, Władysława KIWAK	65
<i>Responsibility and the efficiency of acting in the educational space. The ethical and praxeologic dimension</i> Izabella Maria ŁUKASIK	79
<i>Life-long learning and the challenges of contemporary world</i> Joanna LORENC	87
<i>The idea of continuous learning in European Union projects</i> Iwona ISKIERKA	97
<i>Lifelong Learning Programme – an educational gate to Europe for youth entering their adulthood</i> Edyta BOCHNIA	107
<i>Intellectual property protection in Poland and the European Union</i> Michał GORZEŃ, Marcin VU VAN	121
CHAPTER II THE DILEMMAS OF OPENNESS AND DIVERSITY IN EDUCATION	129
<i>Education challenges in the light of the reflection on phenomena of the spirit of age</i> Sylvia JARONOWSKA	131
<i>Art and ecology – artist's workshop in the own creativity and education practice</i> Katarzyna WINCZEK, Jerzy WINCZEK	147
<i>Human rights as challenge for education. The method of critical path</i> Kinga Anna GAJDA, Katarzyna SUSZKIEWICZ	161
<i>Educational choices of young people and challenges of modern world</i> Katarzyna PALKA	173

<i>Problems of contemporary youth in a security aspect</i> Roman KRAWCZYŃSKI	183
<i>Social activity as a challenge for citizens</i> Wioletta KOSOWSKA-MACA	201
<i>Copyright in Social Media</i> Michał GORZEŃ, Marcin VU VAN	211
<i>Education „lifelong learning” cultural institutions and educational institutions</i> Paulina KNAPIK	221
<i>The activity of the elderly and its determinants</i> Elżbieta OZGA	231
<i>A shortage of physical studies candidates – a norm, or a threat?</i> Stanisław BEDNAREK	247
<i>Welsh language and Welsh national identity</i> Grzegorz LIBOR	255
CHAPTER III PROBLEMS OF SECURITY EDUCATION	263
<i>Organization of teaching in a university for example of the subject “Design of safety systems</i> Marcin KRAUSE	265
<i>Education process organization in a university for example of education specialty of “Technique and organization of health and safety at work”, realized on Faculty of Mining and Geology in Silesian University of Technology</i> Marcin KRAUSE	281
<i>The problem of knowledge and not- knowledge in the context of the young generation safety</i> Andrey LYMAR	295
<i>Safety in school</i> Marek PIETRZYK	301
<i>Simulation of fire passenger railway wagon based on model made in PyroSim software as an example of innovation in teaching</i> Tomasz PRAUZNER	325
<i>Prevention and promotion of road safety in school education</i> Michał PROKOPCZYK	347
<i>Military Gendarmerie, Police, safety</i> Marcin DEJA	355
<i>The defense in Poland – selected educational challenges</i> Ireneusz Teodor DZIUBEK	367
<i>The use of artificial materials in building in the aspect of health and the man safety</i> Krzysztof WERNER	383

<i>The construction, cultural importance and functions of the windmill in the past and in XXI century</i> Jerzy WINCZEK, Cecylia LANGIER, Katarzyna WINCZEK	393
<i>The awareness of the user's responsibility for the safety of using new media on the example of e-banking</i> Przemysław POLAK	413
<i>Consumers' fuel education in industrial regions – the example of Silesian voivodeship</i> Dorota NOWALSKA-KAPUŚCIK	421
CHAPTER IV INTERNALIZATION OF HIGHER EDUCATION STANDARDS IN THE EU	433
<i>Criteria, indicators and levels of preparedness for future adaptive to music teachers choir conductor activities</i> Dmitry BONDARENKO	435
<i>The image of terrorism in the media and its consequences for education</i> Dawid Kamil WIECZOREK	441
<i>Youth mobility as a security factor</i> Klemens CZYŻYDŁO	451
<i>A pilot study of academic cheating among polish students as a growing problem of XXI century education</i> Anna ENGLERT-BATOR	461
<i>Using ICT tools to support integrating school strategies with teachers' practices</i> Michał KOSSOWSKI, Zbigniew MISIAK, Wilfrid UTZ	471
<i>Is the history politicized? Interpretations of joint Lithuanian-Polish historical events in the school programs, and in the media</i> Liudas MAZYLIS, Romualdas POVILAITIS	483
<i>Building a culture of interethnic communication in Russian, Belarusian and Polish universities</i> Tatiana PETROVA, Andrey LYMAR, Irina PETROVA	491
<i>The role of schools in shaping young people entering adulthood</i> Rouba R. Sayed HASAN	501
<i>The relationships between pre-service & in-service teacher's attitudes towards inclusion and their knowledge of inclusion</i> Rouba R. Sayed HASAN	509
<i>Issues of child's education within ethnically diverse family</i> Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA, Tomas BUTVILAS, Auksė ŠERSTOBOJEVA	517
Biographical notes	523

WSTĘP

Nauka nie ma żadnej ojczyzny, gdyż wiedza ludzka obejmuje cały świat
Ludwik Pasteur

Słowa wybitnego francuskiego chemika i prekursora mikrobiologii Ludwika Pasteur'a najlepiej oddają kierunek rozwoju współczesnej edukacji. Powstanie Unii Europejskiej, a wraz z nią między innymi swobody przepływu osób, towarów czy kapitału, stanowi w swej istocie jeden z najistotniejszych czynników mających wpływ na zmiany, jakie nastąpiły w procesie kształcenia w krajach europejskich. Także proces boloński zapoczątkowany 19 czerwca 1999 roku podpisaniem Deklaracji Bolońskiej przez dwudziestu dziewięciu ministrów zajmujących się edukacją wyższą, miał między innymi na celu stworzenie możliwości porównywania zdobywanych kwalifikacji pomiędzy różnymi krajami oraz podniesienie jakości procesu edukacyjnego w uczelniach europejskich. Promował on bowiem przede wszystkim idee współpracy w zakresie jakości kształcenia, wzrostu mobilności studentów, punktowego rozliczania osiągnięć studentów czy też uczenia się przez całe życie. Z kolei wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego położyło nacisk na zdobywane w wyniku edukacji efekty kształcenia odzwierciedlające się w wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach społecznych. W Polsce jednym z najważniejszych dokumentów odzwierciedlających zaistniałe przemiany w edukacji była nowelizacja ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” w 2011 r. zwiększająca internacjonalizację procesu kształcenia, wprowadzająca Krajowe Ramy Kwalifikacji, a wraz z nimi większą autonomię programową uczelni oraz umożliwiającą połączenie edukacji z gospodarką poprzez włączenie do niej pracodawców, praktyków czy też ekspertów w danej dyscyplinie. Kontynuacją i rozwinięciem ustawy z 2011 r. była wprowadzona nie tak dawno, bo 1 października 2014 r. kolejna nowelizacja dostosowująca między innymi wymagania edukacyjne do rosnących potrzeb rynku pracy czy też dająca możliwość potwierdzania efektów uczenia się poza systemem studiów – w wyniku szkoleń, kursów, pracy zawodowej czy też wolontariatu.

Proces wprowadzenia nowych, jednolitych zasad kształcenia europejskiego ma oczywiście zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. Te same postulaty wysuwane przez osoby propagujące zachodzące przemiany, takie jak: unifikacja, standaryzacja czy nacisk na efekty kształcenia są jednocześnie powodem do ich krytyki na przykład przez przeciwników procesu bolońskiego wskazujących na jego nadmierne zbiurokratyzowanie, zunifikowanie procesu kształcenia czy też podkreślanie istniejących już idei, które były zapoczątkowane i rozpropagowywane wcześniej (np. idea kształcenia przez całe życie czy też rozwój mobilności studentów). Niezależnie jednak od wielości opinii środowiska akademickiego i naukowego pewne jest to, że dążenie do ustanowienia właściwych ram w szkolnictwie jest jednym z najważniejszych

dylematów współczesnej edukacji – edukacji łączącej w sobie różnorodne podmioty, środowiska i obszary.

Dlatego też już po raz dwunasty serdecznie zapraszamy Państwa do naukowej przygody wśród wyzwań i zagrożeń edukacyjnych połowy XXI wieku. Jest ona niejako kontynuacją zeszłorocznej tematyki monografii naukowych wiążących się z edukacją międzykulturową. To ona właśnie, w dobie współczesnych przemian, jest ich wynikiem i jednocześnie pytaniem o pogodzenie dwóch przeciwstawnych wartości: przynależności do danej grupy społecznej i związanie się z nią za pomocą jej konstytutywnych wyznaczników z antagonistycznymi wobec nich zasadami obowiązującymi w unifikującej się rzeczywistości. W toku ubiegłorocznych rozważań jedną z konkluzji było określenie „jedności w różnorodności”, a zatem pogodzenie dwóch, z pozoru sprzecznych idei poprzez znalezienie złotego środka i korzystanie z wartości innych kultur przy zachowaniu własnej odrębności. Tegoroczne wydanie naukowe *Edukacji XXI wieku* także stanowi apel o pogodzenie sprzecznych postulatów, które niejednokrotnie, będąc skrajnie różnymi, w swej istocie niosą prawdy, z których mogą skorzystać przedstawiciele obydwu racji. Ważne jest jednak to, by, po pierwsze chcieć, a po drugie – spróbować je dostrzec poprzez krytyczne spojrzenie na własne poglądy i opinie oraz umiejętność przyznania racji rzekomemu „przeciwnikowi”. Tylko takie podejście gwarantuje konsensus w różnorodnych układach i relacjach społecznych, poczynając od interpersonalnych, a kończąc na masowych.

Tegoroczna monografia naukowa jest właśnie odzwierciedleniem poszukiwania owego złotego środka. Możemy w niej odnaleźć naukowe rozważania między innymi na temat procesu bolońskiego, idei kształcenia przez całe życie; znaczenia cyberprzestrzeni w kulturze globalnej czy też etyki w przestrzeni edukacyjnej, głównych „aktorów” szkoły wyższej, jakimi są uczeń i nauczyciel; problemów, z jakimi boryka się młodzież, a także poczucia bezpieczeństwa w placówce oświatowej. Szczególnie zapraszamy Państwa także do lektury artykułów anglojęzycznych poświęconych roli edukacji w przygotowywaniu dzieci i młodzieży do funkcjonowania w organizacji społecznej, jaką jest społeczeństwo. Wskazana powyżej tematyka została ujęta w czterdziestu czterech artykułach składających się na cztery rozdziały monografii: *Wyzwania edukacyjne wobec wymagań nowoczesnej Europy*, *Dylematy otwartości i różnorodności w edukacji*, *Problemy edukacji dla bezpieczeństwa* oraz *Internalization of higher education standards in the UE*. Są one wynikiem wnikliwych badań nad poruszonymi kwestiami rozwiązań edukacyjnych i związanych z nimi problemów istniejących w dzisiejszej rzeczywistości.

Dlatego też chcielibyśmy serdecznie podziękować wszystkim Autorom tekstów naukowych za merytoryczne przedstawienie wyników prowadzonych badań, interesujące wnioski i konkluzje oraz rozbudzenie chęci dalszego poszukiwania modelowych rozwiązań, które w dobie współczesnych przemian nie są łatwe do wskazania, a co się z tym również wiąże, także do zastosowania. To właśnie dzięki Autorom prac stało się możliwe wydanie niniejszej publikacji.

Szczególne słowa podziękowania kierujemy w stronę recenzentów składanej na Państwa ręce monografii – Panu prof. dr. hab. Piotrowi SIENKIEWICZOWI oraz Panu prof. dr. hab. inż. Jarosławowi WOŁEJSZY za merytoryczny wkład w jej powstanie, cenne uwagi oraz pomoc we wszelkich działaniach związanych z ukazaniem się niniejszego tomu na rynku wydawniczym.

Życzymy zatem owocnej lektury obfitującej w naukowe przemyślenia, od których zaczyna się działanie; naukowych doznań, dzięki którym wzbogacamy naszą wiedzę oraz naukowych odkryć, dzięki którym możemy zmieniać świat na lepsze...

Natalia MAJCHRZAK
Andrzej ZDUNIAK

ROZDZIAŁ I

Wyzwania edukacyjne wobec
wymagań nowoczesnej Europy

PROCES BOŁOŃSKI: PRAKTYKA I IDEOLOGIA EDUKACYJNA

1. Proces Boloński wobec wyzwań Strategii Lizbońskiej

Proces Boloński – jako zakrojona na szeroką skalę reforma szkolnictwa wyższego w UE – miał umożliwić społeczeństwu UE sprostanie wyzwaniom Strategii Lizbońskiej.

Jednym z podstawowych założeń reformy szkolnictwa wyższego w zjednoczonej Europie była radykalna zmiana sposobu kształcenia (określana hasłowo „zmianą paradygmatu kształcenia”), tj. przejście od nauczania do uczenia się (*from teaching to learning*).

W oficjalnych deklaracjach i w omówieniach projektu nie było bliższych wyjaśnień, o co chodzi w tym założeniu. Można odnieść wrażenie, iż towarzyszyło temu przekonanie o oczywistości tego hasłowego sformułowania. Takie przekonanie o oczywistości głoszonych haseł jest cechą wszelkich ideologii, zwłaszcza w ich wersji agitacyjno-propagandowej. Hasła mają inspirować, mobilizować do działania. Żmudne objaśnianie czy wszechstronne uzasadnianie i realna ocena możliwości nie są propagandowo ani tym bardziej politycznie nośne. Warto jednak pamiętać, że brak tych wyjaśnień czy uzasadnień grozi chaosem w ewentualnych działaniach podejmowanych w reakcji na deklaracje ideologiczne, czy polityczno-propagandowe hasła.¹

1.1. Proces Boloński – nowa ideologia edukacyjna w Unii Europejskiej

W związku z powyższym pojawia się pytanie, czy Proces Boloński mający służyć realizacji Strategii Lizbońskiej oznaczał zmianę paradygmatu czy tylko kosmetykę (*face-lifting*) systemu edukacji.

Każdy paradygmat można rozumieć jako zmianę dominującego podejścia w jakiejś sferze rzeczywistości społecznej (dyskurs – sposób myślenia, nadawanie znaczeń, działanie). W przypadku europejskiego projektu reformatorskiego symbolizowanego przez nazwy: Proces Boloński i Strategia Lizbońska sferą, która miała ulec takiej paradygmatycznej zmianie, był system edukacji, zwłaszcza szkolnictwo wyższe. Zmiana miała polegać na przejściu od nauczania (*teaching*) do uczenia się (*learning*), tj. od biernego (neutralnego, niezaangażowanego) do aktywnego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w szkołach wyższych.

W realizacji Procesu Bolońskiego kluczową rolę odegrały dwie grupy aktorów społecznych (*stakeholders*). Z jednej strony byli to politycy (reprezentowani na poziomie agend europejskich przez Ministrów Edukacji), którzy określili cele i ogólne strategie. Z drugiej zaś: środowisko akademickie (uczelnie, nauczyciele akademicy, studenci, itp.), które powinno opracowane przez polityków strategie realizować.

Zasadne jest więc kolejne pytanie: na ile cele (wynikające z wyzwanego systemu wartości i artykułowanych interesów) tych dwu grup aktorów są zbieżne

¹ A. Boczkowski, *Proces Boloński jako ideologia edukacyjna strategii lizbońskiej*, w: *Proces Boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna* (red. A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn). Łódź 2010

lub chociaż podobne. Jak słusznie zauważyła E. Chmielecka: „Aktorzy ci w sposób odmienny interpretują cele i instrumenty realizacji Procesu Bolońskiego: „strona polityczna” ma tendencję do nadawania nadmiernej ważności i samodzielności instrumentom realizacji Procesu – za nie jest odpowiedzialna – i czasem podporządkowuje im fundamentalne cele. Strona akademicka nieufnie podchodzi do tych instrumentów, ponieważ stoją one w sprzeczności z tradycyjnymi wartościami akademickimi”²

Podstawowe różnice w systemie wartości polityków i przedstawicieli środowiska akademickiego dotyczą istoty działalności naukowej i edukacyjnej. Dla uczonych jest to autonomia, twórczość oraz wartości poznawcze. Z kolei dla polityków – kultura instytucjonalna i jej kontrola, instrumentalne traktowanie nauki i edukacji oraz żądanie szybkiej i wysokiej efektywności tych dziedzin (tab. 1).

Tablica nr 1: Różnicowane podejście do roli nauki i edukacji w życiu społeczno-gospodarczym

TENDENCJA AKADEMICKA (ACADEMIC DRIFT)	TENDENCJA POLITYCZNA (POLITICAL DRIF)
Deklaracja Bolońska i jej wartości	Proces Boloński i jego wyznaczniki
Akademicy	Urzędnicy, politycy
Wieloaspektowość życia akademickiego	Linearność decyzji dot. szkolnictwa wyższego
Zróżnicowanie jako wartość kulturotwórcza	Ujednolicanie instytucjonalne
Wartości poznawcze: prawda, refleksyjność, głębia	Żądanie szybkiej i bezpośredniej efektywności badań i kształcenia
Etos akademicki, samorządność i odpowiedzialność	Kultura instytucjonalna: wiarygodność i jej kontrola
Swobody akademickie, a z nimi kreatywność, niestandardowość i innowacyjność	Instrumentalizacja kształcenia i badań, procedury „ubiegania się o”
Relacje mistrz – uczeń	Relacje „customer oriented”
Ewaluacja (doskonalenie) – jakość sprawą uczelni	Akredytacja – zewnętrzne potwierdzanie jakości

Źródło: Chmielecka E., *Dwustopniowość i struktura kierowania studiów w Polsce. Jak poluzować ten gorset*, w: *Dylematy studiów. Dwustopniowość*. (red. J. Dietl, Z. Sapijaszka), Łódź, FEP, 2005

Proces Boloński był i jest swoistym projektem politycznym mającym służyć realizacji Strategii Lizbońskiej czyli „zbudowaniu” społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. I tu należy postawić następne pytanie: na ile system edukacji nadaje się do projektowania czy kreowania zmiany społecznej. Strategia Lizbońska i będący jej emanacją Proces Boloński przypisały badaniom naukowym i systemowi edukacji kluczową rolę w kreowaniu nowego typu społeczeństwa.

W Polsce na poziomie deklaracji politycznej nauce i szkolnictwu wyższemu także przypisano kluczową rolę w budowie społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy (*vide*: różnorodne strategie rozwoju kraju, nauki i edukacji). Tym niemniej w sferze realnych działań (zwłaszcza w zakresie zasad i wielkości finansowania

² E. Chmielecka, *Dwustopniowość i struktura kierunkowa studiów w Polsce. Jak poluzować ten gorset*, (w:) *Dylematy studiów dwustopniowych* (red. J. Dietl, Z. Sapijaszka). Łódź 2005

nauki) niewiele się zmieniło. Ponadto wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce miało bardziej charakter zmian strukturalno-organizacyjnych niż modernizujących system szkolnictwa wyższego. Związane było to przede wszystkim z kontekstem wdrażania Procesu Bolońskiego, tj. zmianami, jakie nastąpiły w polskim szkolnictwie wyższym w latach dziewięćdziesiątych.

1.2. Praktyka edukacyjna – wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce

Powstanie rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym sprawiło, że w Polsce nie istnieje system szkolnictwa wyższego, zaś Proces Boloński wymagał współpracy wszystkich uczestników systemu. Dodatkowo częste zmiany koalicji rządzących powodowały jeszcze częstsze zmiany organizacyjne. W latach 2003-2007 zmieniła się struktura ministerstwa odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe. Aktualnie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wyodrębnione zostało z Ministerstwa Edukacji Narodowej (wcześniej Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu – zajmującego się edukacją od przedszkola po szkołę wyższą). Dodatkowo nie została praktycznie zachowana ciągłość zarządzania szkolnictwem wyższym, ze względu na prawie całkowitą wymianę kadr ministerstwa oraz zmianę jego struktury organizacyjnej.

W związku z powyższym faktycznym koordynatorem Procesu Bolońskiego w Polsce była Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Wzajemne relacje między Fundacją a MNiSzW były trudne do zidentyfikowania. I tak Minister powołał Polski Zespół Ekspertów w roku akademickim 2007/2008 (wcześniej funkcjonował Zespół Promotorów Bolońskich lub (i) Zespół Doradców: ECTS/DS), którego zadaniem od samego początku była promocja Procesu Bolońskiego w środowisku akademickim.

Minister powołał ten Zespół, zaś jego działalność była nadzorowana i administrowana przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, która pełniła jednocześnie funkcję Narodowej Agencji Programu „Uczenia się przez całe życie” oraz Narodowej Agencji Programu Socrates/Erasmus.

Członkowie tego Zespołu pełnili rolę doradców we wdrażaniu Procesu, dotyczyło to m.in. wprowadzania systemu punktów ECTS i dwustopniowości kształcenia. Zajmowali się również organizacją seminariów i warsztatów szkoleniowych w zakresie zagadnień związanych z realizacją Procesu Bolońskiego, propagowaniem problematyki bolońskiej na konferencjach i seminariach organizowanych przez środowisko akademickie, przeprowadzaniem wizyt o charakterze doradczo-monitoringowym w uczelniach. W roku akademickim 2007/08 za priorytetowe zadania Zespołu uznano pomoc we wdrażaniu narzędzi, które skuteczniej miały wspierać innowacyjność i elastyczność programów kształcenia, mobilność międzynarodową, mobilność pomiędzy kierunkami studiów i poziomami kształcenia oraz zapewniać dobrą jakość kształcenia. Do końca kwietnia 2008 r. prace Zespołu Ekspertów koncentrowały się m.in. na: organizowaniu seminariów, warsztatów i spotkań informacyjnych poświęconych budowaniu programu studiów opartych na efektach kształcenia i z zastosowaniem systemu ECTS, wprowadzaniu systemów zapewnienia jakości kształcenia, poprawieniu warunków realizacji mobilności studentów i pracowników uczelni. Działalność krajowych Zespołów Ekspertów Bolońskich miała być kontynuowana co najmniej do roku 2010, kiedy to spodziewano się realizacji założeń budowy *European Higher Education Area*. Od 2008 r. praca Zespołu dotyczyła przede wszystkim opracowywania Krajowej Struktury Kwalifikacji.

Na poziomie krajowym promowaniem (bo raczej nie koordynacją) Procesu Bolońskiego zajmują się ponadto:

- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich;
- Parlament Studentów RP;
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego;
- Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej.

Na ile i w jakim zakresie te podmioty ze sobą współpracowały, trudno orzekać, gdyż nie bardzo można było znaleźć informacje na ten temat. Tak więc to, w jaki sposób, w jakim zakresie i tempie wdrażany był Proces Boloński, zależało w zasadzie od zaangażowania i zainteresowania poszczególnych szkół wyższych. Szkoły zostały ustawowo zobligowane do wprowadzenia od roku akademickiego 2005/2006 dwustopniowego systemu kształcenia, wydawania suplementu do dyplomu i wprowadzenia ECTS. To, na ile szkoły wywiązały się z tych obowiązków, trudno powiedzieć. Mogła to sprawdzić tylko Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) w trakcie procedury akredytacyjnej (moce przerobowe PKA były jednak bardzo ograniczone; liczyła ona 70 członków, a akredytacji w Polsce poddać należało 438 szkół wyższych z 2 milionami studiujących, na niezliczonej liczbie kierunków studiów).

Inaczej mówiąc, wdrażanie nawet obligatoryjnych elementów Procesu Bolońskiego mogło być w zasadzie aktem dobrej woli. Najwcześniej został wprowadzony system ECTS (który w większości szkół niewiele miał wspólnego z ideą tego systemu). Najlepiej sprawdził się Suplement do Dyplomu (*nota bene* pozwala on stwierdzić PKA, jaki był faktycznie realizowany program studiów; czasami bowiem programy studiów prezentowane w czasie akredytacji kierunku niewiele miały wspólnego z faktycznie realizowanym – sic!).

System ECTS został wprowadzony do polskich szkół wyższych z chwilą przystąpienia Polski do uczestnictwa w Programie Socrates/Erasmus i pozwolił na wymianę studentów (i tylko temu celowi przez wiele lat służył).

Z kolei w świadomości większości nauczycieli Proces Boloński kojarzy się z koniecznością przekształcenia studiów 5-letnich w studia dwustopniowe oraz systemem ECTS. Przy czym większość środowiska akademickiego uważała, że studia wyższe winny trwać 5 lat i kończyć się magisterium. Było to tym bardziej zaskakujące, że w Polsce dwustopniowy system kształcenia faktycznie istniał (zanim Polska podpisała Deklarację Bolońską). Owszem, system ten był efektem mechanicznego podziału na 3-letnie studia licencjackie i 2-letnie uzupełniające studia magisterskie. Dokonanie tego podziału studiów magisterskich na dwa poziomy było efektem rozwiązań legislacyjnych związanych z prywatyzacją i komercjalizacją szkół wyższych. Niemniej jednak tradycyjne jednolite studia magisterskie funkcjonowały równolegle ze studiami dwustopniowymi, a prawie wszyscy absolwenci studiów licencjackich wybierali się na USM (wyniki wielu badań to potwierdzają).

Obligatoryjne wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia niczego w tej kwestii nie zmieniło. Podział studiów, w większości kierunków i szkół wyższych, nadal ma charakter mechaniczny i nie realizuje idei dwu cykli studiowania od siebie niezależnych.

W związku z powyższym ani w sferze legislacji, jak i naboru na II stopień nie zostało jednoznacznie rozstrzygnięte, kto może studiować na II poziomie (czy tylko absolwenci np. socjologii I stopnia mogą być przyjęci na II stopień czy też każdy).

W rezultacie koncepcja studiów dwustopniowych i ich realizacja była dość daleka od idei dwustopniowości. Dotyczyło to przede wszystkim konstrukcji programów studiów, które niekoniecznie konstruowane były z punktu widzenia sylwetki absolwenta (tj. z zakresu wiedzy oraz charakteru kompetencji i umiejętności absolwenta). W większości przypadków (wniosek na podstawie analizy kilkuset sylwetek absolwentów i kilku tysięcy sylabusów) opisy sylwetek absolwenta były zbiorem ogólnikowych sformułowań lub (i) ofertą marketingową (np. absolwent zarządzania może pełnić wszystkie znaczące stanowiska kierownicze we wszystkich typach instytucji i organizacji).

W tym kontekście pojawia się pytanie, w jakim stopniu Krajowa Struktura Kwalifikacji (wdrażana od 2011) wpłynie w Polsce na programy studiów i opisy sylwetek absolwenta. Wprowadzenie tego systemu opartego na efektach kształcenia (opisywanych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji) wymaga w Polsce od wszystkich uczestników szkolnictwa wyższego, a szczególnie szkół wyższych i nauczycieli akademickich, całkowitej zmiany mentalności i odejścia od dotychczasowych zasad konstruowania programów studiów.

Pierwsza dekada XXI wieku nie przyniosła bowiem żadnych zmian zarówno w sferze świadomości, jak i działań kluczowych aktorów systemu edukacji wyższej w Polsce.

Powyższe konstatacje wyraźnie pokazują, że wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce miało charakter *face-lifting'u*, a nie paradygmatycznej zmiany. Zmiana paradygmatu oznacza bowiem zmianę najogólniejszego i najbardziej podstawowego zespołu wzorów, według którego funkcjonuje dany system społeczny (w tym przypadku system szkolnictwa wyższego) – czyli polega na zastąpieniu jednej ideologii inną.

2. Strategia Lizbońska – niespełniony sen o potędze Europy

Na początku roku 2014 można jednoznacznie skonstatować, że Strategia Lizbońska okazała się być niezrealizowanym projektem politycznym dotyczącym powstania i rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Był to jak się okazało, projekt zupełnie oderwany od realiów globalnej gospodarki, w której dominującą rolę odgrywają rynki finansowe nie poddające się ani projektom (*vide*: Strategia Lizbońska), ani woli polityków (dyskusje w UE dotyczące sposobów złagodzenia skutków kryzysu finansowego).

W tym kontekście wyraźnie widać, że to nie rządy czy agendy UE decydują o kierunkach i tempie rozwoju poszczególnych krajów, jak i całej wspólnoty. Przyjęcie zarówno w Strategii Lizbońskiej jak i w Procesie Bolońskim założenia, że dwie strony niezwiązane z gospodarką i polityką: szkolnictwo wyższe i nauka stworzą najbardziej konkurencyjną gospodarkę świata, okazało się być założeniem o charakterze ideologicznym; tak więc oba te projekty były tylko i wyłącznie projektami ideologiczno-politycznymi.

W związku z powyższym pojawia się kilka pytań:

Czy Strategia Lizbońska mogła być skuteczną i użyteczną w skali całej Unii i w skali poszczególnych krajów członkowskich strategią modernizacji gospodarki?

Większość publicznych wypowiedzi dotyczących tego tematu była w istocie wyznaniem wiary w tę ideę. Warto jednak pamiętać, że wiara taka nie odwołuje się do zobiektywizowanych, racjonalnych przesłanek; jest inspirowana, z jednej strony,

przez marzenia i nadzieje ludzi, z drugiej zaś – przez potrzeby ideologiczne bieżącej polityki.

Po drugie, czy na poziomie zarówno instytucji Unii Europejskiej, jak i rządów poszczególnych krajów, podjęto działania zmierzające do tego, aby Strategia Lizbońska była nie tylko projektem ideologiczno-politycznym?

Odpowiedź, zwłaszcza w roku 2014 jest już oczywista:

Strategia Lizbońska była projektem polityczno-ideologicznym. Szczególnie wyraźnie widać to było w niemal wyłącznie symbolicznych reakcjach rządów nowych krajów członkowskich (np. w Polsce, na Węgrzech) na zalecenia Unii Europejskiej dotyczące implementacji podstawowych założeń Strategii. Także Proces Boloński, którego główne tezy mówiły o przekształcaniu systemu kształcenia na poziomie wyższym, był w istocie doraźnym, uwarunkowanym ideologicznie programem krótko-, co najwyżej średnioterminowych działań politycznych. Nie zakładał i nie postulował realnych zmian w całym systemie edukacyjnym (na wszystkich poziomach kształcenia); w szczególności zaś – hierarchicznego warunkowania zmian na danym poziomie kształcenia przez zmiany na niższych poziomach.

Ponadto brakowi strategii modernizacyjnej towarzyszyło (również ze względu na kryzys), zwłaszcza w nowych krajach członkowskich, ograniczanie nakładów na sfery generujące procesy modernizacyjne: naukę, edukację, (w Polsce w I dekadzie XXI w. nakłady na te sfery relatywnie malały).

W 14 lat po przyjęciu Strategii Lizbońskiej zarówno w krajach „starej” UE, jak i „nowej” różnice między poszczególnymi „społeczeństwami wiedzy” oraz wewnątrz tych społeczeństw, jak również główne problemy systemów gospodarczych „opartych na wiedzy” są znaczne i nie tylko nie ulegają zmniejszeniu, lecz powiększają się.

Jak powszechnie wiadomo, w rezultacie przedsięwzięć podejmowanych w ramach Strategii Lizbońskiej europejski system gospodarczy i społeczny miał stać się bardziej konkurencyjny w skali światowej, zwłaszcza w relacji do potęgi ekonomicznej USA. To głównie dlatego władze Unii Europejskiej zdecydowały o zaadaptowaniu amerykańskiego modelu szkolnictwa wyższego, który uważany jest za podstawę amerykańskiego sukcesu ekonomicznego. Jednakże kryzys gospodarki amerykańskiej, którego symptomy widoczne były już przed kilkoma laty, i który wszedł w fazę szczytową w drugiej połowie 2008 roku, ujawniał poważne społeczno-kulturowe – a nie tylko ekonomiczne – problemy USA. To wszystko zaprzecza tezie o wyższości amerykańskiego paradygmatu rozwoju społeczno-ekonomicznego nad europejskim, który też nie oparł się kryzysowi.

Ponadto w sferze decyzji politycznych, zarówno na poziomie instytucji UE, jak i rządów poszczególnych krajów członkowskich nie było i nie ma perspektywicznych strategii modernizacyjnych (w rodzaju modernizacji fińskiej z początku lat 90.).

To wszystko sprawiło, że Strategia Lizbońska okazała się niespełnionym snem o potęgę Europy.

3. Proces Boloński: w pułapce niespełnionych nadziei

W związku z powyższym dotyczy to również Procesu Bolońskiego, który był w większym stopniu ideologią niż metodą reformowania szkolnictwa wyższego w krajach UE (choć zakres reform był niewątpliwie zależny od kraju i przyjętych rozwiązań wdrażania Procesu Bolońskiego).

Ponadto należy uwzględnić fakt, że w UE w dyskursie dotyczącym reformowania i przyszłości szkolnictwa wyższego skoncentrowano się tylko na dwu jego funkcjach, a mianowicie: na funkcji przygotowywania do wejścia i utrzymania się na amorficznym w swej istocie rynku pracy oraz na funkcji prowadzenia badań użytecznych dla gospodarki (inaczej mówiąc: badań stosowanych). Inne funkcje szkolnictwa wyższego (kształtowania struktury społecznej, przekazywania dziedzictwa kulturowego) traktowane są marginalnie (wystarczy zajrzeć do tzw. efektów kształcenia opisanych chociażby w polskiej „Ramowej strukturze kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”). Takie podejście „sprowadza” uniwersytety do poziomu szkoły pozornie wyższej.

Zjawisku temu towarzyszy szybki zanik autotelicznej motywacji do studiowania, co należy traktować przede wszystkim jako skutek takiego jednowymiarowego postrzegania tej problematyki i zdominowania dyskursu w tej sferze rzeczywistości przez wiązaną z potrzebami rynku pracy aplikacyjno-usługową wizję szkolnictwa wyższego.

Z perspektywy 14 lat można stwierdzić, że wdrażanie Procesu Bolońskiego zwłaszcza w Polsce ma ograniczony charakter (mimo pewnych różnic co do stopnia owej ograniczoności w poszczególnych krajach) i, z reguły, formalno-proceduralny wymiar (dwa stopnie kształcenia na poziomie wyższym, punkty ECTS, instytucjonalizacja i biurokratyzacja niektórych procedur zapewniania jakości). Strategie, programy rządowe i resortowe to doraźna, sterowana politycznie odpowiedź na unijne dyrektywy i zalecenia. Najlepiej widać to w Polsce: każda ekipa rządząca przedstawia swój polityczny program naprawy edukacji, który, niezależnie od stopnia niedoskonałości, wchodzi w fazę realizacyjną. Polityczna zmiana ekipy rządzącej powoduje uruchomienie odmiennie warunkowanego ideowo i politycznie, ale zawsze ograniczonego merytorycznie i niekompletnego programu reformatorskiego oraz, na ogół, wycofanie się z całości bądź części uprzednich zmian reformatorskich. Charakterystyczne jest, że bez względu na opcje ideologiczne ugrupowań sprawujących władzę polityka edukacyjna (także wobec szkolnictwa wyższego) nigdy dotychczas nie znalazła się wśród rzeczywistych priorytetów politycznych.

Tzw. reforma Minister B. Kudryckiej to tylko *face-lifting* bardziej o charakterze formalno-prawnym niż zmieniającym zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce (*vide*: zapisy ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 2010 roku). Trudno też uznać za radykalne zmiany w instytucjonalnej organizacji i w zasadach finansowania badań, które miały zrewolucjonizować polską naukę.³

³ Na opublikowanej liście rankingowej Narodowego Centrum Nauki na IX miejscu z kwotą 794.066 zł (najwyższe dofinansowanie; co za precyzją kosztorysu) znalazł się projekt badawczy: „Narodziny i rozwój mentalizacji” na I zaś „Rola płynności przetwarzania i łatwość kategoryzacji ekspresji emocjonalnej na oceny i sądy społeczne” za jedyne 99.200,00 zł. Jeżeli były to najlepsze projekty, to jaka przyszłość czeka polską naukę?

W związku z powyższym pojawia się pytanie: Czy możliwe jest, aby implementacja Procesu Bolońskiego przyczyniła się do istotnych merytorycznie reform systemów edukacji w krajach członkowskich UE?

Odpowiedź twierdząca byłaby tutaj możliwa tylko przy spełnieniu warunku wypracowania długofalowej, realistycznej polityki edukacyjnej. Musiałaby ona zakładać powstanie apolitycznego interdyscyplinarnego gremium wyposażonego w szerokie prerogatywy, kontrolowanego przez parlament i opinię publiczną, z zadaniem przygotowania i czuwania nad wprowadzeniem w życie głębokich zmian w całym systemie edukacji – od przedszkola do studiów doktoranckich i mechanizmów sprzyjających kształceniu w ciągu całego życia. Szczególnie ważnym zadaniem byłoby wypracowanie optymalnych sposobów realizacji głównego celu: uelastycznienia postaw edukacyjno-zawodowych, stymulowania potrzeb i chęci uczenia się nowych rzeczy. Zakłada to zmianę systemu i hierarchii wartości, nowe spojrzenie na to, co dla kogo jest korzyścią (redefiniowanie wartości, a zwłaszcza skuteczności i użyteczności kształcenia). To zaś wymaga spójnej koncepcji edukacyjnej, która, po pierwsze, mogłaby stanowić podstawę konkretnych programów kształcenia oraz, po drugie, byłaby konsekwentnie realizowana od chwili wejścia jednostki do systemu edukacyjnego, w trakcie jej uczestnictwa we wszelkich przedsięwzięciach edukacyjnych.

Postulowane reformy systemów szkolnictwa wyższego mają u swych podstaw założenie zasadniczej zmiany paradygmatu kształcenia – od nauczania (*teaching*) do uczenia się (*learning*). W związku z powyższym pojawia się kolejne pytanie: czy tak określony główny kierunek reform jest wystarczającym drogowskazem, aby rzeczywiście zreformować szkolnictwo wyższe?

Wszystko wskazuje na to, że odpowiedź musi być przecząca, zwłaszcza, że nie da się tutaj zastosować – tak jak w wypadku zmian strukturalnych (np. wprowadzenia dwustopniowości studiów) – mechanizmów i środków administracyjnych. Polityka edukacyjna państwa wobec wyższych uczelni powinna mieć na celu tworzenie odpowiednich reguł prawnych i, ewentualnie, schematów strukturalnych; reszta należy do uczelni, w tym tworzenie „sprzyjającego uczeniu się środowiska” (*favourable learning environment*), które niekiedy utożsamiane jest ze wspomnianą wyżej zasadniczą zmianą. Tymczasem zmiana paradygmatu edukacyjnego to coś więcej niż zmiana języka publicznych wypowiedzi o modelowych rozwiązaniach edukacyjnych plus sprzyjające uczeniu się enklawy uczelniane. To przede wszystkim posiadanie przez studiujących (rozpoczynających studia) takiej struktury motywacyjnej, która umożliwiałaby istotnie większą niż dotychczas aktywność intelektualną i zaangażowanie studentów w samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności, co wszakże stanowi o rzeczywistym zakresie znaczeniowym pojęcia uczenia się. Kształtowaniu (od początku uczestnictwa jednostki w systemie edukacyjnym) odpowiednich motywacji z oczywistych przyczyn nie zawsze byłoby skuteczne, nie zawsze też byłoby efektywne i użyteczne, zatem niezbędne byłoby wprowadzenie mechanizmów selekcji pojmowanej jako sito przepuszczające tylko tych, na których zmiana paradygmatu, czy choćby samo „sprzyjające uczeniu się środowisko” mogłyby w ogóle mieć jakiś pozytywny wpływ. Praktyka polskiego systemu szkolnictwa wyższego w tym względzie dowodzi, że takie zjawiska, jak faktyczny brak selekcji na studia płatne czy niefortunny pomysł matury jako jedynego kryterium selekcyjnego na większość kierunków studiów wybitnie

przyczyniają się do drastycznego obniżenia elementarnie pojmowanej jakości kształcenia. To powoduje, że postulat faktycznej zmiany paradygmatu jest, przynajmniej na razie, nierealny, tworząc wspomniane wcześniej szkoły pozornie wyższe.

W tym układzie można zadać pytanie, czy reforma szkolnictwa wyższego jest możliwa bez gruntownych, zaplanowanych w perspektywie czasowej niezwiązanej z koniunkturalnym cyklem zmian politycznych, zmian w całym systemie edukacji (począwszy od przedszkola)?

Sztandarowe postulaty dla systemu kształcenia na poziomie wyższym: że należy uczyć studentów jak się uczyć, przejście od nauczania do uczenia się, pomoc w znajdowaniu własnej drogi do wiedzy, uczenie się przez całe życie itp., abstrahując od ich ogólnikowości i magicznego charakteru, mogą mieć sens tylko w kontekście powszechnie uświadamianej sobie i akceptowanej idei zmiany (reformy) całego systemu edukacyjnego – zmiany na wszystkich jego szczeblach (od przedszkola do szkoły średniej) powinny zawierać elementy – odpowiednie dla danego szczebla kształcenia – realizacji czy przygotowania do realizacji powyższych postulatów. Chodzi tutaj nie tylko i nie przede wszystkim o nowoczesne metody czy techniki dydaktyczne, ale o odpowiednią stymulację intelektualną, emocjonalną i behawioralną przyszłych studentów, a tym samym przyszłych aktorów na scenie gospodarki oraz podmiotów na rynku pracy. Właściwe ukierunkowanie oczekiwań studentów oraz przygotowanie do sprostania wymogom studiowania, w tym, ewentualnie, specyficznej selekcji – to są zadania wcześniejszych etapów edukacji. Obecnie studenci nie oczekują studiowania (ponieważ nie zostali przygotowani do prawidłowego definiowania zakresu tego pojęcia), lecz kontynuacji kształcenia na poziomie średnim minus dyscyplina szkolna. Postulowane i gdzieś tam realizowane zmiany dydaktyczne, programowe, także zmiany idące w kierunku „sprzyjającego uczeniu się środowiska” trafiają w znacznej mierze w swoistą próżnię intelektualną, emocjonalną i behawioralną, zwłaszcza w środowisku szkół pozornie wyższych.

4. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?

Brak jednoznacznych, a zwłaszcza jednoznacznie pozytywnych odpowiedzi na powyższe pytania rodzi szereg wątpliwości, zarówno co do założeń, jak i realizacji Strategii Lizbońskiej i będącego jej emanacją tzw. Procesu Bolońskiego.

Po pierwsze: wydaje się, że określenie ogólnych celów Strategii Lizbońskiej (konkurencyjność gospodarki, więcej lepszych miejsc pracy) nie uwzględniło potrzeb i oczekiwań społeczeństwa (bezpieczniejsze, wygodniejsze życie, pewna praca i wyższa płaca), natomiast reprezentuje optykę globalnego kapitalizmu.

Po drugie: wspomniana na wstępie jednowymiarowość dyskursu edukacyjnego generowanego przez Strategię Lizbońską i Proces Boloński skłania do sformułowania tezy, że członkowie europejskich społeczeństw traktowani są – z punktu widzenia postulowanych reform systemu edukacji – przede wszystkim bądź wyłącznie jako siła robocza.

Po trzecie: w związku z powyższym można odnieść wrażenie, iż głównym celem czy funkcją systemu edukacji (w tym szkolnictwa wyższego) jest rozwój „siły roboczej”, a ujmując to nieco inaczej – realizacja znanego z historii psychologii pracy postulatu dostosowania człowieka do pracy.

Można jednak zastanawiać się nad tym, czego właściwie dotyczą uogólniające wypowiedzi o „szkolnictwie wyższym”, „wyższych uczelniach” czy „uniwersytetach”? Jeśli mówimy o uniwersytetach – to o czym mowa? Czy o uniwersytetach „humboldtowskich” (jeśli jeszcze są takie, które wyraźnie do tej tradycji nawiązują nie tylko od święta), czy o tych z uniwersytem w nazwie, czy o wszystkich uczelniach – instytucjach kształcących na poziomie wyższym, w tym ściśle zawodowych i artystycznych? Jak one w całokształcie dyskursu edukacyjnego niezawodowe, u n i w e r s y t e c k i e kształcenie na poziomie wyższym ma się do głównych postulatów reformatorskich: zbliżenia do gospodarki, większych możliwości zatrudnienia, zapewnienia większej liczby coraz lepszych miejsc pracy? Nawet w ramach „prawdziwych” czy „klasycznych” uniwersytetów (stymulowanych w istotnym stopniu głodem wiedzy) wydział wydziałowi nierówny, jeśli idzie o związki z gospodarką czy sferą zatrudnienia. I czy tylko o gospodarkę i zatrudnienie chodzi? Mówimy o społeczeństwie wiedzy, używając tego skrótu myślowego na oznaczenie problematyki zmieniającej się jakościowo gospodarki, w tym sfery zatrudnienia. A przecież są również inne potrzeby społeczne, których zaspokajanie jest funkcją kształcenia na poziomie wyższym.

Po czwarte: postulat silniejszego powiązania szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy, pomijając nawet wątpliwości związane ze stopniem ogólności czy nieselektywnością takiego sformułowania wydaje się nierealne ze względu na silną dynamikę zmian strukturalnych i koniunkturalnych w gospodarce globalnej, regionalnej i w gospodarkach krajowych. Znajomość przyszłych potrzeb gospodarki, jeśli idzie o rodzaje wiedzy i umiejętności, jest prawie żadna (nic nie gwarantuje kontynuacji obecnych trendów), a więc dopasowanie kształcenia do tych potrzeb nie jest możliwe. Trzeba nastawić się na wiedzę ogólną oraz kształtowanie umiejętności i chęci uczenia się nowych rzeczy, co wiąże się z problematyką stymulowania i motywacji do uczestnictwa w systemie edukacyjnym. Wymaga to głębokich i wszechstronnych, rewolucyjnych zmian w sposobach i programach kształcenia na wszystkich poziomach systemu edukacji.

Po piąte: masowość kształcenia wyższego, w ostatnich dekadach poprawna politycznie, jest w gruncie rzeczy mało przydatna gospodarce, bowiem jej skutkiem jest nadprodukcja ludzi z marnym wyższym wykształceniem, ale o sztucznie (mechanicznie) rozbudzonych aspiracjach, zaś efektem wtórnym – nominalna inflacja dyplomów oraz frustrująca świadomość posiadania nadmiernego, funkcjonalnie zbędnego wykształcenia (*overeducation*). Kumulacja tych zjawisk, zwłaszcza w warunkach dekonunktury gospodarczej, może okazać się sporym zagrożeniem dla równowagi społecznej.

Dlaczego musi czy powinno być możliwie jak najwięcej osób z wyższym wykształceniem? Teza o potrzebach gospodarki przedstawiającej się na wiedzę jest ograniczona do paru wąskich dziedzin inżynieryjno-przyrodniczych. Jest również osłabiana przez kształcenie (doksztalcenie) przez firmy we własnym zakresie, poza systemem edukacyjnym. Pomijając kwestie ideologiczne, statystyczne i rynkowo-towarowe oraz przyjmując roboczo założenie racjonalności takiego „masowego” podejścia należałoby sądzić, że posiadanie wyższego wykształcenia przynosi określone korzyści merytoryczne i formalne związane z pracą zawodową – indywidualne, grupowe i ogólnospołeczne. Jednakże taki sąd opiera się na założeniu, iż proces edukacyjny był optymalnie realizowany przez uczących

i studentów. Zaś takie założenie w odniesieniu do znacznej części (większości?) przypadków jest fałszywe, o czym świadczy chociażby obserwacja codziennej praktyki dydaktyczno-programowej różnych uczelni.

Masowość kształcenia na poziomie wyższym jest powszechnym zjawiskiem w krajach Unii Europejskiej. Czy wynika stąd coś pozytywnego w związku z głównymi postulatami Strategii Lizbońskiej i Procesu Bolońskiego? Zdania w tym względzie są podzielone, z przewagą negatywnych. Na pewno zaś są skutki negatywne – obniżanie się jakości kształcenia, zakłócenia w prawidłowym funkcjonowaniu instytucji kształceniowych, deprecjacja wyższego wykształcenia związana z drastycznymi odstępstwami od zasady merytokratyczności.

Do podobnych negatywnych skutków prowadzi również urynkowanie znacznej części potencjału edukacyjnego wyższych uczelni. Takim ze wszech miar niekorzystnym zjawiskiem jest dostosowywanie się uczelni do istniejących zapotrzebowań i oczekiwań studentów i potencjalnych studentów, do standardów, które wynoszą oni z dotychczasowego funkcjonowania w systemie edukacyjnym na niższych jego szczeblach. Można wskazać również potencjalnie korzystne (na razie jeszcze nie występujące w naszym kraju) skutki oddziaływania „niewidzialnej ręki” rynku edukacyjnego, takie jak eliminowanie z rynku edukacyjnego najgorszych z punktu widzenia społecznego (gospodarczego, kulturalnego etc.) placówek edukacyjnych oraz tworzenie uczelni, kierunków studiów niejako „dostosowanych do potrzeb” gałęzi gospodarki, koncernów.

Streszczenie

W artykule omówiono z jednej strony podstawowe założenia procesu bolońskiego i jego rolę w realizacji Strategii Lizbońskiej. Z drugiej zaś sposób wdrażania procesu bolońskiego w Polsce. Główna teza artykułu to stwierdzenie, że zarówno Proces Boloński, jak i Strategia Lizbońska były projektami sensu *stricto* ideologiczno-politycznymi.

Słowa kluczowe: Proces boloński, szkolnictwo wyższe, rozwój społeczno-ekonomiczny

Summary

On one side the article has described key foundations of Bologna Process and the role Bologna Process into realisation of Lisbona Strategy; On other side concerning the implementation of Bologna Process in Poland. Main thesis of the article: as Bologna Process as well Lisbona Strategy were sensu *stricto* political project with many ideological assumptions.

Key words: Bologna proces, higher education, socio-economic development

Bibliografia

1. Boczkowski A., *Proces Boloński jako ideologia edukacyjna strategii lizbońskiej*, (w:) Proces Boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna, A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.). Łódź 2010
2. Chmielecka E., *Dwustopniowość i struktura kierunkowa studiów w Polsce. Jak poluzować ten gorset*, (w:) *Dylematy studiów dwustopniowych* J. Dietl, Z. Sapijaska (red.). Łódź 2005

**STUDENT I NAUCZYCIEL AKADEMICKI –
KLUCZOWI AKTORZY SZKOŁY WYŻSZEJ**

Role nauczyciela akademickiego i studenta to role konstytutywne dla systemu szkolnictwa wyższego, czyli główne role w teatrze zwanym wyższą uczelnią. Wszelkie ryzykowne zmiany w odgrywaniu tych ról, słaby warsztat aktorów, fałsz w odgrywanych rolach, nieprzygotowanie lub brak warunków do ich odgrywania, słabość scenariusza, kiepski reżyser – mogą zakłócić funkcjonowanie lub nawet stanowić zagrożenie dla teatru/systemu szkolnictwa wyższego.

Z administracyjno-organizacyjnego punktu widzenia osoby odgrywające te role są najtrudniejszymi do zarządzania częściami zasobów ludzkich instytucji kształcących trzeciego i czwartego poziomu – najmniej zdyscyplinowanymi, niekiedy wręcz zanarchizowanymi, często nieprzewidywalnymi w swoich reakcjach, niełatwo poddającym się regulacjom. W działaniach i reakcjach aparatu administracyjno-biurokratycznego można niekiedy dopatrzeć się cienia żalu, że instytucja nie może bez nich się obejść. Przywoływanie do porządku, dyscyplinowanie tych części zasobów ludzkich prowadzone jest oczywiście metodami sprawdzonymi w praktyce administracyjnej.

Z punktu widzenia merytorycznego problemy z tymi dwoma konstytutywnymi dla systemu elementami polegają na nierealizowaniu (bądź niewystarczającym realizowaniu) – tak przez studentów, jak i przez nauczycieli akademickich podstawowych funkcji społecznych zawsze i wszędzie przypisywanych do tych ról. Ma to wiele różnorodnych przyczyn, często różne, nawet przeciwstawne ocenianych i postrzeganych bądź też pomijanych w różnych kontekstach ideologicznych. Dlatego – między innymi, a może przede wszystkim? – tak trudno jest sprostać aktualnym zagrożeniom dla systemu. Można wskazać trzy takie zagrożenia zasadniczo zmieniające sposób oraz efekty realizacji społecznych ról studenta i nauczyciela akademickiego:

- ideologia ewaluacyjno-parametryzacyjna wyrastająca pośrednio z ograniczoności (w znacznym stopniu także z marnotrawstwa) środków finansowych w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego;
- utrwalająca się degeneracja jakości nauczania w dużej (przeważającej?) części systemu edukacji na poziomie wyższym;
- niż demograficzny.

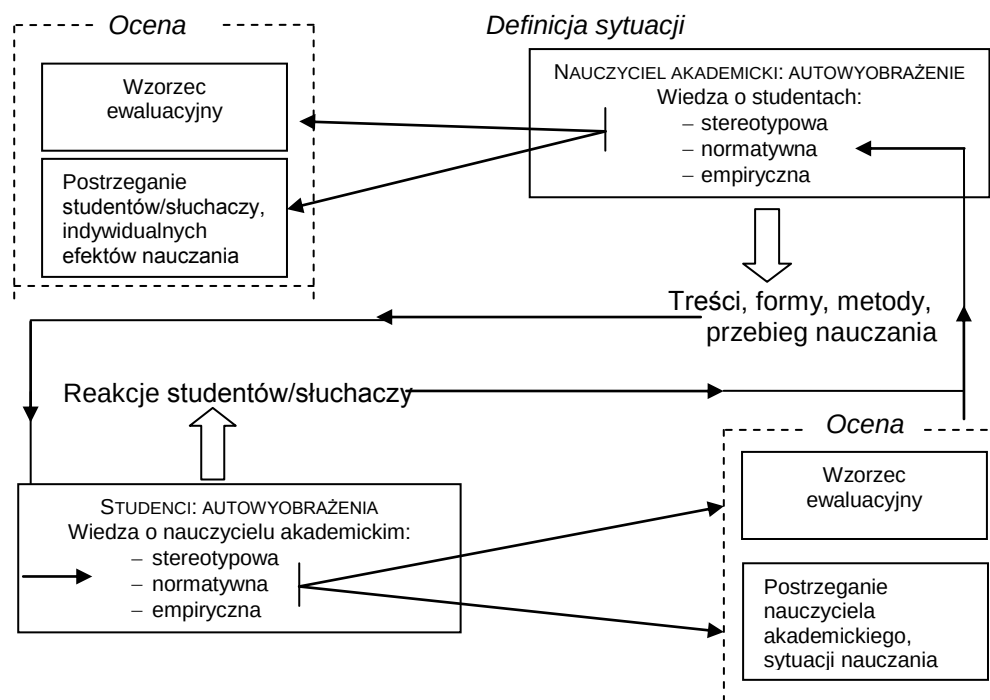
W tak zarysowanym kontekście szczególnie ważne wydają się być dwie kwestie. Pierwsza z nich to wzajemna relacja oceniania kluczowych aktorów stanowiąca raczej niedoceniany aspekt 'inwazji ewaluacyjnej' w systemie szkolnictwa wyższego. Kwestia druga to pilna potrzeba umiejscowienia w szerszej i bardziej pogłębionej perspektywie problemu jakości kształcenia – dotyczącego obu grup kluczowych aktorów.

Relacje oceniania

Modelową sytuację oceniania studentów przez nauczyciela akademickiego i oceniania nauczyciela akademickiego przez studentów można usytuować w kontekście szerszego modelu interakcji nauczyciel akademicki – student, traktując to jako szczególny przypadek ujęcia jeszcze bardziej ogólnego: nauczyciel – uczeń.¹ Model ten przedstawiony jest na rysunku nr 1.

Pracownik dydaktyczny funkcjonuje wewnątrz pewnego systemu wymagań i oczekiwań, który ogranicza jego swobodę działania. W ramach określonych mniej lub bardziej dokładnie parametrów konstruuje on, częściowo na podstawie doświadczenia, dość stabilne wyobrażenie swojej własnej roli, pewną wizję studentów oraz sposobu, w jaki się uczą, a także zespół idei dotyczących wiedzy, jaką ma im przekazać. Stanowi to jeden z dwóch elementów konstytuujących definicję

Rysunek nr 1: Model interakcji nauczyciel akademicki – studenci uwzględniający relacje wzajemnego oceniania



Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Blackledge, B. Hunt, *Sociological Interpretations of Education*. Croom Helm, London-Sydney-Dover (N.H.) 1985

sytuacji tworzoną przez nauczyciela akademickiego na własny użytek – na rysunku element ów określony został jako autowwyobrażenie (ang. *self-conception*). Nauczyciel akademicki posiada również pewną początkową wiedzę o swoich

¹ Zob. D.Hargreaves, *Interpersonal Relations and Education*. Routledge and Kegan Paul. London 1975 oraz D. Blackledge, B. Hunt, *Sociological Interpretations of Education*. Croom Helm. London-Sydney-Dover (N.H.) 1985

studentach i oczekiwania pod ich adresem. Niektóre z elementów tej „apriorycznej” wiedzy oraz niektóre z tych oczekiwań (posiadanych jeszcze przed nawiązaniem kontaktu ze studentami) biorą się ze stereotypów dotyczących takich spraw, jak wiek, płeć, środowisko wychowania czy formalny przebieg dotychczasowego kształcenia bądź rozmiary i charakter posiadanego doświadczenia zawodowego. Nową wiedzę i nowe oczekiwania pracownik dydaktyczny nabywa poprzez obserwację i interpretację zachowań studentów oraz kontrolowanie przyrostu ich wiedzy.

Dla zinterpretowania działań studentów nauczyciel akademicki musi posiadać pewien system kategorii porządkujących. Jedną z kategorii wciąż używanych jest na przykład kategoria „zdolności”: interpretacja zachowań studenta w jej pojemnych ramach prowadzi do zakwalifikowania go jako „inteligentnego” bądź „tępego”, dobrego lub kiepskiego pod jakimś względem. Studenci mogą być również „interpretowani” w kategoriach motywacji, zdyscyplinowania czy osobowości. Ta empiryczna wiedza o studentach oraz wywołane przez nią nowe wobec nich oczekiwania stanowią drugi element czy wymiar definicji sytuacji konstruowanej przez pracownika dydaktycznego na własny użytek.

Można przyjąć, że wiedza pracownika dydaktycznego o studentach w połączeniu z jego „autowyoobrażeniem” określa treści, formy, metody i przebieg nauczania. Mówiąc inaczej, nauczyciel akademicki kreuje sytuację nauczania na użytek konkretnych grup studentów.

Także studenci posiadają własne autowyoobrażenia oraz własną wiedzę o nauczycielu akademickim. Oba te elementy łącznie generują reakcje na wymagania czy oczekiwania prezentowane przez prowadzącego zajęcia. Interpretuje on te reakcje, poszerzając w ten sposób swoją empiryczną wiedzę o studentach. Nowa wiedza w tym zakresie może prowadzić do pewnej modyfikacji wymagań i oczekiwań kierowanych pod adresem studentów; może również prowadzić do zmian w autowyoobrażeniu (postrzeganiu przez prowadzącego zajęcia samego siebie w kontekście sytuacji dydaktycznej). Studenci także rozszerzają swoją wiedzę o nauczycielu akademickim i ta powiększona wiedza również może prowadzić do modyfikacji ich reakcji na nowe wymagania i oczekiwania tych pierwszych.

Istotny wpływ na sytuację oceny, oprócz wiedzy stereotypowej i empirycznej, ma wiedza normatywna – odpowiadająca na pytania typu „jak być powinno”. Wspólnie z wiedzą stereotypową kształtuje ona wzorce ewaluacyjne, podczas gdy wiedza empiryczna, powstająca w wyniku subiektywnej interpretacji działalności i zachowań studentów przez nauczyciela akademickiego i *vice-versa*, jest głównym komponentem postrzegania przez każdą ze stron (występującą w roli podmiotu oceny) drugiej strony – występującej w roli ocenianego przedmiotu.

Głównymi problemami tak zarysowanej sytuacji wzajemnego oceniania jest, po pierwsze, właściwy dobór wzorca ewaluacyjnego oraz, po drugie, możliwie adekwatne do kryteriów oceny postrzeganie ocenianego przedmiotu (ocenianej osoby). Obie te kwestie mogą bardzo łatwo przerodzić się w poważne dylematy zakłócające funkcjonowanie systemu oceny jakości nauczania. Niebezpieczeństwo takiego niekorzystnego rozwoju sytuacji spowodowane jest przez:

- praktyczny brak w świadomości obu podmiotów oceny wiedzy normatywnej dotyczącej ocenianego przedmiotu czy osoby (kłopot ze wzorcem ewaluacyjnym);

- słabość wiedzy empirycznej o przedmiocie oceny; już dość dawno temu zwracała na to uwagę E. Świerzbowska-Kowalik, omawiając wyniki badań wskazujące na bardzo słabą więź merytoryczną i pozamerytoryczną między nauczycielami akademickimi i ich studentami,² co oczywiście prowadzi do nieadekwatności postrzegania siebie nawzajem;
- dominację wiedzy stereotypowej o przedmiocie oceny, a także – w przypadku nauczycieli akademickich – rutyny, rytualizmu zachowań, wymagań i oczekiwań, zarówno tych kierowanych do studentów, jak i tych, które wiążą się z całokształtem funkcjonowania w tej roli.³

Szerszym kontekstem dla tej sfery rzeczywistości, która na różne sposoby wiąże się z ocenianiem i byciem ocenianym, jest dla nauczyciela akademickiego uwikłanie w relacje dwóch rodzajów: dominacji (będącej szczególną formą niezależności) i uzależnienia. Można powiedzieć, że zakres i intensywność występowania w roli przedmiotu oceny w istotnej mierze stanowi o charakterze i uciążliwości relacji uzależnienia, zaś występowanie w roli podmiotu oceniającego należy do istotnych cech relacji dominowania.

W prezentowanym tutaj ujęciu modelowym różnorodność relacji podporządkowania (tzn. bycia ocenianym) można sprowadzić do relacji nauczyciel akademicki – zwierzchność (kierownictwo uczelni), zaś wielość relacji dominowania (oceniania) – do relacji nauczyciel akademicki – studenci.

Oba te rodzaje relacji ulegają pewnym zmianom, gdy zaczyna funkcjonować system wieloaspektowej oceny jakości kształcenia, a w jego ramach – podsystem oceny jakości nauczania. Zakłada on na ogół zapoznanie się z opiniami studentów na temat zajęć, w jakich uczestniczą bądź uczestniczyli, ich zawartości programowej, sposobu ich prowadzenia itp. Istota zmian wywołanych wprowadzeniem systemu oceny jakości nauczania przedstawiona została schematycznie na rysunku nr 2.⁴

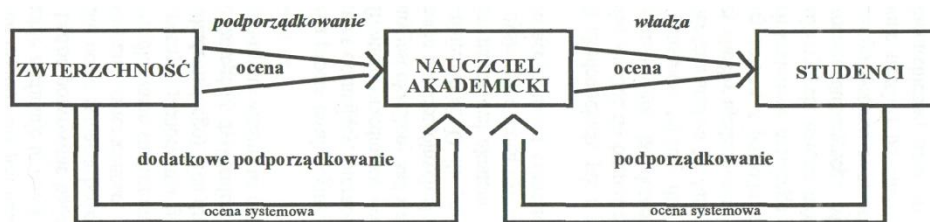
Rysunek nr 2: Nauczyciel akademicki – główne relacje podporządkowania i dominacji przed i po wprowadzeniu systemu oceny jakości nauczania



² E. Świerzbowska-Kowalik, *Nauczyciele akademicki i studenci*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. 1995, 1

³ Zob. A. Boczkowski, *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym. Studium socjologiczne na przykładzie kształcenia podyplomowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, także: Boczkowski A., Buchner-Jeziorska A., *Między władzą a podporządkowaniem. Nauczyciel akademicki jako podmiot oceniający i przedmiot oceny*. (w:) E. Radecki (red.): *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*. Szczecin 1998, s. 25-36

⁴ A. Boczkowski, A. Buchner-Jeziorska, op. cit.



Źródło: opracowanie własne

Społeczne konstruowanie jakości kształcenia

W różnych sferach rzeczywistości edukacyjnej zanikają, a ostatnio są nawet systematycznie usuwane (m.in. w ramach regulacyjno-kontrolnego procesu wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji), oczekiwania i działania odnoszące się do podstawowej idei edukacji – idei kształtowania intelektu i osobowości. System edukacji odstępkuje od kształtowania u jego uczestników zdolności do wykreowania, zrozumienia bądź uzgodnienia znaczeń, jakie niosą ze sobą np. odkrycia naukowo-techniczne czy teorie społeczne, możliwości zrozumienia stojących za nimi idei. W procesie tym mają swój udział zarówno kandydaci, jak i studenci na poszczególnych szczeblach kształcenia, a także podmioty społeczne realizujące politykę edukacyjną: nauczyciele akademicki oraz władze wyższych uczelni. Jak stwierdził nie tak dawno w wywiadzie prasowym przedstawiciel władz jednego z uniwersytetów, osiągnięty poziom wiedzy nie jest już wyznacznikiem jakości kształcenia, bowiem nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym w swej warstwie ideowej kładzie nacisk nie na wiedzę, lecz na umiejętności i dyspozycje. Dlatego nie poziom wiedzy jest najważniejszy, ale satysfakcja studenta, którą powinna mu zagwarantować uczelnia. Zaś źródłem owej satysfakcji jest zdobycie i utrzymanie zadowalającej studenta pracy. To właśnie, warto dodać, wytycza kierunek funkcjonowania uczelni jako „uniwersytetu przedsiębiorczego”,⁵ nowej neoliberalnej idei uniwersytetu (i wyższego wykształcenia w ogóle), w ramach której jakość kształcenia na poziomie wyższym nie wiąże się z zaawansowaną wiedzą, lecz z satysfakcją absolwenta – klienta przedsiębiorstwa zwanego uniwersyteciem (wyższą uczelnią).⁶

Trudno uchwytne, definiowane wprawdzie na wiele sposobów, lecz zawsze niezadowolająco wspierana badaniami empirycznymi czy dokonaniem praktycznymi jakość kształcenia jest konstruowana i rekonstruowana przez podmioty społeczne potencjalnie zainteresowane kształceniem.⁷ Proces ten, dokonujący się przede wszystkim w obszarach oceny skuteczności i użyteczności kształcenia, może być ujęty w formę modelową, w szczególności ułatwiającą przedstawienie specyfiki konstruowania jakości kształcenia przez różne podmioty w różnych warunkach społecznych i politycznych (ustrojowych).

Na konstruowanie jakości kształcenia (przede wszystkim poprzez ocenę jego skuteczności i użyteczności) wpływają:

- deklarowane i realizowane cele kształcenia;

⁵ Por. R. Barnett, *Imagining the university*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York 2013, p. 78-83

⁶ *Jakość to być szczęśliwym*, Kwartalnik UŁ, dodatek do Gazety Wyborczej z 07.12.2012 r.

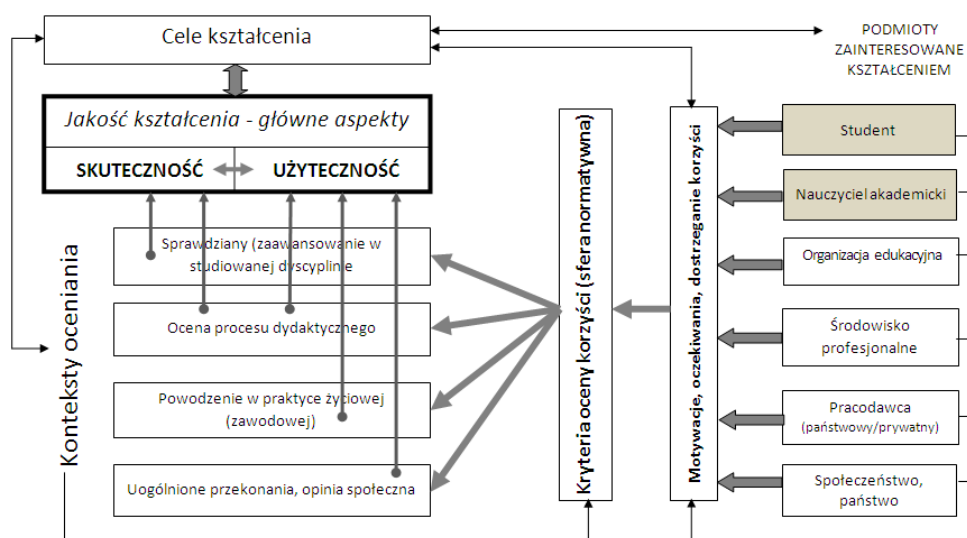
⁷ A. Boczkowski, *Jakość kształcenia...*, op. cit., s. 12-138

- właściwości podmiotu oceniającego – skupiające się w oczekiwaniach związanych z instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym i przyjmowanych przez podmiot kryteriach oceniania;
- sfery rzeczywistości stanowiące kontekst oceniania.

Na rysunku nr 3 pokazane zostały podstawowe mechanizmy konstruowania jakości (skuteczności i użyteczności) kształcenia, w szczególności mechanizmy i okoliczności oceniania – kluczowej fazy procesu konstrukcyjnego. Strzałki wskazują kierunki oddziaływań między:

- celami kształcenia (chodzi tutaj zarówno o cele deklarowane, jak i o cele realizowane);
- skutecznością i użytecznością (aspektami jakości kształcenia);
- podmiotami zainteresowanymi kształceniem;
- oczekiwaniami podmiotów;
- kryteriami ocen;
- sferami, sposobami i kierunkami ocen.

Rysunek nr 3: Oddziaływania w procesie konstruowania jakości kształcenia – ujęcie modelowe



Źródło: opracowanie własne

Wzajemne oddziaływania pomiędzy elementami powyższego modelu można wstępnie opisać w kategoriach ogólnych.

Oddziałują na siebie cele kształcenia i jego efekty określone w kategoriach skuteczności i użyteczności. Oddziaływanie takie polega między innymi na tym, że określony sposób sformułowania oraz realizowania celów kształcenia wpływa na poziom skuteczności (trudniejsze do osiągnięcia, bardziej ambitne cele mogą powodować niższą skuteczność – przy ustalonym sposobie oceniania, jednolitych kryteriach, określonej sferze, w jakiej dokonywane są oceny oraz, oczywiście, przy ustalonym stanie zasobów i wyposażenia instytucji kształcącej). Niektóre sposoby formułowania celów (np. sformułowania o dużym stopniu ogólności) oraz niektóre metody ich realizacji (np. epatowanie nowoczesnością lub alternatywnością

dydaktyki) sprzyjają takiej interpretacji poziomu skuteczności, która jest korzystna (użyteczna) dla danego podmiotu zainteresowanego. Określone sformułowanie celów kształcenia oraz przewidywany sposób ich realizacji wpływa również na jego postrzeganą użyteczność – przede wszystkim jako zachęta do zaangażowania się w proces kształcenia w związku z oceną adekwatności tego sformułowania do oczekiwań podmiotu, ale może również wpływać wtórnie, czy uzupełniając na satysfakcję podmiotu związaną z jego zaangażowaniem w proces kształcenia.

Poziom czy stopień skuteczność i użyteczności kształcenia może wpływać wzmacniająco bądź modyfikująco na sposób formułowania i realizacji celów. Zwłaszcza rozbieżność ocen tych dwóch aspektów jakości (wysokie ocen skuteczności przy niskich ocenach użyteczności i na odwrót) może skłonić do refleksji nad tym, czy cele kształcenia (określonego systemu edukacji czy przedsięwzięcia edukacyjnego) są odpowiednio sformułowane – zgodnie z założeniami ideowymi i teoretycznymi oraz merytorycznie określonymi potrzebami.

Oddziaływanie celów kształcenia (sposobu ich formułowania i realizowania, zakresu przedmiotowego, poziomu ogólności itd.) i podmiotów zainteresowanych kształceniem o określonych parametrach. Cele mogą być różnie formułowane lub/i modyfikowane ze względu na domyślne preferencje określonego podmiotu, mogą też być oczekiwane, a w związku z tym sugerowane, inspirowane przez jeden, kilka lub wszystkie podmioty zainteresowane.⁸ Wymienione na rysunku podmioty nie wyczerpują listy możliwych podmiotów zainteresowanych kształceniem. W analizie skuteczności i użyteczności można brać pod uwagę podmioty o różnej charakterystyce.

Cele formułowane i realizowane w określony sposób mogą wpływać na to, jakie podmioty i w jakim stopniu są zainteresowane danym procesem edukacji, cyklem czy przedsięwzięciem kształceniowym.

Każdy z podmiotów zainteresowanych kształceniem ma wobec systemu edukacyjnego, instytucji czy placówki kształcącej oczekiwania o mniej lub bardziej wyraźnej specyfice. Oczekiwania te odnoszą się nie tylko do celów kształcenia sformułowanych *explicite* przez instytucję edukacyjną, ale również do innych elementów oferty kształceniowej. Oddziaływania środków masowego przekazu, marketing instytucji edukacyjnych, funkcjonowanie opinii publicznej sprzyjają tendencjom ujednolicającym oczekiwania, obszar ich specyfiki pozostaje jednak znaczny, być może nawet coraz bardziej się różnicuje wraz ze wzrostem liczby i zróżnicowania ofert edukacyjnych.

Cele kształcenia i oczekiwania podmiotów zainteresowanych oddziałują wzajemnie na siebie. Cele kształcenia mogą być zgodne (w różnym stopniu) lub niezgodne z dominującymi albo powszechnymi oczekiwaniami podmiotów. W wypadku małej zgodności, bądź jej braku, cele kształcenia zazwyczaj ulegają przeformułowaniu, zachodzą też zmiany realizacyjne. Należy zatem przyjąć, po pierwsze, że oczekiwania podmiotów zainteresowanych mogą wpływać na cele kształcenia. Po drugie, określone sformułowanie celów kształcenia oraz sposób ich realizacji mogą wpłynąć na oczekiwania podmiotów zainteresowanych –

⁸ Zazwyczaj nie wszystkie podmioty są zainteresowane kształceniem określonego rodzaju, w określonym trybie, na określonym szczeblu itp., dlatego powinno się właściwie używać terminu „podmioty potencjalnie zainteresowane”.

precyzując je, restrukturyzując, modyfikując. Może tak być wtedy, gdy oczekiwania są mało konkretne, niedookreślone, albo wtedy, gdy oferta edukacyjna w części dotyczącej celów kształcenia postrzegana jest jako bardziej atrakcyjna od oczekiwań.

Oczekiwania i kryteria ocen oddziałują na siebie nawzajem. Ogólny kierunek, rodzaj, a także stopień ogólności/szczegółowości oczekiwań wpływają na rodzaj kryteriów stosowanych przy ocenie skuteczności i użyteczności kształcenia, a także na wybór – świadomy bądź nie – określonego systemu normatywnego jako układu odniesienia w tych ocenach. Uogólnione kryteria ewaluacyjne stanowiące względnie trwałe elementy świadomości (także kultury poszczególnych podmiotów zainteresowanych) mogą wpływać regulując na oczekiwania kierowane pod adresem określonych systemów, instytucji czy przedsięwzięć edukacyjnych.

Oczekiwania podmiotów zainteresowanych i przyjmowane kryteria ocen mogą wpływać na to, w jakiej sferze⁹ i w odniesieniu do którego aspektu jakości kształcenia dokonywana jest (będzie) ocena. W wypadku bezpośredniego odbiorcy usługi edukacyjnej – ucznia, studenta, słuchacza, przy stosowaniu kryteriów zarówno zindywidualizowanych, subiektywnych, jak i kryteriów ogólniejszych, ukształtowanych w przestrzeni publicznej, oceny dokonywane są przede wszystkim w sferze praktyki życiowej (w tym zawodowej) i niekiedy w sferze samooceny edukacyjnej. Oceny te odnoszą się przede wszystkim do użyteczności kształcenia; skuteczność – ujmowana w związku z oczekiwaniami o określonej specyfice – jest tylko niezbędnym warunkiem użyteczności. Nie znaczy to, że bezpośredni odbiorca usługi edukacyjnej nie dokonuje ewaluacji jej użyteczności w innych jeszcze sferach, na przykład w dyskursie publicznym. Pracodawcy, ze względu na specyfikę swoich oczekiwań i kryteriów, sytuować będą ocenę w sferze praktyki zawodowej. Instytucje i placówki kształcące swoje oceny lokują przede wszystkim w sferze sprawdzianów i – w wypadku wyższych uczelni oraz kształcenia podyplomowego – w procedurach oceniania przez bezpośrednich odbiorców usług edukacyjnych. Instytucje państwowe – przede wszystkim w sferze ideologii, polityki i propagandy (można dodać – przy wykorzystaniu głównie ilościowej sprawozdawczości).

Jeżeli zaś z jakichś względów wiadomo z góry w jakiej sferze, czy w jakim kontekście społecznym czy kulturowym jest (lub ma być) dokonywana ocena skuteczności i użyteczności kształcenia, może to wpłynąć na świadomy bądź nieświadomy wybór zarówno szerszych odniesień normatywnych, jak i mniej lub bardziej szczegółowych kryteriów oceny.

Wzajemnie oddziałują na siebie cele kształcenia (deklarowane i realizowane) i sfery czy konteksty, w jakich dokonywana jest ocena jakości. Z jednej strony, poprzez dokonywanie ocen w pokreślonych sferach (kontekstach) sygnalizowane mogą być kierunki i rodzaje zmian, modyfikacji celów kształcenia. Z drugiej strony – określone sformułowanie i praktyka realizacyjna celów kształcenia mogą wpływać na to, w jakiej sferze przede wszystkim dokonywane będą oceny efektów kształcenia oraz na to, który aspekt jakości kształcenia będzie dominował w ocenach.

Na ocenę skuteczności i użyteczności kształcenia wpływają: deklarowane i realizowane cele kształcenia, właściwości podmiotu oceniającego – zwłaszcza

⁹ Mogą one być wyodrębniane w różny sposób, także inaczej niż to zostało zrobione na rysunku nr 3

jego oczekiwania związane z instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym i przyjmowane przezeń kryteria oceniania, a także sfery rzeczywistości stanowiące kontekst oceniania. Zwłaszcza postrzeganie/odczuwanie użyteczności kształcenia, definiowanej poprzez różnego rodzaju korzyści związane z danym systemem edukacyjnym, instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym, uzależnione jest od parametrów, które uwzględnione zostały na rysunku nr 3. Ponieważ ocenianie efektów kształcenia stanowiące podstawę satysfakcji podmiotu zainteresowanego nie jest, a przynajmniej nie powinno być dokonywana jednorazowo czy „raz na zawsze”, postrzeganie/odczuwanie skuteczności i użyteczności kształcenia może się zmieniać wraz ze zmianą układu odniesienia, na który każdorazowo składają się różne konfiguracje wymienionych wyżej elementów, które same w sobie także ulegają zmianom pod wpływem uwarunkowań społecznych i kulturowych.

Szkolnictwo wyższe w Polsce – próba zdefiniowania sytuacji kryzysowej

Rezygnacja z pogłębionej refleksji nad jakością kształcenia jest ważnym symptomem kryzysu systemu szkolnictwa wyższego. Można wskazać inne jeszcze zjawiska definiujące kryzysową sytuację i drastycznie zmieniające sposób realizacji roli studenta i roli nauczyciela akademickiego.

1. Głównym celem indywidualnym (oddolnym) kształcenia – na poziomie średnim, a przede wszystkim na umasowionym poziomie wyższym – jest zabezpieczenie materialno-bytowe w dorosłym życiu, zaś w nikłym stopniu realizacja autotelicznych dążeń związanych z funkcjonowaniem w określonym zawodzie. Satysfakcja absolwenta wspomniana w przywołanym wywiadzie przedstawicielem władz uniwersytetu ma w głównej mierze charakter materialny, jest postulowanym stanem zabezpieczenia finansowego, a dopiero w dalszej kolejności odnosi się do sfery prestiżu czy autotelicznie pojmowanego uczestnictwa w przestrzeni profesjonalnej.
2. Znaczna część kandydatów, studentów i absolwentów ponadobowiązkowych szczebli i rodzajów kształcenia nie ma odpowiedniego przygotowania intelektualnego do zdobywania tradycyjnie rozumianego wykształcenia na poziomie wyższym. System edukacyjny sprawnie dostosowuje się do tej sytuacji. Ilościowy sukces edukacyjny – ponad 1,4 mln. studiujących w roku akademickim 2013/14, współczynnik skolaryzacji netto ok. 40% – był możliwy wskutek drastycznego obniżenia się wymagań wobec kandydatów (nie tylko poprzez likwidację egzaminów wstępnych w zdecydowanej większości szkół wyższych) oraz dramatycznego spadku poziomu nauczania i uczenia się.
3. Zakładanym odgórnie celem, uzasadniającym komercjalizację i umasowienie studiów poza granice wydolności kadry nauczającej było zaspakajanie potrzeb rozwijającej się gospodarki – ze względów ideologicznych, wbrew faktycznej sytuacji na polskim rynku pracy, którego zapotrzebowanie na ludzi młodych pretendujących z racji swojego wykształcenia do specjalistycznych stanowisk pracy systematycznie się zmniejszało.¹⁰

¹⁰ *Education at a Glance, OECD Indicators*, OECD, 2009, p. 31-35

4. Istotnym politycznym celem zmian strukturalnych w systemie edukacji skrywającym się za ideologiczną fasadą było w gruncie rzeczy zinstytucjonalizowane edukacyjnie zagospodarowanie wielkiej masy młodych ludzi o rozbudzonych ambicjach konsumpcyjnych dla odsunięcia czy rozłożenia w czasie ich wejścia na nieprzygotowany do tego rynek pracy – mimo iż doświadczenia innych krajów, gdzie umasowienie kształcenia na poziomie wyższym dokonało się o wiele wcześniej, wyraźnie pokazywały zagrożenia z tym związane.
5. Poziom kształcenia znacznie się obniżył przede wszystkim na kierunkach społecznych i humanistycznych, które przejmowały – traktowane jako łatwiejsze, mniej wymagające – większość masowego naboru na studia w ciągu ostatnich dwóch dekad. Nawet w ramach tej grupy kierunków można od jakiegoś czasu obserwować ciężenie ku tym, które mają opinię najłatwiejszych do przejścia.
6. Jakość kształcenia ujmowana w kategoriach skuteczności i użyteczności w odniesieniu do dyscyplin naukowych wyznaczających treść studiów, dla znacznej części (większości?) kandydatów i studentów nie stanowi kryterium ani wyboru kierunku studiów, ani ich kontynuacji (np. na drugim czy trzecim stopnia). Głównym kryterium jest jakość rozumiana jako skuteczność i użyteczność odnoszone do celów i oczekiwań związanych z umożliwieniem/ułatwieniem wejścia na rynek pracy i funkcjonowania na nim.
7. Wysoka jakość kształcenia ani w pierwszym, ani w drugim z tych ujęć nie jest obecnie do osiągnięcia na znacznej części kierunków studiów społecznych i humanistycznych (zwłaszcza tych pierwszych). Pozostaje jakość kształcenia rozumiana jako satysfakcja ze studiowania, bynajmniej jednak nie w sensie, w jakim była o tym mowa w przytoczonym wywiadzie. Nieformalnym – ale też werbalizowanym nierzadko w materiałach promocyjnych wyższych uczelni – celem studiowania może być uczestnictwo w szeroko pojmowanej sferze ekspresyjnej, ludycznej, socjalizującej towarzysko, emocjonalnie czy rozrywkowo. Jednakże nawet tak szczególnie pojmowana jakość studiowania jest coraz trudniej osiągalna, co związane jest z zanikaniem, w miarę komercjalizacji i umasowienia studiów, tzw. kultury studenckiej, jak również z coraz częstszym podejmowaniem pracy zawodowej w czasie studiowania, nawet w trybie stacjonarnym.
8. Coraz częściej studiowanie, czy kończenie rozpoczętych studiów, zwłaszcza na wspomnianych kierunkach, ma w znacznej mierze charakter inercyjny, realizujący stereotyp ważności wyższego wykształcenia już tylko „na wszelki wypadek”, ponieważ tak się robi, tak jest przyjęte – w myśl ciągle obecnej w dyskursie edukacyjnym zideologizowanej promocji wyższego wykształcenia.

Streszczenie

Sytuacja polskiego szkolnictwa wyższego, którą określają: dominacja ideologii ewaluacyjno-parametryzacyjnej kształtującej neoliberalny „uniwersytet przedsiębiorczy”, degeneracja jakości nauczania oraz niż demograficzny, ma szczególnie negatywne konsekwencje dla głównych podmiotów społecznych funkcjonujących w systemie edukacji na poziomie wyższym. W artykule przedstawione są: modelowe ujęcie relacji oceniania nauczyciel akademicki-student oraz model pogłębionej analizy jakości kształcenia, a także próba opisowej definicji kryzysowej sytuacji znacznej części systemu szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, nauczyciel akademicki, student, ocenianie, jakość kształcenia

Summary

The situation of the Polish higher education system is defined by a kind of qualitative-parametric evaluative ideology shaping the neoliberal “entrepreneurial university”, degeneration of teaching quality and young population decline. All of this has particularly negative consequences for main actors functioning within the high level education system. The article presents a model approach to assessment relations between the academic teacher and the student as well as a model of the deepened analysis of the quality of education. The attempt to formulate a descriptive definition of the critical situation of higher education system also has been made.

Key words: higher education system, academic teacher, student, assessment, quality of education

Bibliografia

1. Barnett R., *Imagining the university*, Routledge Taylor & Francis Group. London and New York 2013
2. Blackledge D., Hunt B., *Sociological Interpretations of Education*. Croom Helm, London-Sydney-Dover (N.H.) 1985
3. Boczkowski A., *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym. Studium socjologiczne na przykładzie kształcenia podyplomowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2011
4. Boczkowski A., Buchner-Jeziorska A., *Między władzą a podporządkowaniem. Nauczyciel akademicki jako podmiot oceniający i przedmiot oceny*. (w:) E. Radecki (red.): *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*. Szczecin 1998
5. *Education at a Glance*. OECD Indicators, 2009
6. Hargreaves D., *Interpersonal Relations and Education*. Routledge and Kegan Paul. London 1975
7. *Jakość to bycie szczęśliwym*, Kwartalnik UŁ, dodatek do Gazety Wyborczej z 07.12.2012 r.
8. Świerzbowska-Kowalik E., *Nauczyciele akademicki i studenci*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. 1995, 1

**KWALIFIKACJE PEDAGOGICZNE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH
W KONTEKŚCIE STANDARDÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI**

Wprowadzenie

W literaturze pedagogicznej sporo miejsca poświęca się nauczycielom wykonującym swoją profesję na różnych etapach edukacyjnych i w różnego rodzaju instytucjach oświatowych. Badania prowadzone wśród nauczycieli, szczególnie w podejściu krytycznym, ujawniają czy wręcz obnażają ich niedostatki kompetencyjne, które z kolei przekładają się na niski poziom kompetencji uczniowskich testowanych pod koniec każdego etapu edukacyjnego. Zdarzają się też prace naukowe o pozytywnym wydźwięku pokazujące tak zwane dobre praktyki nauczycielskie i ukazujące duży potencjał twórczy nauczycieli. Czynimy to my, badacze – pracownicy naukowcy – reprezentanci różnych ośrodków akademickich, zazwyczaj nie odnosząc wyników swych badań do stosowanych przez nas praktyk w kształceniu nauczycieli. Kształcenie nauczycieli w Polsce regulowane jest przepisami zwanymi standardami kształcenia nauczycieli, regulującymi zakres kompetencji niezbędnych do nabycia w toku kształcenia na poziomie studiów I i/lub II stopnia oraz podczas studiów podyplomowych. Żadne dokumenty nie zawierają jednak regulacji odnoszących się do kwalifikacji czy kompetencji nauczycieli akademickich przygotowujących kandydatów do zawodu nauczyciela. Ośrodki kształcące nauczycieli, szczególnie zaś uniwersytety, zatrudniając nowych pracowników kładą główny nacisk na ich przydatność naukową, czyli na mierzalne (w postaci punktów za publikacje) kompetencje badawcze. Jak zauważa Tudor Marin, przytaczając G. Boutina, podejście takie (kompetencyjne) miało swój początek w tayloryzmie i organizacyjnym myśleniu o pracy przemysłowej, a do edukacji amerykańskiej przeniknęło w końcu lat 60. XX wieku. Następnie rozszerzyło się ono na Kanadę, Australię oraz na kraje europejskie, początkowo na Szwajcarię, Anglię i Belgię, potem na pozostałe kraje członkowskie Unii Europejskiej.¹ Kierownicy jednostek kształcących nauczycieli, jeśli mają wpływ na dobór kadry, pytają kandydatów o wcześniejsze doświadczenia zawodowe, zwłaszcza w sytuacjach, gdy trzeba prowadzić ze studentami zajęcia metodyczne. Nie jest to jednak regułą. Ponieważ nauczyciel akademicki rzadko jest obiektem, czy raczej podmiotem badań naukowych postanowiłam przyjrzeć się problemowi jego przygotowania do kształcenia nauczycieli. Opracowanie niniejsze nie jest poświęcone dydaktyce szkoły wyższej jako takiej, chociaż ważnym, a w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli, jej elementem są kwalifikacje pedagogiczne akademików, czyli kadry bezpośrednio zaangażowanej w proces profesjonalnego przygotowania studentów.

Uznając, że w przygotowaniu studentów do zawodu, zwłaszcza do bycia nauczycielem wczesnej edukacji kluczowe znaczenie mają zdobyte poza uczelnią doświadczenia nauczycielskie, spróbuję w niniejszym opracowaniu przedstawić,

¹ T. Marion, *Competences between conceptual clarifications and didactic realis*, "Euromentor Journal" 2003, Vol. IV, no.1

jakie znaczenia nadają tego rodzaju doświadczeniom sami nauczyciele akademicy. Najpierw jednak chciałabym naświetlić krótko problem kwalifikacji nauczycielskich i kształcenia nauczycieli w świetle badań amerykańskich i własnych.

Kwalifikacje pedagogiczne „akademików”

Anna Sajdak opisując specyfikę kształcenia akademickiego nawiązuje do dziedzictwa myśli Wilhelma von Humboldta, twórcy niemieckiego modelu kształcenia uniwersyteckiego, będącego pierwowzorem obecnego polskiego systemu kształcenia. Szczególną uwagę zwraca tu odwoływanie się do głównych filarów humboldtowskiej idei wolności nauki opartej na jedności wiedzy oraz jedności badań i kształcenia.² W kontekście prowadzonych przeze mnie rozważań nad kwalifikacjami pedagogicznymi nauczyciela akademickiego istotne wydaje się rozumienie kształcenia jako procesu *kształtowania samego siebie, harmonijnego rozwoju własnej indywidualności oraz uzdolnień*³ nie tylko w odniesieniu do studentów, ale także do kadry akademickiej. Z badań nad kondycją nauczycieli/pedagogów akademickich prowadzonych przez Wiktora Sawczuka⁴ wynika, że młodzi nauczyciele akademicy karierę zawodową łączą z samorealizacją, ale także ze stylem życia. Nie wdając się w dywagacje na temat kondycji współczesnego uniwersytetu w zakresie jego autonomii, chciałabym zatrzymać się nad tym, jakie kwalifikacje niezbędne są, moim zdaniem, dla osób przygotowujących kandydatów do zawodu nauczyciela. Celowo nie używam słowa kompetencje, gdyż przyjmuję, że pojęcie to jest węższe znaczeniowo i kojarzy się z określonymi w standardach dla kierunku kształcenia (także kształcenia nauczycieli) podziałem na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Uznając konieczność jednoczesnego prowadzenia badań (własnego rozwoju naukowego) i prowadzenia zajęć dydaktycznych, z uwagi na specyfikę kształcenia nauczycieli pragnę skoncentrować swoje rozważania na jednym wymiarze jego działalności, związanym z kształceniem nauczycieli. Kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela akademickiego rozumiem szeroko jako cechy i właściwości osobowe (osobowość), a także jako kompetencje: intelektualne, etyczne, społeczne i dydaktyczne w zakresie organizowania kształcenia i samokształcenia studentów. Do kompetencji intelektualnych zaliczam szeroki zakres wiedzy ogólnej, pedagogicznej oraz przedmiotowej (np. z zakresu pedagogiki przedszkolnej czy wczesnoszkolnej), kompetencje etyczne postrzegam jako potrzebę poszukiwania i przekazywania prawdy, bycie w zgodzie z własnym systemem wartości, poszanowanie studentów i współpracowników, uczciwość w wykonywaniu obowiązków naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych, kompetencje społeczne widzę jako umiejętności komunikacyjne (pełnienie ról inspiratora, integratora, menadżera i fachowca), a dydaktyczne – jako wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki szkoły wyższej ułatwiające studentom stawianie się nauczycielem. Jak zauważa A. Sajdak na proces kształcenia (tu przyszłych nauczycieli) wpływ mają różne czynniki, a najsilniej oddziałującym są cele

² A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013

³ A. Sajdak, op. cit., s. 105

⁴ W. Sawczuk, *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń 2009.

kształcenia. „Określają nie tylko charakter zmian, jakie mają nastąpić w nauczonym/uczącym się podmiocie, ale nadają kierunek i sens wszelkim oddziaływaniom dydaktycznym. W tym sensie stanowią kompas kształcenia pomagające nauczycielowi akademickiemu organizować sytuacje dydaktyczne, a zarazem umożliwiają mu orientację w tym, co już zostało osiągnięte.”⁵

Pytanie o kwalifikacje nauczycieli akademickich jest więc ściśle powiązane z pytaniem o to, jakiego nauczyciela chcemy wykształcić. Czy ma to być konformista bezwzględnie poddany władzy zwierzchników, ulegający presji kolegów z pokoju nauczycielskiego i skupiony jedynie na realizacji programu szkolnego, czy też nonkonformista dyskutujący czy wręcz kontestujący narzucone mu sztywne przepisy i ramy działania nauczycielskiego oraz narzucone przez kolegów z pokoju nauczycielskiego techniki przetrwania w pracy, czy też ma to być osoba niezależna w myśleniu i działaniu, twórcza i mądra, postrzegająca swój zawód jako szansę samorealizacji i samorozwoju? Zakres tych pytań może być sprowadzony do funkcji i zadań pełnionych przez nauczyciela, czy też do funkcjonujących w teorii modeli nauczyciela, jednak wydaje się, że wobec narzuconych standardów kształcenia nauczycieli pytania tego rodzaju nie wydają się zasadne. Nie oznacza to całkowitego odrzucania formuły tworzenia standardów kształcenia, jednak ich wprowadzanie powinno być powiązane z systemem selekcji do zawodu, co w obecnym systemie kształcenia nauczycieli w Polsce wydaje się mało prawdopodobne.

Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie systemowe

Prowadzone w latach 90. w Stanach Zjednoczonych badania ujawniły, że efektywność kształcenia w obowiązkowym 12-letnim (K-12)⁶ cyklu edukacyjnym jest ściśle powiązana z programem kształcenia nauczycieli. Program ten był krytykowany za nieadekwatność przygotowania nauczycieli do spotkania się z wyzwaniami współczesnej szkoły. W odpowiedzi na tę krytykę wiele kolegów i uniwersytetów, zrzeszonych w *American Association of State Colleges and Universities & Teacher Education Council of State Colleges and Universities* podjęło starania o wprowadzenie zmian w programie kształcenia nauczycieli. Włączyły się w to inne agendy zajmujące ważne miejsce w amerykańskim systemie edukacji np. *National Council for Accreditation of Teacher Education* opracowując nowe standardy kształcenia nauczycieli zawierające zmiany celów programowych i zmiany strategii kształcenia. Powstałe na początku XX wieku podejście do kształcenia nauczycieli w USA bazuje na teoriach i wynikach badań pochodzących z nauk poznawczych, wskazujące, że studenci najlepiej uczyć się będą w środowisku pozwalającym im na budowanie własnej struktury wiedzy poprzez doświadczanie aktywnego uczenia się. To konstruktywistyczne podejście w pracy nauczyciela akademickiego polega na wejściu w rolę facylitatora, który odrzuca pasywność studenta i wymaga od niego aktywnego zaangażowania zarówno w dyskusji podczas wykładów, jak i aktywnego zaangażowania w praktyczne uczenie się. Oznacza to także stosowanie grupowych metod pracy i zaangażowania wszystkich uczących się. Proponuje się także odmienny sposób

⁵ A. Sajdak, op. cit., s. 120

⁶ K. Goubeaud, W. Yan, *Teacher Educators' Teaching Methods, Assessments, and Grading: A Comparison of Higher Education Faculty's Instructional Practicem* in: "The Teacher Educator" 2004, vol. 40, no. 1

oceniania studentów: zamiast testów z pytaniami, na które studenci udzielają krótkich odpowiedzi lub wybierają możliwe odpowiedzi, stosuje się ocenianie oparte na wykonaniu/prezentacji (*performance-based assessment*), która wymaga od nich integrowania umiejętności rozwiązywania złożonych problemów poprzez doświadczanie aktywnego uczenia się. Może to być związane z pisaniami eseju, gromadzeniem portfolio, pisaniami prac, ale także z oceną pracy innych.⁷ Pomimo iż zalecano w USA konstruktywistyczne podejście w kształceniu nauczycieli, to badania przeprowadzone na reprezentatywnej próbie 524 edukatorów szkół wyższych pokazują, że podejście konstruktywistyczne jest stosowane częściej na wydziałach kształcących nauczycieli niż na pozostałych, jednak jest ono obecne w zbyt małym stopniu. Badani nauczyciele szkół wyższych pytani o najczęściej stosowane w pracy ze studentami metody na pierwszym miejscu wymieniali wykład (50,5% ankietowanych), na drugim dyskusję (27,9% respondentów), na trzecim aktywności praktyczne/ćwiczenia (15,4%) i na ostatnim pracę w grupach (6,1% badanych). Sprawdzano też m.in. rodzaje oceniania stosowane przez akademików. Część badanych prowadzi testy wielokrotnego wyboru we wszystkich prowadzonych przez siebie grupach studenckich (25,6%), część tylko w niektórych grupach (29,9%), ale prawie połowa (44,5%) nie używa tego narzędzia oceny. Pisanie esejów uznanych jako przejaw strategii cechującej pedagogikę konstruktywistyczną, pozwalającej na poznanie studenckiego zrozumienia problemów, stosuje zawsze 36,6% badanych, czasami 29,4% respondentów, a nigdy nie używa tej formy 34% nauczycieli akademickich. Sprawdziany wymagające krótkich odpowiedzi stosuje zawsze 25,1% badanych, czasami 28,4%, a nigdy 46,5% respondentów. Prace okresowe lub badawcze, zaliczane do narzędzi konstruktywistycznego uczenia się, używane są we wszystkich grupach studenckich przez 29,8% badanych, przez 34,4% w niektórych grupach i przez 35,7% w żadnych grupach. Ocenę pracy studentów przez kolegów, także uznaną za narzędzie konstruktywistyczne, we wszystkich grupach stosuje 21,4% badanych, w niektórych grupach – 42,5%, a w żadnych grupach nie stosuje 36,2% respondentów. Wielorakie pisemne prace projektowe używane są rzadko jako narzędzie oceny. Tak sposób oceniania we wszystkich grupach studenckich prowadzi 16,8% respondentów, w niektórych grupach – 25,0%, a 58,2% nigdy nie stosuje tej formy oceny w żadnej z prowadzonych przez siebie grup.⁸ Wyniki tych badań sugerują zwiększenie udziału zarówno konstruktywistycznych metod kształcenia, jak i konstruktywistycznych form oceniania studentów, w kształceniu nauczycieli.

Wyniki badań prowadzonych pod moim kierunkiem w 2013 roku wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji (przedszkola i klas początkowych) pokazują, że uznają oni (badani studenci), iż wykłady są najmniej efektywną formą kształcenia nauczycieli. Za formę najbardziej przydatną w kształceniu zawodowym studenci studiów I i II stopnia studiów stacjonarnych i niestacjonarnych uznają odbywane przez siebie praktyki w szkołach i w przedszkolach.⁹ Choć w standardach kształcenia nauczycieli

⁷ K. Goubeaud, W. Yan, op. cit.

⁸ Ibidem

⁹ M. Suświłło, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w poglądach studentów UWM w Olsztynie*, referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Pogranicza pedeutologicznych dyskursów”, Olsztyn 2014

obowiązujących w Polsce, zgodnych z prawem Unii Europejskiej przewiduje się kształcenie nauczycieli na studiach I i II stopnia, oraz na studiach podyplomowych, to przytaczane tu badania pokazują, że najlepiej przygotowani do zawodu czują się studenci kończący studia I stopnia (stacjonarne) oraz II stopnia, ale ci, którzy wcześniej studiowali tę samą specjalność (o nieco innej nazwie). Badania prowadzone pod moim kierunkiem prawie 10. lat temu sprawdzające przygotowanie do zawodu nauczyciela pod kątem wiedzy psychologicznej ujawniają różnice w jej poziomie między studentami kończącymi przygotowanie w ramach studiów 5-letnich (jednolitych magisterskich), 3-letnich (licencjackich) i 2-letniego przygotowania pedagogicznego w Centrum Edukacji Nauczycielskiej i Doradztwa Zawodowego UWM w Olsztynie.¹⁰ Najwyższy poziom wiedzy z zakresu psychologii ogólnej, psychologii rozwoju człowieka, psychologii klinicznej, psychologii społecznej, jak i psychologii wychowawczej prezentowali studenci studiów jednolitych magisterskich, a najniższy studenci zdobywający uprawnienia nauczycielskie w Centrum Edukacji Nauczycielskiej i Doradztwa Zawodowego. Niestety, można tylko ubolewać nad niską skutecznością przedstawicieli polskiej pedagogiki, którym nie udało się zachować jednolitych studiów magisterskich, jak uczynili to prawnicy czy psychologowie. Zbytńia gorliwość wobec postanowień procesu bolońskiego nie sprzyja w pełni dobremu przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela. Sformułowanie „zbytńia gorliwość” nie jest tu przejęzyczeniem, lecz celowym podkreśleniem faktu, że nie bacząc na własne tradycje, w Polsce przyjęto obcy nam model. Niewątpliwie rozwój człowieka polega na zmianie, jednak zmiany powinny być przemyślane i winny prowadzić do poprawy zastanego stanu rzeczy, a nie go pogarszać. Deklarację bolońską podpisało 29 państw europejskich, jednak w niektórych krajach np. w Niemczech, pozostawiono 4-letni cykl kształcenia nauczycieli. Ponieważ jednak w chwili obecnej uniwersytety nie posiadają pełnej autonomii w zakresie dowolnego kształtowania planów i programów studiów nauczycielskich, niemożliwa staje się zmiana systemowa z ich udziałem. Wobec tego faktu jedną z ważniejszych możliwości w poprawie kształcenia nauczycieli upatruję we wstępnej selekcji nauczycieli akademickich. Doświadczenia zdobyte w bezpośrednim kontakcie z dziećmi i młodzieżą w pracy w placówkach edukacyjnych są nieodzowne w byciu mentorem dla kandydatów do zawodu.

Doświadczenia pedagogiczne w pracy nauczyciela akademickiego

Badaniami przeprowadzonymi przeze mnie w bieżącym roku (wrzesień – październik 2014 r.) objęłam celowo dobraną próbkę badawczą: nauczycieli akademickich zaangażowanych w pracy nad przygotowaniem do zawodu nauczyciela, szczególnie wczesnej edukacji. Koleżanki i koledzy zatrudnieni w kilku ośrodkach akademickich poproszeni zostali o napisanie tekstu, w którym mieli opisać, jakie znaczenie w przygotowaniu studentów do pracy zawodowej mają ich doświadczenia w pracy pedagogicznej zdobyte poza uczelnią. Analiza obejmuje 10 tekstów, na podstawie których udało się wyłonić kilka głównych kategorii badawczych. Pierwszą z nich stanowi znaczenie doświadczenia

¹⁰ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne aspekty kształcenia zawodowego nauczyciel*. (w:) *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”, Pedagogika Tom 6, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku, Płock 2007

pedagogicznego dla wykorzystania w bezpośredniej pracy ze studentami np. stosowanie przykładów, drugą drogą własnego rozwoju zawodowego jako nauczyciela akademickiego zobowiązanego do prowadzenia pracy naukowej (obok dydaktycznej i organizacyjnej), trzecią – znaczenie doświadczenia dla rozwoju osobistego, dla zmieniania siebie jako człowieka.

Wykorzystanie doświadczeń w pracy ze studentami – w tej kategorii badani zwracają uwagę na możliwość stosowania przykładów z własnej praktyki szkolnej/przedszkolnej w kształceniu studentów. Oto kilka przykładowych wypowiedzi:¹¹

NA 1. „Wszystkie te (opisane wyżej – przypis własny M.S.) doświadczenia wykorzystuję do tej pory w pracy ze studentami. Na początku pracy akademickiej korzystałam z nich niejako instrumentalnie: po prostu, jak z rękawa sypałam przykładami metodycznej pracy, rozwiązań trudnych sytuacji wychowawczych itd. Teraz te doświadczenia mają dla mnie inną wartość. Więcej z nich rozumiem i inaczej z nich korzystam. Poddaję je krytycznej analizie ze studentami, szukam innych wariantów, wymyślam kontrprzykłady, zestawiam z obserwacjami z hospitacji prowadzonych na praktykach śródrocznych itd. A przede wszystkim słucham studentów i w świetle ich doświadczeń stawiam swoje.”

NA 2. „Pomagają one (wcześniejsze doświadczenia – przypis własny M.S.) w bardziej efektywnym prowadzeniu zajęć, urozmaicają przekazywanie treści oraz uatrakcyjnają ćwiczenia bądź wykłady, które często w opiniach studentów posiadają zbyt statyczną formę. Można mieć bowiem wrażenie, iż współcześni studenci oczekują od nauczycieli akademickich jak najwięcej konkretnych przykładów „z życia” wziętych, ponieważ bardziej obrazowo ukazują one specyfikę nauczycielskiego rzemiosła. Wynika to również ze specyfiki czasów, które są bardzo pragmatyczne a zarazem efemeryczne i dynamiczne.

Gromadzenie owych przykładów z życia szkoły lub przedszkola oraz posługiwanie się nimi przy okazji omawianych treści nie byłoby możliwe bez wcześniejszej pracy w placówkach edukacyjnych... Trudno bowiem wyobrazić sobie prowadzenie takich przedmiotów takich jak metodyka, edukacja matematyczna, polonistyczna, muzyczna czy wiele innych w ramach studiów pedagogicznych bez wcześniejszych doświadczeń w pracy z dziećmi w szkole lub w przedszkolu.”

NA 3. „Chociaż uzyskałam zatrudnienie jedynie na czas określony, to doświadczenie wówczas zdobyte jest powietrzem, którym oddycham do tej pory. Większość przykładów, które przytaczam studentom, pochodzi właśnie z tamtego okresu, jednak najcenniejszą zdobyczą jest świadomość, że moja wiedza nie bazuje wyłącznie na teorii. Kontakt z rodzicami i dziećmi zmusił mnie do wypracowania własnych zasad, ale także dał możliwość „przetestowania” niektórych rozwiązań i zweryfikowania ich użyteczności.”

NA 4. „Praca w (tu pada nazwa szkoły – przypis własny M.S.) natomiast dała mi zupełnie inne podejście do edukacji. Dzięki pomysłowi założycielki szkoły pracowano ... zgodnie z ideologią konstruktywizmu. Takie podejście było rewolucją w moim rozumieniu szkoły i nauczania. Miałam możliwość uczestniczenia w projektowaniu zajęć, które nazwano wtedy zajęciami integracyjnymi (były to w czystej postaci projekty konstruktywistyczne). Kiedy widziałam, jaki jest odbiór

¹¹ Badani nauczyciele akademicy otrzymali numery: NA 1..., NA 10

tych zajęć przez dzieci, jak wiele one dzięki temu odkrywają, jak rozwijają się poznawczo, jak się rozwijają nauczyciele, już wiedziałam, że z poznanych ideologii edukacyjnych ta niewątpliwie najlepiej „działa”. Rewolucyjnej zmianie uległo także moje podejście do kształcenia na uczelni. Wiedziałam, że podejście konstruktywistyczne jest warte „zarażenia” nim studentów. Przekształciłam wszystkie moje zajęcia, aby to studenci sami odkrywali wiedzę, abym ja jedynie im towarzyszyła. Balastem, który ciągle mi ciążył były założenia edukacyjne obowiązujące w polskiej szkole, zmieniana wciąż podstawa programowa, naskórkowe zmiany organizacyjne, brak refleksji reformatorów nad zmianą ideologii nauczania. Wiem i doświadczyłam, jak można z sukcesem i dla rozwoju poznawczego uczniów organizować edukację, a jednocześnie wiem, że w polskiej szkole ta idea nie jest rozumiana. I właściwie takie rozdarcie towarzyszy mi do teraz. Pracując ze studentami, próbuję pogodzić te dwa porządki rozumienia edukacji. Pokazuję podejścia metodyczne, uczę pisanie konspektów zgodnie z programem, a jednocześnie pokazuję projekty edukacyjne, studenci w nich uczestniczą, robią doświadczenia i piszą własne projekty zgodne z ideą konstruktywizmu. Pisząc krytyczne teksty o szkole, także towarzyszy mi niezgoda na taki porządek rzeczy.”

NA 6. „Ten okres (pracy w przedszkolu – przypis własny M.S.) pamiętam doskonale i czerpię z niego. Istotną okazała się nie tylko praca z dziećmi (wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńcza), ale także kontakt z rodzicami, budowanie relacji w gronie pedagogicznym i z całym personelem placówki. Te doświadczenia wspominam jako bardzo dobre i niejednokrotnie odnoszę się do nich w czasie zajęć ze studentami... Podczas warsztatów organizowanych przez Stowarzyszenie Jestem Pomagam Wspieram, takich jak np.: zabawy cyrkowe, poznałam możliwości pracy z dziećmi z wykorzystaniem żonglerki. Te doświadczenia mogą być wykorzystywane w czasie warsztatów dla studentów.”

NA 7. „Najprzyjemniejszym momentem (pracy w szkole autorskiej – przypis własny M.S.) była zawsze sytuacja, w której uczniowie otrzymali pewne wskazówki, ale po wykonaniu pracy byli przekonani, że zrobili to sami. Ten sposób widzenia edukacji przenoszę na pracę na uniwersytecie. Staram się z jednej strony tak organizować zajęcia, żeby studenci mieli możliwość samodzielnego konstruowania wiedzy i refleksyjnego do niej stosunku. Z drugiej strony próbuję zachęcać studentów do budowania własnych profesjonalnych kompetencji przez refleksję nad ich własnymi doświadczeniami szkolnymi. Drugim elementem mającym duże znaczenie było wychowywanie i rehabilitacja głuchego syna. Wnikliwie obserwowałam jego zmagania z konstruowaniem nowych pojęć. Doświadczenia tego rodzaju pomogły mi zrozumieć wiele trudności w rozumieniu matematyki przez dzieci, a także w jaki sposób je wspierać. Łatwiej zrozumieć mi trudności studentów i rozumieć je w szerszej perspektywie ich biografii poznawczych. Trzecim elementem wpływającym na pracę na uniwersytecie była możliwość ukończenia studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych z kilku zupełnie odrębnych dziedzin. Pozwoliło mi to na dostrzeżenie znaczenia wiedzy teoretycznej dla rozwoju człowieka, ale jedynie w przypadku, gdy jest to wiedza użyteczna. Dlatego staram się, prowadząc zajęcia ze studentami, podawać różne przykłady, ale również wprowadzać pewien niepokój poznawczy, zadając pytania, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi.”

NA 9. „Zdobywałam bezcenne doświadczenia, planując i realizując różne zadania: przygotowując i prowadząc lekcje jako nauczycielka języka polskiego, a nawet historii i geografii(!), jako wychowawczyni, opiekun samorządu uczniowskiego, szkolnego teatru i uczniów redagujących szkolne pismo, jeżdżąc na wycieczki, organizując wywiady, przygotowując akademie... Doświadczenie jest formą poznania. Wiem, jak funkcjonuje szkoła, jakim jest polem napięć i konfliktów, jak złożona jest sytuacja dziecka w szkole. Zdołałam zdobyć kompetencje nauczyciela, który wie, po co robi to, co robi i stara się przewidzieć konsekwencje. Działam nacechowanych refleksją i odpowiedzialnością oczekuję od moich studentów, a kiedy mówię o szkole, to mogę odwoływać się do mojej kilkuletniej praktyki pedagogicznej, przy całej świadomości zmian.”

NA 10. „Wcześniejsza praca w przedszkolu, w tym ponad rok w przedszkolu ćwiczeń, była doskonałym miejscem sprawdzania teorii w praktyce, a jednocześnie „poligonem” doświadczalnym w sensie codziennego eksperymentowania pedagogicznego. Dzisiaj nazywa się to badaniami w działaniu. Ponieważ w przedszkolu stale się uczyłam nowych piosenek, wierszy, opowiadań i stale musiałam mieć oczy dookoła głowy, to w każdym temacie podejmowanym w ramach zajęć ze studentami mogłam przywoływać przykłady z tej codziennej praktyki. Nie miałam kłopotu z pokazaniem studentom, jak konstruuje się plany pracy i rozkłady zajęć, bo sama to robiłam. Kiedy prowadzę wykład o adaptacji, proszę studentów: Zamknijcie oczy i wyobraźcie sobie, że jesteście trzylatkami i przychodzicie po raz pierwszy do przedszkola. Co czujecie? Pokazuję film z przedszkola, na którym widoczny jest proces stopniowego stawiania się pełnym przedszkolakiem. Za każdym razem, kiedy mówię o dziecku, mam je przed oczyma, widzę: jak reaguje, jak może opowiadać, śpiewać, tańczyć, wygłupiać się, śmiać się i płakać. Nie wiem, czy ktoś, kto nie pracował nigdy z grupą dzieci i z ich rodzicami (to kolejne pole doświadczeń) jest wiarygodny w prowadzeniu zajęć przygotowujących do pracy w przedszkolu. Z obserwacji osób prowadzących ze mną zajęcia na studiach wnioskuję, że raczej nie bardzo.”

Znaczenie doświadczenia dla własnego rozwoju zawodowego – w niektórych tekstach można odnaleźć znaczenie wcześniejszych doświadczeń dla własnego rozwoju zawodowego badanych. Choć początkowo wydawało mi się to niezbyt istotne, to w istocie rzeczy sądzę, że mówiąc o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela akademickiego nie można pomijać wątku biograficznego składającego się na historię kariery zawodowej. Poniżej podaję kilka opisów badanych nauczycieli akademickich.

NA 3. „Rozpoczynając studia doktoranckie byłam pełna obaw, że stawiając pierwsze kroki w roli nauczyciela akademickiego będę się nieustannie potykała o własną niewiedzę. Pamiętam, jak stresujące były pierwsze spotkania ze studentami i strach, że nie jestem wystarczająco kompetentna, by przekazywać wiadomości osobom, które są niemalże moimi rówieśnikami. Bezwzględnie brakowało mi doświadczenia praktycznego. Co prawda, w trakcie studiów angażowałam się w wolontariat i prowadziłam zajęcia wyrównawcze dla uczniów klas I-III, jednak nie uważałam, by ta aktywność była wystarczająca i uprawniała mnie do wchodzenia w rolę „eksperta”. Zależało mi przede wszystkim na zdobyciu doświadczenia, jakie uzyskałabym, gdybym podjęła pracę w zawodzie. Ponieważ mój akademicki plan zajęć nie był zbyt napięty, postanowiłam zorientować się w ofercie rynku pracy. Po krótkich poszukiwaniach uzyskałam informację o szkole

poszukującej nauczyciela stażysty i bez wahania postanowiłam zgłosić swoją kandydaturę. Niestety okazało się, że chodzi o staż z Urzędu Pracy, zaś ja – jako doktorantka – nie mogłam go rozpocząć, bowiem w świetle prawa nie należałam do grona osób bezrobotnych. Zdecydowałam się wobec tego na wolontariat... Z czystym sumieniem mogę przyznać, że praca w szkole to najcenniejsze źródło moich umiejętności praktycznych. Odczuwając ciągłą potrzebę samodoskonalenia, często biorę udział w szkoleniach organizowanych przez Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, jednak żadne z oferowanych tam zajęć nie dały mi tyle, ile doświadczenia, jakie zgromadziłam jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.”

NA 4. „Pracę na uczelni rozpoczęłam 2 lata po ukończeniu studiów. Pracowałam, jako nauczyciel klas I-III zgodnie z kierunkiem studiów. Początkowo pracowałam w małej wiejskiej szkole. To tu, na początku mojej drogi zawodowej mogłam „trenować” swoje umiejętności zdobyte na studiach. Refleksja, która towarzyszyła tym czasom mojej pracy brzmiała, że to wszystko, czego się nauczyłam na studiach dopasować muszę do dzieci, które przyszło mi uczyć. Kiedy widziałam, że jakiś tryb metodyczny proponowany nam na studiach nie działa w mojej klasie, wymyślałam swoje sposoby działania. Czasami było to kilka prób, ale nie ustawałam, póki nie widziałam, że dzieci korzystają z tego sposobu edukowania. Miałam małą klasę (łączoną) i sprzyjające warunki do eksperymentowania, sprzyjająca moim pomysłom dydaktykę, duże przestrzenie i swobodę w czasowym planowaniu zajęć (nie było jeszcze wtedy obowiązkowych pakietów edukacyjnych). Pracę na uczelni podjęłam zgodnie ze zgromadzonym doświadczeniem i wykształceniem (realizowałam przedmiot metodyka nauczania początkowego). Studenci pisali pod moim kierunkiem własne scenariusze, dopasowywali swoje zajęcia do poziomu dzieci. Oczekiwałam własnych przemyśleń i pomysłów w realizacji zajęć. Jednocześnie kontynuowałam pracę w szkole. Rok jeszcze prowadziłam dzieci w małej wiejskiej szkole. Zgodnie z założeniami rozpoczętego doktoratu podjęłam pracę w szkołach na części etatu, aby podczas uczestniczenia w życiu szkoły móc obserwować jej kulturę... Na pewno, gdyby nie praca w szkole nie rozumiałabym edukacji tak, jak ją rozumiem dzisiaj. Choć zapewne wiedza, którą zdobyłam na studiach i którą pogłębiałam na poziomie jedynie teoretycznym, byłaby o wiele teraz prostsza do podzielenia się nią ze studentami, gdyby nie uległa filtracji przez doświadczenia zawodowe. Byłaby prostsza, ale czy lepsza?”

NA 7. „Zanim podjęłam pracę na uniwersytecie, przez wiele lat pracowałam jako nauczycielka w przedszkolu. Doświadczenie, jakie zdobyłam w tym zawodzie okazało się nieocenione w mojej pracy dydaktycznej... Doświadczenie bycia nauczycielem, poznanie realnych problemów edukacyjnych, pozwala opiekunowi praktyk, a tym samym jego studentom, na zweryfikowanie pewnych oczekiwań i pogłębienie rozumienia edukacji, bez rezygnacji z pragnienia jej „naprawy” tam, gdzie jest to możliwe... Wcześniejsze doświadczenie nauczycielskie jest bardzo przydatne w prowadzeniu praktyk śródrocznych i ciągłych. Znajomość środowiska nauczycielskiego w bardzo wyraźny sposób ułatwia realizację takich zadań, jak znalezienie placówki, która przyjmie studentów na praktyki czy badania na potrzeby pracy dyplomowej, a także prowadzenie własnych badań. Przedszkola czy szkoły, które z reguły są niechętne praktykom studenckim na swoim terenie, zmieniają zdanie, gdy prosi osoba, którą znają i darzą zaufaniem... Różnica w przebiegu kariery akademickiej, która ułatwia pracę dydaktyczną, może

jednocześnie utrudniać pracę naukową – gdy jest się nauczycielem, czyta się inne lektury, pisze inne artykuły (o ile w ogóle się pisze) i jeździ na inne konferencje, niż gdy jest się naukowcem. Dla niektórych pewne straty są trudne do odrobienia.”

NA 9. „Wyższe studia wyposażyły mnie w wiedzę i pewien zakres umiejętności zawodowych, umożliwiających podjęcie pracy nauczycielki polonistki w szkole podstawowej. Jako studentka miałam szczęście do bardzo kompetentnych, mądrych, życzliwych nauczycielek – opiekunek praktyki pedagogicznej oraz równie doświadczonej wykładowczyny metodyki literatury i języka polskiego. Ich sposób pracy i podejście do uczniów/studentów były dla mnie inspiracją szczególnie w początkowym okresie pracy. (Podobno „nosimy” w sobie swoich nauczycieli i staram się o tym pamiętać). Budowałam własny warsztat, poznawałam uczniów, rodziców, innych nauczycieli, szkołę, jej hierarchie, funkcje, przestrzenie, jawne i ukryte znaczenia.”

Znaczenie doświadczenia dla rozwoju osobistego, dla zmieniania siebie jako człowieka – kategoria ta nie występowała we wszystkich wypowiedziach, jednak wydaje mi się bardzo istotna, gdyż jak sądzę świadomość siebie, zmian które się w człowieku dokonują pod wpływem spotkań z innymi, „obcymi” stanowi rodzaj metaświadomości i dużej dojrzałości jako człowieka i jako nauczyciela akademickiego. Z tekstów, w których występuje ta kategoria, przebija odpowiedzialność za dokonywane wybory, ale także poczucie współodpowiedzialności na rozwój studentów – kandydatów na nauczycieli. Poniżej zamieszczam niektóre wypowiedzi.

NA 1. „Cieszę się, że miałam możliwość odbywania ze studentami śródrocznych praktyk pedagogicznych. To zanurzało mnie bezpośrednio w codzienność szkolną i pozwalało „być na bieżąco” z problemami oświaty. Właściwie uważam, że nauczyciel akademicki pełniący rolę metodyka powinien co jakiś czas być ponownie skierowany na chociażby bardzo krótki okres stażu do bezpośredniej pracy z dziećmi w szkole. To uczy pokory, ale i pozwala na odkrywanie nowych problemów w pracy z dziećmi, które przecież funkcjonują już w innym świecie niż ten, w którym uczyliśmy dawniej.”

NA 3. „Udało mi się nawiązać bliską współpracę z nauczycielami i korzystając z ich przychylności, zaczęłam realizować w tejże placówce praktykę śródroczną z grupą moich studentów. Niestety, koleżeńskie relacje z kadrą pedagogiczną okazały się w tym przypadku znaczącą przeszkodą – komentarze w stylu: „Miałam ostatnio sporo pracy i nie zdążyłam przygotować się do zajęć pokazowych, więc przełożmy waszą wizytę na przyszły tydzień”, sprawiły, że w kolejnym roku szkolnym postanowiłam wybrać się na praktykę śródroczną do innej placówki. Zawiesiłam także wolontariat... Kontakt z rodzicami i dziećmi zmusił mnie do wypracowania własnych zasad, ale także dał możliwość „przetestowania” niektórych rozwiązań i zweryfikowania ich użyteczności. Wieczny brak wszystkiego (w szkole – przypis własny – M.S.) początkowo drażnił, jednak szybko stał się generatorem kreatywności, o jaką wcześniej siebie nie podejrzewałam.”

NA 6. „Tam (w działalności religijnej – przypis własny M.S.) „niechący” zdobywałam doświadczenia mówienia na forum. Pamiętam ogromny stres związany z głoszeniem katechez do grupy nawet stuosobowej, czy podczas mówienia o sobie przez mikrofon... Efekty tych wystąpień przed większą liczbą osób widziałam w czasie praktyki śródrocznej w przedszkolu oraz szkole, a później podczas praktyk ciągłych w tych placówkach. Mniej bałam się swojego głosu,

modulowania nim. Uczyłam się także od nich (dzieci niepełnosprawnych – przypis własny M.S.) oraz ich rodziców, bowiem np. rodzice dziewczynki byli pełnosprawni (mama nauczycielka nauczania początkowego), zaś ojciec chłopca sam był osobą niewidomą. Ta sytuacja pokazywała mi różnorodność problemów, z jakimi borykają się rodzice dzieci z tego typu niepełnosprawnościami. Tymczasem osoby z niepełnosprawnością intelektualną poznawałam podczas spotkań wspólnoty Wiara i Światło raz w miesiącu. Przełamywałam lęki przed innością takich osób, uczyłam się nawiązywać kontakt, rozmawiać, bardziej dostrzegać ich mocne strony niż braki. Jednak widzę, jak wiele mam do przypomnienia sobie z ideałów, które starałam się realizować w pierwszych latach pracy oraz ile jeszcze się muszę uczyć, by faktycznie być pedagogiem, dobrym pedagogiem...”

NA 8. „Sposób pracy i kultura tej szkoły odmieniły zupełnie moje myślenie o edukacji. Przeżyłam wówczas coś w rodzaju wstrząsu poznawczego, który był procesem zmian w postrzeganiu relacji dorosły-dziecko czy między samymi dziećmi. Odzyskałam wówczas szacunek do zawodu nauczyciela, ponieważ zrozumiałam, że bycie nauczycielem polega na akceptującym zaciekawianiu się działaniem uczniów, organizowaniu im możliwości tego działania, a przede wszystkim budowaniu w nich poczucia własnej wartości i mocy sprawczej.”

NA 9. „Doświadczenie jest formą poznania. Wiem, jak funkcjonuje szkoła, jakim jest polem napięć i konfliktów, jak złożona jest sytuacja dziecka w szkole. Zdobyłam kompetencje nauczyciela, który wie, po co robi to, co robi i stara się przewidzieć konsekwencje. Działań nacechowanych refleksją i odpowiedzialnością oczekuję od moich studentów, a kiedy mówię o szkole, to mogę odwoływać się do mojej kilkuletniej praktyki pedagogicznej, przy całej świadomości zmian. Wkrótce okazało się, że potrzebuję czegoś więcej, **szukałam innej drogi własnego rozwoju**. W trzecim roku pracy podjęłam studia filozoficzno-teologiczne, tym razem w trybie niestacjonarnym, w Instytucie Kultury Chrześcijańskiej im. Jana Pawła II – Studium Teologii dla Świeckich (tu podana jest nazwa miasta – przypis własny M.S.)... Doświadczenia zdobyte w IKCH budowały przede wszystkim nie moją rolę (nauczyciela) ale osobę, podział jest oczywiście umowny; odnosiły się do sfery wiedzy filozoficznej i teologicznej oraz wiary. Studia w IKCH bardziej wyczuliły mnie na perspektywę etyczną kontaktu z drugim człowiekiem, dorosłym i dzieckiem, co staram się stosować w pracy. Tu chciałabym podzielić się ważkim dla mnie **doświadczeniem z teatrem studenckim**, działającym w IKCH w latach 1983-1999. Dlaczego wybieram teatr jako doświadczenie? Ponieważ dotyczy osoby, porusza ją, nie pozwala pozostać obojętnym. A wniosek do pracy ze studentami? Nawet namiastka teatru/form parateatralnych na zajęciach z przyszłymi nauczycielami wczesnej edukacji ma wartość.”

Przedstawione, z konieczności w sposób wybiórczy, opisy znaczeń, jakie nadają nauczyciele akademicki swoim wcześniejszym, nieakademickim doświadczeniom zawodowym, pokazują, że dla każdej z tych osób były one ważne, choć każda z nich „opowiada” o nich we właściwy dla siebie sposób. Z prezentowanych fragmentów wypowiedzi wyłania się mozaikowy, pełen barw i kształtów obraz nauczyciela akademickiego, zaangażowanego i wrażliwego, odpowiedzialnego i zarazem świadomego swej misji. Koloryt osobowości, które się tu jawią, stwarza nadzieję, że studenci, którzy spotykają takich pedagogów docenią i wykorzystają możliwości spotkania ich na swej drodze stawania się

nauczycielem. Znaczenia, które badani nadają swym doświadczeniom wyniesionym z „praktyk” pozauczelnianych stanowią bazę szeroko rozumianych kwalifikacji pedagogicznych.

Uwagi końcowe

Podjęta w niniejszym opracowaniu problematyka kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich wydaje się na tyle ważna i znacząca, że warto jej, w moim odczuciu, poświęcić znacznie szersze opracowanie. W procesie rekrutacji (konkursów) na stanowiska tzw. rozwojowe w uczelniach kształcących nauczycieli, zwłaszcza przygotowujących kandydatów do pracy na niższych etapach edukacyjnych, warto wziąć pod uwagę konieczność zdobycia doświadczenia w praktyce nauczycielskiej. Odbycie choćby dwuletniego stażu w szkole lub w przedszkolu pozwala na lepsze zrozumienie zarówno uczniów, jak i samego zawodu nauczyciela.

Obowiązujące obecnie standardy kształcenia nauczycieli zamiast wytyczać bazę do budowania autorskich programów kształcenia nauczycieli stały się użytecznym narzędziem w rękach osób decydujących o przyznawaniu środków na kształcenie. Przechodzenie uczelni na profil praktyczny w kształceniu nauczycieli nie zmieni tego stanu rzeczy, dopóki nie zmieni się sposób finansowania jednostek odpowiedzialnych za tego rodzaju kształcenie. W obliczu rosnących wymagań wobec nauczycieli przedszkoli i klas młodszych (np. nauczanie języka angielskiego) trudno jest nie zauważyć, że doświadczenia zdobyte poza uczelnią są niezwykle ważne i stanowią niezwykle istotny element edukacji nauczycielskiej.

Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja znaczenia doświadczeń pedagogicznych zdobytych w pracy poza uczelnią przez nauczycieli akademickich przygotowujących studentów do zawodu nauczyciela. W części pierwszej omawiam problematykę kwalifikacji nauczycieli akademickich, powołując się na badania polskie (A. Sajdak i W. Sawczuka) w tym zakresie. W drugiej części przedstawiam kształcenie nauczycieli jako wyzwanie systemowe, powołując się na badania amerykańskie i własne w tym zakresie. W części trzeciej przedstawiam fragmenty wypowiedzi nauczycieli akademickich uporządkowane według wyłonionych w drodze analizy kategorii: 1) Wykorzystanie doświadczeń w pracy ze studentami; 2) Droga własnego rozwoju zawodowego; 3) Znaczenie doświadczenia dla rozwoju osobistego, dla zmieniania siebie jako człowieka.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, kwalifikacje pedagogiczne, doświadczenia, kształcenie.

Summary

This paper aims to present how important pedagogical experience gained beyond the confines of university may be for university lecturers educating future school teachers. Part one focuses on the problem of university lecturer qualifications. The discussion is informed with Polish research (by A. Sajdak & W. Sawczuk). Part two addresses the problem of educating teachers as a system challenge. The discussion is based both on American and the present author's own research. Part three concentrates on fragments of university lecturers' utterances that have been analysed and grouped into the following

categories: 1) applying one's experience to the work with students; 2) the path of one's own professional development; 3) the importance of one's experience to one's personal development, to changing oneself as a human being.

Key words: university lecturer, pedagogical qualifications, experience, education

Bibliografia

1. Goubeaud K., W. Yan, *Teacher Educators' Teaching Methods, Assessments, and Grading: A Comparison of Higher Education Faculty's Instructional Practice*, "The Teacher Educator" 2004, vol. 40, no. 1
2. Marion T, *Competences between conceptual clarifications and didactic realis*, "Euromentor Journal" 2003, Vol. IV, no.1
3. Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickie*. Kraków 2013
4. Sawczuk W., *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń 2009
5. Suświłło M., *Psychopedagogiczne aspekty kształcenia zawodowego nauczyciel*. (w:) *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”, Pedagogika Tom 6, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Płock 2007