

INNOWACJE

W EDUKACJI AKADEMICKIEJ



TOM VIII ROCZNIK 2009 NR 1

AKADEMIA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

INN@WACJE

W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

TOM VIII ROCZNIK 2009 NR 1

AKADEMIA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

Skład Redakcji

Makary Krzysztof Stasiak (redaktor naczelny)
Wiesław Karolak, Janusz Maciaszek, Aldona Pobjewska
Agnieszka Janowska (sekretarz redakcji)

Komitet Redakcyjny

prof. nadzw. dr hab. Franciszek Gołembski (Uniwersytet Warszawski, AHE w Łodzi)
prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)
prof. zw. dr hab. Wiesława Limont (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)
prof. zw. dr hab. Bolesław Niemierko (Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna)
prof. zw. dr hab. Jacek Piekarski (Uniwersytet Łódzki)
prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Szmidt (Uniwersytet Łódzki)
prof. nadzw. dr hab. Wojciech Wrzosek (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu)
prof. nadzw. dr hab. Anna Žilová (Katolícka Univerzita w Ružomberoku)

Recenzent tomu

prof. nadzw. dr hab. Franciszek Gołembski
prof. nadzw. dr hab. Wojciech Wrzosek

Redakcja „Innowacji w Edukacji Akademickiej”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
90-213 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 52
tel. 42 299 55 56
e-mail: innowacje@ahelodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2009

ISSN 1643-6318

**Niniejsza publikacja jest archiwizacją wydania papierowego
na potrzeby projektu e-Publikacje Nauki Polskiej.
Zachowano numerację stron z wydania papierowego,
usuwając strony puste.**

Skład DTP Hanna Opala

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-222 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 64
tel./fax 42 63 15 908; 42 63 15 926
wydawnictwo@ahelodz.pl
www.wydawnictwo.ahelodz.plp

Spis treści

DZIAŁ I

KIERUNKI PRZEMIAN SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Radosław Janowski

Rola szkół wyższych w rozwoju struktur innowacyjnych
w gospodarce (przykład Republiki Federalnej Niemiec) 5

Iwona Werner

Subiektywny aspekt kształcenia w ramach europejskiego
obszaru szkolnictwa wyższego – prolegomena 23

Kamila Biały

Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem –
analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego..... 31

DZIAŁ II

ZMIANY W ROZUMIENIU NAUKI

Makary K. Stasiak

Przekroczenie kanonów metodologii scjentystycznej..... 43

Makary K. Stasiak

Porównanie metodologii scjentystycznej i podmiotowej..... 53

Makary K. Stasiak, Franciszek Gołembski, Wojciech Wrzosek

Przemiany rozumienia nauki a przemiany koncepcji
szkolnictwa wyższego 61

DZIAŁ III

WYZWANIA EDUKACYJNE

Katarzyna Tobór-Osadnik, Małgorzata Wyganowska

Idealny inżynier XXI wieku – wyzwania edukacyjne..... 69

Georg Grzyb	
Edukacja i medytacja	81
Katarzyna Tłuczek, Joanna Grzegorzewska-Sitek	
Edukacja kontra duchowość.....	95
Stanisław Chrobak	
Radość poszukiwania prawdy. Benedykt XVI o zadaniach uniwersytetu	103
DZIAŁ IV	
PRAKTYKA EDUKACJI	
Bolesław Niemierko	
Niepubliczne szkoły wyższe w opinii wykładowcy.....	109
Elżbieta Dul-Ledwosińska	
Program zajęć: podstawy grafiki projektowej	115
Adrianna Sarnat-Ciastko	
Tutoring odpowiedzią na potrzebę autentycznego spotkania ucznia z nauczycielem? Szkic metody.....	125
Eugeniusz Szymik	
Drama jako sposób przełamywania schematów edukacyjnych	135
Abstracts	147
Informacje o autorach.....	151



Radosław Janowski

Rola szkół wyższych w rozwoju struktur innowacyjnych w gospodarce (przykład Republiki Federalnej Niemiec)

Wprowadzenie

W obecnych czasach innowacje stanowią siłę napędową postępu i podstawowy czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego. Zdolność gospodarki do innowacyjności, a więc tworzenia i wdrażania zmian, decyduje o jej konkurencyjności i poziomie życia ludności. Innowacyjność gospodarki jest wynikiem innowacyjności podmiotów gospodarczych, jakimi są przedsiębiorstwa, i jednostek naukowych, jakimi są szkoły wyższe. Innowacyjność przedsiębiorstw podlega regulacyjnemu oddziaływaniu zewnętrznemu, głównie poprzez politykę naukowo-techniczną państwa, system ekonomiczno-finansowy, system kształcenia kadr oraz system informacji naukowo-technicznej. Innowacyjność szkół wyższych natomiast uwarunkowana jest specyfiką społeczno-gospodarczą regionu, kierunkami polityki regionalnej oraz stworzeniem sprzyjających mechanizmów instytucjonalnych. W ramach realizacji założeń strategicznych rozwoju regionów w Unii Europejskiej powstało wiele instytucji naukowo-badawczych i struktur rynkowych, takich jak centra naukowo-badawcze, konsorcja naukowo-przemysłowe czy parki technologiczne. Służą one przede wszystkim poprawie pozycji konkurencyjnej i zdolności innowacyjnej poszczególnych regionów oraz stanowią siłę napędową transferu i komercjalizacji technologii.

W artykule pokazano, jaką rolę pełnią szkoły wyższe w procesach kreowania innowacyjności. Ponadto przedstawiono procesy integracji sfery naukowej z gospodarką oraz podkreślono wzrost znaczenia szkół wyższych w procesach realizacji zadań związanych z praktyką gospodarczą, co związane jest z jednej strony z funkcjami, jakie pełnią szkoły w procesie kształcenia kadr, z drugiej zaś strony z ogromnym potencjałem badawczym uczelni.

Integracja szkół wyższych z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Niezwykle istotnym elementem systemu szkolnictwa wyższego są instytucje, których rolą jest kształtowanie relacji uczelni z otoczeniem. Efektywne relacje to przede wszystkim takie, które pozwalają odpowiednio dostosować profil kształcenia do wymogów rynku pracy. Przykładem kraju, w którym zdołano stworzyć skuteczne sieci powiązań szkół wyższych z otoczeniem, jest niewątpliwie RFN. Niemcy to jeden z mocniejszych ośrodków rozwoju myśli naukowej na świecie. Ich pozycję jako prężnego ośrodka akademickiego ugruntowały takie nazwiska, jak Humboldt, Einstein, Hegel czy Planck. Już w okresie średniowiecza do nowo założonych wówczas uniwersytetów w Heidelbergu, Kolonii i Greifswaldzie pielgrzymowano z całej Europy. W czasach późniejszych, po zreformowaniu uniwersytetu przez Wilhelma von Humboldta, uczelnie niemieckie stały się ideałem dla ambitnego świata akademickiego¹. Po II wojnie światowej ukształtował się w Niemczech krajobraz naukowy, który – poszerzony jeszcze raz w wyniku zjednoczenia w 1990 r. – został urozmaicony jak nigdy dotąd. Osoby chcące rozpocząć studia w Niemczech mogły wybierać spośród 372 uczelni znajdujących się na terenie całego kraju. W samej tylko Nadrenii Północnej-Westfalii zlokalizowano 15 uniwersytetów, 25 wyższych szkół zawodowych oraz 8 akademii sztuk pięknych. Wiele z nich założono w latach 60. i 70. – czasach wielkiej ekspansji szkolnictwa wyższego. Wtedy liczba studentów zwiększyła się pięciokrotnie w ciągu dwóch dekad.

Istnieje szereg warunków, których spełnienie umożliwiało gromadzenie i rozwijanie się rzeczywistej doskonałości w dziedzinie badań naukowych na uczelniach. Po pierwsze, działania zmierzające do stworzenia optymalnych warunków dla rozwoju sektora badawczo-rozwojowego (B+R) skupiały się w ramach struktur samych uczelni, jak i na poziomie struktury przepisów, które wyznaczały ramy funkcjonowania uczelni. Nadzędnym celem było doprowadzenie wszystkich uczelni niemieckich do szczytu ich potencjału bez pozostawiania żadnych z nich z tyłu. Potrzebne było częściowe odizolowanie sektora naukowo-badawczego od zagrożeń wynikających ze zmienności warunków finansowych – w stopniu, w jakim było to możliwe (por. Lobkowicz, 1981). Perspektywa, w jakiej uczelnie miały mieć możliwość planowania, by móc tworzyć własne strategie i korzystać z autonomii, została – tam, gdzie to możliwe – wydłużona do 6 czy nawet 8 lat. Drugim warunkiem było to, by struktury władz uczelni reagowały zarówno na jej własne zróżnicowane potrzeby, jak i na oczekiwania społeczeństwa, które w zasadniczej części ją finansowało. Oznacza to, że uczelnie miały posiadać sprawne procedury podejmowania decyzji, odpowiedni potencjał w zakresie administracji

¹ Według koncepcji Humboldta uniwersytet był miejscem niezależnych poszukiwań w dziedzinie poznania. Tutaj badania naukowe i praca dydaktyczna miały stanowić jedność. Oznaczało to, że wykładowcami mogli być tylko tacy profesorowie, którzy poznali swoją dziedzinę przez pryzmat własnych doświadczeń badawczych. W ramach reformy Wilhelma von Humboldta dotyczącej uniwersytetu niemieckiego, badania naukowe stanowią serce uczelni i w istocie podstawę zajęć dydaktycznych. Dzisiaj widoczna jest tendencja odchodzenia od modelu uniwersytetu Wilhelma von Humboldta w kierunku większego zróżnicowania. W konsekwencji powstają uczelnie bardziej wyspecjalizowane, koncentrujące się na określonych dziedzinach badań naukowych i dydaktyki oraz na określonych aspektach działalności, np. na udziale w realizowaniu strategii rozwoju regionalnego poprzez kształcenie dorosłych.

i zarządzania finansami oraz możliwość wynagradzania w powiązaniu z wynikami. Jednocześnie system powinien być świadomie skonstruowany w sposób uwzględniający kwestie odpowiedzialności (por. Schulte, Ruschenschmidt, 1988). Zarządzanie nowoczesną uczelnią to zadanie złożone, do którego realizacji należało również dopuścić profesjonalistów spoza środowiska czysto akademickiego pod warunkiem utrzymania silnego zaufania do władz uczelni. Kolejnym warunkiem niezbędnym do zbliżenia się do doskonałości było stworzenie uczelniom możliwości i zachęcanie ich do prowadzenia na większą skalę prac interdyscyplinarnych, a więc stworzenie potencjału interdyscyplinarnego i zbliżenie profilu badawczego do wymogów regionalnych rynków pracy.

Zaawansowane badania naukowe w coraz większym stopniu zaczęły wykraczać poza ramy poszczególnych dziedzin nauki, gdyż do zbadania różnych aspektów tego samego problemu niezbędne stały się różne specjalizacje. Organizowanie pracy w sposób interdyscyplinarny wymagało, by uczelnie były elastyczne w swej organizacji, tak by osoby z różnych wydziałów mogły dzielić się wiedzą i współpracować z przemysłem, również przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Niezbędna była elastyczność w sposobie oceny i wynagradzania pracy, by osoby zaangażowane w prace interdyscyplinarne nie ponosiły negatywnych konsekwencji z tego powodu, że prace te były prowadzone poza normalnymi ramami wydziałów. I wreszcie potrzebna była akceptacja przez same wydziały faktu, że prace transgraniczne przyczyniały się do realizacji celów całej społeczności naukowej danej uczelni. Świadomość tych problemów była w Niemczech bardzo wyraźna.

W celu optymalizacji transferu wiedzy do gospodarki w RFN podejmowano liczne działania mające na celu podniesienie atrakcyjności uczelni, laboratoriów badawczych i firm dla najlepszych naukowców, studentów i wysoko kwalifikowanych pracowników z krajów trzecich, np. poprzez wprowadzenie wiz naukowych. Tego rodzaju inicjatywy stanowiły niezbędny instrument polityki naukowej państwa, stawiającej sobie za cel podniesienie konkurencyjności RFN na międzynarodowym polu badawczym. Uczelnie wprowadzały szereg reform celem dokonania zasadniczych przeobrażeń w krajobrazie akademickim. Reformy miały na celu wzmocnienie pozycji badań naukowych i ponowne uzyskanie czołowej pozycji w ramach coraz bardziej zaostrej się współzawodnictwa międzynarodowego („Bilanz und Ausblick”, 1991). Zmiana przepisów o szkolnictwie wyższym dała uniwersytetom większe możliwości działania, poprawiła ich wizerunek, a różnego rodzaju rankingi jakości szkół wyższych zwiększyły ich rolę w międzynarodowym współzawodnictwie. Poza tym szerokie wsparcie dla studiów doktoranckich i wybijających się ośrodków w określonych dyscyplinach badań (*clusters of excellence*) przewidywała tzw. inicjatywa doskonałości, finansowana przez Niemieckie Towarzystwo Badawcze (DFG) (Blaettel-Mink, 1994).

Zakładając, że kapitał społeczny jest istotnym elementem regionalnych systemów innowacyjnych (por. Mensch, 1976), można poddać analizie zróżnicowania międzyregionalne w krajach Unii Europejskiej w odniesieniu do poziomu szkół wyższych, wskazując jednocześnie na miejsce Niemiec w tym aspekcie. Służy do tego między innymi tzw. wskaźnik wpływu (*Impact Score*). Określa on stosunek średniej liczby cytowań wszystkich publikacji w głównych pismach akademickich znajdujących się na tzw. liście filadelfijskiej do cytowań z publikacji wydawa-

nych przez dany uniwersytet. Poniższa tabela przedstawia europejskie szkoły wyższe, które osiągnęły wartość wskaźnika wpływu wyższą niż przeciętna w UE. W zestawieniu znajdują się jednostki, które reprezentują m.in. Wielką Brytanię, Holandię, Niemcy, Francję, Belgię, Danię i Szwecję (*Science and...*, 2003).

Tabela 1. Europejskie szkoły wyższe z najwyższą wartością wskaźnika wpływu

Nazwa szkoły wyższej	Wartość wskaźnika wpływu
University of Cambridge	1,55
Eindhoven University of Technology	1,40
Technical University Munich	1,40
University Strasbourg 1	1,32
University Cath. Louvain-la-Neuve	1,30
University Helsinki	1,29
Technical University Denmark	1,24
Karolinska Instytut	1,22
University Dublin	1,16
University Padova	1,04
University Firenze	1,04
University Innsbruck	1,03
Autonomous University Madrid	0,99
University Lisbon	0,88
National Technical University Athens	0,88

Źródło: *Downsizing and Specializing: The University Model for the 21st Century*,
[w:] *Science and Technology Indicators 2003*, Bruksela 17.03.2003

Zróźnicowanie poziomu wskaźnika wpływu wśród europejskich szkół wyższych potwierdza najwyższą konkurencyjność regionów z Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii, Finlandii, Szwecji i Holandii nad regionami innych państw UE. Silne uniwersytety wpływały w sposób oczywisty na podniesienie konkurencyjności regionów. To właśnie przy dobrze prosperujących szkołach wyższych powstawały centra transferu technologii, inkubatory przedsiębiorczości czy inkubatory technologiczne, które często ewoluowały w stronę bardziej rozbudowanych innowacyjnych struktur organizacyjnych, jakimi były parki technologiczne.

Idea funkcjonowania regionalnych centrów innowacji. Czynniki sukcesu parków naukowo-technologicznych

W warunkach globalizacji i internacjonalizacji życia gospodarczego systematycznie wzrasta znaczenie przewagi konkurencyjnej poszczególnych regionów jako potencjalnych miejsc prowadzenia działalności gospodarczej. Sukces ekonomiczny regionu i jego konkurencyjność stanowi pochodną sprawności regionalnego systemu innowacyjnego. System funkcjonowania regionu i jego struktury stał się głównym zasobem strategicznym, który pozwala uzyskać przewagę konkurencyjną nad innymi regionami i pozyskać potencjalnych inwestorów. Poza tym regionalnie zorientowana polityka innowacyjna umożliwia w większym stopniu artykulację interesów sektora MSP, gdyż na centralnie kierowaną politykę inno-

wacji większy wpływ mają duże przedsiębiorstwa. We współczesnej gospodarce przewagę konkurencyjną uzyskuje region posiadający następujące cechy:

- łatwą dostępność za pomocą szybkich, niezawodnych i elastycznych środków transportu,
- bogate zaplecze naukowo-badawcze,
- zasoby siły roboczej o wysokich kwalifikacjach,
- korzystne warunki życia, w tym bogate środowisko kulturalne,
- dobrze rozwinięte zaplecze tzw. usług okołobiznesowych (por. Feser, 1990).

Bardzo istotnym składnikiem narodowych systemów innowacyjnych w krajach Europy Zachodniej stały się regionalne centra innowacyjności, tzw. *clusters*. Klastery (grono) to geograficzna koncentracja powiązanych ze sobą przedsiębiorstw i instytucji w określonych obszarach działania. W skład gron wchodzi: dostawcy komponentów, wyposażenia i usług, klienci, producenci dóbr komplementarnych, szkoły wyższe, przedsiębiorstwa działające w sektorach wymagających podobnych umiejętności i technologii, urzędy państwowe czy firmy szkoleniowe, które dostarczają informacji i wyników badań oraz pozwalają na rozwijanie pewnych umiejętności w ramach grona. Granice gron zdefiniowano za pomocą powiązań i uzupełniania się branż i instytucji najważniejszych z punktu widzenia konkurencji. Tego rodzaju geograficzna koncentracja pobudza zarówno procesy współpracy, jak i konkurencji. Grono jest specyficznym sposobem dla przedsiębiorstw na tworzenie łańcucha wartości dodanej. Pobudza ono konkurencję poprzez zwiększenie produktywności przedsiębiorstw, stymulowanie innowacyjności i powstawanie nowych rodzajów działalności, powodując tym samym ekspansję i rozwój całej grupy przedsiębiorstw (<http://www.klastry.pl>). Koncepcja regionalnego systemu innowacyjnego wywodzi się z obserwacji specyficznych układów terytorialno-produkcyjnych, w których stwierdzono zdolność do interakcyjnego wytwarzania trwałych przewag konkurencyjnych jednostek gospodarujących przynależnych do danego układu. Źródło trwałych przewag – obok tradycyjnych czynników lokalizacyjnych – stanowią silne powiązania sieciowe i zdolność do współpracy użytkowników danego układu terytorialnego. Jednym z najistotniejszych argumentów przemawiających za tworzeniem regionalnych czy lokalnych sieci była pojawiająca się możliwość wywołania w ten sposób pozytywnego efektu synergicznego².

Uwzględniając w definicji konkurencyjności regionu jego zdolność do pobudzania innowacji można przyjąć, że region konkurencyjny to obszar, w jakim kształtuje się silny układ powiązań sieciowych, przez który jednostki przynależące do sieci mają dostęp do wspólnie generowanych korzyści zewnętrznych i wewnętrznych, np. korzyści skali, zakresu, korzyści wynikających z bliskości, czyli korzyści aglomeracji, korzyści urbanizacji czy korzyści metropolizacji, jakie dają wielkie układy miejskie o złożonych funkcjach metropolitalnych. Sieciowe powiązania między jednostkami gospodarującymi sprawiły, iż czerpanie ze źródeł zewnętrz-

² L. Krzyżanowski, tłumacząc zjawisko powstawania efektu synergicznego wskazuje, że współdziałanie wyzwala w podmiotach to, co poprzednio pozostawało w utajeniu, jakieś dotąd nie ujawnione ich właściwości, a więc, że współdziałanie „wzmacnia” niejako podmioty, choć może je „osłabiać” w tym sensie, że podmioty tracą pewne własności w wyniku wchodzenia w ich wzajemne interakcje. Dlatego też rezultat działania może być ujemny.

nych i wewnętrznych przewag konkurencyjnych odbywa się często nie w sposób bezpośredni, tj. tak jakby to sugerowały najkrótsze powiązania linowe i czasowe, ale pośrednio, pozornie nielogicznie i dłużej. Na przeszkodzie pełnemu zdyskontowaniu korzyści wytwarzanych w naturalnych układach sieciowych stoją różnego rodzaju bariery komunikacyjne, administracyjne, kulturowe, polityczne, społeczne i rasowe (por. Eickhof, 1982). Procesy jednoczenia się Unii Europejskiej pozwoliły na ominięcie wielu tego typu barier i umożliwiły sprawniejsze komunikowanie się, tworzenie nowych, sprawniejszych układów sieciowych, a tym samym efektywniejsze gospodarowanie zasobami (Markowski, *Konkurencyjność i innowacyjność polskich regionów wobec akcesji do UE*).

Nieodłączny element regionalnych centrów innowacji stanowią nowocześnie zorganizowane parki i centra naukowo-technologiczne. Park naukowo-technologiczny jest organizacją zarządzaną przez wykwalifikowanych specjalistów. Jej celem jest podniesienie dobrobytu społeczności, w której działa. Realizacja tego celu następuje poprzez promowanie kultury innowacji i konkurencji wśród przedsiębiorców i instytucji opartych na wiedzy (por. Wysocki, 1981). Park stymuluje i zarządza przepływem wiedzy i technologii pomiędzy szkołami wyższymi, jednostkami badawczo-rozwojowymi, przedsiębiorstwami i rynkami. Ułatwia tworzenie i rozwój przedsiębiorstw opartych na wiedzy poprzez inkubowanie i powstawanie firm odpryskowych (*spin-off*) (por. Hennicke, Tengler, 1986).

Idea parków technologicznych została w RFN urzeczywistniona stosunkowo późno w stosunku do pozostałych krajów zachodnioeuropejskich. Koniec lat siedemdziesiątych, kiedy nastąpiła zmiana ekipy rządowej z socjaldemokratycznej na chadecko-liberalną, zaowocował zdecydowanym zwrotem w kierunku propodażowej polityki gospodarczej. Wzrosło zainteresowanie małymi i średnimi przedsiębiorstwami, nowoczesnymi formami transferu technologii oraz innymi ewolucyjnymi czynnikami pobudzania rozwoju gospodarczego. Zainteresowanie organizacją parków technologicznych zaczęły okazywać oprócz administracji gospodarczej, również banki, towarzystwa rozwoju gospodarczego, izby gospodarcze oraz uczelnie wyższe. W Niemczech utworzono około 200 parków technologicznych, w tym 65 we wschodniej części kraju (por. Schorer, *Moderne Gewerbeparks in Deutschland – attraktive Standorte fuer Unternehmen*, Muenster-Hamburg 1994). Ponad połowa powstała w trzech krajach związkowych, tj. Północnej Nadrenii-Westfalii, Saksonii i Badenii-Wirtembergii. Należy podkreślić, iż centra innowacji i parki technologiczne tworzone w nowych landach związkowych, oprócz typowych funkcji zarezerwowanych dla tego typu instytucji, realizowały ważne cele społeczno-gospodarcze, tzn. zapewnienie odpowiedniej infrastruktury transferu technologii w danym regionie oraz wspieranie prywatnych inicjatyw innowacyjnych, w tym głównie wobec sektora MSP. Inicjatywy parkowe dzieli się w niemieckiej literaturze przedmiotu na 3 grupy ze względu na otoczenie, w jakim funkcjonują, tzn.:

- otoczenie naukowe, wówczas są to parki nauki, parki technologiczne i naukowo-technologiczne. (w otoczeniu takim najistotniejszą rolę odgrywają szkoły wyższe, jednostki B+R czy instytuty badawcze),
- otoczenie przemysłowe – tu istotną rolę odgrywają zakłady przemysłowe zaawansowanej technologii. Taki rodzaj ośrodka określa się często jako centrum przedsiębiorczości i innowacji, park biznesowo-przemysłowy,
- otoczenie miejskie – mówi się o nim, gdy ani uniwersytety, ani jed-

nostki badawcze nie wpływają w zasadniczy sposób na funkcjonowanie przedsiębiorstw. Obszary takie określa się jako centra serwisowo-przemysłowe, centra technologii (por. Rätz, 14–16.05.2000: 14–15).

Tabela 2. Główne kryteria wyróżnienia typów zorganizowanych kompleksów gospodarczych

Typ ośrodka Kryteria	Park przemysłowy	Inkubator przedsiębior- czości	Centrum technologiczne	Park naukowy/ technologiczny
Typ firm – lokatorów	MSP, zakłady dużych firm	Nowo tworzone	Małe technolo- giczne firmy	MSP, jednostki badawcze i labo- ratoria, instytuty naukowo- -badawcze
Rodzaj aktywności firmy	Produkcja	Bez ograniczeń	Nowe produkty i technologie	Nowe produkty, technologie, usługi technologiczne
Okres pobytu w ośrodku	Nieograniczony	Ograniczony (z reguły 3–5 lat)	Ograniczony (z reguły 3–5 lat)	Nieograniczony
Usługi wspierające biznes	Nie przewiduje się	Szeroka oferta	Szeroka oferta	Nie przewiduje się
Poziom czynszu	Regionalne	Preferencyjny	Preferencyjny	Wyższy od rynko- wego w regionie, (z reguły 20–50%)
Oddziaływanie ośrodka	Regionalne	Lokalne	Regionalne	Ponadregionalne, globalne
Technologiczna orientacja firm	Brak	Zróznicowana	Silna	Bardzo silna

Źródło: K.B. Matusiak, E. Stawasz, 1998: 132

Obserwując rozwój parków technologicznych w Niemczech i innych krajach Unii Europejskiej należy zauważyć, iż nie każda inicjatywa władz lokalnych czy centralnych kończyła się sukcesem. Poszukując czynników sukcesu parków technologicznych, wydaje się celowe, by sięgnąć po doświadczenia zebrane w okresie kilku lat i zrównać je ze sobą. Można zauważyć, iż każdy region i każda jednostka wskazuje na odrębne problemy, szanse i zagrożenia. Dlatego też nie istnieje jeden ogólny model parku technologicznego. Funkcjonuje natomiast zespół czynników decydujących o sukcesie parku technologicznego. Chociaż parki te powstały z różnych przyczyn i różnych warunkach systemowych, we wszystkich przypadkach, zarówno w fazie tworzenia, jak i fazie rozwoju, uwidoczniło się duże zaangażowanie uniwersytetu. Ścisłe powiązania ukazały się przede wszystkim w kontaktach naukowych i transferze wysoko wykwalifikowanej siły roboczej.

Infrastruktura naukowo-badawcza to kolejny czynnik rozwoju parków technologicznych. Działy badawczo-rozwojowe dużych przedsiębiorstw nie ograniczały się tylko do doradztwa. Stanowiły niejednokrotnie – podobnie jak uniwersytety – inkubator dla wielu przedsiębiorstw *spin-off* (Schorer, 1994). Liczba tego typu przedsiębiorstw wygenerowanych przez sektor nauki w niemieckich parkach technologicznych wynosi około 49% wszystkich istniejących w tych ośrodkach firm. Z przeprowadzonych w 1998 r. badań, w których udział wzięło prawie 290 firm działających na terenie parków i centrów technologicznych, wynikało, że 51% założycieli innowacyjnych firm w parkach było wcześniej pracownikami

jednostek badawczo-rozwojowych, 6% stanowili nauczyciele akademicki, a 11% studenci i absolwenci szkół wyższych (*Innovations- und...*, materiały z konferencji, 16.07.1998: 13–15).

Jednym z kolejnych czynników sukcesu parków technologicznych jest oferowany potencjał powierzchni użytkowej dla rozwoju przedsiębiorstw oraz zwiększania miejsc pracy bez opuszczania parku (por. Jansen, Thebes, Hahne, 1979). Doświadczenia niemieckie pokazują, że parki technologiczne nie przynoszą pożądanych efektów zatrudnieniowych i nie są wystarczającym instrumentem na rozwiązywanie regionalnych problemów bezrobocia, choć przyczyniły się w znacznym stopniu do jego eliminacji. Efekty zatrudnieniowe typowe są natomiast dla silnie rozwijającego się przedsiębiorstwa, które opuściło park, ale pozostało w regionie. Jednym z wymiernych efektów parków technologicznych był wzrost kwalifikacji regionalnego potencjału zatrudnienia (por. Poznańska, 2001: 69–96).

Inicjatywy gospodarcze realizowane w ramach parków naukowo-technologicznych finansowano z wykorzystaniem trzech podstawowych form: kapitału załączkowego (*seed capital*), kapitału rozruchowego (*start-up capital*) oraz kapitału finansowania wczesnego rozwoju (*early development finance*) (por. Hennicke, Tengler, 1986). Kapitał załączkowy to rodzaj finansowania o największym ryzyku dla inwestora. Dostarczany jest najczęściej po to, aby zbudować prototyp i następnie go usprawnić, przeprowadzić wstępne badania rynkowe, opracować biznesplan oraz skompletować właściwy zespół do rozwoju przedsięwzięcia. Kapitał rozruchowy jest kapitałem dostarczany na rozruch przedsiębiorstwa lub wprowadzenie nowego produktu na rynek. Najczęściej związany jest z takimi czynnościami, jak wykonanie końcowych prac rozwojowych i przeprowadzenie akceptacji rynkowej. Kapitał finansowania wczesnego rozwoju jest to kapitał dostarczany przede wszystkim na rozpoczęcie produkcji przemysłowej produktu i jego sprzedaży po zakończeniu etapu rozwojowego oraz na wzrost kapitału obrotowego, którego zapotrzebowanie podniosło się gwałtownie np. po rozpoczęciu sprzedaży rynkowej.

Rozwój potencjału Centrum Naukowo-Technologicznego Uniwersytetu Ruhry w Bochum

Dynamiczna industrializacja i wysoki poziom rozwoju gospodarczego umożliwiły wykształcenie się klastra na terenie Zagłębia Ruhry w Północnej Nadrenii-Westfalii, największego okręgu przemysłowego Niemiec, liczącego ponad 5 mln mieszkańców. Obok Bochum, do większych miast tego okręgu należą Herne, Witten und Hattingen. Miasta są zorientowane i ukierunkowane przede wszystkim na industrializację oraz rozwój produktów i usług z udziałem zaawansowanych technologii. Wysokie wskaźniki wzrostu region Płn. Nadrenii-Westfalii zawdzięcza wysokim kwalifikacjom personelu badawczego na poziomie uczelni i na płaszczyźnie gospodarczej. Trzecia część mieszkańców zatrudniona była w sektorze tertiarnym z dominującą rolą branży multimedialnej i usług doradczych. Tendencję wzrostową w zatrudnieniu wykazywał sektor pojedynczych podmiotów gospodarczych (tzw. samozatrudnienie) oraz wolnych zawodów związanych z pracą umysłową. W ostatnich dwudziestu latach XX wieku obniżył się odsetek pracowników fizycznych i urzędników państwowych w ogólnej liczbie zatrudnionych w regionie. Według badań Centrum Innowacji i Techniki

Pln. Nadrenii-Westfalii (ZENIT GmbH) na temat struktury branżowej zatrudnienia dominowało zatrudnienie w branży komputerowej, a zwłaszcza w rozwoju oprogramowania (40%), doradztwie w zakresie przedsiębiorstw (30%), dziedzinie badań rynku (10%) oraz branży multimediów (5%) (Business-Pioniere und ihre Erfolgsgeschichten, Februar/März 2000). Najdynamiczniej rozwijały się pola technologiczne związane z technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, naukami przyrodniczymi (zwłaszcza biologią molekularną, chemią i farmacją) oraz optyką (klasyczną i kwantową). W tej ostatniej dziedzinie według danych Federalnego Ministerstwa ds. Badań i Kształcenia w ramach inicjatywy Exist-news (*Existenzgründungen aus Hochschulen...*, 2001) Niemcy zajmowały pozycję lidera światowego.

Do równie istotnych uwarunkowań ekonomicznych rozwoju regionu należał dynamiczny wzrost eksportu o wysokim stopniu nasycenia innowacjami oraz wysoki poziom inwestycji kapitałowych w rozwój kompleksowej infrastruktury. Wysokie uprzemysłowienie regionu możliwe było dzięki dostępności zasobów naturalnych, a przede wszystkim węgla kamiennego (por. Jansen, Thebes, Hahne, 1979). Bliskość wysoko rozwiniętych krajów Europy Zachodniej umożliwiła Niemcom szybką absorpcję wiedzy i kooperację w zakresie transferu know-how.

W obrębie klastra w Zagłębiu Ruhry wykształciło się wiele odrębnych, integralnych jednostek w postaci centrów innowacyjnych, które ewoluowały w kierunku parków technologicznych. Za pierwszą koncepcję tego typu w Niemczech uznano Centrum Technologiczne Ruhry w Bochum (TZR). Jego dynamiczny rozwój wiąże się z szeregiem czynników, które odgrywały mniej lub bardziej widoczne role. Decydującymi wyznacznikami potencjału centrum technologicznego w Bochum były przede wszystkim infrastruktura naukowa, poziom rozwoju i efektywność kooperacji w sferze B+R oraz podaż powierzchni na działalność gospodarczą. W TZR zlokalizowano 2 uniwersytety i 6 prywatnych szkół wyższych z liczbą ok. 40000 studentów i 900 profesorów. W sześciu parkach technologicznych zatrudnienie otrzymało łącznie 3500 osób w ponad 260 firmach³. Ponadto zlokalizowano tutaj jednostki nowoczesnych koncernów, takich jak *Opel*, *BP/Aral*, *ThyssenKrupp Automotive*, *Steilmann*, *GEA*, *Nokia* i *ZIMBO*. Profil centrum ukierunkowano głównie na dość znacznie zróżnicowany branżowo sektor małych i średnich przedsiębiorstw (MSP). Czynniki, które zadecydowały o jego konkurencyjności, to jakość i kompleksowość świadczonych usług, poziom dalszego kształcenia dla młodych przedsiębiorców, wysoka podaż powierzchni gospodarczych oraz orientacja na partnerstwo publiczno-prywatne. Centrum pośredniczyło w kontaktach między poszczególnymi instytutami badawczymi a przedsiębiorstwami zorientowanymi na konkretne dziedziny. Udzielało wsparcia finansowego projektom, organizowało prezentacje firm na międzynarodowych targach, świadczyło kompleksowe usługi serwisowe, np. za pośrednictwem Centrum Serwisowego Bosch Rexroth, posiadającego nowoczesne warsztaty i rozbudowaną infrastrukturę techniczną. W samym Bochum doskonale rozwinięto przede wszystkim medycynę, a zwłaszcza mikrooptykę. Według DFG

³ Dodatkowo według danych Verein TZ NRW e.V. w listopadzie 1999 r. na terenie całego landu zrzeszonych było 69 centrów, z czego 3 centra (=5%) funkcjonowały jako park przemysłowy, 2 (=3,3%) jako centrum serwisowo-przemysłowe, 14 (=23,3%) jako centra założycielskie, 9 (=15%) jako klasyczne formy mieszane i 28 (=46,7%) jako rzeczywiste centra technologiczne.

(Niemieckiej Wspólnoty Badawczej) jakość badań realizowanych przez środowiska naukowe z Bochum stała na najwyższym światowym poziomie i zajmowała czołową pozycję wśród innych jednostek uniwersyteckich RFN. Dowodem na to jest fakt, że uniwersytet Ruhry otrzymał najwięcej środków na cele badawcze spośród wszystkich szkół w RFN. Przykładowo między 1999 a 2001 r. uzyskano tam 73,1 mln euro środków do rozdysponowania na cele badawcze. Na kolejnych pozycjach uplasowały się inne uniwersytety z Zagłębia Ruhry: Dortmund (50,5 mln), Essen (29,8 mln) i Duisburg (21,3 mln). Wiodącą pozycję zawdzięcza Ruhr-Universität Bochum takim dziedzinom, jak medycyna, biologia z inżynierią⁴ oraz inne nauki przyrodnicze. Tylko w tych dziedzinach rozdysponowano środki rzędu ok. 22 mln euro. Imponujące dokonania na polu badawczym miał fakultet medyczny⁵, farmacja, elektrotechnika i informatyka.

Tabela 3. Wsparcie szkolnictwa w ramach BAföG⁶ w Nadrenii-Westfalii w latach 1980–2001

Rok	Przeciętna miesięczna kwota wsparcia BAföG na członka w euro					
	Łącznie (średnio)	W tym				
		Uniwersytety	Zawodowe szkoły wyższe	Gimnazja	Szkoły zawodowe specjalistyczne	Szkoły zawodowe
1980	182	249	268	101	116	202
1985	270	271	286	202	191	261
1990	295	293	312	360	203	276
1995	305	305	331	433	189	331
1996	319	325	346	454	194	342
1997	313	322	342	464	193	335
1998	310	320	340	468	194	336
1999	313	327	345	473	197	332
2000	314	332	344	479	197	321
2001	350	365	381	501	221	388

Źródło: <http://www.lids.nrw.de>

Szansą dla rozwoju przedsiębiorstw, które nie dysponowały wystarczającą wiedzą i środkami na rozwój, było wsparcie innych podmiotów, które dokonywało się w ramach kooperacji. Wsparcie skutkowało poprzez zorientowane technologicznie innowacje, we wdrażaniu których ściśle współpracowały przedsiębiorstwa, instytucje badawcze oraz szkoły wyższe. Przykładem firmy, która zajmowała się koordynacją tego rodzaju projektów jest *ZENIT GmbH*, zlokalizowana w Mülheim nad Ruhrą. Pomoc stanowiły fachowe informacje na temat formalnoprawnych wymogów działalności, potencjalnych obszarów

⁴ Biorąc pod uwagę całą Północną Nadrenię-Westfalię Bochum zajmuje 4 miejsce za Aachen, Bonn i Kolonią. Tak wysoki rezultat jest zdaniem Tillmanna Neinhaus, szefa Izby Przemysłowo-Handlowej (IHK), wynikiem dynamiki rozwoju dziedzin związanych głównie z zastosowaniem nowoczesnych technik biomedycznych i ich szerokim wykorzystaniem w praktyce rynkowej.

⁵ Kliniki wchodzące w skład instytutu nauk medycznych, między innymi Klinika Urazów Bergmana świadczą najwyższej klasy usługi medyczne w zakresie molekularno-genetycznej diagnostyki i dystrybucji jej metod, nowoczesnej terapii i zabiegów inwazyjnych.

⁶ Bundesausbildungsförderungsgesetz – niemiecka ustawa o wspieraniu kształcenia.

innowacyjności oraz ewentualnych szans powodzenia poszczególnych inicjatyw. Umożliwiło to szybką komercjalizację wyników badań, która z kolei przełożyła się na sukces produktów i usług na międzynarodowych rynkach. Poza tym stworzono dzięki temu nowe miejsca pracy bądź wspierano i rozbudowywano dotychczasowe. Trzy najlepsze pomysły związane z zakładaniem przedsiębiorstw otrzymały przykładowo po 25 000 euro w ramach kapitału startowego dla spółek z ograniczoną odpowiedzialnością. Dziesięć pozostałych otrzymało po 5 000 euro (http://www.bochum.ihk.de/website/tpl/article_view.php?folder_where_from=default&folder_default_netfolderID=10035&PHPSESSID__=30c29f678b45e3f869c32129b49bb110&_default_netfolderID=10290&_default_id=16816&id__=10290&dir__=10014&article_default_netfolderID=10035&article_default_id=28924&id=10035&dir=10011). Możliwości prowadzenia wspólnych programów rozwoju, w których uczestniczyło jednocześnie wiele firm, stworzono także w innych sektorach, zwłaszcza w przypadku, gdy liczba pracowników w firmie była zbyt mała, aby firma mogła prowadzić taki program we własnym zakresie. Współpraca stworzyła wiele możliwości zarówno dla firm, jak i dla pracowników, dla których stały się widoczne dzięki niej nie tylko zupełnie nowe aspekty, ale także nowe perspektywy. Systematyczny przekaz wiedzy wewnątrz grupy zwiększał mobilność wszystkich uczestników w ramach specjalności eksperckich, jak również pod względem zatrudnienia. W ramach urynkowienia efektów badań naukowych prowadzonych w jednostkach uczelnianych zrealizowano liczne projekty, które przyczyniły się do dynamizacji rozwoju gospodarki RFN (por. Rosenfeld, V. Höinghaus, 1999). Wiele spektakularnych przedsięwzięć miało miejsce w ramach kompleksów technologicznych zlokalizowanych w Zagłębiu Ruhry. Poniżej zaprezentowano najistotniejsze korzyści projektów zrealizowanych w ramach kooperacji firm.

Inicjatywa Wirtschaft trifft Wissenschaft (Gospodarka spotyka naukę)

Jednym z przejawów zwiększenia atrakcyjności i pozycji konkurencyjnej regionu była inicjatywa „Gospodarka spotyka naukę” („Wirtschaft trifft Wissenschaft”). Skutkowała ona różnorodnymi formami intensyfikacji wymiany informacji i poglądów na płaszczyźnie gospodarczej. Szczególne impulsy skierowane były na inicjatywy oraz działalność związaną ze współpracą środowisk akademickich i firm na terenie klastra (*Existenzgründungen*), co skutkowało często rozszerzaniem dodatkowych powierzchni dla rozwoju okołouczelnianych jednostek badawczych. Celem rozwoju nowych powierzchni dla działalności gospodarczej była rozbudowa kompetencji naukowych i stworzenie regionalnej platformy transferu wiedzy zwłaszcza dla takich dziedzin, jak technika medyczna, budowa maszyn, techniki komunikacyjne oraz bezpieczeństwo w sieci. Inicjatorem tak rozumianej współpracy, obok wielu innych jednostek niższego szczebla, były m.in. Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Energie, Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Izby Przemysłowo-Handlowe (Industrie- und Handelskammern)⁷, Izby Rzemieślnicze (Industrie- und Handwerkskammern), Izby Rzemieślnicze (Handwerkskammern).

⁷ Doradzają i szukają potencjalnych partnerów kooperacyjnych, pomagają w budowie sieci kompetencyjnych.

Milowy krok Centrum Kompetencyjnego Techniki Medycznej (KMR)

Centrum Kompetencyjne Techniki Medycznej (KMR) we współpracy z Ruhr-Universität Bochum przyczyniło się w znacznym stopniu do rozwoju nowoczesnych technik diagnozowania i terapii raka. Przykładowo w marcu 2001 r. jednostka otrzymała 4,5 mln marek spośród całej kwoty 7,5 mln marek, jaką Federalne Ministerstwo Badań przeznaczyło na ten projekt (<http://www.idruhr.de/detail.php?id=6098>). Największe osiągnięcie stanowi projekt KMR realizowany razem z 30 instytucjami uczelnianymi, klinikami, przedsiębiorstwami (takimi jak m.in. Siemens i Schering), który pozwolił zoptymalizować proces wczesnego rozpoznawania i diagnostyki nowotworów i miażdżycy tętnic.

Projekt firmy Ruhr GmbH w ramach strategii rozwoju komunalnego

W ramach założeń projektu firmy Ruhr GmbH zasadniczo zwiększono i zróżnicowano pole kompetencyjne poszczególnych jednostek badawczych, zainwestowano w medycynę, kulturę i turystykę łącznie niemal 140 mln euro.

Tabela 4. Rozwój komunalny Bochum w ramach realizacji projektu Ruhr GmbH

Nazwa	Pole kompetencyjne	Wolumen inwestycji
Park Bio-Medyczny (włącznie Forum, MNZ, TEMEB)	Technika medyczna/zdrowie	68 mln euro
Ruhr Triennale z 10 pomieszczeniami do gier i in. – Hala Tysiąclecia	Turystyka, czas wolny i kultura	60–65 mln euro
Centrum Założycielskie Kultury	Turystyka, czas wolny i kultura	6 mln euro
Portal pracy „top job”	Techniki informacyjne i komunikacyjne	1 mln euro

Źródło: *Laufende Aktivitaeten...*, 2003: 8

Analiza czynników rozwoju Centrum Naukowo-Technologicznego Ruhry w Bochum nasunęła kilka wniosków. Potencjał konkurencyjny regionu tworzą sektory nowoczesne, które w wysokim stopniu absorbowwały postęp techniczny. Ich produkcja zwiększała się na tyle dynamicznie, że możliwe było przyspieszenie wzrostu w całym regionie mimo spowolnienia jego tempa w gałęziach tradycyjnych. Do wiodących sektorów zaliczono przemysły technologii informatycznych, biomedyczne, zaawansowanej optyki i nanotechnologii. Duża koncentracja firm w centrach technologicznych stwarza warunki dla rozwoju gałęzi wiodących. Ramy prawno-instytucjonalne oraz regulacje i polityka publiczna sprzyjają wykształcaniu się przesłanek dla dynamiki rozwoju i perspektyw trwałego wzrostu.

Wybrane przykłady kooperacji szkół wyższych oraz małych i średnich przedsiębiorstw

Jak już wcześniej wspomniano, od początku lat osiemdziesiątych MSP zajmowały coraz więcej miejsca w programach wspierania badań naukowych, których priorytetem była intensyfikacja współpracy sfery naukowej z przemysłową. We wcześniejszych latach wśród niemieckich przedsiębiorstw prowadzących działalność badawczo-rozwojową dominowały firmy zatrudniające ponad 500 pracowników. Przykładowo ich odsetek w ogólnej liczbie przedsiębiorstw w 1993 r. wynosił w Niemczech 91,9%, plasując ten kraj na pierwszej pozycji przed Wielką Brytanią (78,1%) i Irlandią (63,5%). Zależność tę prezentuje poniższe zestawienie.

Tabela 5. Udział przedsiębiorstw prowadzących działalność badawczo-rozwojową w ogólnej liczbie przedsiębiorstw [%]

Grupy przedsiębiorstw (liczba zatrudnionych)	Wielka Brytania	Irlandia	Niemcy
20–99	49,7	54,4	43,8
100–499	72,8	58,5	63,5
powyżej 500	78,1	63,5	91,9

Źródło: Hofmann, 1996: 15, za: Poznańska, 1998: 43

W latach późniejszych trend związany z udziałem wydatków na działalność naukowo-badawczą w obrotach firm uległ odwróceniu. Zdecydowanie zmniejszył się dystans między MSP a dużymi przedsiębiorstwami. Te pierwsze przywiązywały coraz większą wagę do współpracy badawczej z innymi przedsiębiorstwami i jednostkami naukowo-badawczymi (w tym również z innych krajów UE albo z Europy Środkowo-Wschodniej) oraz do intensyfikacji badań naukowych na własne cele, czego odzwierciedleniem był właśnie wysoki udział wydatków na B+R w stosunku do obrotu tych firm⁸. Również i rodzaj instrumentów stymulacji badań naukowych stosowanych przez Ministerstwo Badań i Technologii uległ pewnym zmianom. Państwo wspiera coraz częściej kompleksowe projekty badawcze przedsiębiorstw zatrudniających nie więcej niż 500 osób (*Mittelstand in NRW...*, 2003).

Niemcy to kraj tradycyjnie zdecentralizowany, toteż rozmieszczenie biegunów technologii objawia się w zrównoważonej sieci urbanistycznej. Każdy region, każde duże miasto ma park innowacji oraz strefę przemysłową zorientowaną na zaawansowane technologie. Wyróżnienie jednego miasta jako *technopolitalnego* byłoby bardzo trudne. Niemcy dysponują najbardziej *technopolitalną* siecią miejską w Europie. Sieć powiązań na linii nauka-przemysł charakteryzuje się dużą kompleksowością i szerokim polem dla działalności innowacyjnej (por. Benko, 1993).

⁸ W grupie małych przedsiębiorstw, zatrudniających do 100 osób, wynosi on 5,6%. W pozostałych grupach przedsiębiorstw wskaźnik ten jest znacznie niższy. W przedsiębiorstwach o zatrudnieniu od 100 do 1000 osób kształtuje się on na poziomie od 2,1 do 2,5 procent. Tylko w dużych przedsiębiorstwach wskaźnik ten wynosi 4,5.

Niemieckie uczelnie mają długą tradycję współpracy z przedsiębiorstwami. Wielkie spółki, takie jak choćby Siemens i Bosch, miały jednostki kształcenia zintegrowane z przedsiębiorstwem i prowadziły kształcenie techniczne, kończące się dyplomem inżyniera (por. Mensch, 1976). Ośrodki związane z uniwersytetem dochodzą niekiedy do takiego poziomu integracji, że trudno przewidzieć, kto znajduje się pod jakim dachem. Pomimo rozpowszechnienia zaawansowanych technologii w Niemczech, można wskazać na dwa wyróżniające się ośrodki: Berlin ze względu na jego sytuację geopolityczną i Heidelberg, wskutek polityki jego władz.

W Berlinie występowały dwa ograniczenia rozwoju przemysłu: brak przestrzeni i problem transportu zewnętrznego. Specjalizacja w przemyśle zaawansowanej technologii powodowała, że wykorzystywano niewielki obszar, a produkty były łatwe w transporcie. Sytuacja ta ułatwiała tworzenie parków i przedsiębiorstw *high-tech*, tym bardziej że przemawiały za tym liczne atuty: uniwersytety, ok. 8000 badaczy (10% potencjału RFN) oraz stara tkanka technologiczna z nowym potencjałem. Projekt dwóch bliźniaczych parków technologicznych, BIG i TIP, opracowano w 1982 r. na Uniwersytecie Politechnicznym (Technische Universität Berlin) wspólnie z Komitetem Ekonomicznym Miasta Berlina. BIG (Berliner Innovations und Gründerzentrum) zajmował 10 000 m i skupiał ok. 30 przedsiębiorstw pracujących w dominujących dziedzinach uniwersytetu: biologii, inżynierii chemicznej, mikromechanice czy produkcji zaawansowanych technologicznie podzespołów. Przedsiębiorstwa były małe, a park zatrudniał stosunkowo niewiele osób, ponieważ chodziło o utrzymanie ścisłej współpracy z instytucjami badawczymi, uniwersytetami i firmami oraz zachowanie inkubacyjnego charakteru BIG. Istniejące tu usługi były podobne do tych, które można było świadczyć niemal wszędzie w podobnych parkach. Jednak organizacja pracy i skuteczność ekip przyjmujących zlecenia zapewniły tym ostatnim dobrą reputację i doprowadziły do niekwestionowanego sukcesu kompleksu. Rozwinięcie logiki BIG stanowi inicjatywa TIP (Technologie und Innovation Park). Wzrost przedsiębiorstw powstałych w inkubatorze zainicjował rozwój tego bliźniaczego centrum. Park innowacji był większy, zajmował 51 000 m i kooperował ze średnimi przedsiębiorstwami. W jedenastu przedsiębiorstwach pracowało już ok. 500 osób. Projekt ten zrealizowano we współpracy międzynarodowej, 30% środków finansowych pochodziło z byłej EWG. W ośrodku tym zlokalizowano trzy mające duże osiągnięcia instytuty badawcze: instytut konstrukcji uzbrojonego betonu, instytut mikrobiologii i instytut pracujący nad motoryzacją przyszłości. W sąsiedztwie Nixdorf Computer zainstalował swoją podstawową jednostkę produkcyjną, co pomaga obu miejscom wzmocnić markę i stworzyć silną synergię. Architektura obu centrów jest również godnym uwagi przykładem w dziedzinie rekonwersji odłogów przemysłowych (por. Benko, *Geografia technopolii*, op. cit.)

Technologie-Park w Heidelbergu to owoc współpracy między uniwersytetem a miastem. Land Badenia-Wirtembergia również zapewnił swoją pomoc, ponieważ projekt ten znajdował się w centrum polityki rozwoju regionu. Zlokalizowano tam dziesięć ośrodków technologicznych oraz 120 przedsiębiorstw, które korzystały z pomocy finansowej w początkowej fazie ich powstawania. Heidelberg ma szczególnie korzystne położenie geograficzne, leży bowiem nad Neckarem, w pobliżu doliny Renu. To małe, przyjemne miasto znajduje się w pobliżu dużych ośrodków gospodarczych kraju: Frankfurtu, Stuttgartu, Karlsruhe, Mannheim.

Znajduje się tutaj jeden z najstarszych i najbardziej prestiżowych uniwersytetów w Niemczech oraz 3 laboratoria instytutu Maxa Plancka: fizyki jądrowej, biologii molekularnej i badań medycznych. Federalne Ministerstwo Badań założyło w Heidelbergu Narodowe Centrum Badań Nowotworów. Jakość życia, kształcenie i badania, niewielka odległość od ośrodków gospodarczych (przemysłu, lotnisk i rynku) uczyniły z tego miasta idealne miejsce na biegun technologii. Komitet Naukowy dokonał selekcji 20 przedsiębiorstw interesujących się badaniami medycznymi, biologicznymi i genetycznymi. Przyjęto założenie o ścisłym związku z uniwersytetem i jego badaniami. Przedsiębiorstwa musiały respektować zakaz produkcji komercyjnej na terenie parku. Każde przedsiębiorstwo nastawione na zysk było zmuszone do przemieszczenia się do innego ośrodka zwanego Technologie-Fabrik Heidelberg, który uzupełniał park technologii. Biegun technologii składał się z dwóch części: małej, w której powstawały i rozwijały się przedsiębiorstwa innowacyjne, i większej, związanej z rozwojem i wzrostem tych przedsiębiorstw. Heidelberg zaoferował swoim przedsiębiorcom, świeżo upieczonym absolwentom uniwersytetu, środki na uruchomienie własnych przedsiębiorstw. Duże przedsiębiorstwa nie mogły zainstalować swojej działalności na terenie parku. Ta oryginalna polityka nie przeszkadzała dużym firmom, takim jak np. BASF, posiadać mniejszościowe udziały w przedsiębiorstwach parku.

W Republice Federalnej Niemiec istnieje wiele innych podobnych ośrodków, jak Centrum Technologiczne w Stuttgarcie, Technologie Park Karlsruhe, Saarbrücken Innovations und Technologie Zentrum i inne. Jednakże to właśnie Berlin i Heidelberg były prawdopodobnie najbliższe francuskiej koncepcji bieguna technologii. Na uwagę zasługuje również jedno z najprężniej rozwijających się ówczesnie centrów technologii w Dreźnie (Technologie Zentrum Dresden). Centrum powstało w 1990 r. Na początku działało tutaj 15 firm, które zatrudniały 35 osób. Organizacjami, które tworzyły centrum, były: miasto Drezno, Technische Universität Dresden, Centrum Technologii Dortmund i bank (Stadtsparkasse). Aktywnie uczestniczyły w tym przedsięwzięciu również instytuty naukowo-badawcze zlokalizowane w Dreźnie, Izba Przemysłowo-Handlowa z Drezna, Towarzystwo Wspierania Gospodarki z Dortmundu oraz liczne towarzystwa doradcze i konsultingowe. Zlokalizowano tam 95 małych i średnich przedsiębiorstw zatrudniających 1100 osób i reprezentujących następujące dziedziny: technologie budowlane, ochrona środowiska, biotechnologie, biologia molekularna, biomedycyna, technologie komunikacyjne i mikrosystemy (Dressel, 2002: 1–2; 2001: 2). Pierwsze przedsiębiorstwa innowacyjne w centrum tworzone były przez absolwentów i pracowników naukowych Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie. W 2000 r. z inicjatywy centrum została utworzona sieć pod nazwą „Silicon Saxony”, w skład której wchodziły szkoły wyższe, jednostki B+R oraz duże niemieckie przedsiębiorstwa (por. *Mittelstand Innovativ*, 2001). Celem sieci było pogłębienie współpracy, tworzenie efektywnych instrumentów transferu technologii, usługi serwisowe oraz tworzenie podstaw dla innych sieci współpracy w dziedzinie transferu technologii zarówno w regionie, jak i za granicą. Zapleczem naukowym powstającego w ramach centrum parku technologicznego był Uniwersytet Techniczny w Dreźnie, Towarzystwo Nauki i Technologii oraz Towarzystwo Doradcze ds. Transferu Technologii i Wspierania Innowacji. Technische Universität Dresden kształcił wówczas około 24 tys. studentów, zatrudniał 9 tys. pracowników naukowych, z czego prawie 600 z tytułem profesora i docenta.

Główne obszary badań stanowiły takie dziedziny, jak budowa maszyn, elektro-technika, elektronika i informatyka (por. Nothnagel, Voigt, Pfalzgraf, 2005: 223). Współpracę uczelni z przemysłem koordynował Ośrodek Transferu Technologii (TUD Forschungsförderung/Transfer), który stawiał sobie za główny cel realizację wspólnych projektów badawczych z przemysłem, kojarzenie partnerów ze sfery nauki i gospodarki, sporządzanie analiz i studiów pilotażowych oraz prezentacje wyników na targach, warsztatach i seminariach.

Zakończenie

Powyższa analiza skłoniła do zamieszczenia kilku uwag podsumowujących. Z pewnością coraz więcej uczelni będzie oferować wysokiej jakości wykształcenie nie tylko o charakterze uniwersalnym, ale także zaspokajające potrzeby rozwojowe regionów i stawiające czoło wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy. W tym aspekcie kluczowe znaczenie ma odpowiednie powiązanie działalności dydaktycznej z potrzebami rynku pracy oraz z regionalnymi i lokalnymi potrzebami dotyczącymi prowadzenia oryginalnych badań i prac rozwojowych. Dla zacieśnienia tego związku wprowadza się coraz częściej w ośrodkach europejskich nie tylko możliwość kształcenia wspólnego z pracodawcą, ale także kształcenia na zamówienie pracodawcy. Wiele możliwości daje także włączenie praktyków z organizacji gospodarczych, publicznych i społecznych w sam proces naukowo-dydaktyczny. Praktycy są włączani m.in. w tworzenie programów studiów, proces kształcenia oraz ocenę jego efektów. Dzięki temu prace licencjackie, magisterskie i doktorskie mogą stać się elementami realnych projektów badawczych zlecanych przez regionalne i lokalne jednostki z otoczenia uczelni. Działania związane z modernizacją szkolnictwa wyższego w Europie zmierzać mogą do tworzenia lub rozbudowy regionalnych centrów innowacji, z udziałem parków naukowo-technologicznych, inkubatorów technologicznych oraz centrów zaawansowanych technologii. Tworzą one warunki do rozwoju dojrzałych struktur innowacyjnych i są czynnikiem poprawy pozycji konkurencyjnej regionów. Regionalne centra naukowo-przemysłowe to swego rodzaju platforma dla wspólnych badań i prac rozwojowych służących lokalnej gospodarce i budowie regionów wiedzy, w których nie tylko rynek definiować będzie kierunki badań i kształcenia, ale również uczelnie definiować będą zalecenia dla poprawy sytuacji na rynku pracy. Modernizacja szkół wyższych powinna przebiegać w harmonii z dwoma wzajemnie się uzupełniającymi i obowiązującymi w całej Europie wytycznymi – Procesem Bolońskim oraz edukacyjno-szkoleniowym wątkiem Strategii Lizbońskiej. Realizacja zadań wynikających z powyższych wytycznych wymaga nakładów finansowych, dużych nakładów pracy oraz koniecznych działań innowacyjnych w obszarze nauki, kształcenia, zarządzania uczelniami, ochrony praw własności intelektualnej oraz mobilności pracowników naukowych i studentów.

Bibliografia

- Benko G. (1993), *Geografia technopolii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Blaettel-Mink B. (1994), *Innovation in der Wirtschaft*, Europaeische Hochschulschriften, Reihe XXII, t. 258, Frankfurt.
- Business-Pioniere und ihre Erfolgsstories* (2000), Zentrum für Innovation und Technik in NRW, Mülheim an der Ruhr, Februar/März.
- Downsizing and Specializing: The University Model for the 21 Century?* (2003), [w:] *Science and Technology Indicators 2003*, Bruksela 17.03.
- Dressel B. (2001), *Technologie Zentrum Dresden – Brutstätte für Unternehmen und Ideen*, Drezno 2002, s. 1–2, oraz *Freiraum für Ideen*, Drezno.
- Eickhof N. (1982), *Strukturbekaempfung durch Innovation und Kooperation*, Tybinga.
- Existenzgründungen aus Hochschulen. Ein Programm des Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF (2001).
- Feser H.D. (1990), *Technologische Entwicklung und internationale Wettbewerbsfähigkeit*, Transfer-Verlag, Regensburg.
- Hennicke M. (1986), Tengler H., *Industrie- und Gewerbeparks als Instrument der kommunalen Wirtschaftsfoerderung. Eine empirische Analyse in der BRD*, Stuttgart.
- Innovations- und Gründungspotenziale in Ostdeutschland. Endogene Faktoren wirtschaftlicher Entwicklung* (1998), materiały z konferencji zorganizowanej przez Fundację Friedricha Eberta, 16.07.
- Jansen P. G., Thebes M., Hahne P. (1979), *Planung von Industrie- und Gewerbeparks als Instrument der Landesentwicklung in NRW*, Institut fuer Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes NRW ILS, Dortmund.
- Laufende Aktivitaeten und Projekte. Erreichte Ziele und Ergebnisse* (2003), Jahresbericht der Wirtschaftsfoerderung Bochum, Amt für Wirtschafts- und Beschäftigungsfoerderung, Bochum.
- Lobkowicz N. (1981), *Sind die deutschen Universitaeten noch wettbewerbsfaehig?*, [w:] K. Wysocki, *Bildung und Wettbewerbsfaehigkeit*, Sonderheft 12, Gabler, Wiesbaden.
- Markowski T. (2003), *Konkurencyjność i innowacyjność polskich regionów wobec akcesji do UE*, Warszawa.
- Matusiak K.B., Stawasz E. (1998), *Przedsiębiorczość i transfer technologii*, Żyrardowski Stowarzyszenie Wspierania Przedsiębiorczości, Łódź–Żyrardów.
- Mensch G. (1976), *Gemischtwirtschaftliche Innovationspraxis*, Getynga.
- Mittelstand in NRW. Impulse fuer die Wirtschaft – ein Ueberblick ueber die Foerderprogramme* (2003), MWA des Landes NRW, Diisseldorf.
- Nothnagel P., Voigt Ch., Pfalzgraf B. (2005), *Technologiepolitik und Technologiefoerderung im Freistaat Sachsen*, Drezno 2002, [w:] L. Kwiecieński (red.), *Parki technologiczne jako element polityki badawczo-rozwojowej w Polsce i krajach Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Poznańska K. (2001), *Sfera badawczo-rozwojowa i przedsiębiorstwa w działalności innowacyjnej*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Poznańska K. (2001), *Uwarunkowania innowacji w małych i średnich przedsiębiorstwach*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.

Rätz G. (2000), *Qualitätsmassstäbe und Entwicklungsziele von Innovationszentren*, [w:] *Kompetenz der Zentren. Qualität und Profil*, materiały z międzynarodowej konferencji w Wildau, 14–16.05.

Rosenfeld B., Höinghaus V. (1999), *Vom Technologie- und Gründerzentrum zum Technologie- und Gewerbepark*, Marktbericht IX, Verein TZ NRW e.V., Westdeutsche ImmobilienHolding GmbH, Düsseldorf.

Schorer K.P. (1994), *Moderne Gewerbeparks in Deutschland – attraktive Standorte fuer Unternehmen*, Münster-Hamburg.

Schulte P., Ruschenschmidt H. (1988), *Technologie und Transfer an den deutschen Fachhochschulen*, Bonn.

Wissenschafts- und Technologiepolitik, OECD, Bilanz und Ausblick 1991.

Wysocki K. (1981), *Bildung und Wettbewerbsfaehigkeit*, Heft 12, Gabler, Wiesbaden.



Iwona Werner

Subiektywny aspekt kształcenia w ramach europejskiego obszaru¹ szkolnictwa wyższego – prolegomena

Niezwykle istotną płaszczyzną funkcjonowania i rozwoju Unii Europejskiej, obok wspólnoty gospodarczej, walutowej itp., jest jej wymiar społeczno-kulturowy, intelektualny, naukowy i technologiczny. Synonimem tego wymiaru jest określenie „Europa Wiedzy” (por. np. Pawlikowski, 2006). Europejskie gremia polityczne uznały, że potencjał wiedzy i możliwości innowacyjnych, kształtowany w procesie edukacji, pozwoli obywatelom skutecznie radzić sobie z wyzwaniami współczesności, a zarazem zwiększy konkurencyjność starego kontynentu w wymiarze globalnym. Szansę na realizację tego postulatu daje odpowiednio zorganizowany i nowoczesny system edukacji, którego formalną podstawą stał się dokument zwany Deklaracją Bolońską, podpisany w 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe 29 krajów europejskich, w tym również Polski. Deklaracja Bolońska ustanowiła podstawy planowania i realizacji tak zwanego Procesu Bolońskiego.

Tworzenie nowego systemu edukacji jest procesem mającym swój wymiar tak obiektywny (instytucjonalny, prawny, organizacyjny, finansowy), jak i subiektywny (psychologiczny, symboliczny, aksjologiczny). Działanie takie wiąże się bowiem nie tylko z gruntowną reformą instytucji edukacyjnych i zmianą ram organizacyjnych, w jakich ma miejsce edukacja, lecz także (a może przede wszystkim) ze zmianą mentalności uczestników procesu edukacyjnego. Skuteczność reformy, czyli osiągnięcie zamierzonych przez jej projektantów celów, będzie możliwe tylko dzięki zharmonizowaniu obiektywnego i subiektywnego jej aspektu. To zaś wymaga zrozumienia specyfiki obu aspektów.

1 Oficjalna polska nazwa: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/aktualnosci/aktualnosci/arttykul/europejski-obszar-szkolnictwa-wyzszego>.

W wymiarze obiektywnym istotą Procesu Bolońskiego, będącego ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem realizowanym we współpracy ze środowiskami akademickimi, są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym celem jest utworzenie do 2010 roku, w wyniku uzgodnionych ogólnych zasad organizacji kształcenia, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Podkreśla się przy tym (por. np. Kraśniewski, 2009; Pawlikowski, 2006), że celem Procesu Bolońskiego nie jest unifikacja krajowych systemów szkolnictwa wyższego, lecz przede wszystkim harmonizacja procesu kształcenia, przejawiająca się w „wypracowywaniu zasad współdziałania i wdrażaniu mechanizmów porównywania rozwiązań funkcjonujących w Europie” (Kraśniewski, 2009: 7) „przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków, krajowych systemów szkolnictwa oraz autonomii uczelni” (Deklaracja Bolońska, <http://ekspcibolonscy.org.pl>).

W Deklaracji Bolońskiej zapisano sześć najistotniejszych celów w zakresie utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promowania europejskiego szkolnictwa wyższego na skalę światową (Deklaracja Bolońska, <http://ekspcibolonscy.org.pl>):

1. Przyjęcie czytelnych i porównywalnych systemów stopni naukowych i tytułów zawodowych, także poprzez wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów. Suplement ma umożliwić rozpoznawalność kwalifikacji (wiedzy, umiejętności, kompetencji).
2. Przyjęcie systemu studiów wyższych opartych zasadniczo na dwóch cyklach kształcenia: studiów I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiów II stopnia (magisterskich), z tym, że dostęp do studiów II stopnia wymagałby pomyślnego ukończenia studiów I stopnia trwających minimum 3 lata. Dodatkowo, tytuł/ stopień zawodowy uzyskany w pierwszym cyklu kształcenia będzie uznawany na europejskim rynku pracy jako potwierdzenie odpowiedniego poziomu kwalifikacji na poziomie wyższym.
3. Wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (np. w postaci ECTS, *European Credit Transfer System*) jako środka promującego mobilność studentów. Punkty takie można również zdobywać poza systemem kształcenia wyższego, pod warunkiem, że będą one uznawane przez przyjmujące studentów uczelnie.
4. Promowanie mobilności poprzez ograniczenie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się (w obszarze europejskim) studentów podejmujących lub kontynuujących kształcenie i pracowników uczelni (naukowców, nauczycieli i pracowników administracji) w celu podjęcia pracy.
5. Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia wysokiej jakości kształcenia.
6. Propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu (europejski wymiar kształcenia).

Realizacja powyższych celów, a także formułowanie kierunków działania i ustalanie priorytetów na przyszłe lata stało się przedmiotem systematycznych konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego państw europejskich. Efekty tych spotkań zostały podsumowane w odpowiednich dokumentach: Komunikacie Praskim z 2001 roku, Komunikacie Berlińskim z 2003 roku, Komunikacie

z Bergen z roku 2005, Komunikacie Londyńskim z 2007 roku oraz w Komunikacie z Leuven i Louvain-la-Neuve z 2009 roku (por. Dokumenty Bolońskie, <http://eksperscibolonscy.org.pl>). Postulaty sformułowane w Deklaracji Bolońskiej, Komunikacie Praskim i Komunikacie Berlińskim stanowią dziesięć podstawowych wyznaczników Procesu Bolońskiego – tak zwanych obszarów działania (*action lines*), których nie można traktować rozłącznie. Poniżej wymieniono podstawowe obszary działania, bliżej charakteryzując te spośród nich, które nie zostały ujęte w Deklaracji Bolońskiej:

1. Zapewnienie jakości kształcenia – przyjęto, że wysoka jakość kształcenia ma być istotą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Odpowiedzialność za zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia spoczywa przede wszystkim na poszczególnych uczelniach. Celem oceny jakości kształcenia, zarówno w wymiarze wewnętrznego (samocena uczelni), jak i zewnętrznego (krajowe i ogólnoeuropejskie agencje akredytacyjne) systemu oceniania, może być:
 - ocena warunków i sposobów kształcenia – sprawdzenie i wystawienie opinii o istniejących ogólnych warunkach kształcenia oraz o merytorycznych aspektach procesu kształcenia
 - ocena uzyskanego wykształcenia – dokonanie ewaluacji efektów kształcenia w aspekcie **wiedzy** (co student/absolwent wie i rozumie), **umiejętności** (jakie student/absolwent zdobył praktyczne umiejętności) i **postaw**, tj. jakie student/absolwent posiada osobiste (np. samodzielność, komunikatywność, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy w grupie) i zawodowe kompetencje (np. umiejętność zbierania i interpretowania danych) (por. Pawlikowski, 2006). Zwraca się przy tym uwagę, iż **efekty kształcenia** (*learning outcomes*) są obecnie centralnym pojęciem Procesu Bolońskiego. W związku z tym w procedurach ewaluacji i akredytacji coraz częściej bada się efekty kształcenia, tj. „wyjście” systemu kształcenia (tj. skuteczność „uczenia się” będącą egzemplifikacją idei kształcenia „zorientowanego na studenta”), a nie „wejście” procesu kształcenia (tj. „zorientowane na nauczyciela” procesu „nauczania” w zgodzie z ogólnie wyznaczonymi standardami). Istotniejsze zatem staje się to, co student/absolwent wie i umie, natomiast mniej istotne jest to, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności (por. Kraśniewski, 2008).
2. Przyjęcie dwustopniowego systemu kształcenia wyższego.
3. Promowanie mobilności całego środowiska akademickiego: zakłada się, że w roku 2020 co najmniej 20% absolwentów studiów będzie odbywać część studiów lub szkoleń za granicą.
4. Wprowadzenie systemu punktów kredytowych.
5. Uznawanie dyplomów.
6. Zaangażowanie całego środowiska akademickiego w realizację Procesu Bolońskiego – podkreśla się tutaj m.in. podmiotową rolę studentów oraz wskazuje na fakt, że czynny udział studentów jest niezbędnym warunkiem sukcesu w zakresie tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Ponadto, jako wyzwanie traktuje się postulat zwiększenia dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe.

7. Promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym – tworzenie specjalnych planów studiów, programów kształcenia w oparciu o problematykę europejską w powiązaniu z powszechnym dostępem do dorobku naukowego i kulturowego, umożliwianie, wszystkim zainteresowanym, nauki języków obcych.
8. Promowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą.
9. Rozwój kształcenia ustawicznego – włącznie z uznawaniem wcześniejszych etapów kształcenia.
10. Powiązanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego z Europejskim Obszarem Badań – wskazanie na konieczność rozwoju studiów doktoranckich (traktowanych jako trzeci cykl kształcenia) w powiązaniu ze wzmożoną wewnątrzeuropejską mobilnością doktorantów w systemie „wspólne studia + wspólne badania”.

Realizacja Procesu Bolońskiego w Polsce jest koordynowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tym niemniej zasadnicze działania związane z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mają miejsce na uczelniach. W promowanie i realizację postulatów Procesu Bolońskiego zaangażowanych jest także wiele instytucji i organizacji związanych ze szkolnictwem wyższym. W roku 2004 powołano kilkunastoosobowy Zespół Promotorów Bolońskich (obecnie jest to Zespół Ekspertów Bolońskich), których działalność polega m.in. na organizowaniu szkoleń i warsztatów przybliżających zagadnienia związane z realizacją Procesu Bolońskiego, propagowaniu problematyki bolońskiej i doradczo-monitoringowemu wizytowaniu uczelni (więcej por. Kraśniewski, 2009). Istotnym zagadnieniem, z perspektywy niniejszego tekstu, jest udział polskich studentów w budowaniu EOSW. Zwiększonemu zaangażowaniu studentów w procesy zachodzące na poziomie szkolnictwa wyższego sprzyja nowe „Prawo o szkolnictwie wyższym”, zgodnie z którym m.in. studenci mają stanowić co najmniej 20% składu senatu i rad wydziałów, samorządowi studenckiemu przysługuje prawo opiniowania wszystkich decyzji władz uczelni, które dotyczą studentów, studenci mają także wpływ na regulamin studiów czy wreszcie biorą udział w okresowej ocenie nauczycieli akademickich. Według danych zebranych przez Zespół Boloński KRASP studenci w zdecydowanej większości wydziałów mają również wpływ na program studiów czy programy poszczególnych przedmiotów (por. Kraśniewski, 2006). Ponadto, w roku 2005 Parlament Studentów RP oraz *Erasmus Student Network* powołały zespół Studenckich Rzeczników Bolońskich, którzy w swoich uczelniach przybliżają zalety wynikające z realizacji Procesu Bolońskiego i pomagają studentom w pokonywaniu trudności związanych z praktyczną realizacją idei Procesu Bolońskiego.

Jak zostało to już wyżej wspomniane, możliwość efektywnej realizacji założeń Procesu Bolońskiego zależy zarówno od działań na poziomie formalnoprawnym i instytucjonalnym, które regulują „obiektywne” warunki kształcenia na poziomie akademickim, jak i od przemian dokonujących się w subiektywnym (mentalnym) aspekcie tego procesu. W żadnej mierze autorka niniejszych słów nie czuje się upoważniona do ewaluacji wdrażania zobiektywizowanych założeń Procesu Bolońskiego, zarówno w skali ogólnoeuropejskiej, jak również i lokalnej, dlatego posłuży się najnowszymi ocenami tego zagadnienia sformułowanymi przez

uprawnione do tego gremia. I tak, w dokumencie podsumowującym minione dziesięciolecie (1999–2009), europejscy ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe zapisali, że:

Cele wytyczone w Deklaracji Bolońskiej i strategii opracowane w kolejnych latach są dziś nadal aktualne. W związku z tym, że nie wszystkie cele zostały całkowicie osiągnięte, pełna i należyta realizacja tych celów na poziomie europejskim, krajowym i uczelnianym będzie wymagać większego impetu i zaangażowania po roku 2010 (Komunikat z konferencji europejskich ministrów..., <http://ekspert-cibolonscy.org.pl>).

Zważywszy na polityczno-deklaratywny charakter komunikatu, poziom wyrażonej w nim satysfakcji z dotychczasowej realizacji założeń Procesu Bolońskiego jest, w mojej ocenie, najwyżej umiarkowany. Sumarycznej oceny bieżącego zaawansowania wdrażania założeń Procesu Bolońskiego w naszym kraju dokonuje np. jeden z Ekspertów Bolońskich – prof. Andrzej Kraśniewski:

Wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce przebiega w tempie „powyżej średniej europejskiej”. Ustępujemy krajom przodującym w tym względzie (kraje skandynawskie, Holandia, Irlandia, Szkocja, a z krajów naszego regionu – Czechy i Łotwa), lecz pozostajemy na podobnym poziomie zaawansowania co nasi główni partnerzy w wymianie międzynarodowej – Niemcy, Francja, Anglia. Wyprzedzamy w tym „współzawodnictwie” takie kraje jak Włochy, Hiszpania i – co dość oczywiste – kraje, które niedawno włączyły się do Procesu Bolońskiego (Kraśniewski, 2009: 98–99).

W ocenie ekspertów międzynarodowych mamy znaczne osiągnięcia w zakresie zapewniania jakości kształcenia i uznawalności wykształcenia. Pewne zaległości występują natomiast we wdrażaniu dwustopniowej struktury studiów i tworzeniu wspólnych programów studiów, a największe problemy są związane z wdrażaniem krajowej struktury (ram) kwalifikacji oraz uznawaniem przez uczelnie różnych form zdobywania wiedzy i umiejętności poza systemem szkolnictwa wyższego (tamże: 101).

Zaprezentowany do tej pory szkic założeń Procesu Bolońskiego oraz sposobów i efektów jego realizacji, stwarza, jak sądzę, uzasadnienie dla zwrócenia uwagi na słabo podkreślany i niespecjalnie eksplorowany subiektywny wymiar tego przedsięwzięcia, a mianowicie stan świadomości jego uczestników. Poniżej dokonano próby wskazania obszarów, których diagnoza i rozwój mogłoby okazać się nie tylko przydatne, ale wręcz konieczne w procesie reformowania szkolnictwa wyższego. W odniesieniu do wykładowców akademickich, z perspektywy powodzenia reform edukacyjnych zaprojektowanych w „Deklaracji Bolońskiej”, najważniejszymi jej składnikami wydają się być:

1. Wiedza na temat celów i założeń „reformy bolońskiej”.
2. Zrozumienie oczekiwań i potrzeb odbiorców wiedzy (studentów).
3. Zrozumienie cywilizacyjnego kontekstu funkcjonowania wykładanej wiedzy (np. zwrócenie większej uwagi na potrzeby formułowane przez pracodawców).

4. Chęć i zdolność do dostosowania swojej dydaktycznej praktyki do standardów Procesu Bolońskiego.
5. Świadomość wspólnoty interesów wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Komponentem subiektywnego aspektu procesu edukacyjnego jest oczywiście (a nawet przede wszystkim) świadomość odbiorców działań edukacyjnych (studentów), której rdzeniem jest świadomość własnych możliwości i potrzeb edukacyjnych. Jej istotnymi składowymi są:

1. Wiedza na temat własnych możliwości (zasobów) i ograniczeń o różnorodnym charakterze: materialnym, intelektualnym i społecznym.
2. Umiejętność zdefiniowania swojego przyszłego miejsca w społeczeństwie.
3. Wiedza na temat własnych potrzeb (materialnych, psychicznych, poznawczych, społecznych, duchowych), a w tym zakresie:
 - a. świadomość własnych potrzeb,
 - b. zdolność do określenia typu bądź rodzaju wiedzy (umiejętności, kompetencji) potrzebnej dla zaspokojenia tych potrzeb,
 - c. świadomość zmienności potrzeb – umiejętność przewidywania przyszłych potrzeb, a zatem pośrednio między innymi umiejętność odróżnienia potrzeb pojawiających się w aktualnym kontekście psychologiczno-społecznym od potrzeb, które są stosunkowo niezależne od kontekstu,
 - d. zdolność do hierarchizacji potrzeb.
4. Wiedza na temat sposobów realizacji własnych potrzeb w kontekście kształcenia akademickiego:
 - a. pogłębiona znajomość oferty edukacyjnej,
 - b. umiejętność dostosowania oferty edukacyjnej do własnych potrzeb,
 - c. znajomość rynku pracy i relacji społecznych, w których potrzeby będą realizowane.
5. Wiedza na temat wiedzy:
 - a. umiejętność rozróżniania między różnymi rodzajami informacji (np. odróżnianie informacji naukowej od informacji potocznej stylizowanej na naukową, odróżnianie uogólnienia od stereotypu),
 - b. umiejętność jakościowej oceny wiedzy pod względem jej spójności, złożoności, kompletności itp.,
 - c. świadomość różnych sposobów wykorzystywania wiedzy.
6. Umiejętność dokonywania wyborów w sytuacji, w której nie można zaspokoić wszystkich potrzeb.
7. Świadomość kosztów dokonywanych wyborów (np. wiedza, że wykonywanie niektórych zawodów wiąże się koniecznością ograniczenia ilości czasu przeznaczanego na życie rodzinne i towarzyskie).
8. Świadomość własnej hierarchii wartości (np. zdolność do określenia czy kariera zawodowa jest dla mnie ważniejsza niż życie rodzinne?), a w tym między innymi:
 - a. usytuowanie „dążenia do rozwoju” w hierarchii wartości,
 - b. usytuowanie „wiedzy teoretycznej” w hierarchii wartości,
 - c. usytuowanie „wiedzy użytecznej” w hierarchii wartości.
9. Wiedza na temat kontekstu cywilizacyjnego, w którym będzie się funkcjonować:

- a. znaczenie wykształcenia w aktualnych realiach cywilizacyjnych,
- b. świadomość zmienności realiów cywilizacyjnych, a także praktycznych zadań i użytecznej wiedzy,
- c. świadomość potrzeby ustawicznego kształcenia się.

Ilość i złożoność kategorii ujawniających się już we wstępnym zdefiniowaniu zagadnienia pozwala na sformułowanie wniosku, że subiektywna strona procesu edukacyjnego w odniesieniu do odbiorcy tego procesu (studenta) wymaga odrębnych badań, a przygotowanie młodego człowieka do dokonania odpowiednich dla niego wyborów edukacyjnych samo w sobie jest złożonym i ważnym zadaniem edukacyjnym, którego realizację należałoby powierzyć wykwalifikowanym kadrom (np. doradcy edukacyjni, doradcy zawodowi, doradcy rozwoju osobistego, odpowiednio przeszkoleni nauczyciele, uczelniane biura karier).

Interesując się odbiorcami oddziaływań edukacyjnych, nie należy bowiem ignorować szerszego kontekstu psychospołecznego, w jakim funkcjonują. Można tutaj wspomnieć o specyficznym okresie rozwojowym, który charakteryzuje w zindustrializowanych społeczeństwach młodzież w wieku 18–25 lat, ostatnio określanym mianem „wyłaniającej się dorosłości” (*emerging adulthood*) (por. Arnett, 2000). Ten etap rozwojowy, rozpięty pomiędzy okresem dorastania a wczesną dorosłością, wyróżnia się nieukończoną jeszcze tożsamością, gotowością na zmiany i otwartością na eksperymentowanie w życiu. Doświadczenia tego okresu, jak można sądzić, mogą być ważnym przyczynkiem do formowania pewnych zgeneralizowanych orientacji życiowych: wiele spośród najistotniejszych wydarzeń i wyborów życiowych dokonywanych jest właśnie wówczas (por. Martin, Stayer, 1990). Tym samym jest to szczególnie ważny czas z perspektywy rozwoju tak zwanej kompetencji autokreacyjnej, definiowanej jako „współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania” (por. Pietrasieński, 2008: 71). Przy czym każdy wybór, zarówno intencjonalny (w tym jak najbardziej wybór o charakterze edukacyjnym), jak i nieintencjonalny, niesie ze sobą pewne konsekwencje osobotwórcze. Odwołując się zatem do sloganu „Europa Wiedzy”, trudno wyobrazić sobie ową „wiedzę” w oderwaniu od świadomości własnych możliwości, ograniczeń, potrzeb i wartości – od dojrzałej samowiedzy.

Bibliografia

Arnett J. J. (2000), *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” nr 55, s. 469–480.

Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie, <http://ekspcibolonscy.org.pl> (zakładka Dokumenty i publikacje).

Dokumenty Bolońskie, <http://ekspcibolonscy.org.pl> (zakładka Dokumenty i publikacje).

Kraśniewski A. (2006), *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa.

Kraśniewski A. (2008), *Efekty kształcenia (uczenia się)*. Referat wygłoszony na konferencji: „Efekty kształcenia – rola w budowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), Poznań.

Kraśniewski A. (2009), *Proces Boloński: to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Martin P., Stayer M.A. (1990), *The experience of micro- and macroevents: A life span analysis*, „Research on Aging”, nr 12, s. 294–310.

Pawlikowski J.M. (2006), *Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego*. Materiały opublikowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

Pietrasiński Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy Renesans i ożywca autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa.



Kamila Biały

Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego

Wstęp. Przedmiot analizy¹

Międzynarodową Konferencję „Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo”, zorganizowaną we Wrocławiu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji w dniach 19–20 czerwca 2008 r., traktuję jako jedną z typowych dyskusji, debat o stanie i projektach zmian systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Pretekstem do zorganizowania tej konferencji stała się wydana niedawno w wydawnictwie wspomnianej szkoły książka profesor Marthy Nussbaum „W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego”. Na konferencję zaproszono oprócz autorki przedstawiciele Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Fundacji Rektorów Polskich, rektorów i kanclerzy publicznych i niepublicznych uczelni wyższych w Polsce oraz innych przedstawicieli środowiska akademickiego zainteresowanych pytaniem o koncepcję i cele szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce.

¹ Procedura analityczna zastosowana w tym rozdziale jest od strony metodologicznej gatunkiem znanym w sensie Clifforda Geertza; nie jest ani krytyczną analizą dyskursu, ani analizą konwersacyjną, ani analizą treści (por. metoda zastosowana w studium „Historia nieudanej ceremonii” w: Czyżewski i in., 1997: 254–292). Omówiony zostanie całościowy przebieg dyskusji, wszak bez kompletnego ponadgodzinnego jej transkryptu. Dosłowne przytoczenia wypowiedzi uczestników są w związku z tym do pewnego stopnia zdekontekstualizowane. Konieczny był w tym względzie jednak kompromis – by wywód stał się czytelniejszy, posługuję się skrótami i uproszczeniami. Zarzut, że jest to tylko sprawozdanie z przebiegu zdarzenia, a nie analiza, można oddalić, gdyż zastosowano tu określony klucz kategoryzacyjny, odnoszący się do pewnych typów „głosów” w dyskusji, stanowiących podstawowe schematy argumentacyjne stosowane w dyskusji o szkolnictwie wyższym (prezentacja owych schematów znajduje się w tekście). Ponadto analiza ta osadzona jest w zaczerpniętych z istniejących studiów nad dyskursem ramach analitycznych (ich omówienie znajduje się również w tekście) i zawiera określone tezy badawcze, co w całości czyni ją uprawnionym w sensie metodologicznym sposobem postępowania.

Przedmiot analizy dyskursu stanowi zarejestrowany przeze mnie przebieg pierwszego dnia tej konferencji. W badaniu posługiwałam się narzędziami już wypracowanymi w polskiej socjologii, a mianowicie czterema mechanizmami dyskursu publicznego (porozumienie, ceremonia, dramat społeczny, rytualny chaos), których pełny opis znajduje się w *Rytualnym chaosie* (Czyżewski i in., 1997: 94–113). Autorzy posługują się tam między innymi pojęciem „inscenizacji”, które traktują jako zjawisko związane ze sferą udawania i pozoru, polegające na nałożeniu dodatkowej ramy interpretacyjnej na zastaną definicję sytuacji. Tę ostatnią określają jako „podstawę”, a tę dodatkową jako „ramę”. Z takim dwuwarstwowym „obramowaniem” zdarzeń mamy do czynienia także w przypadku tej konferencji.

Podstawowy mechanizm dyskursowy w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Jaki mechanizm dyskursowy pełni funkcję podstawy obramowania w tym konkretnym przypadku? Wydaje się, że taki, jaki stanowi podstawę wszelkich dyskusji o szkolnictwie wyższym w Polsce, mających miejsce od co najmniej dekady. Sądzę, że proces przemian w polskim szkolnictwie wyższym jest w fazie rytualnego chaosu. Przedmiot tego powtarzającego się konwencjonalnego rytuału dotyczy pewnego nieprzekraczalnego nieporozumienia. Napięcie owo bierze się z próby włączenia w przestrzeń dyskursu publicznego niedających się uzgodnić systemów aksjologicznych i dyktowanych przez nie wzorów i konkretnych praktyk postępowania. Z jednej strony mamy porządek wartości intelektualno-etycznych właściwy uniwersytetowi opartemu na modelu humboldtowskim, a z drugiej porządek wartości ekonomiczno-technologicznych składających się na model uniwersytetu przedsiębiorczego. Ten komunikacyjny chaos ma jednak swoją strukturę, co pokażą analizy.

Polskie szkolnictwo wyższe jest w fazie przejściowej, związanej z ogólniejszym procesem modernizacji różnych systemów społeczeństwa polskiego. W krótkim czasie uczelnie wyższe przeszły proces umasowienia, komercjalizacji i uzawodowienia. W sensie formalnoprawnym najważniejsze były: Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, która umożliwiła powstanie niepaństwowych szkół wyższych oraz pobieranie opłat za studia wieczorowe i zaoczne w uczelniach państwowych, oraz Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 r. o Komitecie Badań Naukowych. W ostatnim czasie za najważniejsze kroki w tym obszarze uznać można implementację zasad Deklaracji Bolońskiej, zwłaszcza studia I, II i III stopnia i systemu ECTS. W konsekwencji tych, w dużej mierze imitacyjnych oraz odgórnych, procesów modernizacji w obszarze edukacji i w jej otoczeniu oraz często niedocenianego wpływu zjawisk stanowiących dziedzictwo komunizmu wiele wartości w systemie szkolnictwa wyższego ma charakter zmienny i przypadkowy. Obserwujemy tu wręcz stan anomii, gdy po 1989 roku załamaniu uległy dotychczasowe normy społeczne, a co do nowych nie ma pełnej akceptacji społecznej, jeśli taka jest w ogóle możliwa. Roboczo – choćby porozumieniu przeciwdziała mechanizm rytualnego chaosu, będący wyraźną charakterystyką dyskursu publicznego w Polsce dotyczącego szkolnictwa wyższego. Kryzys ów widać na przykład na poziomie indywidualnych biografii akademickich, gdzie na plan pierwszy wysuwają się dylematy związane z zachowaniem tradycyjnych

przywilejów i autorytetu, a naciskami dyktującymi dostosowanie się do potrzeb studenta i rynku. Mogłoby się wydawać, że środowisko akademickie jest zatem w dramacie społecznym, który osiągnął fazę drugą, kryzysowej eskalacji konfliktu. Próby przejścia do fazy trzeciej związanej z opanowywaniem konfliktu są jednak, jak zobaczymy na przykładzie tych analiz, pozorne, gdyż wspierają się na takim właśnie fasadowym uruchamianiu elementów mechanizmu porozumienia.

Podstawowe stanowiska w dyskusji

Analizę rozpocznę od przedstawienia głównych aktorów konferencji i nakreślę krótko definicje sytuacji, z jakimi wchodzi ona do dyskusji. Wyróżniam trzy podstawowe grupy „głosów”, stanowisk, choć zaznaczam, że istnieją wewnątrzgrupowe zróżnicowania, jednostkowe odchylenia od przypisanej charakterystyki. Są to: „organizatorzy”, „eksperti” i „humaniści”. Organizatorzy, w osobie przede wszystkim otwierającego konferencję rektora DSWE, profesora Roberta Kwaśnicy, forsują porozumienie jako ogólną ramę spotkania. Jest to ekspresja głosu, który opiera się na przekonaniu o możliwości pogodzenia przeciwieństw, wyrastających z fundamentalnie różnych perspektyw, przedstawianych w takiej właśnie, niepodlegającej moderacji formie przez rektora. Czy jest to ilustracja naiwnej wiary w koegzystencję dwóch symbolicznie, komunikacyjnie i interakcyjnie odrębnych światów? Wydaje się, że nie, że porozumienie jako obramowanie pełni tu ukryte funkcje propagandowe. To, inaczej mówiąc, autopromocja Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, a w jej ramach najnowszej inicjatywy związanej z powstaniem *Forum Humanitas: Centrum Odnowy i Rozwoju Studiów Akademickich*, o której rektor wspomina, a uczestnicy mają okazję zapoznać się z jednostronicowym komunikatem na ten temat dołączonym do materiałów konferencyjnych. Inna rzecz, że dyskusja, podobnie jak debata, jest z założenia – jako pewien gatunek komunikacyjny – nastawiona na porozumienie.

Głos ekspercki to głos w przypadku tej konferencji reprezentowany przez wielu przedstawicieli, w gruncie rzeczy sprowadza się jednak do jednego mechanizmu komunikowania, a mianowicie do ceremonii. Polega ona na pozornej orientacji na porozumienie: deklarowanym metakomunikatem jest tu idea pełnego porozumienia, podczas gdy w rzeczywistości następuje unieważnienie istotnych głosów w dyskusji. Do jakiego stopnia jest to działanie intencjonalne, to znaczy, że przedstawiciele ekspertów mają świadomość udziału w ceremonii, trudno jednoznacznie stwierdzić. Analiza wskazuje jednak na pewne markery pojawiające się w ich wypowiedziach, pozwalające stwierdzić fasadowość własnej orientacji na porozumienie. O ceremonię w tym konkretnym przypadku tym łatwiej, że debata ta odbywała się w świetle prac dwóch zespołów doradczych przy MNiSW, złożonych z wysokich rangą przedstawicieli środowiska akademickiego w Polsce, nad projektem założeń reformy szkolnictwa wyższego i nauki oraz strategią szkolnictwa wyższego do 2015 r. Towarzyszyła temu atmosfera włączenia wszystkich głosów akademickich i szukania wspólnie wypracowanych rozwiązań. Członkowie tych ciał doradczych, którzy pojawili się we Wrocławiu, wraz z panią Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Barbarą Kudrycką, stanowią jednak w gruncie rzeczy jeden głos. Analizy pokażą, że głos ten odbiera prawomocność wszystkim innym.

Za głos zbliżony do stanowiska ekspertów uznać można wypowiedzi pani minister. Ona też inscenizuje porozumienie, potrzebę powszechnej i otwartej debaty politycznej. Motywacja za tym stojąca ma przede wszystkim, jak można domniemywać, charakter polityczny.

Trzeci głos to głos humanistyczny, którego przedstawiciele realizują elementy mechanizmu dramatu społecznego. Humanisci, w osobie zwłaszcza profesor Nussbaum i profesora Jerzego Szackiego, inicjują konflikt, jaki istnieje współcześnie w obszarze edukacji na poziomie wyższym, artykułując jego poszczególne części składowe. Jednak podczas gdy podstawa obramowania w postaci rytualnego chaosu zdaje się ciążyć na stanowisku profesor z Uniwersytetu w Chicago, czyniąc je nienegocjowalnym, profesor Szacki wskazuje na możliwe punkty uzgodnienia obu stanowisk, miejsca, gdzie szukać można kompromisów, gdzie można negocjować. To nie znaczy, że liczy tym samym na pełne porozumienie, raczej jest przekonany, że poprzez wzajemne uświadomienie sobie różnic i konfliktów istnieje szansa na wypracowanie rozwiązania.

W dyskusji pojawiają się jeszcze inne głosy, których nie sposób zaklasyfikować do rozpisanego tu trójpodziału. Niemniej jednak nie stanowią one ekspresji przypadkowych stanowisk i stąd zasługują na oddzielny komentarz.

Analiza

Konferencję otwiera rektor DSWE, Kwaśnica, o którym dodać trzeba, że jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. To zwolennik porozumienia między, jak sam określa, „dwoma sposobami zapatrywania i myślenia o szkolnictwie wyższym”. Z tego względu prezentuje niejasne pod względem argumentacyjnym stanowisko, gdyż cały jego wywód przeczy tej możliwości porozumienia, o której mówi we wnioskach. Był, jak przyznaje, „bliski pogodzenia się z dyktowanym przez rozum instrumentalnym spojrzeniem na szkołę wyższą”, a więc reprezentował, jak większość środowiska akademickiego, „nawykowe przekonanie, że tak myśleć i działać trzeba, jak dyktuje nam Europa”. Humanistyczną iluminacją i inspiracją stała się właśnie książka Nussbaum. Z tą nową krytyczną perspektywą, stanowiącą połączenie myśli autorki *W trosce o społeczeństwo...* i ogólnej krytyki racjonalności instrumentalnej, rozpoczyna swoje wystąpienie. Tym samym jego główna teza jest krytyką w sensie refutacji stanowiska przeciwnego, które uważa za dominujące w (polskim) dyskursie publicznym. Rektor odrzuca, mówiąc konkretniej, stanowisko, które zakłada, że jedynym zadaniem szkoły wyższej jest „przygotowanie kompetentnych fachowców i wspieranie wzrostu gospodarczego”. Jest zwolennikiem „powrotu do istoty szkoły wyższej”, czyli „przygotowania [studentów] do refleksyjnego obywatelstwa”. Dla Kwaśnicy trafną ilustracją konfliktu obu światów jest to, że pytania wypływające z „racjonalności nieinstrumentalnej”, „racjonalności humanistycznej” nie są traktowane poważnie: „Jeżeli nie chcesz się narażać na niezrozumienie, pobłażliwy uśmiech, lepiej [takich] pytań... nie zadawaj”. Co interesujące, w wypowiedzi zamykającej część wprowadzającą, w której diagnozowany był schizmogenetyczny podział w myśleniu o szkole wyższej w Polsce, rektor DSWE apeluje o „spotkanie” w trakcie tej konferencji tych dwóch obozów, o „wysłuchanie się” w siebie nawzajem i „krytyczne myślenie”, zwłaszcza w kontekście dyskusji nad reformą i strategią systemu szkolnictwa

wyższego w Polsce. Ten komunikacyjny ruch, zorientowany na typową dla mechanizmu porozumienia przekładalność perspektyw, nabiera w kontekście wcześniejszych wypowiedzi Kwaśnicy znamion pozorności. Jego wyjściowe stanowisko zakładało bowiem niemożliwość pojednania. Inicjowana jest tu więc *de facto* ceremonia, najpewniej z powodów czysto promocyjnych. Tym samym, jest to ceremonia wykreowana intencjonalnie. Nie bez znaczenia są też z pewnością tłumiące właściwości podstawy, czyli rytualnego chaosu. W takim pragmatycznym świetle „humanistyczna” część wypowiedzi rektora wydaje się również powierzchowna. O tym świadczą także późniejsze wypowiedzi Kwaśnicy w trakcie dyskusji, w których wnioskuje za stworzeniem z systemu szkolnictwa wyższego „prawdziwego rynku”; wąski praktycyzm przyświecający tej jego wypowiedzi, jak i perspektywie rynkowej, ma się nijak do głoszonej wcześniej perspektywy i krytyki ogólnohumanistycznej.

Profesor Martha Nussbaum poproszona została o wykład wprowadzający. Jako „głos humanistyczny” artykułuje w jego trakcie podstawowe napięcia, jakie, jej zdaniem, tworzy „orientacja współczesnej edukacji w kierunku celów gospodarczych i wyposażeń jej absolwentów w techniczne umiejętności”. Taka edukacja wzmacnia słabości demokracji. Celem edukacji, także tej na poziomie wyższym, powinno być „globalne obywatelstwo” złożone z ludzi, „którzy rozumieją światowe problemy i wyposażeni są w kompetencje pomagające im je rozwiązać”. Wąsko zorientowane kształcenie praktyczne osłabia znaczenie kształcenia ogólnego, nauk tak zwanych wyzwolonych (*artes liberales*) i tworzy naród konformistów, kulturowych ignorantów, skoncentrowanych na wąskiej perspektywie nieuwzględniającej współczynnika humanistycznego, który Nussbaum definiuje między innymi przez cechy, takie jak współczucie czy troska, będące komponentami progresywnej edukacji, za którą się opowiada. Na liberalne curriculum składają się trzy elementy: krytyczne myślenie, które ma przeciwdziałać między innymi powstaniu „narodu technicznie zarządzanego, który nie wie, jak krytykować autorytety”, ciekawość świata i jego zróżnicowania, zwłaszcza we współczesnym świecie, w którym coraz bardziej przenikają się społeczności lokalne, społeczeństwa narodowe, struktury ponadnarodowe i procesy globalizacji oraz tak zwana „wyobraźnia narracyjna”, która sprowadza się do gotowości uwzględniania różnych stanowisk i nie stanowi naturalnie się pojawiającej umiejętności, ale musi być systematycznie promowana przez edukację. Całość składa się na bardzo solidne, w opinii autorki *W trosce o społeczeństwo...* podstawy demokracji.

Definicją sytuacji Nussbaum jest dramat społeczny. Wskazuje ona na głęboki kryzys, jaki dotknął tak współczesny system demokratyczny, jak i system edukacyjny; artykułuje jego części składowe i pokazuje drogę jego opanowywania: kultywację człowieczeństwa w oparciu zwłaszcza o te trzy wyliczone wartości i uwzględnienie wskazówek płynących z teorii emocji. *Liberal arts colleges*, poprzedzające studia specjalistyczne i kształcące „wyzwolone umysły”, stanowią według Nussbaum konkretną próbę opanowywania konfliktu społecznego.

Destruktywne „obramowanie” w postaci rytualnego chaosu ma jednak dużą siłę oddziaływania na dyskurs, jaki staje się udziałem Nussbaum. Jeśli weźmie się pod uwagę jej ironiczny ton, kiedy otwarcie dezawuuje politykę edukacyjną Stanów Zjednoczonych oraz jej retoryczne przeciwstawienie wąskiej kon-

cepcji rozwoju ekonomicznego dla bogactwa bardziej inkluzywnej, globalnej koncepcji rozwoju ludzkiego, można mieć wątpliwości, że Nussbaum skłonna jest zorientować się na przekładalność perspektyw i dążyć do porozumienia. W sensie społecznym kształtuje się więc pewna forma procesu społecznego określona jako projekt (tamże: 110–111) – rzeczony koledże kształcenia ogólnego, jako w pełni przemysłane intencjonalne próby odpowiedzi na głęboki kryzys w edukacji, ale na poziomie dyskursów partykularnych, takich jak ten reprezentowany przez Nussbaum, mamy niebezpieczne ciążenie w kierunku rytualnego chaosu. Potencjalny wpływ konstruktywnej ramy jest przezeń ograniczany.

Jako pierwszy z wyszczególnionej przeze mnie grupy ekspertów zabrał głos profesor Jerzy Błażejowski, Przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Eksperci wraz z panią minister Kudrycką inscenizują tylko porozumienie, a *de facto* realizują elementy ceremonii. Błażejowski, Woźnicki (profesor Jerzy Woźnicki, Prezes Fundacji Rektorów Polskich), Kudrycka i inni paneliści tej sesji definiują sytuację konferencji (oraz swoje wcześniejsze prace w zespołach doradczych) jako właśnie porozumienie, w trakcie którego artykułowane są różne punkty widzenia, a negocjacje odbywają się w oparciu o reguły dyskusji: „produkt myśli całego środowiska, odwołanie do zbioru mądrości, wyjście od pytań fundamentalnych” (Woźnicki). Kudrycka, dodatkowo, zaznacza, że ma świadomość roboczego charakteru tego porozumienia – ze względu na wielość i złożoność głosów reprezentujących środowisko akademickie. Jest to jednak w tym przypadku usprawiedliwienie o charakterze politycznym, typu „zawsze będą niezadowoleni”. O tym, że jest to tylko pozór porozumienia, przekonuje przede wszystkim to, że nie dyskutuje się tu z konkretnymi treściami stanowiska humanistycznego. Ceremonialnie tylko, jeśli w ogóle, odbiera się ów przekaz i w ten sam zrutynizowany, schematyczny i powierzchowny sposób (unieważniający fundamentalność sporu) odpowiada. W związku z tym nie ma tu elementów dramatu społecznego, zwłaszcza artykulacji kluczowych napięć, podnosi się tylko kwestie szczegółowe, definiując sytuację jako zmierzającą do pewnego i pełnego porozumienia.

Przewodniczący Rady Głównej pozoruje porozumienie ze stanowiskiem humanistycznym, konkretniej, z tezami wystąpienia Nussbaum poprzez zastosowanie typowego dla ceremonii metakomunikatu, którego treść można by sformułować następująco: „Zacne to ideały, ale porozmawiajmy o konkretach”. Sam Błażejowski mówi: „Po tym pięknym referacie, którego wysłuchaliśmy, teraz przejdźmy do spraw codziennych”. Inni eksperci stosują podobny zabieg:

Nie będę się odnosił do różnych bardzo ważnych rzeczy, o których wspomniała profesor Nussbaum, ale skoncentruję się na tym, co referowałem w zespole profesor Kudryckiej (profesor Leszek Pacholski, rektor Uniwersytetu Wrocławskiego).

Błażejowski pozornie uznaje w początkowej wypowiedzi zasadność problemu: „umiejętności humanistyczne są niezwykle istotne w kształtowaniu człowieka na poziomie wyższym...”, by w kolejnej odsunąć go na bok: „Ja będę mówił o czymś bardziej przyziemnym”. Miał na myśli finansowanie szkolnictwa wyższego:

Bez finansowania oczywiście możemy dyskutować o wnioskach ideach, ale bez odpowiednich środków nie będziemy w stanie ich zrealizować.

Widać wyraźnie, jak podstawa owego dyskursu – rytualny chaos – skutecznie uniemożliwia jakąkolwiek wolę porozumienia. Rysuje się tu nieusuwalny podział na stanowisko romantyczne i pozytywistyczne, które unieważnia to pierwsze, wychodząc od wartości, takich jak kalkulatorywność, rozliczalność, profitodajność. Celem ostatecznym jest zysk, stąd dyskusja koncentruje się wokół mechanizmów finansowania, zwłaszcza finansowania z funduszy prywatnych. „Romantycy” mogliby w tym dostrzec zagrożenie dla wolności badań. Tu o takiej wolności nawet się nie wspomina. Tego rodzaju myślenie ekonomiczne desymbolizuje uniwersytet, tworząc z niego, mówiąc słowami przewodniczącego Rady Głównej, „obszar biznesowy, w którym niekoniecznie obowiązują reguły etyczne”, a ofertę optymalizuje się do potrzeb klienta, do potrzeb szerszego otoczenia.

Swoje stanowisko Błażejowski argumentuje w typowy dla tego rodzaju zrationalizowanego dyskursu sposób, posługując się formułą tak zwanej ukoniecznionej arbitralności. W tym przypadku wyraża się ona przy użyciu modalności deontycznej i różnego rodzaju autoryzacji:

Na pewno powinniśmy się dostosować do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

[...] powinniśmy opracować Krajową Strukturę Kwalifikacji.

Podział [dziedzin nauki i wiedzy] jest postulowany przez OECD i jest przez wiele krajów akceptowany. Myślę, że dobrze byłoby gdybyśmy w tym kierunku zmierzali.

Formule ukoniecznionej arbitralności towarzyszy w jego wypowiedzi także inna, typowa dla współczesnego dyskursu dominującego w sferze publicznej, związana z dialektyką szans i zagrożeń w nowej globalnej epoce. To argumentacja typu mythopoesis, będąca połączeniem narracji o dobru (*moral tale*) i złem (*cautionary tale*): dobre rzeczy się staną, jeśli implementujemy określone struktury, a złe, gdy tego nie zrobimy (zob. więcej część metodologiczna rozprawy). Tym samym ta argumentacja wiąże się z pierwszą: w nowych warunkach możliwe, a zatem konieczne i słuszne jest tylko takie, a nie inne postępowanie:

Taki system [kursów zawodowych dostępnych na uczelniach wyższych] funkcjonuje na świecie. Zdaję sobie sprawę, że tu mogą być jakieś wypaczenia, ale to nie jest powodem, żeby wstrzymywać tego typu możliwości.

To wyzwanie, które trzeba podjąć.

W nieprzekraczalnym napięciu z tezami Nussbaum stoją w wypadku tego eksperta zwłaszcza: zorientowanie na zawodowy system kształcenia, dostosowanie rodzaju i profili kształcenia do społecznych potrzeb gospodarki, budowa społeczeństwa opartego na wiedzy oraz konieczność powiązania nauki i szkolnictwa wyższego z sektorem badawczo-rozwojowym,

[...] by większość prac magisterskich i doktorskich wykonywana była we współpracy z gospodarką albo z instytucjami, które tego potrzebują... a więc takich, które będą przydatne.

Głosy pozostałych ekspertów – panelistów wzmacniają tendencje zauważone w wypowiedziach przewodniczącego Rady Głównej. Wszyscy twierdzą, że biorą udział w porozumieniu i że nastawieni są na przekładalność perspektyw. Interesują

ich fundamentalnie inne kwestie niż te związane z kształceniem ogólnym, o którym tylko, jeśli w ogóle, ceremonialnie wspominają. To ekonomiczno-technologiczny sposób podejścia do edukacji, pozytywistyczny, proceduralizowany.

W kontekście proceduralizacji wzorcowe jest wystąpienie profesora Woźnickiego. W metodologicznie poprawny i zorientowany na konkretne efekty sposób kreśli stan i perspektywy zmian szkolnictwa wyższego w Polsce. Profesjonalną eksperytyzę przeciwstawia wypowiedziom publicystycznym, motywowanym emocjami, opartym na osobistym doświadczeniu. Odwołując się do statystyk i porównując sytuację z kryzysem 1989/90 r. twierdzi, że szkolnictwo wyższe nie przeżywa obecnie kryzysu, że „osiągnęło stan rozwoju”. Dla dodatkowego poparcia swoich tez cytuje raport OECD, w którym polskie szkolnictwo wyższe ocenione zostało jako „nowoczesne, żywo reagujące na zmieniające się potrzeby i kreatywne”. Kryzys natomiast, zdaniem Woźnickiego, jest w polityce innowacyjnej, a stan przedkryzysowy w nauce. Sprowadza się to, jego zdaniem, do dwóch kluczowych problemów: konkurencyjności i innowacyjności. Stąd, posługując się dalej tą racjonalną w sensie instrumentalnym logiką, konieczna jest „strategia wraz z formułą koniecznie obecną w ramach tej strategii wzrostu przychodów”.

Taki zestandaryzowany i skwantyfikowany sposób określania przebiegu czynności jest typowy dla globalnej tendencji do proceduralizacji wszystkich sfer życia, nawet tych, w których działania celowo-racjonalne dotąd nie istniały. W kontekście wypowiedzi prezesa FRP pytanie o to, jak takie myślenie ma się do tych dyscyplin naukowych, które zaplecza efektywnościowego nie mają i mieć nie będą, nie pada. Z punktu widzenia podobnej perspektywy uniwersytet ulega deregulacji, liczą się tylko nauki, które powiązać można z sektorem badawczo-rozwojowym i przemysłowym i tylko je ma się na myśli, gdy mówi się o nauce, nauce komercyjnej:

Jeżeli jakiś przedsiębiorca chce wejść na rynek albo podnieść swoją pozycję konkurencyjną, to zawsze pyta, ile to musi kosztować [...]. Ale jeżeli ktoś myśli, że można osiągnąć ten efekt bez inwestycji, to proponuje, żeby zaczął od wykładu podstawowego z ekonomii.

Co więcej, nie widzi się problemu, że taka rynkowa czy też *quasi*-rynkowa regulacja prowadzić może w ostateczności do deregulacji, do anomii. Komercjalizacja nauki rodzić może przede wszystkim nieusuwalne konflikty interesów, które podkopują jej bezstronność i generują tym samym spadek społecznego zaufania wobec niej. Bezstronność, obiektywność nauki to natomiast wartości akademickie przyświecające podejściu pozytywistycznemu.

Wypowiedzi minister Kudryckiej stanowią pewien podtyp dyskursu eksperckiego, pozytywistycznego. Posługuje się ona taką narracją, którą analitycy KAD określają jako *New Age Narration*, czyli wieszczącą nadejście nowych czasów. Ta nowa wyłaniająca się rzeczywistość opisywana jest najczęściej przy użyciu dwóch rodzajów opowieści: *cautionary tale* i *morale tale*, do których to kategorii już się odwoływałam. W przypadku wypowiedzi Kudryckiej, związany z „nową epoką” „szum informacyjny” i obecność „nowych technologii” stanowić mogą „duże zagrożenie”, ale i „wyzwanie”, jeśli posiadzie się „umiejętność selekcji informacji”. I o tym traktować mają nowe programy edukacyjne, które pozwolą uczniom/studentom „docierać do tych najbardziej zobiektywizowanych [infor-

macji], które przedstawiają sobą najwyższą wartość naukową”. To język nie tylko akcentujący dialektykę wyzwań i ryzyka, ale i wysoce abstrakcyjny, fetyszyzujący naukę w sensie pozytywistycznym (obiektywistycznym). Nie ma tu tym samym miejsca dla nauk humanistycznych i społecznych, w których obiektywizm nie jest cechą wyróżniającą. Jednak to właśnie wiedza ogólnohumanistyczna jest w stanie dostarczyć krytyczną samoświadomość pozwalającą zorientować się w wysoce skomplikowanym i różnorodnym otoczeniu symbolicznym, komunikacyjnym i interakcyjnym tak, by nie działać rutynowo.

Dalsze uwagi minister sformułowane są, podobnie jak jej poprzedników, w języku ekonomicznym. Chodzi zatem o „konkurencyjność i najwyższą jakość”, tak studentów, studiów, badań, jak i całej nauki polskiej w świecie. Podobnie jak ma to miejsce na rynku, tak i w urynkowanej nauce, istnieje konieczność konkurowania. W takim kontekście domniemanej bezalternatywności i drogi jedynie słusznej wykluczającej inne pojawia się, *deus ex machina*, apel o dialog i deklaracje „otwartości na sugestie” przedstawicieli różnych korporacji, dyscyplin świata akademickiego. Typowo dla mechanizmu ceremonii posługuje się ona także metakomunikatem, będącym iluzją owocności dyskusji:

*Myślę, że ta konferencja pomoże w wypracowaniu takich rozwiązań,
które służyć będą jako wartość dodana do prac ministerstwa.*

Różnicę, odmienność nauk humanistycznych rozwiązuje ceremonialnie (rytualnie) stwierdzeniem, że minister darzy je „szczególną opieką” oraz „stosuje do [ich] weryfikacji rzetelne kryteria”, których to określeń nie precyzuje. Przez pluralizację dyskusji o szkolnictwie wyższym rozumie także włączenie w nią przedstawicieli środowiska gospodarczego, nie problematyzując ewentualnego nacisku z ich strony, forsowania własnych partykularnych interesów.

Pytania, jakie kierują przedstawiciele środowiska akademickiego, stanowią swego rodzaju dyskurs korekcyjny, typowy dla komentarzy odnoszących się do polskiej transformacji. Wskazują na przejawy, skutki i dysfunkcje procesów modernizacyjnych w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego i procesów dostosowawczych do wymagań unijnych w tym względzie. Nie ma tu nic o mechanizmach powstawania takich zjawisk. Do głównych patologii osoby z sali zaliczają niski poziom przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich, dwuetatowość rodzającą zjawisko profesorów-widm, fasadowość studiów doktoranckich.

Część z tych głosów zaklasyfikować można jako skrajnie romantyczne w stylu „płacz nad rozlanym mlekiem”. Nie jest to głos romantyczny, humanistyczny, jaki reprezentowała profesor Nussbaum, nie jest to więc głos krytyczny w sensie odślaniania pewnych wymykających się zwykłemu oglądowi procesów i zjawisk. Przy okazji tej konferencji nader często pojawiała się kwestia masowości studiów eliminującej ich elitarność, upadku obyczajów, także wśród pracowników naukowych oraz zaniku relacji mistrz–uczeń charakterystycznej dla tradycyjnego uniwersytetu. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego odpowiadała na te uwagi w formule idealnego porozumienia, podyktowanego najpewniej względami politycznymi, mówiąc na przykład o „wybitnej iluminacji uczonych w kontakcie z młodymi”.

W sesji popołudniowej paneliści dyskutować mieli nad książką Nussbaum i odniesieniami do kontekstu polskiej edukacji oraz polskiej demokracji i obywatelskości. O udział w debacie poproszony został między innymi profesor Jerzy

Szacki, reprezentujący Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej. Jego stanowisko to stanowisko humanistyczne. Stanowi bardziej umiarkowaną wersję dramatu społecznego. Artykułuje on kolejne napięcia i konflikty w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego z jednoczesną próbą poszukiwania porozumienia. To głos niezwykle potrzebny polskiej debacie dotyczącej przyszłości edukacji, jednak rzadki. Świadomość rytualnego chaosu jako podstawy sporu nie przeszkadza mu szukać kompromisów. Przykładowo, pokazuje on, że w Polsce mamy do czynienia „jeszcze bardziej niż w USA” z „obsesją uzawodowienia szkół wyższych”. Jednak zaraz dodaje, że

[...] w dążeniu do uzawodowienia, tam, gdzie jest to możliwe, nie ma niczego złego, o ile towarzyszy mu gorliwy wysiłek wychowawców mający na celu wyposażenie młodych ludzi w umiejętność myślenia i uczestniczenia w społecznej interakcji.

W podobnym sposób mówi też dalej:

[...] potrzebujemy specjalistów, ale jeszcze bardziej być może światłych obywateli, umiających poruszać się w coraz bardziej skomplikowanym świecie, w którym najgorsza jest rutyna.

Nie oznacza to, że Szacki nie dostrzega, że owa „obsesja uzawodowienia” prowadzić może do tworzenia sfery pozoru: „[...] zwłaszcza w naukach społeczno-humanistycznych przygotowujemy studentów do zawodów, których nie ma...”. Co więcej, w pewnym sensie ostrzega on przed kategorycznością obu stanowisk, eksperckiego i humanistycznego, trzeźwo wnioskując, że fundamentalne postawienie kwestii przez obie strony uniemożliwia jakąkolwiek dyskusję. I tak, z jednej strony, wskazuje na „nieśmiertelny u nas przesąd, że kształcenie ogólne ma z istoty swej niepraktyczny charakter...”, „że chodzi tylko o zwiększenie towarzyskiej oglądy i tak zwanej konsumpcji kulturalnej”. Z drugiej strony natomiast uznaje stanowisko Nussbaum za pewnego rodzaju utopię, ideał wychowawczy, „który warto głosić, im bardziej jest oddalony od rzeczywistości i sprzeczny z praktyką dnia codziennego”.

Ostatnie głosy, które zasługują na wyszczególnienie ze względu na ich typowość to takie, które nie są ani eksperckie, ani humanistyczne. Z podejściem eksperckim łączy je jedynie brak krytycznego w sensie humanistycznym spojrzenia na zastany w systemie szkolnictwa wyższego stan rzeczy. Podczas gdy wśród ekspertów odnaleźć można oportunistów, pogodzonych z myślą, że tak trzeba i nie kwestionujących nowych tendencji oraz cyników, zorientowanych pragmatycznie, dostrzegających w edukacji intratny biznes, grupa, o której mówię, posiada, jak sądzę, przede wszystkim cechy Goffmanowskiego „uczciwego wykonawcy”. Jej przedstawiciele naiwnie (a może też cynicznie) wierzą w niepodważalny sens swoich działań pedagogicznych, twierdzą, że nie ma kryzysu w zakresie kształcenia na studiach wyższych w Polsce: „Skąd wiemy? Czy dysponujemy takimi statystykami, żeby twierdzić, że prace magisterskie i doktorskie są coraz słabsze?”. Krytyczne głosy humanistów tłumaczą niezrozumieniem zmian, jakie zaszły zarówno na uniwersytecie (jego przeorientowanie w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego czy też ponowoczesnego), jak i w samych studentach. Celem jest „rozwój” studenta, „rozwój jako wartość uniwersalna”, „oferta indywidualnej ścieżki kariery”.

Młodzież... jest coraz bardziej elastyczna, wyprofilowana na dynamiczny rozwój, na zbieranie portfolio, otwieranie sobie okien w różnych dziedzinach.

To w takich okolicznościach reprezentanci tej grupy widzą potencjał myślenia krytycznego i powiększania samoświadomości. Z pola uwagi uchodzi im jednak, na co wskazuje model humanistyczny, że w ten sposób tworzony jest pewien określony typ człowieka, przystosowanego do nowego typu pracy, w której będzie musiał nieustannie adaptować się do nowych okoliczności, instrumentalnie traktować swoje społeczne otoczenie, mając na uwadze karierę zawodową. To tak zwany człowiek żyjący „od projektu do projektu” w permanentnej zmianie. Zwolennicy tego poglądu nie wprost twierdzą, że znaleźli „trzecią drogę” pomiędzy prawdą i mądrością jako wartościami starego uniwersytetu a sprawnością i efektywnością jako cechami nowoczesnego uniwersytetu. W rzeczywistości ów indywidualizm studenta, pluralizm możliwości edukacyjnych zostaje najczęściej poddany procesom instytucjonalizacji i w tym sensie kształtować się może coś w rodzaju zaprogramowanego społeczeństwa biernych jednostek, przed którym ostrzegała profesor Nussbaum.

Podsumowanie

Analiza tu przeprowadzona nie pozostawia wątpliwości co do istniejącego w środowisku akademickim w Polsce nieprzekraczalnego nieporozumienia w kwestii idei i funkcji edukacji na poziomie wyższym. Mechanizm rytualnego chaosu, stanowiący podstawę sporu, skutecznie uniemożliwia prowadzenie takiej dyskusji, w której podstawowe głosy są artykułowane, uczestnicy przejawiają gotowość brania pod uwagę stanowisk odrębnych, a wszystkim przyświeca cel osiągnięcia okresowego przynajmniej porozumienia. Zarówno eksperci, jak i humaniści sztywno obstają przy swoich podejściach, a głosy „pomiędzy” nie stanowią wcale propozycji rozstrzygnięcia tego sporu o pryncypia, a wręcz przeciwnie, wydają się ekspresją „fałszywej świadomości”.

Bibliografia

Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A. (1997), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwo AUREUS, Kraków.



Makary K. Stasiak

Przekroczenie kanonów metodologii scjentyistycznej

W nauce dominującym kierunkiem myślenia jest scjentyzm. Zakłada się w nim, że przedmiotem poznania naukowego jest materialna rzeczywistość i przydarzające się w niej zjawiska. Ponadto nakłada się pewne ograniczenia na treść wiedzy naukowej. Mianowicie wiedza ta powinna mieć charakter prawdziwy i obiektywny. Prawdziwość oznacza zgodność myślenia czy zapisu symbolicznego z opisywaną rzeczywistością. Powinna zachodzić wzajemna adekwatność struktury zdarzeń w realnym świecie i w jego opisie.

Obiektywność wiedzy oznacza jej intersubiektywną sprawdzalność. Badane zjawisko powinno się dać odtworzyć przez innego dowolnego badacza w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu. Każdy inny badacz powinien mieć możliwość powtórzenia badanego zjawiska.

Prawdziwość i obiektywność to obok innych podstawowe cechy, jakimi powinien charakteryzować się opis naukowy. Zostały one ujęte przez wielu autorów podejmujących problematykę metodologii nauki. Najbardziej znani autorzy to: C.G. Hempel, E. Nagel, K. Ajdukiewicz i wielu innych.

Nazwiska i poglądy te przytaczam nie dlatego, aby referować powszechnie znane i fundamentalne dla naukowości zagadnienia, lecz po to, aby móc pokazać odmienność i zarazem wartość recenzowanej książki Wojciecha Wrzosa *O myśleniu historycznym*. Autor tego opracowania bezpośrednio nie dyskutuje ze scjentyzmem. W swojej pracy przedstawia podstawowe idee metodologii historii. Przy czym proponowana przez niego metodologia znacznie różni się od dotychczas powszechnie uznawanej i stosowanej metodologii scjentyistycznej. Propozycja tego autora narusza podstawowe wyobrażenia o metodologii nauki. Propozycja ta jest niezwykle ciekawa. Warto więc ją prześledzić i porównać z metodologią scjentyzmu.

Trudno jest właściwie zrozumieć wartość i wagę tej pozycji, jeśli nie odniesie się jej do podstawowych idei scjentyzmu, czyli do metodologii powszechnie uznawanej za prawidłową i właściwą. Za scjentyzmem stoi siła tradycji. Badacze odnieśli olbrzymie sukcesy rozwijając i stosując właśnie metodologię scjentyistyczną. Natomiast podstawową ideą tej książki jest dyskusja i przekroczenie modelu scjentyistycznego w uprawianiu refleksji historycznej. Tym samym autor tej pracy dokonuje zamachu na podstawową świętość pospiesznie rozwijającego się współczesnego świata.

Prześledźmy więc omawianą koncepcję przez porównanie jej do metodologii scjentyistycznej. Pierwszy obszar dyskusji i przekroczenia scjentyzmu polega na wskazaniu w myśleniu historycznym odmiennego przedmiotu badań. Wrzosek wskazuje, że przedmiotem badania historycznego nie są fakty i zjawiska materialne lecz ludzkie poglądy, wytwory kultury. W metodologii scjentyistycznej przedmiotem badań jest rzeczywistość, czyli zdarzenia i zjawiska materialne. Jest to podstawowa różnica. Wrzosek pisze, że:

[...] poszerzenie pola badań historycznych, jakie nastąpiło w XX w., pozwala utrzymywać, że przedmiotem historii jest całokształt zjawisk ludzkich, a więc co najmniej sfera, która nazywa się kulturą. Przez tą ostatnią rozumie się antropologiczne jej pojmowanie, a więc syntezę tzw. kultury materialnej i kultury duchowej. Współczesna historiografia uzurpuje sobie prawo do zajmowania się wszystkim, co ludzkie, a więc także tym fragmentem świata, który potocznie zaliczany bywa do natury; jednak tylko ten jej fragment, który pozostaje w orbicie działania i myślenia człowieka, a więc kulturowo oswojony (Wrzosek, 2009: 16).

Według Wrzoska przedmiotem badania historycznego nie jest rzeczywistość materialna, lecz wytwory człowieka. Owe wytwory mają charakter symboliczny, kulturowy oraz materialny. Jednakże przedmiotem badania nie jest aspekt materialny, lecz aspekt kulturowy – „kulturowo oswojony”. Chodzi o to, że nawet wówczas gdy przedmiotem badania historycznego są przedmioty materialne, to historyk nie jest zainteresowany stroną materialną przedmiotu, lecz śladem, jaki człowiek w wyniku swojej aktywności odcisnął w materii.

Przedmiotem badania scjentyistycznego jest część materialna przedmiotu. Dla scjentyisty ważna jest obiektywność badania. Chodzi o to, iż badacz uważa, że wszystko co istnieje, jest częścią natury, jest niezależne od człowieka. Stara się on minimalizować wszelki wpływ człowieka na obiekt badań, również minimalizuje wpływ, jaki odbywa się w samym akcie badania. Scjentyista jest przekonany, że człowiek niewiele zakłóca naturalny bieg przyrody. Nawet jeśli wytwarza on jakieś produkty, to są one odkryciem naturalnych procesów, jakie w przyrodzie w sposób obiektywny, czyli niezależny od człowieka i tak mają miejsce.

W odróżnieniu od scjentyisty Wrzosek twierdzi, że przedmiotem badań historyka jest niemal wyłącznie zamierzona aktywność człowieka. Scjentyista twierdzi, że bada naturę – sferę niezależną od istnienia człowieka – a historyk bada kulturę – sferę wytworów człowieka. W przekonaniu tych badaczy przedmiot ich badań istotnie różni się.

Powstaje więc pytanie, co jest obiektem badań?

Dla scjentyisty obiektem badań są prawidłowości przyrodnicze. Są to pewne powtarzalne zjawiska, które w przyrodzie dzieją się bez udziału człowieka. Człowiek – badacz scjentyista – jedynie je odkrywa i opisuje.

Natomiast według Wrzosa obiektem badań humanistycznych jest aktywność jednostkowego podmiotu sprawczego. Na nazywanie go będzie używany skrót – JPS. Oto, co na ten temat mówi autor:

Podmiotem generującym dzieje w klasycznej historiografii jest tak nazywany przeze mnie jednostkowy podmiot sprawczy. Bywa nim konkretny człowiek z krwi i kości, nie anonimowa postać, zazwyczaj pełniący wyróżnioną rolę dziejową: monarcha, wódz, prawodawca, reformator religijny, polityk itp. Ponadto – co znamienne – bywa nim także jednostka sprawcza takiego rodzaju jak np. Francja, lud, szlachta, rząd francuski, Bank Światowy, Liga Narodów itp. Wszystkie te podmioty, w tym także Bóg czy bogowie, ujmowane są przez historyków na podobieństwo jednostki ludzkiej. Stany rzeczy generowane przez te podmioty sprawcze tworzą materię dziejów (Wrzosek 2009: 42).

Historia nie jest opisem obiektywnych prawidłowości przyrodniczych, które dzieją się niezależnie od człowieka, lecz zmiany w świecie ludzkim są wynikiem aktywności wspomnianych konkretnych podmiotów sprawczych. Według scjentyisty przedmiotem badania jest *natura naturans*, przyroda nie poddana aktywności człowieka, a przedmiotem badania historyka jest niemal wyłącznie aktywność człowieka realizowana przez jednostkowe bądź zbiorowe podmioty sprawcze. Przedmiotem badania historyka jest aktywność kulturowa człowieka, działanie konkretnych jednostkowych podmiotów. Owe podmioty mogą być pojedynczymi osobami, „ludźmi z krwi i kości” (jak pisze Wrzosek) lub też jednostkowymi podmiotami sprawczymi, w skład których wchodzi wiele osób.

W obu omawianych metodologiach przedmioty badań istotnie różnią się. W scjentyizmie przedmiotem badań jest naturalna przyroda wolna od aktywności człowieka, a w historii czy szerzej w humanistyce, wyłącznie aktywność człowieka, czyli to, co człowiek wytworzył. Aktywność człowieka nie ma charakteru powtarzalnego. W humanistyce nie można mówić o jakichkolwiek prawidłowościach, bowiem zachowanie człowieka ma charakter jednostkowy, niepowtarzalny i dostosowany do konkretnej sytuacji.

Różnica pomiędzy scjentyizmem a badaniem w humanistyce polega jeszcze na tym, że w scjentyizmie przedmiotem zainteresowania badacza jest przyroda materialna. Badane są przedmioty materialne i zjawiska.

Wrzosek podkreśla, że człowiek bada siebie samego, swoją aktywność oraz materialne skutki swojej aktywności. Píše on

[...] kultura bada siebie samą, [...] poznanie historyczne jest autorefleksją kultury, jest jej samoświadomością (Wrzosek, 2009: 16).

Powyższe stwierdzenie Wrzosa znaczy tyle, że historyk opisuje zdarzenia przeszłe. Jednak nie rości sobie pretensji do poszukiwania ich obiektywnego czyli

jednakowego dla wszystkich opisu, lecz ich opisu subiektywnego utworzonego z pozycji konkretnego jednostkowego podmiotu sprawczego.

Przedmiotem opisu humanistycznego nie są więc obiektywne fakty, lecz wizerunek rzeczywistości, jaki w danym okresie człowiek sobie wytworzył. Badane są dzieje nie samych zdarzeń historycznych, jak sposobu postrzegania tych zdarzeń przez człowieka. Na przykład w polu obserwacji historycznej może być nie tyle ustalenie obiektywnego przebiegu zdarzeń z przeszłości, ile sposobu postrzegania tych zdarzeń przez osoby żyjące w następujących po tych zdarzeniach epokach. Przedmiotem badania może być również postrzeganie tych zdarzeń przez społeczeństwo współczesne.

Kolejną różnicą w porównywanych metodologiach: scjentyistycznej i podmiotowej jest problem obiektywności wiedzy. Podstawowym walorem wiedzy scjentyistycznej jest jej obiektywność. W modelu scjentyistycznym chodzi o to, aby sądy naukowe były intersubiektywnie sprawdzalne i komunikowalne (por. Ajdukiewicz, 1976). Chodzi o to, że każdy inny badacz, który powtarza eksperyment sprawdzający, powinien otrzymać podobne wyniki.

Ponadto C.G. Hempel podkreśla, że sprawdzenie twierdzeń naukowych odbywa się nie tylko przez powtórzenie eksperymentu w innym miejscu i przez drugiego badacza. Dane zjawisko opisane w nauce ma szereg konsekwencji w innych towarzyszących mu zjawiskach i zdarzeniach. Otóż zjawisko to powinno zostać potwierdzone w testach będących konsekwencjami badanego zjawiska.

Twierdzenia, na których opiera się przytoczone fizyczne wyjaśnianie zjawiska tęczy, mają rozmaite implikacje testowe; dotyczą one warunków, w których tęcza jest na niebie widoczna, kolejności składających się na nią barw, pojawienia się tęczy w pyłe wodnym powstającym przy rozbijaniu się fal o skały, przy posługiwaniu się urządzeniem do podlewania trawników itp. Przykłady te są ilustracją drugiego warunku, który musi spełniać wyjaśnianie naukowe, a który nazywamy warunkiem sprawdzalności (Hempel, 1969: 76).

Za opis naukowy, czyli prawa naukowe przyjmuje się takie zdania ogólne nieposiadające współrzędnych czasoprzestrzennych, które mogą zostać sprawdzone i potwierdzone przez wielu innych badaczy w różnych miejscach oraz w testach będących implikacjami czy konsekwencjami badanego zjawiska.

W odróżnieniu do scjentyzmu wiedza historyczna ma charakter stronniczy. Jest ona formułowana przez jednostkowy podmiot sprawczy. Wrzosek przyjmuje, że historię tworzą jednostkowe podmioty sprawcze. Ich aktywność jest materią opisywaną przez historyków.

Działania jednostkowych podmiotów sprawczych to w rezultacie kreowanie zdarzeń. Sens historycznych zdarzeń/wydarzeń bierze się – wedle historyków – z zamysłu owych podmiotów. To konkretne motywacje, intencje podmiotów stają się źródłem sensów działań lub ich skutków. To ich przekonania i pragnienia popychają podmioty do określonych czynności. To ich wiedza o świecie, w którym działają, oraz ich preferencje co do metod i celów działań deter-

minują podejmowane przez nich czynności. Myślenie i odczuwanie podmiotów ucieleśnia się w podejmowanych czynach, a czyny noszą na sobie piętna zamysłów ich twórców (Wrzosek, 2009: 42).

Według Wrzosa historia nie ma charakteru obiektywnych dziejów, obiektywnej zmienności niezależnej od człowieka, lecz sprawcami zdarzeń historycznych są jednostkowe podmioty sprawcze. W modelu obiektywistycznym historyk poszukuje prawidłowości dziejowych, w które wpisują się losy poszczególnych ludzi. Natomiast w modelu podmiotowym, skoro sprawcami wydarzeń są poszczególne, choć wyróżnione osoby bądź podmioty zbiorowe, historyk poszukuje ich myśli, odczuć i dążeń. Poglądy, motywy i dążenia podmiotów historycznych są źródłem dziejących się wydarzeń.

Stąd w modelu podmiotowym wiedza nie jest obiektywna, czyli nie ma charakteru intersubiektywnej sprawdzalności. Można się domyślać, że każdy inny jednostkowy podmiot sprawczy w tych samych warunkach i w tej samej sytuacji może odmiennie się zachować. Ponadto interpretacja faktów ma również stronniczy charakter.

Stąd w modelu podmiotowym nie istnieje obiektywny obraz wiedzy historycznej. Interpretacja historyczna ma zawsze stronniczy charakter.

Interpretuje więc historyk racje stanu Rosji, cele dynastyczne Jagiellonów, niezadowolenie ludu, zamiary Niemiec, obawy katolików, zdradę Wenecji, chwiejność Austro-Węgier, intrygi Habsburgów, opór narodu, poświęcenie szlachty itp. W ślad za tymi podmiotami historyk zanurzony jest w wartości. Działania te selekcjonuje, nazywa, odnosi do nich, hierarchizuje, wreszcie ocenia, a bywa, że osądza (Wrzosek, 2009: 43).

Ta sama rzeczywistość widziana innymi oczyma jawi się inaczej. Ponadto te same fakty przez różne podmioty są odmiennie interpretowane.

Historia narodowa jest ex definitione historią etnocentryczną, czyli mówiąc inaczej dyskursem stronnictw narodowo. I to stronnictwem nie wprost z powodów światopoglądowych, ideologicznych czy politycznych, lecz z powodów zasadniczych. Podejmuje się ona narratywizowanie losów takiego, a nie innego jednostkowego podmiotu sprawczego, danego, konkretnego, narodu. Jest tendencyjna narodowo, nie dlatego, że konkretny historyk jest patriotycznie czy politycznie zorientowany, lecz dlatego, że uprawia gatunek pisarstwa historycznego, który jest ze swej natury stronnictwowy (Wrzosek, 2009: 61).

Po chwili autor dodaje:

Ucieczki od takiej metaforycznej stronnictowości nie ma. Nie da się bowiem uciec od własnej kultury, jej aktualnego stanu, w świat poza nią. Nie da się zwieść swojego uczestnictwa w kulturze ani wyznawania jej konkretnego branżowego wcielenia. Nie da się uprawiać historii bez respektowania metafor fundamentalnych konstytuujących jej tożsamość. Nie da się być historykiem, nie stosując norm historiozoficznych, metodologicznych i metodycznych

współczesnej mu historiografii. Nie da się więc abstrahować od kulturowej i metaforycznej stronniczości dyskursu historycznego (Wrzosek, 2009: 62).

Zdaniem autora opracowania, historyk nie może przyjmować innego stanowiska niż stronnicze. Dla historyka niemożliwa jest intersubiektywnie obiektywna wiedza o zdarzeniach i interpretacja tych zdarzeń.

Kolejnym elementem różniącym opisywane metodologie jest prawdziwość wiedzy humanistycznej. Dla scjentyzmu prawdziwość jest podstawową kategorią charakteryzującą wiedzę naukową. Wrzosek problem ten ujmuje bardzo ciekawie. Pokazuje on pole problemowe, w którym rozgrywa się kategoria prawdy i dopiero po jego przedstawieniu przejdziemy do definiowania różnic.

Prawda jest problemem, który powstaje wtedy, gdy myśl oddziela się od świata i ustanawia się różnica między słowem a nim, a więc wtedy, gdy słowo pojmowane jest jako coś odrębnego od świata i zwłaszcza wtedy, gdy nie znajduje stosownego odniesienia w nim. Prawda zatem jest produktem rozdzielenia świadomości na sferę myślenia i świat poza nim, a dodatkowo żywi się świadomością tego rozdzielenia. Powstaje wtedy, gdy ustanawia się dualizująca świadomość. W efekcie kształtuje się fundamentalny dla ukonstytuowanego podmiotu problem: jak jego myśl i słowa łączą się ze światem. Ten sposób myślenia i mówienia odkrywa problem nieprzystawalności sądów i słów do świata na zewnątrz nich, który z kolei stawia problem prawdy. Bez wspomnianego rozdzielenia prawda nie funduje się. Gdy zakłada się, że po jednej stronie jest mówienie i myślenie, a po drugiej, po tamtej stronie to, o czym się mówi, rzeczywistość pozajęzykowa, np. przeszłość społeczeństwa, narodu czy państwa, jak słowa łączą się ze światem w taki sposób, że są z nim zgodne (Wrzosek, 2009: 113).

Autor metodologii humanistyki celnie zwraca uwagę na to, że problem prawdy pojawia się w momencie dostrzeżenia różnicy, jaka dzieje się pomiędzy sferą rzeczy a językiem, przy pomocy którego tę rzeczywistość opisujemy. Dla scjentyistów ta różnica nie jest do końca zauważalna. Zabiegają oni, aby tę różnicę jak najbardziej zminimalizować. Chodzi im o to, aby opis językowy mógł w pełni reprezentować sferę rzeczy. W naukach przyrodniczych dąży się do prawdziwości opisu naukowego w tym celu, aby uczeni mogli w sferze języka, w sferze symbolicznej rozwiązywać problemy w zamian za ich rozwiązywanie w sferze materialnej. Oczywiście, operowanie symbolami jest o wiele poręczniejsze niż operowanie realnymi przedmiotami. Dzięki owemu zastępstwu rzeczy przez symbole w procesie rozwiązywania problemów człowiek zyskał niebywałą oszczędność energii i znacznie zwiększył swoje możliwości oddziaływania na świat².

² Problem ten szeroko opisuje w pracy *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, 1997. Arystoteles jest autorem metody techné. Metoda ta pozwala na operowanie symbolami w zastępstwie rzeczy. Sformułował on poszczególne elementy metody: logikę, obserwację, rozróżnił sądy ogólne od jednostkowych. Czyli określił, w jaki sposób można przejść od rzeczywistości do sfery symbolicznej i w jaki sposób operować symbolami, sądami naukowymi, aby uzyskiwać poprawne i prawdziwe rezultaty operacji symbolicznych.

Problem współczesnej humanistyki polega na dostrzeżeniu różnicy pomiędzy sferą opisu naukowego a sferą rzeczywistości. Dla klasycznych uczonych, dla scjentystów, język nauki jest przezroczysty. Dzięki kategorii prawdziwości mogą oni utożsamiać opis, symboliczny wizerunek rzeczywistości z samymi realnymi przedmiotami. Sądzą oni, że operują realnymi przedmiotami, podczas gdy faktycznie do rozwiązywania problemów używają tylko symboli. Przekonanie to i postawa scjentystyczna mają daleko idące konsekwencje.

Dla scjentystów kategoria prawdziwości znaczy tyle, że sądy prawdziwe to te, których można z powodzeniem używać do rozwiązywania problemów w zaścępstwie rzeczy, a sądy fałszywe to te, których nie można tak stosować. Użycie sądów fałszywych prowadzi do błędnych wniosków. Błędne wnioski spowodują, że działania podjęte na ich podstawie nie przyniosą spodziewanych teoretycznie rezultatów. Sądy prawdziwe to takie, dzięki którym uczony uzyskuje w sferze rzeczy rezultaty przewidywane w sferze symbolicznej. Wnioski prawdziwe można z powodzeniem zastosować do działania praktycznego i uzyskuje się teoretycznie spodziewane rezultaty.

Kategoria prawdziwości jest gwarantem przystawalności, adekwatności pomiędzy sferą rzeczy a sferą symboliczną. Postawa ta nazywana jest naturalizmem bądź realizmem naiwnym.

Natomiast Wrzosek wskazuje, że w humanistyce sfera symboliczna autonomizuje się; stanowi autonomiczny składnik aktywności uczonego. Humanista w znaczącym stopniu odrywa sferę symboliczną od faktów. Dzieje się tak szczególnie w naukach historycznych. Fakty miały miejsce w odległej przeszłości i bardzo trudno, czy wręcz niemożliwe jest poddać je empirycznej weryfikacji.

Odległa przeszłość poskapiła świadectw o sobie, także dzięki następującym po nich czasom, które zarówno, jeśli chodzi o poświadczania kultury materialnej, jak i duchowej losów naszych przodków, pozostawiają nas w niedosycie. Zwłaszcza wtedy, gdy chcemy spełnić marzenie poznania całokształtu minionej rzeczywistości ludzkiej (Wrzosek, 2009: 121).

Historycy mają do czynienia z różnymi interpretacjami faktów. Na przestrzeni dziejów owe interpretacje zmieniają się i ciągle formułowane są nowe. Trudność sformułowania prawdy historycznej nie wynika z niedbałości uczonego, a ma charakter ontologiczny.

Nie można oczekiwać, że historiografia zrekonstruuje świat takim, jakim był albo choćby odtworzy zdarzenia takimi, jakie były. Owo oczekiwanie bowiem przechodzi do porządku dziennego nad kłopotem epistemologicznego charakteru, który polega na tym, że świat miniony był realny, z żywymi ludźmi, działającymi i myślącymi po swojemu, konkretnym, zmysłowym, materialnym i duchowym światem. Z kolei obraz tego świata, który daje nam historiografia, to jedynie jego obraz myślowy i jego językowy zapis. Ten przez historiografię wyobrażony świat nie może być takim, jakim był ten rzeczywisty, bo nie składa się z realnych zjawisk, jest bowiem jeno jego obrazem. Różnica ontologiczna między światem jako tym, który, jak sądzimy, był, a jego wyobrażeniem, jaki daje

historiografia, powoduje, że niemożliwe jest porównanie jednego z drugim. Tym bardziej, że ów świat realny odszedł w przeszłość i nie sposób jest dzisiaj zestawzić z nim naszego jego wyobrażenia (Wrzosek, 2009: 123–124).

Porządny scjentyista stwierdzi, że niemożliwość zbudowania prawdziwego wizerunku rzeczywistości jest daleko idącą ułomnością nauk humanistycznych. Mimo, a może wskutek dostrzeżonych trudności to metodologia nauk przyrodniczych powinna być wzorem naukowości i do tego wzoru uczeni powinni dążyć. Zadaniem uczonych powinno być usilne dążenie do sformułowania prawdziwego wizerunku rzeczywistości. Tymczasem niektórzy humaniści wskazują, że wspomniana ułomność jest zarazem wartością. Bezcelowe jest dążenie do zbudowania adekwatnego wizerunku rzeczywistości, gdyż cel ten i tak jest nieosiągalny. Natomiast jeśli uczyony potraktuje sferę języka jako obszar autonomiczny, to okazuje się, że może pełnić on interesujące i bardzo ważne funkcje. Uczyony może zaproponować nowe i ciekawe rozumienia rzeczywistości, które mogą być programami porządkującymi działania życia społecznego i politycznego. Według owych programów uczestnicy życia politycznego mogą konstruować i formować przyszłe życie społeczno-polityczne narodu czy państwa.

W przypadku praktykowania polityki chodzi o inne zgoda cele niż poznawcze czy praktyczno-poznawcze, jakie wchodzą w grę w nauce i zapewne częściowo przynajmniej inne niż w sztuce czy religii.

W polityce chodzi o artykułowanie pragnień (celów/wartości) określonych grup społecznych po to, aby uzyskać przyzwolenie i wsparcie ponadgrupowe umożliwiające ich spełnienie. Celem „profesjonalnej” aktywności politycznej jest zagospodarowywanie myślenia i mobilizowanie aktywności ludzi do realizacji określonych ponadindywidualnych i praktycznie uchwytnych celów (Wrzosek, 2009: 127).

Nieważne jest źródło nowej interpretacji rzeczywistości. Jej autorem może być jakaś grupa społeczna, może to być charyzmatyczny pojedynczy przywódca. Niemniej jednak ów projekt zagospodarowuje myślenie, uwagę i dążenia grup ludzi, którzy ową interpretację przyjęli jako właściwy projekt dla swego działania dla swojej przyszłej aktywności.

Ów projekt, owa nowa interpretacja może być podstawą szczególnie cennego działania opisywanej grupy. Działanie według nowego projektu politycznego może przyczynić się do szczególnego rozwoju wspomnianej społeczności. W Polsce taka sytuacja miała miejsce, gdy w 1989 roku padła propozycja – wasz prezydent, a nasz premier. Wówczas, po wyborach czerwcowych, wskutek tej propozycji siły solidarnościowe mogły przejąć faktyczne rządy w kraju. Prezydent wraz z trzema swoimi ministrami reprezentującymi resorty siłowe kontrolował kraj. Natomiast premier w oparciu o ruch „Solidarności” faktycznie zarządzał pozostałymi resortami – szczególnie gospodarką i finansami – mógł więc faktycznie wprowadzić głębokie reformy gospodarcze. Z pozoru nie zmieniał się ustrój polityczny kraju. Prezydent wraz z wojskiem i policją kontrolował kraj i zapewniał ciągłość panowania władzy komunistycznej. Równocześnie rząd

solidarnościowy w koalicji z pozostałymi partiami mógł dokonywać głębokich reform gospodarczych i społecznych. Lawina polegająca na transformacji gospodarki z zarządzanej w sposób autorytarny do wolnorynkowej ruszyła. Lawiny tej nie dało się już zatrzymać. Transformacji uległ cały system państw socjalistycznych. Wkrótce na szereg państw narodowych podzielił się Związek Radziecki. Wszystkie te państwa przekształciły swój system gospodarczy z autorytarnego na wolnorynkowy.

Pomysł Aleksandra Hala na pokojowy podział władzy pomiędzy władzę komunistyczną – resorty polityczne – i ruch „Solidarności” – resorty gospodarcze i społeczne – okazał się znakomity. Dzięki takiemu podziałowi władzy pokojowa transformacja ustroju okazała się możliwa do praktycznej realizacji.

Nowa interpretacja rzeczywistości pełni podobną praktyczną rolę jak w metodologii scjentyistycznej symboliczne rozwiązanie problemu. W obu przypadkach są to symboliczne wzory, według których ludzie kształtują przyszłą, nową rzeczywistość. Owa interpretacja czy symboliczne rozwiązanie problemu są wzorami, według których modelowana jest rzeczywistość. Różnice między nimi polegają na sposobie traktowania przeszłości. Dla scjentyisty przyszłość jest logiczną ekstrapolacją przeszłości. Natomiast humanista przyszłość traktuje jako przestrzeń do swobodnego zagospodarowania. Przyszłość zależy od siły jego wyobraźni i od zdolności gromadzenia energii, przy pomocy której owa przyszłość jest realizowana. Charyzmatyczny przywódca jest w stanie porwać do swoich idei duże grupy ludzi i z ich udziałem zrealizować duże projekty. Przywódca o mniejszej sile oddziaływania społecznego realizuje mniejsze zadania.

Myślenie humanistyczne podobnie jak model scjentyistyczny ma również walor prognostyczny. Jednak cechuje się o wiele większą swobodą w tworzeniu projektów jutra. Metodologia scjentyizmu zawiera w swojej strukturze daleko idące samoograniczenie się. Przyszłość może być tylko przedłużeniem przeszłości. Kształt rzeczywistości regulowany jest prawami naukowymi, a te są jednakowo obowiązujące bez względu na upływ czasu.

Humanista może być autorem twórczych pomysłów, które nie miały swojego odpowiednika w przeszłości. Przyznaje on sobie prawo do własnego i oryginalnego organizowania rzeczywistości. W tym sensie humanista wykracza poza rzeczywistość zastaną, poza zdarzenia, które miały miejsce w przeszłości. Najistotniejsze staje się dokonanie wyboru spośród wielu pomysłów i projektów, jakie humanista może wymyślać, takiego, przy pomocy którego zostanie osiągnięty cel. Sposób realizacji owego celu będzie lepszy i tańszy od sposobu znanego i stosowanego dotychczas.

Ważnym celem, jaki można osiągnąć w procesie stosując metodologię humanistyki, jest przekroczenie samoograniczenia się badaczy scjentyistów do rzeczywistości o zastanym kształcie i wkroczenie w świat autonomicznej kreacji. W modelu humanistycznym rzeczywistość staje się przedmiotem kreacji, jest tworzywem, punktem wyjścia dla dalszego jej procesu przekształcania. Rzeczywistość zastana staje się tworzywem do lepszego organizowania przyszłości w stosunku do tego, co człowiek potrafił wcześniej robić.

Myślenie i metodologia humanistyki może być alternatywna w stosunku do podejścia scjentyistycznego. Należy tylko zwrócić uwagę, że w podejściu scjen-

tystycznym prawa mają powszechny charakter i obejmują całość istniejącej rzeczywistości. Natomiast podejście podmiotowe, proponowane myślenie humanistyczne ma walor lokalny i odnosi się do funkcjonowania jednostkowego podmiotu sprawczego. Przedmiotem opisu humanistycznego jest myślenie i postępowanie pojedynczej osoby bądź ograniczonej i zdefiniowanej grupy ludzi. Dzieje się to w konkretnej sytuacji i w konkretnym czasie.

Należy podkreślić, że podejście scjentystyczne istotnie różni się od podejścia podmiotowego zakresem obowiązywania.

Bibliografia

Ajdukiewicz K. (1976), *Logika pragmatyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hampel C.G. (1968), *Podstawy nauk przyrodniczych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Nagel E. (1970), *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Stasiak M.K. (2009), *Podmiotowy model pracy socjalnej*, Wydawnictwo AHE w Łodzi, Łódź.

Stasiak M.K. (2006) *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź.

Wrzosek W. (2009), *O myśleniu historycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Bydgoszcz.



Makary K. Stasiak

Porównanie metodologii scjentystycznej i podmiotowej

Model scjentystyczny

W metodologii scjentystycznej przyjmuje się, że otaczająca nas rzeczywistość jest zorganizowana według jednakowych praw przyrody. Człowiek potrafi poznawać te prawa naukowe, lecz nie jest w stanie ich zmieniać. Prawa te są poprawnym opisem prawidłowości przyrodniczych. Z racji tego, że owe prawidłowości są zjawiskami dokładnie powtarzalnymi, przyjmuje się, że prawa opisujące je bezwzględnie obowiązują w całym wszechświecie. Człowiek nie jest w stanie efektywnie oddziaływać na cały wszechświat, a więc nie jest też w stanie zmieniać biegu praw przyrodniczych.

Naukowcy przeprowadzają różnorodne eksperymenty i przy ich pomocy formułują jedyny prawidłowy, naukowy wizerunek rzeczywistości. Ten wizerunek sformułowany jest w płaszczyźnie symbolicznej, ma charakter teoretyczny. Istotnie różni się od realnej rzeczywistości. Jest on prawdziwym odzwierciedleniem kształtu rzeczywistości, więc można go używać do jej reprezentowania. Naukowego i teoretycznego wizerunku można używać w zastępstwie samej rzeczywistości. Jest on niezwykle cenny i użyteczny, gdyż wykorzystuje się go do rozwiązywania praktycznych problemów. Gdy zachodzi potrzeba rozwiązania jakiegoś praktycznego zadania, naukowcy do tego celu wykorzystują wizerunek teoretyczny. Zgodnie z regułami logiki i matematyki operują oni tym symbolicznym obrazem rzeczywistości, aż doprowadzą go do postaci, która jest poszukiwanym rozwiązaniem.

Na naukowy opis rzeczywistości nakłada się pewne rygorystyczne warunki. Ponadto nakłada się warunki na sposób przekształcania tego wizerunku z jednej postaci w inną. Nałożone ograniczenia mają na celu utrzymywanie waloru prawdziwości dla opisywanego wizerunku, jak i jego naukowych konsekwencji. Prawdziwy opis rzeczywistości i prawdziwe rozwiązanie problemu oznacza tyle,

że zapis symboliczny można odtworzyć w postaci realnych obiektów. Wytworzone obiekty będą miały cechy i własności przewidywane teoretycznie. Podobnie stanie się w przypadku rozwiązania problemu. Jeśli zostanie wykonany obiekt zgodnie z opisem uzyskanym w rozwiązaniu problemu – otrzymamy obiekt o przewidywanych teoretycznie cechach. W ten sposób badacz uzyskuje praktyczne rozwiązanie problemu, mimo że jeden z etapów działania miał charakter wyłącznie symboliczny.

Dzięki pracy badaczy i naukowemu wizerunkowi rzeczywistości uczeni mogą rozwiązywanie problemów przeprowadzać teoretycznie, operując symbolami, zamiast przekształcać realne przedmioty. Owo zastępstwo niepomnie zwiększa możliwości człowieka. Operowanie symbolami jest o wiele łatwiejsze i mniej energochłonne niż operowanie przedmiotami. Stąd społeczeństwa korzystające z dobrodziejstwa nauki i przeprowadzające własne prace badawcze są bogatsze i silniejsze od społeczeństw, gdzie nauka ma marginalne znaczenie i zastosowanie.

Należy dodać, że naukowe – w sensie scjentyistycznym – rozwiązanie problemu ma charakter uniwersalny, to znaczy ważne jest w dowolnym miejscu i czasie w całym kosmosie. Rozwiązanie to jest również obowiązujące w dowolnie odległej przeszłości, jak i dowolnie dalekiej przyszłości. Jest ono również obowiązujące w każdym zakątku kuli ziemskiej, jak i kosmosu. Wynika to z faktu, że badane są prawidłowości obowiązujące powszechnie – w całym wszechświecie i w dowolnym momencie czasu – oraz opis naukowy ma charakter uniwersalny, bo zapis praw naukowych nie ma współrzędnych czasoprzestrzennych.

System nauki w modelu scjentyistycznym ma jeszcze dalsze pozytywne konsekwencje. Przy pomocy tego systemu można uzyskać dodatkowe efekty³. Są to:

- dalszy teoretyczny rozwój nauki – z przesłanek uzyskanych w drodze eksperymentu można teoretycznie wywodzić dalsze konsekwencje. Te konsekwencje uzyskuje się w wyniku poprawnie przeprowadzonych rozumowań, które wzbogacają stan ogólnej wiedzy,
- wyjaśnienie przeszłości – można efektywnie rekonstruować zdarzenia z przeszłości na podstawie danych empirycznych i naukowego opisu rzeczywistości, który ma charakter uniwersalny ze względu na upływ czasu,
- przewidywanie przyszłości – można efektywnie opisywać przebieg przyszłych zdarzeń na podstawie założeń i działań jak w poprzednim punkcie,
- uzyskiwanie symbolicznego rozwiązania problemów – uzasadnienie tego sposobu działania zostało uprzednio szeroko opisane,
- teoretyczne projektowanie nowego zjawiska lub urządzenia – projektowanie jest jednym ze sposobów przewidywania przyszłości, czyli wyjaśnienie jak poprzednio.

Nauka w modelu scjentyistycznym jest praktycznie niezwykle użytecznym narzędziem. Dzięki niej człowiek potrafi przewidywać przyszłość, wyjaśniać przeszłość

³ Scjentyistyczny model funkcjonowania nauki został przeze mnie sformułowany na podstawie analizy metody techné zaproponowanej przez Arystotelesa w *Metafizyce*. Model ten w późniejszych dziejach nauki był uzupełniany i rozwijany. Sama koncepcja metody techné w zasadzie stosowana jest do dziś. Arystotelesowską metodę techné szerzej opisałem w pracy *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, 1996.

i formułować nowe, trafne i prawdziwe projekty. Ponadto owe teoretyczne projekty człowiek potrafi praktycznie realizować. Czasy oświecenia i modernizmu są okresem, w którym człowiek rozwinął swoje moce sprawcze i gruntownie przebudował rzeczywistość, w której żyje. To okres rozwoju technologii, produkcji przemysłowej i poważnej przebudowy świata ludzkiej egzystencji. Mogło się tak stać dzięki temu, że człowiek dysponuje tak silnym i użytecznym narzędziem, jak nauka w modelu scjentystycznym.

Należy jeszcze podkreślić, że podstawową kategorią organizującą myślenie badaczy jest dążenie do uzyskania prawdziwego wizerunku rzeczywistości. Przyjmuje się dalej, że ów naukowy wizerunek rzeczywistości jest jedynym uprawnionym jej reprezentantem. W klasycznej nauce zapomina się, że ten wizerunek formułuje się w celu ułatwienia praktycznego funkcjonowania człowieka. Dzięki nauce człowiek potrafi symbolicznie rozwiązywać problemy zamiast operować rzeczami.

Wiedza naukowa jest niezwykle użyteczna praktycznie, chociaż naukowcy ten fakt w niewystarczającym stopniu zauważają i doceniają. Swoją uwagę skupiają oni nie na efektach praktycznych, ale na badaniach podstawowych, czyli na powiększaniu naukowego wizerunku rzeczywistości. Oczywiście, przy pomocy bogatszego wizerunku rzeczywistości można rozwiązać więcej problemów i często tych bardziej szczegółowych. Niemniej człowiek tak wiele inwestuje w naukę właśnie nie po to, aby dysponował teoretycznym obrazem rzeczywistości, lecz aby przy jej pomocy rozwiązywał problemy praktyczne. Wiedza naukowa, symboliczny opis rzeczywistości, jest tylko narzędziem, pośrednikiem do końcowego efektu – efektywnego rozwiązania problemów.

Myślenie podmiotowe

W przypadku myślenia podmiotowego przyjmuje się, że człowiek potrafi formułować nowe interpretacje rzeczywistości. Jednakże zdajemy sobie sprawę, że nie wszystkie fantazje człowieka prowadzą do uzyskania ciekawych rezultatów. Większość z nich ma charakter iluzoryczny i zrealizowana w praktyce przysłuży się degradacji czy destrukcji świata ludzkiego. Tylko niektóre projekty służą rozwojowi, gdyż zrealizowane praktycznie przynoszą efekty wyższe od standardowych.

Nie wystarczy formułować nowe interpretacje rzeczywistości. Trzeba jeszcze wybrać te spośród nich, które mogą się stać źródłem sukcesu i przyniosą wyższe efekty od efektów standardowych i dotychczas uzyskiwanych. W metodologii podmiotowej powstaje więc nowy problem. Chodzi o znalezienie sposobu wybierania tych nowych pomysłów, nowych interpretacji, które przynoszą skutki rozwojowe, a nie destrukcyjne.

Z chwilą znalezienia drogi odnajdywania pomysłów rozwojowych myślenie humanistyczne może okazać się silnym konkurentem w stosunku do modelu scjentystycznego. Efektem modelu scjentystycznego jest efektywne rozwiązanie problemu na poziomie uniwersalnym – jednakowo w całym kosmosie. Rozwiązanie to uzyskuje się przez wykorzystanie i operowanie symbolicznym wizerunkiem rzeczywistości. Uzyskane rozwiązanie ma charakter uniwersalny, jednakowy dla całego wszechświata.

Należy podkreślić odmiennność myślenia podmiotowego. Ma ono charakter lokalny. Odnosi się bowiem do funkcjonowania pojedynczego podmiotu sprawczego.

Nie obejmuje ono całego wszechświata lecz do funkcjonowania jednostkowego podmiotu sprawczego. Ponadto odnosi się ono do konkretnych warunków jego funkcjonowania, w konkretnym czasie i otoczeniu. Może okazać się, że te same interpretacje, te same pomysły w jednych warunkach zewnętrznych i przy danych dyspozycjach podmiotu będą przyczyną sukcesu, a w innych mogą okazać się bezskuteczne.

W innej swojej pracy *Podmiotowy model pracy socjalnej* (Łódź, 2009) opisałem sposób wybierania projektu, który może być podstawą do przeprowadzenia działania wygrywającego. Taka analiza jest możliwa, o ile za przedmiot rozważań przyjmie się nie całą rzeczywistość, a jednostkowy podmiot sprawczy. Gra on z otoczeniem o swoje przeżycie. Dotychczas zachowywał się według znanych mu kodów zachowaniowych. Zamierza wprowadzić nowe zachowanie. Jest to jakieś nowe zachowanie, którego wartość i sprawność trudno ocenić. Wprowadzenie nowego zachowania przez JPS ma sens, o ile to nowe zachowanie przysłuży się do wzrostu jego całkowitej sprawności funkcjonowania. Przy pomocy nowego zachowania JPS będzie sprawniej niż dotychczas realizował swoje potrzeby. Spodziewaną sprawność analizowanego, a nowego projektu można dobrze ocenić, jeśli zastosuje się następującą procedurę.

Procedura oceny spodziewanej sprawności projektu

- opis nowego projektu – projekt to propozycja nowego rodzaju interakcji z otoczeniem dla JPS. Owa interakcja ma realizować potrzeby JPS i mają one być zaspokojone ekonomiczniej niż dotychczas – opis kształtu projektu;
- ocena spodziewanych kosztów i przychodów;
- porównanie poziomu sprawności zachowań proponowanych w projekcie z zachowaniami realizującymi ten lub podobny cel, a stosowanymi dotychczas;
- ocena zdolności JPS do realizacji projektu – projektu sposobu uzyskania nowych i potrzebnych kompetencji;
- przebieg i koszty wdrożenia nowego zachowania:
 - w otoczeniu JPS,
 - we wnętrzu JPS;
- ocena konkurencji względem JPS;
- ocena spodziewanych szans osiągniętych dzięki wdrożeniu projektu – po wdrożeniu JPS uzyskuje nowe kompetencje, co otwiera przed nim nowe szanse, nowe przestrzenie aktywności;
- ocena spodziewanych ryzyk towarzyszących wdrożeniu;
- decyzja o wdrożeniu nowego projektu bądź zaniechaniu go;
- modyfikacja projektu w celu obniżenia poziomu ryzyk.

Nowy projekt ma na celu podniesienie jakości działania w jakimś aspekcie i obniżenie kosztów osiągania celu. Analizuje się funkcjonowanie konkretnego JPS przy jego aktualnych możliwościach oraz przebieg wprowadzania modyfikacji jego funkcjonowania, czyli projekt innowacji. Przedmiotem oceny jest również spodziewana sprawność i koszty realizacji projektu. Analizuje się osiągnięte szanse i spodziewane ryzyka. Porównuje się koszty i ryzyka z efektami wynikającymi ze spodziewanego wzrostu sprawności JPS, czyli ze wzrostem przychodów.

Porównuje się ze sobą także spodziewane ryzyka i tworzone nowe szanse. W wyniku przeprowadzonej analizy można ocenić wzrost poziomu sprawności działania i porównać z kosztami wynikającymi z bieżącego funkcjonowania oraz z nakładami potrzebnymi na realizację projektu. Dobrym wskaźnikiem jakości projektu jest czas jego amortyzacji, czyli czas zwrotu nakładów poniesionych na projekt. Zbyt długi czas amortyzacji przesądza o nieopłacalności projektu.

Decyzję o przyjęciu projektu podejmie się, o ile:

- projekt jest fizycznie i w danych warunkach otoczenia oraz dyspozycji JPS wykonalny;
- JPS posiada wystarczające kompetencje do jego realizacji bądź ocenia, że potrzebne kompetencje jest w stanie uzyskać;
- JPS uzyska znaczący wzrost sprawności działania w wyniku wdrożenia projektu;
- można względnie łatwo pozyskać z rynku surowce i umieścić na nim wytwarzane produkty;
- czas amortyzacji projektu jest odpowiednio krótki;
- nie występują znaczące zagrożenia ze strony podmiotów konkurujących.

Projekt należy odrzucić gdy:

- jest trudno wykonalny bądź wręcz niewykonalny;
- JPS brakuje wystarczającego poziomu kompetencji podmiotowych;
- zbyt długi jest czas amortyzacji poniesionych nakładów;
- zbyt wysoki jest poziom ryzyk towarzyszących osiągnięciu celu w porównaniu do szans, jakie zakłada projekt.

Myślenie podmiotowe nie ma charakteru ogólnego, uniwersalnego i rutynowego. Nie proponuje się tu stałych rozwiązań obejmujących teraźniejszość, przeszłość i dowolnie odległą przyszłość. Natomiast jest to sposób myślenia lokalnego. Analizuje się funkcjonowanie konkretnego jednostkowego podmiotu sprawczego w konkretnym momencie czasu, w konkretnej sytuacji otoczenia, stanu konkurencji oraz ze względu na aktualnie posiadane przez ten podmiot kompetencje do jego skutecznej realizacji. Celem poszukiwania i realizacji projektu jest wzrost poziomu sprawności w funkcjonowaniu JPS.

Po analizie projektu przeprowadzonej według przedstawionej lub podobnej procedury można ocenić wartość nowego projektu i opłacalność jego wdrożenia w przypadku konkretnego JPS.

Charakterystyka jednostkowego podmiotu sprawczego (JPS)

W podejściu podmiotowym przyjmuje się do analizy funkcjonowanie pojedynczego podmiotu sprawczego. Każdy jednostkowy podmiot sprawczy funkcjonuje – gra z otoczeniem – na swój rachunek. Dopiero jeśli podmiot ten prowadzi wygrywającą grę z otoczeniem i z innymi konkurującymi z nim podmiotami, jest w stanie przeżyć i dalej funkcjonować. JPS charakteryzują następujące wymiary:

1. Jest on oddzielony od otoczenia, posiada oddzielające go granice.
2. Posiada on wewnętrzną strukturę organizacyjną czyli strukturę współdziałania inną niż struktura otoczenia.

3. Dysponuje strukturą informacyjną i strukturą podejmowania decyzji czyli władzy. Obie te struktury najczęściej pokrywają się. Trafne decyzje można podejmować na podstawie informacji o bieżącym stanie JPS i stanie otoczenia.
4. Posiada umiejętność identyfikacji stanów otoczenia i podmiotów konkurujących z nim – osoby bądź jednostki pełniące funkcję zmysłów.
5. Repertuar interakcji z otoczeniem – wszelkie możliwe zachowania działania na otoczenie oraz wszelkie możliwe sposoby pobierania z otoczenia energii.
6. Manifestacja JPS czyli faktyczna, realizowana interakcja z otoczeniem; realna, której wynik najczęściej jest dodatni. Dodatni wynik interakcji to realna szansa na przeżycie JPS – pierwszy próg zapewniający istnienie.
7. Manifestacja JPS czyli realizowana interakcja jest o sprawności porównywalnej do sprawności JPS konkurujących z danym. Porównywalny do konkurencji poziom sprawności jest szansą na obronę przed przejściem danego JPS przez podmioty konkurujące – drugi próg sprawności.
8. Posiada zdolność do odnawiania JPS lub jego reprodukcji – dany JPS może podzielić się na dwa podobne do siebie JPS lub wygenerować nowy JPS będący jego potomkiem.

Funkcje wymienionych tu wymiarów funkcjonowania JPS czy inaczej to nazywając – Podmiotu Autonomicznego są następujące:

1. Jednostkowy podmiot sprawczy jest mniej lub bardziej oddzielony od otoczenia, posiada rozmaite sposoby odgraniczania się od otoczenia.
2. JPS czyni to aby móc zachować swoją odmienność od otoczenia, posiada inną strukturę wewnętrzną i mają miejsce w nim inne procesy. Owa odmienność to wewnętrzna struktura organów, jakie funkcjonują we wnętrzu organizmu oraz struktura wzajemnych zależności pomiędzy nimi.
3. We wnętrzu organizmu zwykle występują następujące struktury organizacyjne:
 - informacyjna
 - zasilania poszczególnych organów (np. finansowa)
 - wydalania zużytych elementów
 - struktura władzy (system informacyjny i struktura podejmowania decyzji).
4. Posiada jednostki, organy pełniące funkcje zmysłów – organy te służą do rozpoznawania stanów otoczenia.
5. JPS posiada repertuar rozmaitych możliwych zachowań. Jest to potencjalna jego aktywność. Uruchamia on tylko niektóre zachowania stosownie do swoich wewnętrznych potrzeb oraz ze względu na stan otoczenia.
6. Faktycznie uruchomione w danym momencie zachowania to manifestacja JPS.
7. Ową manifestację może cechować różny poziom sprawności. Minimalny poziom sprawności umożliwiający przeżycie JPS to jedność:

$S > 1$ – pierwszy próg przeżycia

$S > s$ konkurencji – drugi próg przeżycia.

8. Podmiot może posiadać umiejętność reprodukcji – czyli reprodukowania podmiotów zachowujących się identycznie jak dany.

Wszystkie wymienione i zasygnalizowane tu wymiary JPS charakteryzują jego kompetencje podmiotowe. Podmiot może zmieniać swoją interakcję z otoczeniem, czyli swoją manifestację. Jednakże maksymalna różnorodność jego zachowań określona jest jego repertuarem. Wyjście poza repertuar związane jest ze zmianą kompetencji podmiotowych.

Porównanie metodologii scjentystycznej i podmiotowej

W koncepcji scjentystycznej nie wskazuje się beneficjenta zmian. Zadaniem naukowca nie jest zmienianie świata, lecz odkrywanie występujących w nim prawidłowości przyrodniczych i zapisywanie ich w postaci praw nauki. Naukowcy sądzą, że formułowane przez nich rozwiązania mają charakter powszechny i uniwersalny, są niezależne od ich woli i pozostają poza możliwościami oddziaływania człowieka.

W metodologii humanistycznej mamy do czynienia ze światem lokalnym. W świecie funkcjonują jednostkowe podmioty sprawcze. Źródłem energii prowadzącej do zmiany jest JPS i zmiana jest dokonywana na jego rzecz. Wprowadzanie projektu ma sens o tyle, o ile zyskuje na tym sprawca projektu.

Człowiek po to uprawia klasyczną naukę, aby poprawić poziom swojego funkcjonowania w świecie, mimo że naukowcy sądzą inaczej. Również w modelu klasycznym chodzi o ułatwienie funkcjonowania człowieka w świecie. Ich działanie ma charakter utylitarny, mimo że naukowcy twierdzą, że odkrywają obiektywne prawa przyrody.

Humanista stawia sobie podobne cele co scjentyista. Obie postawy naukowe różnią się. Scjentyista jest hipokrytą. Natomiast humanista precyzyjnie definiuje autora i beneficjenta zmian. Wprowadzanie zmiany jest w większym stopniu świadome i zamierzone. Ponadto humanista jawnie proponuje własne, czasami nowe interpretacje i nowe znaczenia dla rzeczywistości, na którą oddziałuje.

W modelu podmiotowym badacz jawnie poszukuje rozwiązań ulepszających jakość funkcjonowania człowieka. Jedynie jego rozwiązania mają charakter lokalny, a nie uniwersalny. Jednakże uniwersalność rozwiązań pociąga za sobą schematyczność i rutynowość sposobu działania.

Podejście podmiotowe służy rozwojowi człowieka i może okazać się drogą wielce heurystyczną.

Bibliografia

Stasiak M.K. (2009), *Podmiotowy model pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Stasiak M.K. (1996), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Wrzosek W. (2009), *O myśleniu historycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Bydgoszcz.



Przemiany rozumienia nauki a przemiany koncepcji szkolnictwa wyższego.

Rozmowa prof. nadzw. AHE dr. Makarego K. Stasiaka
z prof. dr. hab. Franciszkiem Gołębskim
i prof. nadzw. dr. hab. Wojciechem Wrzoskiem

Makary K. Stasiak: Może zacznę od kilku słów o Uczelni, która aż do czerwca tego roku rozwijała się bardzo dynamicznie. Obecnie pozbawiono nas możliwości kształcenia około ośmiu tysięcy studentów na informatyce, około pięciu na innych kierunkach, nie mówiąc już o mniejszym naborze. Powoli dokonujemy zmian, by nasze działania były zgodne z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Sądzę więc, że klimat się ociepli i w przyszłości relacje będą lepsze, a my powrócimy do okresu dynamicznego rozwoju. Uczelnia od początku uwzględniała w swej działalności koncepcję twórczego działania. Rozwijał ją między innymi nieżyjący już profesor Krystyn Zieliński. Ja kontynuuję jego dzieło i dlatego właśnie Uczelnia ma taki charakter zarówno pod względem organizacyjnym, treści nauczania i pod względem relacji ze studentem. Owe elementy, to znaczy: postawa twórcza, podmiotowe traktowanie studenta, zarządzanie innowacyjne są źródłem sukcesu. Kiedy pisałem w 1980 roku książkę na ten temat, nie korespondowała z klasyczną metodologią. Niedawno pan profesor Wojciech Wrzosek podarował mi swoją najnowszą publikację *O myśleniu historycznym*. Czytając ją, krzyknąłem „eureka”. Dzięki niej udało mi się znaleźć pomost między tym specyficznym podejściem w humanistyce a swoim myśleniem. Kontynuując wątek o Uczelni, chciałbym dodać, że wszyscy, którzy przyczynili się do istnienia Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, między innymi profesor Franciszek Gołębski, popierali obecność twórczości na wszystkich etapach kształcenia i w dalszym ciągu rozwijają tę koncepcję. Jakiś czas temu właśnie z profesorem Gołębskim prowadziliśmy seminarium dotyczące twórczości w dużej grupie

społecznej, czyli inaczej mówiąc na temat społeczeństwa innowacyjnego i można powiedzieć, że owo przedsięwzięcie zakończyło się sukcesem. Doszliśmy do pewnych wniosków. Są pewne przemyślenia, przygotowujemy się do zorganizowania konferencji oraz związanej z nią publikacji. Co do procesu kształcenia w AHE, dodam jeszcze, że 10 do 20% czasu poświęcamy na podmiotowy rozwój studenta, czyli zajęcia o charakterze treningowym, a nie czysto teoretycznym. Na podstawie opinii naszych absolwentów wiemy, że dopiero dwa lata od ukończenia studiów dostrzegają oni fakt, iż wygrywają konkurencję ze swoimi rówieśnikami. Na początku przedmioty z podmiotowego rozwoju traktują zwykle jako mało użyteczne czy nawet zbędne. Tymczasem po dwóch latach zaczynają zdawać sobie sprawę z tego, że właśnie te umiejętności pozwalają im odnaleźć się na rynku pracy. Okazuje się również, że to one dają naszym absolwentom przewagę konkurencyjną.

Wojciech Wrzosek: Jeśli chodzi o jakieś elementy wspólne łączące nas – zgromadzonych na dzisiejszym spotkaniu – z osobą pana prezydenta AHE, to na pewno należy podkreślić, że jest on wychowankiem prof. dr. hab. Leszka Nowaka, a więc wywodzi się ze znanej nam wszystkim szkoły metodologicznej. Pozwala to sądzić, że istnieje jakaś biorąca się z tamtych czasów wspólnotowość kultury myślenia i skłonności filozoficzne.

Grupa osób obecna dzisiaj na spotkaniu jest reprezentacją środowiska, z którym współpracuję. Jesteśmy zaczynem grupy, która dopiero powstanie, gdy określone zostaną bliżej formuła istnienia Centrum Badań Humanistycznych i domena jego zainteresowań.

Z inicjatywy pana prezydenta pojawiła się propozycja, by przy Uczelni stworzyć ośrodek dla wspierania, jak pan prezydent sądzi, zbieżnych z jego zainteresowaniami, badań czy też inicjatyw teoretycznych i praktycznych. Z tym, że inicjatywy praktyczne interesują nas o tyle, o ile byłibyśmy częścią ich zaplecza myślowego. Nie mamy doświadczeń w zakresie wdrożeń nakierowanych na praktykę poza środowiskiem akademickim. Z kolei mamy duże doświadczenia w obszarze organizacji przedsięwzięć naukowych i dydaktycznych na poziomie akademickim. My dotykamy rzeczywistości kulturowej, wtedy kiedy edukujemy, docieramy do niej poprzez kontakt ze studentami. I w tym względzie można powiedzieć, że mamy solidne doświadczenie w edukacji akademickiej. Nie są to doświadczenia badawcze nad dydaktyką edukacji akademickiej, jeno tylko indywidualne i wspólnotowe doświadczenia. Współpracujemy z Zakładem Dydaktyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Poza tym wiele tekstów mojego autorstwa i kolegów ukazało się w pracach zbiorowych redagowanych i publikowanych właśnie przez dydaktyków. Koledzy wymieniają w środowisku tzw. młodych badaczy humanistów doświadczenia naukowe. Dr Jacek Kowalewski i dr Wojciech Piasek integrują młodych badaczy, wydają tomy ze wspólnych konferencji. Uczestniczymy również w wielu konferencjach, z tym że występowaliśmy tam jako eksperci z dziedziny teorii i metodologii nauk o kulturze. Dydaktycy zajmowali się na nich metodyką nauczania, my metodologią, oni w kontekście edukacyjnym, my poznawczym. Chcę zatem powiedzieć, że mamy wspólne doświadczenia praktyczne, ale badawczo nie zajmujemy się nimi.

Nasze myślenie w dużym stopniu uwzględnia myślenie o kulturze jako o swego rodzaju procesie socjalizacji człowieka. Myślimy o kulturze, także z perspektywy

rozumienia jej jako świata, który wokół człowieka istnieje, i człowieka, który z niej wyrasta. Interesują nas różnego rodzaju procesy poznawcze i partycypacja w kulturze. Samo poznawanie traktujemy jako uczenie się kultury.

Poznajemy świat uczestnicząc w życiu różnych instytucji. Nie jesteśmy zainteresowani formami wiedzy stosowanej, aplikowaniem i wprowadzaniem w czyn kolejnych idei. Jeśli studenci czy młodzi ludzie przy naszej pomocy chcą się przekształcić sami, przyjmując proponowany przez nas świat, to dobrze, ale to ich wola. Pod tym względem pan prezydent i pracownicy AHE prezentują postawę inną, to znaczy, że trzeba aktywnie zmieniać otoczenie, a nie tylko przez zawodową partycypację w nim.

My rozumiemy kształtowanie osobowości człowieka jako dialogowanie z kulturą, uczestniczenie w niej jako formy postępu poznawczego. Pod tym względem moglibyśmy okazać się pomocni i stanowić swego rodzaju zaplecze myślowe, ale nie staniemy się wykonawcami konkretnych działań praktycznych.

Napisałem półtorej strony tekstu, stanowiącego zaproszenie ideowe na dzisiejsze spotkanie. Zostało ono przeze mnie ujęte dość ogólnikowo, chodziło o to, by zaprosić do tego, co powstanie różnych ludzi, nie zamykać drzwi nikomu. Na początek musimy się zorientować, co będziemy robić, wtedy do udziału w konkretnych przedsięwzięciach, jak sądzę, chętni się znajdą.

Makary K. Stasiak: Odniosę się może do mojego podejścia praktycznego, a następnie postaram się je uzasadnić. Ponad 30 lat temu na seminarium prof. dr. hab. Władysława Krajewskiego przedstawiłem koncepcję twórczości i zostałem za nią bardzo skrytykowany. Pozostawałem niejako poza konwencją i zdałem sobie sprawę z tego, że mogę nie znaleźć środowiska, które mnie zaakceptuje. To był koniec lat 70. Jediną możliwością zaistnienia stało się działanie i w ten sposób ze zwykłego naukowca przeobraziłem się w człowieka, który analizy badawcze zamienia w czyn. Nauczyłem się od psychologów, jak prowadzić zajęcia, jak prowadzić warsztaty z umiejętności twórczych. W stanie wojennym zostałem usunięty z uczelni. Byłem wówczas kierownikiem Klubu Techniki i Racjonalizacji Budownictwa. Wkrótce zacząłem uczyć umiejętności twórczych dyrektorów przedsiębiorstw i przez lata 80. opanowałem umiejętność stymulowania zachowań innowacyjnych w pedagogice oraz zarządzaniu. Do tej pory w obu tych dziedzinach pracuję. W zarządzaniu – praktycznie zarządzając, ale też prowadząc koncepcyjnie studia z zarządzania innowacyjnego. Nie mogę powiedzieć, że do praktyki przeszedłem ze szczególną lubością, życie mnie do tego zmusiło i w związku z tym nie oczekuję od innych, że będą ową praktykę stosować.

Sądzę, że głównym celem dzisiejszego spotkania byłoby zawiązanie pewnej wspólnoty duchowej i zastanowienie się nad sposobem dalszego działania. Po zapoznaniu się z większością publikacji obecnych tu osób dostrzegam niezwykłą wspólnotę duchową. Łącząc siły i odróżniając się od środowiska, wiele zyskamy. Szkoła frankfurcka powstała przecież w podobny sposób, jej członkowie na początku sami siebie nie rozumieli, ale pod wpływem rozlicznych dyskusji stworzyli szkołę na skalę światową. Zachęcam więc do cierpliwości i do tego, by na początek nie organizować zbyt dużych i częstych spotkań. Wystarczy kilka, przy okazji których się poznamy i wypracujemy jakiś wspólny program badawczy.

Wojciech Wrzosek: W odpowiedzi na opinie i sugestie pana prezydenta, ja je absolutnie podzielam. Chciałbym również zwrócić uwagę na fakt, że pan prezydent ma w sobie bardzo dużo młodzieńczego entuzjazmu, którego pewnie wszyscy mu zazdrościmy, bo jest czymś bardzo pozytywnym, i by sądzić po efektach, dla wielu ludzi zaraźliwym. Jednak takie cele, jakie tu sobie stawiamy, rodzą się w długim, systematycznym i cierpliwym przy nich trwaniu. Tu na razie nic nie ma do zadekretowania i to, o czym rozmawiamy, dopiero powstaje, wyłania się. Zanim się światu objawimy, musimy być pewni, że jako wspólnota czy grupa mamy co objawiać.

Franciszek Golembki: Takim medium, które łączy, oprócz żywego słowa dyskusji, która zawsze okazuje się bardzo cenna, jest wystąpienie na wybrany temat. Proponuję, żeby na naszych spotkaniach zawsze ktoś prezentował swoje przemyślenia lub jakiś fragment swojego dorobku naukowego. To z jednej strony dyscyplinuje, a z drugiej pozwala innym na ustosunkowanie się do danego problemu. W ten sposób rodzi się dyskusja. Musi być jednak jakaś myśl przewodnia. Ona stanowi swego rodzaju zaczyn do rozważań na wybrany temat. Poza prezentacjami i dyskusją, trzecią formą zaistnienia jest przelewanie myśli na papier. A więc takim ogniskującym medium są publikacje, jak na przykład *Innowacje w edukacji akademickiej* czy przyniesione przeze mnie pismo *Civitas Hominibus*. Musimy zmierzać w kierunku ukonkretnienia. Mogą to być dwie formy działania: spotkania i publikacje.

Makary K. Stasiak: Tekst *Porównanie metodologii...*, który napisałem na dzisiejsze spotkanie, dotyczy porównania dwóch metodologii: scjentystycznej i podmiotowej. Koncepcję nauki, którą przedstawię, sformułowałem czytając Arystotelesa. Otóż istnieje rzeczywistość i jej naukowy obraz (zestaw praw naukowych). Człowiek przechodzi do tej rzeczywistości przy pomocy obserwacji i eksperymentów. Rozróżniamy nauki przyrodnicze, a więc zestaw praw, i nauki dedukcyjne, czyli formy poprawnego przekształcania. Na tym podziale Arystoteles poprzestaje, z tym, że pisze coś jeszcze. A mianowicie, że możemy rozwijać teoretyczne konsekwencje wyborów praw naukowych i możemy również projektować na poziomie teoretycznym nowe sytuacje. W ten sposób uczynił postęp w kierunku nowoczesnej teorii metodologicznej. Człowiek stał się w niej projektantem nowej rzeczywistości. Tymczasem naukowcy dążą do budowania jej prawdziwego wizerunku. Ów wizerunek formułują na podstawie obserwacji otoczenia. Okazuje się jednak, że wiedzę naukową można dalej rozwijać już bez potrzeby korzystania z doświadczenia, a korzystając z nauk dedukcyjnych. Pozytywne konsekwencje przesłanek pierwszych wzbogacają treść nauki. Ponadto dedukcyjną analizę problemu można wykorzystać do projektowania nowej rzeczywistości. Konsekwencją tego mogą się stać poprawne projekty, które uczeni realizują w praktyce. A więc to, co teoretycznie przewidujemy, możemy uzyskać w praktyce. W modelu scjentystycznym jest tylko jeden prawidłowy obraz rzeczywistości, a logika i matematyka są narzędziami pozwalającymi tworzyć wizje, które są prawidłową konsekwencją praw naukowych.

Prof. Wojciech Wrzosek wprowadza nowy termin „jednostkowy podmiot sprawczy”, ja z kolei stosuję pojęcie „podmiot autonomiczny”. Uważam, że poniekąd są one tożsame. W koncepcji nauki profesora Wojciecha Wrzoska podmiot jest sprawcą zdarzeń historycznych, które stanowią przedmiot opisu naukowego.

Sprawca ów może więc tworzyć wizje nowej rzeczywistości. Wizje te nie muszą być logicznymi konsekwencjami przesłanek uzyskanych empirycznie. Podmiot sprawczy projektuje zatem nową rzeczywistość. Chodzi o to, aby swobodnie uzyskane projekty przyniosły ponadstandardowe efekty.

Jednostkowy podmiot sprawczy to również organizm biologiczny. Istnieje on dzięki dodatniej interakcji z otoczeniem. W przyrodzie mogą przetrwać jedynie te organizmy, które są w stanie samodzielnie zapewnić sobie byt, to znaczy pozostają w interakcji z otoczeniem i ta interakcja jest dodatnia, dostarcza nadwyżki przychodów w stosunku do kosztów. Innymi słowy, z tego co dany organizm uzyska, może się utrzymać i kontynuować swoją egzystencję. To jest właśnie podmiot autonomiczny. Posiada on pewien repertuar aktywności i manifestacji. Jeśli tym podmiotem jest scjentyista, do jego repertuaru aktywności należy symboliczne rozwiązywanie problemów, symboliczne formułowanie problemów, ale w przestrzeni ściśle określonej, w ramach paradygmatu na przykład nauk przyrodniczych. Patrząc z perspektywy historycznej, owe paradygmaty ulegały zmianom. Jeśli uświadomimy sobie, że od nas zależy stworzenie takiego programu, to formułujemy nowe rozumienie rzeczywistości. Chodzi o to żeby z wielu rozumień wybrać interpretacje wygrywające. Można akceptować kulturę, to znaczy ubierać się zgodnie z modą i jednocześnie przyznać sobie prawo do kreowania nowych wizji rzeczywistości. Model scjentyistyczny nauki polega na tym, że naukowcy budują model rzeczywistości, który jest logiczną konsekwencją przeszłości, a więc sami siebie ograniczają. W ich rozumieniu przyszłość może być tylko racjonalnym powtórzeniem przeszłości. Natomiast nowa metodologia, zaproponowana przez profesora Wojciecha Wrzosek, polega na tym, że wprowadza do metodologii jednostkowy podmiot sprawczy, który jest podmiotem autonomicznym i może zachować się w dowolny sposób. A więc działanie jednostkowego podmiotu sprawczego może konstruować przyszłość inaczej niż przeszłość, w dowolny sposób. Metodologia podmiotowa istotnie różni się zatem od metodologii scjentyistycznej. Problem w tym, że wizja przyszłości jednostkowego podmiotu sprawczego może go rozwijać ale i degradować. Różna jest wartość tych wizji. W przypadku metodologii scjentyistycznej, z racji tego, że przyszłość jest racjonalną konsekwencją przeszłości, występowała gwarancja zachowania jakości wpływu tych projektów na przyszłość. W przypadku gdy mogą one być dla jednostkowego podmiotu sprawczego dowolne, tej gwarancji nie ma. Pojawia się zatem nowa trudność, wymiar tworzenia przyszłości polegający na wyborze wizji właściwych projektów, to znaczy tych, które dobrze rokują na przyszłość. Jednostkowy podmiot sprawczy powinien zdawać sobie sprawę z faktu, że w nowy sposób kreuje rzeczywistość i z tego, że jest odpowiedzialny za swoje działania w postaci dokonywanych wyborów. Przejście od metodologii scjentyistycznej do metodologii podmiotowej jest przejściem dość radykalnym. Scjentyista nie zdaje sobie sprawy z konsekwencji swoich czynów, kryje się za racjonalnością, logicznością swojego postępowania. Tymczasem świadomy podmiot sprawczy jest świadom skutków swoich poszczególnych czynów i wyborów, które przyczyniają się do jego rozwoju. Scjentyista funkcjonuje w ramach pewnego paradygmatu, przyjętego przez siebie kodu kulturowego. Zmiana tych paradygmatów i kodu kulturowego następuje powoli i traumatycznie. Podmiot sprawczy jest świadomy stanowienia przez siebie tych nowych paradygmatów i kreowania ich. Scjentyści, szczególnie pod wpływem pracy

Tomasa Khuna pt. *Struktura rewolucji naukowych*, zauważyli, że ich modele rozumienia naukowości zmieniają się, a oni sami stoją w obliczu możliwości różnorodnego rozumienia rzeczywistości. Zatem funkcjonując ściśle w ramach metodologii scjentystycznej, scjentyści skazują się na funkcjonowanie w ramach paradygmatu, czyli przyjętego kodu zachowaniowego. Tymczasem naukowcy o podejściu podmiotowym przyznają sobie większy zakres wolności, a tym samym przyznają sobie prawo do kreowania nowego rozumienia rzeczywistości i nowych programów działania. Zdają sobie sprawę z tego, że dokonują wyboru spośród wielu programów, wyboru pomiędzy stratą (nowy program może być gorszy od tradycyjnego, porównywalny bądź lepszy) i zyskiem. Chodzi o to, by przyjęte do realizacji programy przyczyniały się do rozwoju osobistych dyspozycji i możliwości podmiotu, umożliwiającą działanie.

Wojciech Wrzosek: W scjentystycznym rozumieniu nauki, reguły jej uprawiania są dość twarde, przy innym sposobie pojmowania są luźne. Na przykład humanistą może być scjentyści, to znaczy można uprawiać humanistykę w wariacie przyrodoznawczym, zajmować się jedną z dyscyplin społecznych wzorujących się na przyrodoznawstwie. Można też uprawiać humanistykę, która jest antyscjentystyczna i wówczas rygorystyka już nie obowiązuje.

I tu pojawia się pytanie, czy podmiot autonomiczny jest zdeterminowany kulturą, w której egzystuje, czy jego myślenie i działanie wyznacza kultura? Nie może on w akcie ani myślowym, ani działaniowym, totalnie wykraczać poza kulturę. Poza kulturą jego działanie w ogóle nie może być rozumiane. Myślenie i działanie człowieka musi pozostawać w dialogu z zasobami dyskursywnymi kultury, inaczej sensowność ich nie pozostaje rozpoznana jako sensowna. Te ramy, ograniczenia, a także poziomy swobody i wolności winny być rozpoznawane w odniesieniu do różnych kultur i subkultur, jako rozpoznanie tożsamości i możliwości dialogu.

My, myślę tu o grupie, która zjawiała się na dzisiejszym spotkaniu z mojej inicjatywy, musimy się zastanowić, czy jest dla nas do pomyślenia myślenie i działanie, które mieściłoby się poza kulturą. Chodziłoby teraz o określenie tych świeżych działań, które są inne niż te standardowe, aby potencjały kreatywności drżące w tradycji i kompetencjach kulturowych jednostek wykorzystywać.

Makary K. Stasiak: Podmiot autonomiczny jest zdeterminowany kulturą i w jej ramach funkcjonuje. Prof. dr hab. Wojciech Wrzosek używa terminu „funkcjonowanie w ramach kultury”, ja natomiast używam pojęcia „zachowanie standardowe”. W mojej koncepcji pokazuję możliwość wychodzenia poza kulturę, czyli poza zachowanie standardowe. Wychodzenie to, to działalność twórcza, akt twórczy polegający na znalezieniu takiej nowej wizji działania, która w realizacji praktycznej przyniesie wyższe efekty niż standardowe. Co więcej, wprowadzam również „umyślne działanie twórcze”. „Umyślna twórczość” polega na tym, że jednostkowy podmiot aprowczy może oddziaływać na siebie w taki sposób, że uzyska rozwój swoich umiejętności podmiotowych, a przez to zwiększy swoje szanse na odnalezienie działania twórczego. W mojej koncepcji człowiek funkcjonuje w kulturze, ale znalazł ścieżkę umyślnego wykraczania poza nią i odnajdywania w tym wykraczaniu przestrzeni rozwojowych. To scjentyści będzie się starał nie wykraczać poza kulturę, bo w ramach odpowiednich norm widzi jedyny sens swojego działania. Tymczasem człowiek podmiotowy istotę swojej egzystencji upatruje w zachowaniach twórczych, w sensownym wychodzeniu

poza kulturę, w poszukiwaniu programów rozwojowych. Korzystam również dodatkowo z terminologii ekonomicznej. To znacznie poszerza możliwości opisu faktycznych zależności. Podmiot musi przeżyć w otaczającym go świecie, dlatego gra z otoczeniem. Kultura nakłada duże rygory i w ten sposób marginalizuje szczególnie jednostki słabsze. Ta ocena z zastosowaniem języka ekonomicznego ma walor w postaci skuteczności i trafności. Uświadamia jednostce, że jej podstawowym celem jest przeżycie. A więc definiuję akt twórczy podwójnie, w sposób podmiotowy i przedmiotowy.

Wojciech Wrzosek: Twórcze zachowanie jest wówczas, gdy wzrasta mój poziom interakcji z otoczeniem, gdy są tego także ekonomiczne rezultaty. Wzrost skuteczności zewnętrznej jest związany ze zwiększeniem mojego repertuaru aktywności. Zatem wychodzę poza swoją kompetencję kulturową, poza dotychczasowy repertuar moich myśli i działań. To nowe zachowanie okazało się być dla mnie efektywniejsze kulturowo. Powiększył się też mój potencjał do działania. Podejmuję nowe, które wzbogaca mój zasób zachowań dotychczasowych.

Makary K. Stasiak: Nauka w modelu scjentystycznym odcina się od technologii, jej produktem jest prawo naukowe. W wyniku przyjęcia postawy scjentystycznej technicy są traktowani jako mniej istotni czy wartościowi od naukowców. Tymczasem myślenie podmiotowe polega na tym, że wybieramy te wizje, na których wygramy, które przyniosą pożytek podmiotowo. W tym sensie możemy wykraczać poza kanony i nie musimy kurczowo trzymać się standardów. Jak rozumiem, książka prof. dr. hab. Wojciecha Wrzoska dotyczy przemian tych właśnie standardów. Możemy przecież powiedzieć, że skoro w przeszłości ulegały one zmianom, to i w przyszłości jesteśmy w stanie kreować nowe projekty, czyli wprowadzać nowe standardy.

Wojciech Wrzosek: Czyli chcemy zaproponować światu standardy i wybrać te, które przyniosą pożytek.

Makary K. Stasiak: W książce *Podmiotowy model pracy socjalnej* jest rozdział pod tytułem *Sformułowanie projektu innowacyjnego*. Zawiera on ocenę jakości pomysłu. Projektowanie nowego przedsięwzięcia polega głównie na sformułowaniu takiego standardu zachowań, który przyniesie efekty wyższe niż te dotychczasowe. Najpierw pojawia się pomysł na nowe działanie, następnie musimy przeanalizować, czy będzie ono wygrywające w stosunku do konkurencyjnych. Jeśli wstępny projekt jest niewystarczający, to modyfikujemy go tak długo, ażeby doprowadzić go do postaci, dzięki której będziemy wygrywać. Jeśli natomiast projekt okaże się przegrywający, nie powinniśmy go realizować w praktyce.

Nie ma stałych standardów oceny projektu. Ocenia się szanse i ryzyka. Szansą jest rozwój potencjału podmiotowego sprawcy i poszerzenie jego możliwości działania. Strata może wynikać z wdrożenia projektu przegrywającego, a także z trudności w realizacji projektu wygrywającego. Oczywiście ludzie w różny sposób mogą się zachowywać, jedni wybierają standardowy styl życia, a inni poszukują innowacyjności.

Wojciech Wrzosek: Więc innowacyjność obarczona jest większym ryzykiem, ale umożliwia większy zysk. W kontekście tego można powiedzieć, że gdyby ludzie w Polsce lat osiemdziesiątych nie wykroczyli poza standardy wtedy obowiązujące i legalizowane przez państwo, to teraz nie byłoby wolnej Polski. Bez niegdyśiej-

szych heretyków, nie mielibyśmy dzisiaj klasyków. Nie wszyscy heretycy jednak nimi zostają. Wielu przegrywa pod naporem standardów, normalności, legalności. Bywa, że nacisk normalności pozwala wykształcić tożsamość nowatorskich działań. Potrzebna jest dyskusja starego z nowym, a nie wojna między nimi.

Makary K. Stasiak: Właśnie tak, ponieważ etyka człowieka innowacyjnego jest etyką wolności i odpowiedzialności.

Wojciech Wrzosek: Sądzę, że moglibyśmy razem coś tworzyć, ale musimy to określić. My, to znaczy obecna tu z mojej inicjatywy grupa, mamy już jakieś poczucie wspólnotowości i istnieje duża szansa, że jeśli ktoś z tej grupy przedstawi jakiś pomysł poznawczy, to może liczyć na zainteresowanie pozostałych. Zadanie nasze, ze względu na zainteresowania naukowe, które określić by można jako poszukiwanie rozumienia korzeni historycznych kultury po to, aby wzbogacić potencjał kreatywności teraźniejszości, polegałoby na dostarczaniu semantyki dla współczesnej komunikacji kulturowej, na wzmacnianiu podmiotowego uczestnictwa jednostki w życiu zbiorowym.

Jeśli będziemy mogli działać suwerennie, kultywować to, co sami wymyślimy, w tym, czym do tej pory się zajmowaliśmy, to możemy powiedzieć, że tak. Patronat Centrum, wsparty organizacyjnie i finansowo, respektujący suwerenność grupy, byłby nam potrzebny.

Makary K. Stasiak: Tak, suwerenność jest podstawą twórczej współpracy. Wydaje mi się, że jako zespół naukowców, pokazując swoją odmienność, wszyscy zyskamy, bez potrzeby narzucania sobie czegośkolwiek. Ponieważ obaj wraz z prof. Wrzoskiem zmierzamy w jednym kierunku, zarówno poznając się, jak i suwerennie współdziałając, możemy oczekiwać korzyści płynących z działalności Centrum Badań Humanistycznych. Nie ukrywam, że w pewnym sensie zyska również Uczelnia. Sądzę, że nasze dokonania w zakresie metodologii można przenieść na model kształcenia w AHE. Dla Uczelni jest to niezwykle ważne zadanie.

Wojciech Wrzosek: To jest pomysł na jedno ze spotkań. Oprócz aspektu poznawczego, powodem może być aktualna sytuacja Szkoły, która z jednej strony podejmuje wiele innowacyjnych wyzwań, ale i przekracza standardy w sposób trudny do zaakceptowania dla instytucji legalizujących. Trzeba wypracować równowagę między wymaganymi standardami a innowacyjnością. Są światowe propozycje związane z tym zagadnieniem, tj. jak wzbogacić, zdynamizować, otworzyć na kreatywność ludzi przez nas kształconych, którzy uważają, że potrafią w sposób nowoczesny rozumieć kulturę i partycypację w niej, weźmiemy udział w dyskusji jako strona. Zdawać sobie musimy sprawę, że to działanie w sferze kultury elitarnej, które może przynieść skutki także dla kultury masowej.



Katarzyna Tobór-Osadnik, Małgorzata Wyganowska

Idealny inżynier XXI wieku – wyzwania edukacyjne

Na początku rozważań należy zadać sobie pytanie: czy istnieje pożądana sylwetka inżyniera XXI wieku? Czy są cechy, które wyróżniają go od inżyniera z wieków wcześniejszych? Słowo „inżynier” wywodzi się z języka starofrancuskiego (*engigneor*) i oznacza osobę zajmującą się techniką, w szczególności machinami wojennymi (www.wikipedia.org/wiki/inzynieria, data dostępu 3.06.2009). Słowo „technika” pochodzi z greckiego *technikos*, co oznacza *kunstowny* (Lenartowicz, Gorustowicz, „Życie Politechniki” 11–12/2006). Angielskie oznaczenie inżyniera wywodzi się natomiast z łaciny ze słowa *ingeniosus*, oznaczającego *wykształcony* (www.wikipedia.org/wiki/inzynieria/etymologia, data dostępu 03.06.09). Łącząc te pojęcia, osobę nazywaną inżynierem powinno cechować kunsztowne, mistrzowskie posługiwanie się techniką, oparte o nabyte wykształcenie i wiedzę. Dlatego sylwetkę inżyniera, według autorek, powinno rozpatrywać się w dwóch aspektach. Pierwszy aspekt to wrodzone skłonności umiłowania techniki i dążenia do osiągnięcia mistrzostwa w działaniu oraz z drugiej strony – w aspekcie stosowanego systemu kształcenia i nabywanych w jego wyniku umiejętności. Przy założeniu, że liczba młodych ludzi o określonych skłonnościach wrodzonych nie zmieniała się w ostatnich okresach historycznych, może po stronie systemu kształcenia od szkoły podstawowej po wyższą są braki, jeżeli nadal notowany jest brak inżynierów na rynkach pracy.

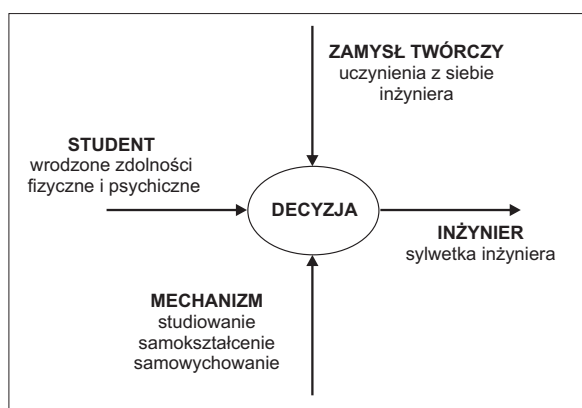
Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (Raport GUS, 2007), pod koniec pierwszego półrocza 2007 roku nieobsadzone pozostawały 30754 stanowiska przeznaczone dla specjalistów oraz pracowników technicznych średniego szczebla. Spośród tego 14 629 to nowe miejsca pracy, powstałe w ciągu pierwszych dwóch kwartałów 2007 r.

Z prognoz przygotowanych przez TNS OBOP na podstawie badania sytuacji na rynku pracy (badanie przeprowadzone na zlecenie MNiSW) wynika, że do

2013 roku w przemyśle zabraknie ponad 46 tys. inżynierów (http://wyborcza.pl/1,97654,6777991,inzynier_na_zamowienie.html 15.07.2009). Za pięć lat – ponad 76 tysięcy (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gAllery/37/34/37344/kierunki_zamawiane_-_material prasowy.pdf 18.05.2008).

Alarmujące informacje w prasie, w telewizji i innych mediach o braku kadry inżynierskiej i technicznej na rynku pracy w Polsce sprowokowały autorki do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy więc uczelnie wyższe techniczne przygotowują odpowiedniego kandydata na ten rynek pracy, wykorzystując jego wrodzone zdolności?

Osiągnięcie sukcesu zawodowego przez inżynierów w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu gospodarczym wymaga zdobycia w trakcie studiów wiedzy merytorycznej, technicznej, rozwinięcia umiejętności i ciągłego samodoskonalenia się.



Źródło: *Inżynier XXI wieku – osobowość i profil zawodowy*, 2002

Rysunek 1. Czynniki kształtujące przyszłego inżyniera

Współczesny inżynier nie może zaprzestać kształcenia wraz z ukończeniem studiów, z wymagań stawianych jemu przez potencjalnych pracodawców wynika, że musi on doksztalać się nieustannie oraz poszukiwać nowości technicznych. Pracodawcy oczekują od inżynierów nowych cech i umiejętności nieprzypisywanych dotychczas tego typu zawodom. Inżynierom zatrudnionym we współczesnych przedsiębiorstwach nie wystarczy już tylko gruntowna wiedza, specjalizacja w wąskiej, wyuczzonej na studiach dziedzinie. Oczywiście kierunkowe wykształcenie, znajomość języków obcych, doświadczenie zawodowe czy uprawnienia dodatkowo potwierdzające prawo do wykonywania zawodu – to podstawa przy naborze potencjalnych kandydatów do pracy. Ale to za mało, żeby stać się kandydatem idealnym, inżynierem marzeń.

Współczesnego inżyniera można postrzegać w trzech wymiarach: jako przedstawiciela świata **techniki**, jako **badacza** poszukującego nowych rozwiązań i także jako **menadżera**, bo coraz częściej stanowiska kierownicze wymagają wiedzy nie tylko z zarządzania, ale równocześnie z szeroko pojmowanej inżynierii (Fober, „Przegląd Techniczny” 05/2006). Na konferencji „Przedsiębiorczy Śląsk – edukacja a rynek pracy”, zorganizowanej na Politechnice Śląskiej w Gliwicach minister Barbara Kudrycka użyła określenia, że wchodzimy w erę oświeconego inżyniera.

Podążając tym tokiem, wchodzimy w erę potęgi technicznego umysłu i musimy w Polsce sprostać jej wymogom, kształcąc inżynierów na jej miarę i potrzeby.

Poszukując cech idealnego inżyniera redakcja „Przeglądu Technicznego” [4] przeprowadziła badanie wśród kilkudziesięciu inżynierów z kilkuletnim stażem. Celem badania było sprawdzenie, jakie cechy sami inżynierowie – nie pracownicy działów personalnych czy agencji doradztwa – uważają za najbardziej przydatne w pracy.

Idealny inżynier – jak donosi „PT” („Przegląd Techniczny”, http://www.pracuj.pl/praca-przemysl-artykuly_11669.htm#top 23.04.2008) – charakteryzuje się:

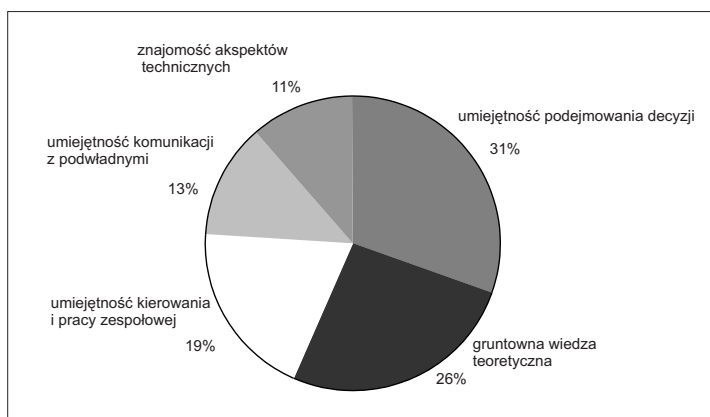
- pasją do techniki
- kreatywnością
- zdolnościami innowacyjnymi
- inicjatywą i zaangażowaniem w postęp naukowo-techniczny
- łatwością adaptacji
- zdolnością do samodoskonalenia
- umiejętnością zastosowania technik komputerowych w codziennej pracy
- profesjonalną wiedzą i umiejętnościami
- znajomością języków obcych
- kompetencjami w zarządzaniu i umiejętnościami przywódczymi
- przestrzeganiem zasad etyki inżynierskiej
- przekonaniem o cywilizacyjnej misji techniki.

Oczywiście nie wszystkie wyżej wymienione cechy można wykazać już podczas rekrutacji. Jednak wcześniej czy później można określić, w jakim stopniu dany pracownik odpowiada wzorcowi. Warto dodatkowo zwrócić uwagę na fakt, że inżynierowie z kilkuletnim stażem już teraz są – lub w krótkim czasie mogą się stać – osobami współodpowiedzialnymi za rekrutację. Zatem informacje uzyskane w czasie badania mogą stać się wyznacznikiem w modelu rekrutacji na wiele najbliższych lat. Znacząca jest inna hierarchia cech w odniesieniu do badań prowadzonych wśród studentów. Etyka zawodu i odpowiedzialność wobec społeczeństwa i środowiska, w jakim żyjemy, nie jest postrzegana jako najbardziej istotna.

Jednocześnie dla poszerzenia analizy autorki przeprowadziły badania ankietowe obejmujące potencjalnych, losowo wybranych pracodawców zatrudniających przede wszystkim absolwentów szkół inżynierskich. Zadano pytania o pożądane cechy i umiejętności, które powinny charakteryzować takiego pracownika. Pytania były otwarte, ankietowani sami określali pożądane cechy. Dzięki dotychczasowym badaniom sondażowym określono zbiór cech powtarzających się we wszystkich ankietach. Do najważniejszych umiejętności oczekiwanych przez pracodawców od absolwenta należą:

- umiejętność podejmowania decyzji
- gruntowna wiedza teoretyczna
- umiejętność kierowania i pracy zespołowej
- umiejętność komunikacji z podwładnymi
- znajomość aspektów technicznych.

Cechy uszeregowano od najważniejszej do najmniej ważnej zgodnie z opinią ankietowanych (wykres 1).



Źródło: opracowanie własne

Wykres 1. Cechy idealnego inżyniera w opinii pracodawców

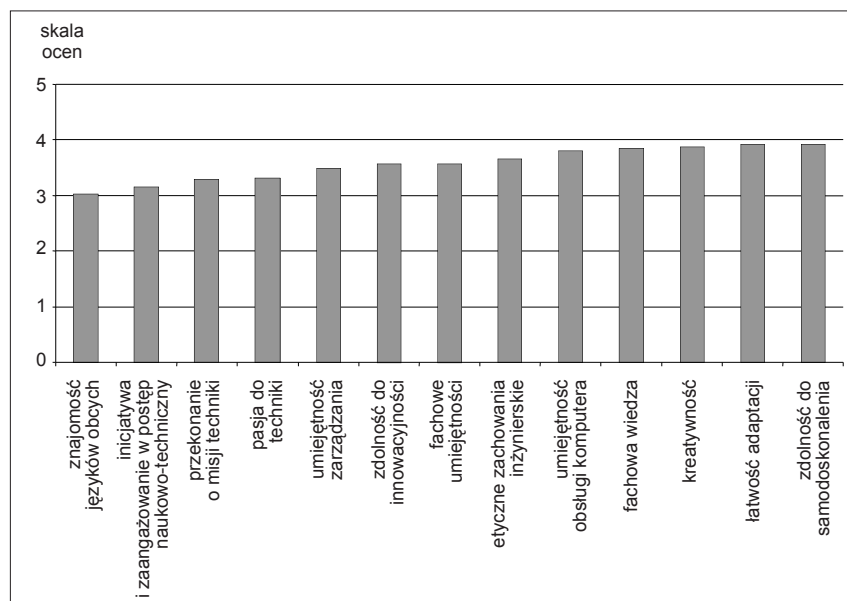
Podsumowując, pracodawca oczekuje pracownika umięjącego pracować w zespole, odpowiedzialnego za swoje decyzje i równocześnie o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Komunikacja i praca zespołowa to podstawowe umiejętności personalne wymagane w pracy zawodowej. Studia powinny kształcić nie tylko wysoko wykwalifikowanych inżynierów, ale także kształtować ich postawy i cechy charakteru. Autorki zadały sobie pytanie: czy tak jest istotnie?

Posiadanie wyżej wymienionych cech decyduje obecnie o sprawności pracy inżyniera i o korzyściach osobistych, które inżynier osiąga pracując w swym zawodzie. Wiedza naukowa inżyniera, jak pokazały badania, nie może być skoncentrowana tylko na naukach fizycznych, zawodowych. Tak więc wykształcenie formalne inżyniera musi być bardzo szerokie, obejmujące nauki ekonomiczne, społeczne, humanistyczne. We współczesnej cywilizacji technika wyrosła na potęgę mającą często decydujący wpływ na gospodarkę, administrację, szkolnictwo, zatem wyznaczenie profilu idealnego inżyniera jest fundamentalne. Przecież większość dzieł inżynierskich wywiera bezpośredni wpływ na warunki życiowe i bezpieczeństwo ludzi. W istocie cały system gospodarczy, społeczny, polityczny i wojskowy pozostaje pod wybitnym wpływem wytworów techniki. Jeżeli zastanowimy się na historią rozwoju ludzkości, to momentami przełomowymi były wynalazki o charakterze technicznym. Wynalezienie koła 8 tys. lat p.n.e. zmieniło świat i pozwoliło rewolucjonizować transport i prowadzenie podbojów terytorialnych. Do ludzi, którzy zmienili historię należy Leonado da Vinci. Jednak nie zmienił jej, tworząc wspaniałe dzieła sztuki, tylko będąc genialnym inżynierem prekursorem. Nazywany jest on obecnie ojcem śmigłowca i samochodu. To tacy ludzie, jak Thomas Edison, Ignacy Łukasiewicz, Albert Einstein czy Konstanty Ciołkowski popychali świat ku zmianom. Tutaj należy zastanowić się na potrzebą tych zmian i czy wyszły ludzkości na dobre. Zadaniem inżyniera jest kreować otoczenie techniczne w społeczeństwie, ale także musi zawsze zadawać sobie pytania:

- W jakim celu realizuję dany projekt?
- Do kogo jest on adresowany?
- Czy realizując go, dbam o społeczeństwo i jego otoczenie?

Inżyniera i jego czyny ocenia się po skutkach ubocznych (dobrych czy złych) realizowanych przedsięwzięć. Jeżeli chcemy, aby praca inżyniera oceniana była pozytywnie, należy zawsze określić potrzeby społeczeństwa, dla którego ten projekt jest realizowany. W celu nabycia odpowiednich umiejętności przewidywania nie tylko skutków technicznych projektu, ale także ekonomicznych, społecznych, kulturalnych, politycznych, należy wzbogacić programy studiów inżynierskich o te aspekty. Programy powinny zawierać elementy ekonomii, psychologii, socjologii, nauk o zarządzaniu i niektórych nauk humanistycznych. Równocześnie ze strony pracodawców częste są głosy o zbyt małym przygotowaniu praktycznym. Jedynym rozwiązaniem jest więc czynny udział przyszłych potencjalnych pracodawców w aktywnym kreowaniu programów nauczania. Zaproponowana przez MNiSW większa swoboda w tworzeniu programów, z mniejszym akcentem na minima programowe, wychodzi tym potrzebom naprzeciw. Jednak ta aktywność nie może być ograniczona do kreowania programów realizowanych na uczelni, ale przede wszystkim dotyczyć zajęć realizowanych w zakładach przemysłowych.

Autorki podały również ocenie profil wymaganych cech „idealnego inżyniera” przez studentów wybranego kierunku magisterskiego wyższej uczelni technicznej. Autorki w swoich badaniach postawiły sobie przede wszystkim pytanie: Czy studia wyższe na badanym wydziale w opinii studentów kształtują pożądane cechy założonego „idealnego inżyniera”? Wyniki badań ankietowych prezentuje wykres 2.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. W jakim stopniu studia wyższe techniczne kształtują cechy „idealnego inżyniera”?

Porównując wyniki badań z wykresu 1 i 2 (prowadzonych na tej samej grupie respondentów), można sformułować kilka wniosków:

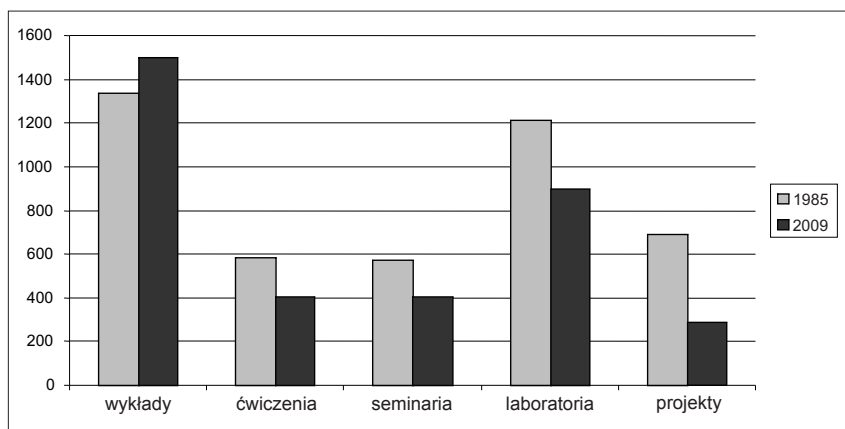
- znajomość języków obcych wydawałaby się jedną z najważniejszych, z najbardziej pożądanых umiejętności charakteryzujących inżyniera, jednak w opinii badanych studentów ta umiejętność jest wymieniana na przedostatnim miejscu cech pożądanых (wykres 2), równocześnie, w ocenie studentów, studia także w nikłym stopniu wypełniają to zadanie (na wykresie 3 najniższa ocena);
- najważniejszą cechą charakteryzującą „idealnego inżyniera” powinna być w opinii badanych studentów „kreatywność”, równocześnie ci sami studenci ocenili tę cechę poniżej 4 w 5-stopniowej skali wśród cech kształtowanych przez studia wyższe.

Natomiast „fachowa wiedza”, „fachowe umiejętności” zostały wyróżnione jako podstawowe cechy inżyniera i równocześnie studenci stwierdzili, że studia ich przygotowują pod tym względem lepiej niż dostatecznie. W opinii autorek i innych respondentów (por. Kubiński, 2006; „Przegląd Techniczny”, http://www.pracuj.pl/praca-przemysl-artykuly_11669.htm#top 23.04.2008), a także według raportu o rozwoju społecznym ONZ, cechy te są ważne i pożądate na rynku pracy.

Uplasowanie etyki wykonywania zawodu inżyniera na przedostatnim miejscu w rankingu cech pożądanых wzbudza duże zaniepokojenie. Pomimo, że respondenci uważają, że studia uczą ich postaw etycznych (wykres 3), wydaje się, że jeszcze nie doceniają i nie rozumieją ich miejsca i znaczenia w życiu zawodowym.

Niestety na uwagę zasługuje również fakt, że żadna z cech pożądanых kształtowanych przez studia wyższe techniczne nie osiągnęła oceny nawet dobrej (4,0) w skali od 0–5.

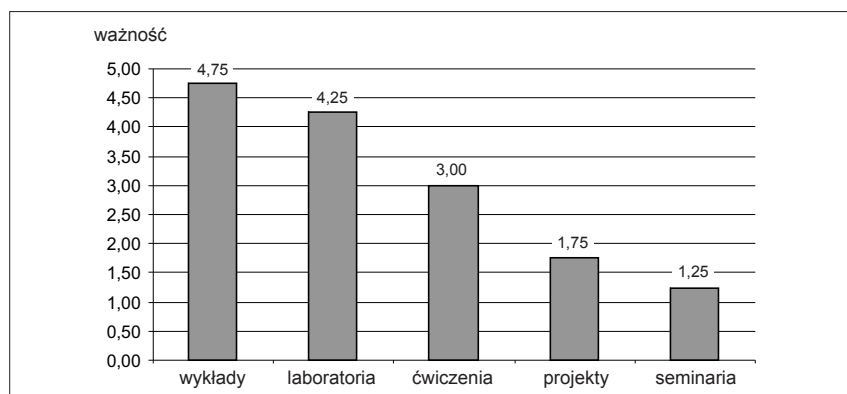
Równocześnie poszukując najlepszych form zajęć realizujących pożądaný profil, autorki zadały pytania, jak zmieniały się formy prowadzonych zajęć na przestrzeni ponad 20 lat i które z nich są najlepiej oceniane przez studentów.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Zmiany form kształcenia na tej samej specjalności studiów wyższych technicznych w latach 1985–2009

Zajęciami, których liczba została zwiększona okazały się wykłady, a zajęcia kreatywne wymagające aktywności studenta licznie zmniejszyły się.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Ważność form realizacji przedmiotów uszeregowana przez ankietowanych studentów II, III, IV i V roku kierunku ZIP

Jednocześnie według ankietowanych studentów zajęcia projektowe to jedna z najmniej istotnych (ważnych) form realizacji zajęć. Stoi to w wyraźnej sprzeczności z oczekiwaniami potencjalnych pracodawców, wg których „idealny inżynier” to osoba kreatywna, innowacyjna i samodzielna. Właśnie te kompetencje wykształcają zajęcia projektowe, w ramach których studenci muszą rozwiązywać samodzielnie problemy, poszukiwać racjonalnych rozwiązań. Ankietowani studenci, wydaje się, nie są świadomi oczekiwanych od nich przez pracodawców umiejętności lub forma i cel tych zajęć nie są wystarczająco jednoznaczne.

Czy więc studenci wiedzą, jaki powinien być profil kompetencyjny idealnego absolwenta wyższej szkoły technicznej? Autorki w ramach prowadzonych badań poprosiły również studentów o uszeregowanie ważności pożądanых cech. Wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Uszeregowanie cech „idealnego inżyniera” od najważniejszej – 1 do najmniej ważnej – 13

Cecha idealnego inżyniera	Uszeregowanie od najważniejszej do najmniej ważnej
Kreatywność	1
Fachowa wiedza	2
Fachowe umiejętności	3
Zdolność do innowacyjności	4
Zdolność do samodoskonalenia	5
Pasja do techniki	6
Łatwość adaptacji	7
Umiejętność zarządzania	8
Inicjatywa i zaangażowanie w postęp naukowo-techniczny	9
Umiejętność obsługi komputera	10
Etyczne zachowania inżynierskie	11
Znajomość języków obcych	12
Przekonanie o misji techniki	13

Źródło: opracowanie własne

Przy obecnych wyzwaniach świata techniki i walki z różnymi formami terroryzmu umieszczenie etyki na 11 miejscu powinno wzbudzić zainteresowanie ze strony wykładowców. Problem etyki zawodu i kształtowania odpowiednich postaw jest jednym z ważniejszych, według autorek, problemów kształcenia przyszłych kadr inżynierskich. Równocześnie czasy, kiedy nie uwzględniano wskazań etyki i ignorowano oceny moralne, coraz częściej w krajach rozwiniętych gospodarczo odchodzą w przeszłość. Sukces odnoszą takie systemy i działalność ekonomiczna, które są etyczne, czego dowodem są gospodarki wolnorynkowe, szanujące własność prywatną, przestrzeganie zasad prawa i etyki (por. Chryssides, Kaler, 1999; Kietliński, Reyes, Oleksyn, 2005).

Czy więc wystarczy wprowadzić przedmiot etyka i określić martwe prawa kodeksu etycznego inżyniera? Czy samo nauczanie etyki sprawi, że przyszli inżynierowie staną się etyczni w swoich miejscach pracy? Jeżeli oprzemy się na stwierdzeniu Jamesa McGilla Bauchana (laureat Nagrody Nobla w ekonomii), że „dokonując wyboru na szczeblu publicznym politycy (biznesmeni) działają nie z powodu poczucia obowiązku wobec społeczeństwa, ale z dążenia do realizacji własnych celów lub interesów” (por. Gacparski, 1996), to jakże aktualne jest stwierdzenie P.F. Druckera, że „nikt nieprzymuszony sam w przymus nie wejdzie” (por. Drucker, 1978). Nauczanie etyki zawodu jest więc zadaniem niełatwym. Nie dlatego, że zasady te są skomplikowane i niezrozumiałe, ale brak nam narzędzi przymusu wymuszających takie, a nie inne zachowania. Powtórzmy za T. Kotarbińskim, że nawet

[...] najlepsze chęci do niczego nie doprowadzą bez umiejętnego stosowania środków do celów, ale sama umiejętność stosowania środków do celów może się okazać wprost szkodliwa, jeżeli cele nie są godne szacunku (por. Kotarbiński, 1999).

Należy oprócz wprowadzania przedmiotów o etyce do polskich szkół wyższych prowadzić szerokie działania propagujące etyczne zachowania w życiu codziennym. Już Stanisław Staszic pisał:

[...] takie będzie gospodarzenie, jakie będą Rzeczypospolite, te zaś będą takie, jakie ich młodzieży chowanie...

Uczenie zachowań etycznych powinno więc być podstawą procesu wychowawczego na wszystkich szczeblach edukacji.

Innym ważnym problemem dotyczącym kształcenia inżynierów, a później ich drogi zawodowej jest ich miejsce w administracji państwowej. Projekty techniczne zajmują poczesne miejsce w realizowanych projektach na zamówienia publiczne, pochłaniają znaczne nakłady finansów publicznych. Ważne więc jest, aby o ich wyborze decydowali odpowiednio wykształceni inżynierowie. Stosunek procentowy absolwentów szkół technicznych do ogółu wszystkich absolwentów szkół wyższych w Polsce wydaje się zbyt mały. Zakładając, że większość będzie pracować w firmach produkcyjnych, tylko niewielka ich część może podjąć pracę w administracji państwowej. Oczywiście istnieje inna droga współdziałania inżynierów ze społeczeństwem. Mogą oni brać czynny udział w radach szkół, w komisjach urbanistycznych, w organizacjach zajmujących się uprzemysłowieniem kraju itp.

Równocześnie proces kształcenia inżyniera powinien wykształcić w nim umiejętność formułowania poglądów na sprawy społeczne, szczególnie w kontekście zmian technicznych i rozwoju techniki. Inżynierowie powinni nauczyć się, jak i gdzie mogą jawnie i świadomie wyrażać swoje poglądy. Należy studentów zachęcać do tworzenia wypowiedzi na łamach czasopism specjalistycznych. Przyszły inżynier nie będzie miał obaw w wyrażaniu swoich poglądów, a równocześnie będzie chętniej dzielił się swoim doświadczeniem z innymi. Takie zachowanie przyczyni się także do wytworzenia nawyku korzystania z prasy zawodowej i ciągłe unowocześnianie wiedzy.

Podsumowanie i wnioski

Posiadanie wyróżnionych w badaniach cech decyduje obecnie o sprawności pracy inżyniera i o korzyściach osobistych, które inżynier osiąga, pracując w swym zawodzie. Cieszy fakt, że w opinii studentów fachowa wiedza jest oceniana na wysokiej drugiej pozycji. Znacznie mniej ważne wg badanych są umiejętności ogólnopersonalne, takie jak umiejętność obsługi komputera, znajomość języków obcych, pasja do techniki. Równocześnie należy zaznaczyć bardzo niską ocenę etyki pracy i misji techniki we współczesnym świecie. Pozwala to wyrazić obawę, że może się taka postawa negatywnie przełożyć na decyzje inżynierskie uwzględniające dobro społeczeństwa i środowiska. Ważnym aspektem braku w programach nauczania jest niedosyt zajęć realizowanych w przemyśle i przy jego współudziale oraz promowanie tych form zajęć, które kształtują kreatywnego, rozumnego, „oświeconego inżyniera”.

Autorki zadały sobie na początku pytanie: Czy uczelnie wyższe techniczne kształcą oczekiwanego na rynku pracy inżyniera? W opinii studentów badanego wydziału studia tylko w pewnym stopniu kształtują pożądane cechy „idealnego inżyniera”. Do istotnych należy „fachowa wiedza i umiejętności”. Niestety „pasji do techniki” – nie. Oczywiście autorki oceniały tylko cechy wyróżnione w badaniach opublikowanych w „Przeglądzie Technicznym”. Zastanawiająca jest ocena potrzeby nauki języków obcych i promowania postaw etycznych. Etyka zawodu inżyniera sięga daleko poza obszary etyki postaw osobistych. Obejmuje ona sposób odpowiedzialności przed społeczeństwem za pracę inżynierską i jej efekty i reperkusje w przyszłości dla otoczenia i społeczeństwa. Należy zastanowić się, czy nie należy silniej kształtować postaw społecznych i postrzegania misji techniki w społeczeństwie w trakcie całego procesu kształcenia.

Jednocześnie wiedza inżyniera, jak pokazały badania, nie może być skoncentrowana tylko na naukach fizycznych, zawodowych. Wykształcenie formalne inżyniera musi być bardzo szerokie, obejmujące nauki ekonomiczne, społeczne, humanistyczne. Autorki uważają, że proces kształcenia na uczelni wyższej technicznej powinien wykształcić inżyniera wyposażonego w dostateczną wiedzę techniczną i szerokie umiejętności interdyscyplinarne, aby wykreować inżyniera w trzech wymiarach – technicznym, badawczym i menadżerskim.

We współczesnej cywilizacji technika wyrosła na potęgę mającą często decydujący wpływ na gospodarkę, administrację, szkolnictwo, zatem wyznaczenie profilu idealnego inżyniera jest fundamentalne. Przecież większość dzieł inżynierskich wywiera bezpośredni wpływ na warunki życiowe i bezpieczeństwo ludzi. W istocie cały system gospodarczy, społeczny, polityczny i wojskowy

pozostaje pod wybitnym wpływem wytworów techniki. Jeżeli zastanowimy się na historią rozwoju ludzkości, to momentami przełomowymi były wynalazki o charakterze technicznym.

Równocześnie spoglądając na problem w kontekście doniesień raportu ONZ, badań prowadzonych dla MNiSW, doniesień prasy, proces kształcenia przyszłych inżynierów powinien być dostosowany do wymogów i zapotrzebowania na rynku pracy. Wydaje się, że do ciekawych rozwiązań można zaliczyć promowanie wybranych kierunków studiów technicznych na poziomie ministerialnym i dotowanie tych kierunków, na które jest szczególnie wysokie zapotrzebowanie na rynku pracy (http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/37/34/37344/kierunki_zamawiane_-_material_prasowy.pdf. 18.05.2008). Spójna polityka edukacji w szkołach wyższych i polityki pracy, jak pokazują ostatnie lata, jest nie tylko pożądana, ale też niezbędna dla dalszego rozwoju gospodarczego Polski. Należy mieć nadzieję, że jest to początek postrzegania zawodu inżyniera z całym jego „etosem” i „wagą” dla polskiej gospodarki.

Mottem dalszych działań w wyższych szkołach technicznych w Polsce powinny być więc słowa minister Barbary Kudryckiej:

Wkraczamy w erę inżyniera w całej Europie, w związku z rewolucją technologiczną. To era oświeconego inżyniera. Nie możemy być eksporterem wykształconych ludzi za granicę i importerem nowych technologii. Musimy być ich współtwórcą (Przedsiębiorczy Śląsk, 2009).

Bibliografia

- Chrysides G.D., Kaler J.H. (1999), *Wprowadzenie do etyki biznesu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Drucker P.F. (1978), *Skuteczne zarządzanie*, PWN, Warszawa.
- Fober I. (2006), *Elita techniczna na nowy wiek*, „Przegląd Techniczny”, nr 5.
- Gasparski W. (1996), *Działalność gospodarcza z punktu widzenia filozofii: między prakseologią a etyką*, „Prakseologia”, nr 1–4.
- Gorustowicz M., Lenartowicz M. (2006), *Inżynier potrzebny od zaraz*, „Życie Politechniki”, nr 11–12.
- http://www.nauka.gov.pl/mn/_gALLERY/37/34/37344/kierunki_zamawiane_-_material_prasowy.pdf. 18.05.2008.
- Inżynier XXI wieku – osobowość i profil zawodowy* (2002), Wykład inauguracyjny, Międzynarodowy Kongres Kół Naukowych, Politechnika Warszawska.
- Inżynier z Sevres*. „Przegląd Techniczny”. http://www.pracuj.pl/praca-przemyslarzytykuly_11669.htm#top 23.04.2008.
- Kietliński K., Reyes V., Oleksyn T. (2005), *Etyka w biznesie i zarządzaniu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Kotarbiński T. (1999), *Dzieła wszystkie, Prakseologia*, Ossolineum, Wrocław.
- Kubiński W. (2006), *Wprowadzenie do technik*, Wydawnictwo AGH, Kraków.

Lenartowicz, Gorustowicz (2006), *Inżynier potrzebny od zaraz*, „Życie Politechniki”, nr 11–12.

www.wikipedia.org (data dostępu 3.06.2009).

Przedsiębiorczy Śląsk – edukacja a rynek pracy, Politechnika Śląska, Gliwice, 2 czerwca 2009.

Raport GUS: „*Popyt na pracę w I półroczu 2007 roku*”, Warszawa 2007.



Georg Grzyb

Edukacja i medytacja

Nicht die Kinder sind ungeeignet für die Schule, sondern die Schule ist ungeeignet für die Kinder (Reheis, 2007).

Niniejszy tekst jest przyczynkiem do rozważań na temat edukacji i medytacji. Impulsem do napisania go stało się spojrzenie wstecz na własną ponadczterdziestoletnią pracę dydaktyczną oraz analiza „status quo” obecnej sytuacji cywilizacyjnej w Europie. Częścią jej jest problem edukacji, tak jak ją prezentują i krytykują liczne aktualne publikacje.

„*Non scholae sed vitae discimus*” – tak brzmiało hasło i taki był program edukacyjny tworzący podstawy kultury europejskiej. Pojęcie „edukacja” rozumiane jest tutaj w najszerszym sensie jako całość procesów kształcenia, od pierwszych kroków w rodzinie, przez przedszkole, szkołę i uniwersytet, aż do propagowanego obecnie hasła uczenia się przez całe życie. Wielu krytyków zwraca uwagę na to, że programy edukacyjne nie doprowadziły do tego, żeby większość absolwentów dobrze radziła sobie w życiu, żeby społeczeństwa europejskie, mimo że instytucje edukacyjne co rok „produkują” ogromną liczbę fachowców w najróżniejszych dziedzinach, umiejętnie rozwiązywały stojące przed nimi problemy. Tych ciągle nierozwiązanych problemów jest mnóstwo; nie sposób ich wszystkich wymienić i analizować. Wspomnę o dwóch z nich.

Pierwsza grupa – moim zdaniem najpoważniejsze i najbardziej przerażające problemy – to ogromna liczba naukowców na całym świecie pracujących w różnorodnych programach destrukcyjnych, w rozwijaniu i udoskonalaniu broni oraz programów masowej zagłady. Są to sprawy dobrze udokumentowane: Kaufmann (2000) pokazuje, jak członkowie renomowanej „Kaiser Wilhelm Gesellschaft”, zrzeszającej najwybitniejszych naukowców niemieckich, dobrowolnie współpracowali z narodowymi socjalistami w okresie Trzeciej Rzeszy w badaniach zbrojeniowych, rasowych i w wypracowywaniu polityki zaborczej. W antologii *Menschenversuche* (Pethes, 2008) udokumentowane są eksperymenty na ludziach

od 1750 roku. W rozdziale „Vernichten” czytelnik tej dokumentacji znajdzie relacje o destruktywnych eksperymentach. Ich celem jest jedynie „vernichten”, to znaczy zniszczyć życie ludzkie. Dokumentacja *Deckname Artischocke* (Koch, Wech 2002) donosi o tajemnych eksperymentach narażających życie wielu osób, jakie CIA przeprowadzała także w Stanach Zjednoczonych na obywatelach amerykańskich. Publikacja ta informuje też o tym, jak po drugiej wojnie światowej amerykańskie wywiady werbowały zbrodniczych nazistowskich lekarzy do przygotowania i przeprowadzania wymienionych właśnie eksperymentów, tym samym chroniąc ich w procesach norymberskich przed skazaniem za popełnione zbrodnie.

Co doprowadza ludzi z wykształceniem akademickim do takiego postępowania? Czy można o to oskarżyć sam system edukacyjny? Może nie, ale można zapytać, czego w tym procesie brak, jeżeli tylu wykształconych na poziomie akademickim naukowców używa swojej wiedzy do destruktywnych celów. Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że cytowana zasada „Non scholae sed vitae...” nie ma już powszechnego znaczenia, co pokazuje też Sloterdijk, mówiąc o erozji szkolnictwa (por. Sloterdijk, 2009: 679–685).

Przejdę teraz do drugiej grupy problemów. Do najważniejszych z nich, to znaczy kryjących w sobie największe zagrożenia, należą problemy ekologiczne: ocieplenie atmosfery, niebezpieczne składowanie odpadów radioaktywnych i chemicznych, brak dostępu do czystej wody dla jednej trzeciej mieszkańców naszej planety, niszczenie gleby przez rolnictwo przemysłowe, zagrożenie klimatyczne. Wymienione fakty nikogo już jednak nie zaskakują. Fachowcy od dłuższego czasu zwracają na nie uwagę. Zastanawiające jest, że w obecnej sytuacji nie widać gotowości do rozwiązania tych problemów, nie widać pomysłów i kreatywności, jak pokazują aktualne konflikty i ekonomiczno-polityczne kryzysy na naszej planecie. Najostrzej ujął to Horst-Eberhard Richter w roku 1986 w przedmowie do kieszonkowego wydania książki *Der Gotteskomplex* (pierwsze wydanie 1979; prawie pół wieku temu):

Problem, który analizuje niniejsza książka, zaostrzał się coraz bardziej od pierwszej jej publikacji przed siedmiu laty. Zafascynowani naszym mitem postępu obiecującym ciągle podwyższanie rangi człowieka w naturze, jesteśmy bliscy zniszczyć nas i wszelkie życie w naturze, jeżeli nie będziemy w stanie zmienić toku naszego myślenia. Potęgę naszych środków technicznych i naukowych wykorzystujemy do coraz większego niszczenia środowiska, do gromadzenia arsenałów broni atomowej, które coraz trudniej kontrolować. Wszystkich tych zagrożeń nie wytwarzamy omyłkowo albo przez nieuwagę, lecz celowo jako rezultat naszego podstawowego podejścia do świata i naszego sposobu postrzegania, w jakim widzimy nas samych (Richter 2005: 16; tłumaczenie własne).

Jakie „podstawowe podejście” ma Richter na myśli? Na to pytanie odpowiada następny cytat:

Ukryty od średniowiecza zabobon pociąga za sobą iluzję, że praktyczne wykorzystywanie matematycznych praw natury pozwoli nam przezwyciężyć własną skończoność. [...] Stałe rozpowszechnianie

się wiedzy o naturze i związane z tym rozszerzenie mocy technicznej ciągle utożsamiane są ze stopniowym zbliżaniem się do celu: zawładnąć nieskończonością i ostatecznie znieść tym samym granice ludzkiego bytu. Ukryty magiczny moment tej fantastycznej iluzji uderzająco uwydatnia się przez to, że tylko nieliczni są w stanie rozsądnie reagować na fakt, że obecnie właśnie ściśle badania przyrodnicze prognozują nieuchronność kolektywnej autodestrukcji związanej z automatyczną kontynuacją dotychczasowej strategii opanowania natury. Ludzie nie są w stanie zaakceptować tego, że właśnie te środki, które dotychczas bezspornie miały skutecznie rozszerzać naszą pewność siebie, naraz muszą być całkowicie inaczej oceniane. Jest to związane z ukrytą neurotyczną dynamiką paradoksu, że nie można już więcej ufać tak długo idealizowanym kwantytatywnym metodom w momencie, kiedy dowodzą one, że wymaganie coraz kompletniejszego zawłaszczenia natury jest równoznaczne z samozagładą. Obawa przed przyznaniem sobie wypieranej od czasów średniowiecznych dziecinnej zależności, jest obecnie ciągle znacznie większa niż obawa przed zatonięciem z powodu samobójczej megalomanii. Takie jest przekleństwo tego kolektywnego kompleksu, tego kompleksu wszechmocy i bezsilności, który podsumowując można nazwać kompleksem Boga (Richter 2005: 31; tłumaczenie własne).

Dlaczego tak jest i dlaczego większość z nas albo nie widzi tych zagrożeń, albo przemyka na nie oko? Odpowiedź na to pytanie jest trudna, ponieważ powodów jest wiele. Richter analizuje te problemy jako psycholog analityczny. Zacytowałem ten fragment, żeby pokazać, iż sytuacja jest poważna. W dalszym ciągu moich rozważań chciałbym przeanalizować aspekt edukacyjny tego problemu. Czytając mianowicie publikację Richtera, trzeba zadać sobie pytanie, czy sam proces edukacyjny, dokładniej pewne mankamenty nauczania, nie doprowadzą do omawianej tu sytuacji, bo nasuwa się ta sama konkluzja: w obliczu wymienionych nieudolności w rozwiązywaniu naszych zadań domowych twierdzenie „Non scholae sed vitae...” straciło dzisiaj sens. W tej sytuacji powstaje pytanie, dlaczego nasze instytucje edukacyjne nie są w stanie przygotować swych absolwentów do sprostania wymienionym wyzwaniom. Chciałbym w związku z tym wskazać na pewną cechę samego myślenia naukowego, które moim zdaniem jest jednym z powodów prowadzących do przedstawionego stanu rzeczy. Na koniec zanalizuję problem, w jakim stopniu wprowadzenie nauczania różnych metod medytacji na wszystkich poziomach edukacji może pomóc osiągnąć taką postawę wobec otaczającej nas rzeczywistości, że wymienione problemy zaczniemy efektywniej rozwiązywać.

Przy rozwiązywaniu trudnych zadań dobrze jest zmienić perspektywę, to znaczy spojrzeć na zadanie z innego, nowego punktu widzenia, który pozwoliłby uświadomić sobie ograniczenia dotychczas używanej strategii. Inaczej mówiąc, dobrze jest niekiedy zmienić paradygmat. Takim nowym punktem widzenia wydaje mi się następująca wypowiedź Dalajlamy:

U podstawy wszelkich zachodnich form analizy leży tendencja silnie racjonalistyczna – założenie, że wszystko da się wyjaśnić.

W dodatku istnieją pewne ograniczenia, stworzone przez określone założenia, które przyjmuje się za pewnik. Ostatnio spotkałem się na przykład z kilkoma lekarzami z Akademii Medycznej. Rozmawiali o mózgu i stwierdzili, że myśli i uczucia są wynikiem rozmaitych reakcji i zmian chemicznych w nim zachodzących. Spytałem więc: „Czy możemy sobie zatem wyobrazić sytuację odwrotną, kiedy to myśli wywołują serię reakcji chemicznych w mózgu?” Najbardziej interesujące było jednak nie samo postawione przeze mnie pytanie, lecz odpowiedź, jakiej udzielił mi jeden z naukowców. Powiedział: „Założyliśmy na wstępie, że wszystkie myśli stanowią wynik lub funkcję reakcji chemicznych w mózgu”. Jest to więc pewnego rodzaju sztywność, decyzja, że nie będą podważać własnego sposobu rozumowania (Dalajlama/Cutler 2008: 14).

Moim zdaniem Dalajlama słusznie zwraca uwagę na fundamentalny problem myślenia naukowego w ujęciu naszej zachodniej kultury. Racjonalistyczne podejście naukowców do badanej przez nich rzeczywistości zawiera w sobie dwie podstawowe trudności. Są nimi perspektywiczność i abstrakcyjność, które krótko omówię.

Przez perspektywiczność rozumiem fakt, że każdy naukowiec musi na początku swoich badań dokładnie zdefiniować ich obszar i metodę, jaką będzie się przy badaniu wybranego fragmentu rzeczywistości posługiwał. Właśnie o tym mówi naukowiec cytowany przez Dalajlamę: „Założyliśmy na wstępie...”. W filozofii nowoczesnej najwyraźniej sformułował to Kant we wstępie do drugiego wydania „Kritik der reinen Vernunft” (wytluszczenia w tekście moje – G.G.):

*Die Vernunft muß mit ihren Prinzipien, nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, **an die Natur gehen**, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber **nicht in der Qualität eines Schülers**, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern **eines bestellten Richters, der die Zeugen nötigt**, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt.*

*Rozum musi **podejść do natury** na podstawie zasad, według których jedynie zgodne ze sobą zjawiska mogą uchodzić za prawa w jednej ręce i eksperyment w drugiej ręce, które wymyślił on według tych praw, wprowadzie aby być przez nią pouczony, ale **nie jako uczeń**, który daje sobie wszystko podpowiadać, co się tylko nauczycielowi spodoba, **tylko jako nominowany sędzia, który zmusza świadków**, do odpowiedzi na te pytania, które im postawił (tłum. własne).*

Jest to najwyraźniejsze sformułowanie problemu perspektywiczności, jakie znalazłem i z tego powodu przytaczam je dosłownie. Kant podkreśla tu, że rozum pojmuje tylko to, co sam według swojego planu wytwarza. To właśnie wyraził cytowany przez Dalajlamę naukowiec. Przy tym jest on skazany na to, by zmuszać naturę do odpowiedzi na swe pytania, tak jak nominowany sędzia zmusza świadków do odpowiedzi na jego pytania. Na końcu poprzedniego cytatu Dalajlama precyzyjnie formułuje problem perspektywiczności badań naukowych,

mianowicie fakt, że odpowiedź jest dyktowana przez pytanie i że nie ma żadnych odpowiedzi na niepostawiane pytania. Jeżeli popatrzymy z tej perspektywy na historię rozwoju nauki, stwierdzimy, że perspektywiczność w wielu wypadkach hamuje rozwój nauki, co zaraz wyjaśnię.

Problem perspektywiczności można też opisać posługując się tradycyjnym filozoficznym zagadnieniem, gdzie znaleźć początek myślenia. Jeżeli naukowiec tworzy teorie o badanym fragmencie rzeczywistości, musi od czegoś zacząć. To znaczy, że jest zmuszony do sformułowania pewnych fundamentalnych założeń (przy- pominam: „Założyliśmy na wstępie...”). Będą one jego aksjomatami, z których będzie wyciągał pewne wnioski. Samych aksjomatów jednak naukowiec nie może dowieść. Słuszność przyjętych aksjomatów postuluje się albo przez powołanie na jakąś ewidencję, albo wykazując ich przydatność do rozwiązywania problemów badawczych (obszerniej o tej problematyce zob. Lauth/Sarreiter, 2002). W tym drugim wypadku aksjomaty są tak długo słuszne, jak długo są „produktywne”, to znaczy pozwalają na sformułowanie nowych wyników badań. Jednocześnie aksjomaty zmuszają do pewnego punktu widzenia, jak jest to widoczne w przytoczonej przez Dalajlamę wypowiedzi badacza mózgu. I tutaj pojawia się hamująca rola tego podejścia. Jak wykazały prace Thomasa Kuhna, naukowcy niechętnie zmieniają perspektywę, są oni często bardzo konserwatywni, o czym wielu doktorantów może dużo opowiedzieć. Czasami jednak w dalszym ciągu badań pojawia się coraz więcej nierozwiązanych problemów, co zmusza badaczy do zmiany perspektywy, do „rewolucji” albo zmiany paradygmatu w terminologii Thomasa Kuhna. Podsumowując trzeba stwierdzić, że każda nauka zawiera metafizyczne założenia (obszerniej o tym: Stegmüller, 1969).

Drugi podstawowy punkt myślenia naukowego dotyczy abstrakcyjności badań naukowych i języka, w jakim wyniki tych badań są formułowane. Posłużę się przykładem z językoznawstwa. Jednym z problemów do rozwiązania jest odpowiedź na pytanie, jak czytelnik rozumie czytany przez niego tekst. Eksplicacja i tworzenie modelu rozumienia tekstów są potrzebne przy nauczaniu języków obcych i przy pisaniu programów do automatycznego tłumaczenia. Wyobraźmy sobie, że jesteśmy w bibliotece i obserwujemy osoby siedzące przy stołach i patrzące na leżące przed nimi książki. Czy każda osoba patrząca w książkę czyta? Czy każda osoba czytająca rozumie, co czyta? Chcąc odpowiedzieć na te pytania, musimy wpięrow rozwiązać omawiany wyżej problem perspektywiczności: co musimy badać i jakimi metodami musimy to badać, dążąc do konstrukcji modelu „X rozumie tekst, który czyta”. Nie każda osoba patrząca w książkę czyta, nie każdy czytelnik rozumie, co czyta. Samego procesu czytania nie możemy obserwować bezpośrednio, badamy więc coś, co jest nam dostępne tylko pośrednio, poprzez egzamin stanu wiedzy czytelnika po lekturze, co – jak każdy egzaminator wie – wcale nie jest łatwe. Obecnie lingwiści mówią, że badają i eksplikują kompetencję językową, to znaczy badają oni zasady i reguły „gramatyki obecnej w umyśle idealnego mówcy-słuchacza” (Stalmaszczyk, 2006: 65). Dokładnie to jest abstrakcyjnością badań naukowych. Taką gramatykę trzeba sformułować w języku abstrakcji, to znaczy w jakimś języku formalnym, żeby mogła służyć jako model wszystkich wydarzeń typu „X rozumie tekst, który czyta”. Czy modelowane w tym języku procesy w naszych umysłach w postulowanej przez badaczy formie zachodzą, tego nie wiemy. Nauka bada zjawiska powtarzalne – jeżeli jeden jedyny człowiek przeczyta jeden jedyny tekst, nie może to być ujęte w modelu

naukowym. Jak już stwierdził Arystoteles we wstępie do swojej *Metafizyki* chodzi tu o to, by pomóc wszystkim chorym, a nie tylko jednej osobie. Osiągnąć można ten cel przez wprowadzenie:

[...] założeń upraszczających w przeprowadzonej analizie rzeczywistości. Założenia te polegają w badaniach na abstrahowaniu od istnienia pewnych cech i związków... W ten sposób w procesie idealizacyjnym eliminuje się na jakiś czas z prowadzonych badań cechy i zjawiska nieistotne z punktu widzenia problemu wymagającego rozwiązania. Pod uwagę brane są jedynie te z nich, które są istotne dla stworzenia uproszczonego obrazu analizowanej rzeczywistości. Są to „typy idealne” modelu myślowego, uporządkowane hierarchicznie.... „Typy idealne” kolejnych, coraz wyższych rzędów, zachowują stopniowo coraz mniej własności obiektów realnych (Dębski, 2005: 45 i nast.).

Proces abstrahowania i perspektywiczność badań naukowych doprowadziły do dzisiejszego rozwoju nauk. Perspektywiczność jako ograniczenie się do pewnego odcinka rzeczywistości pozwala na jego wnikliwe i dokładne analizy. Konstrukcja precyzyjnych abstrakcyjnych modeli badanego odcinka rzeczywistości pozwala nam modelować procesy w nim zachodzące i wykorzystywać je do praktycznych celów. Wiedząc na przykład, jak idealny mówca-słuchacz rozumie teksty, można napisać program pozwalający na automatyczne tłumaczenie tych tekstów z jednego języka na inny. Wiedząc jak ten sam idealny mówca-słuchacz dekoduje pasmo dźwiękowe, można napisać drugi program pozwalający na dyktowanie tekstów odpowiednio wyposażonemu komputerowi i naturalnie też na automatyczne tłumaczenie mowy z jednego języka na drugi. Takie oprogramowanie jest już dostępne na rynku.

Niestety obydwa procesy mają też poważne wady. Perspektywiczność i abstrakcyjność są moim zdaniem jednym z powodów wymienionych we wstępie problemów. Chciałbym to w dalszym toku moich rozważań wyjaśnić.

Jeżeli spojrzymy teraz na proces edukacyjny, musimy stwierdzić, że większość tego, co dzieje się w edukacji, to procesy nauczania, a nauczanie zaś jest przeważnie stopniowym wprowadzaniem ucznia i studenta w techniki pracy i badań naukowych. Te znowu nacechowane są omawianą właśnie perspektywicznością i abstrakcyjnością. Prowadzi to w szkolnictwie średnim do tego, że szkoła nie jest w stanie pokazać uczniom, jak zintegrować zdobyte w różnych przedmiotach fragmenty wiedzy; na szczeblu akademickim zaś do powstania różnych fakultetów i wydziałów. Europejskie pojęcie „universitas” oznacza dzisiaj tylko jednostkę administracyjną, nie oznacza w ogóle, że prowadzone na różnych wydziałach prace badawcze odbywają się według wypracowanego planu dla całej „universitas”. Przy dzisiejszym stopniu specjalizacji słowo „universitas” tak samo jak „Non scholae...” też nie ma sensu. Ponieważ potocznie wierzymy w to, że wiedza naukowa daje nam prawdziwy obraz świata, w którym żyjemy, ten rozpad wiedzy na różne, niemogące komunikować ze sobą przedmioty i specjalizacje prowadzi do tego, że ten świat, o którym wiedza nam mówi, też się nam rozpada. Nie tylko świat, ale my sami, bo w wypadku poważnej choroby musimy rozstrzygnąć, do jakiego specjalisty się udać i wierzyć, że np. wybrany przez nas kardiolog jest także na tyle dobrym lekarzem, żeby mógł stwierdzić, że te poważne zakłócenia

tętna to na szczęście tylko grypa. Sporadycznie można tu i tam słabo usłyszeć głos jakiegoś naukowca – jak proroka w pustyni – że żyjemy w kosmosie, w którym wszystko jest ze sobą związane, że nic nie istnieje w izolacji i że nie jest wykluczone, że ten kosmos jest manifestacją duchowości (por. np. Dürr, 2007). Ale takich autorów, jak Fritjof Capra czy Ken Wilber znajdziemy w księgarni raczej w półce pod nazwą „ezoteryka”.

Na moich zajęciach wprowadzających w zagadnienia filozofii często dawałem uczestnikom następujące zadanie: proszę stworzyć listę wszystkiego, z czego składa się świat, w którym żyjecie. Starłem się przy tym o to, żeby te listy były obszerne. Potem dawałem drugie polecenie: proszę teraz podkreślić wszystko, co znacie z własnego życia, z czym spotkaliście się osobiście. W wyniku dyskusji nad tymi listami okazało się, że „świat, w którym żyję” to w przeważającej części świat „komunikowany”, to znaczy świat, który znam tylko jako treść albo wynik procesów komunikacyjnych, w których brałem udział: rozmowy z rodzicami, nauka w szkole czy studium akademickie, lektury, informacje w różnorodnych mediach. Ogromna część tych komunikatów to komunikaty naukowe i z tego powodu mówi się, że żyjemy w naukowo-technicznej cywilizacji. Jeżeli tak jest, trzeba dokładniej zanalizować wymienione w poprzednim akapicie negatywne skutki perspektywiczności i abstrakcyjności badań naukowych.

Na początku jednak bardzo ważne sprecyzowanie: w świecie, w którym żyjemy, nauka jest nam absolutnie potrzebna i z tego powodu musimy starać się o dalszy rozwój badań naukowych, musimy więcej inwestować w odpowiednie instytucje. Samo naukowe podejście nie wystarczy jednak. Tutaj ciągle ważne jest stwierdzenie Wittgensteina:

Czujemy, że nawet wtedy, gdy dostaniemy odpowiedź na wszystkie możliwe pytania naukowe, nasze problemy życiowe wogóle nie zostały jeszcze poruszone. Co prawda żadne pytanie wtedy już nie pozostanie; a to właśnie jest odpowiedzią (Tractatus logico-philosophicus § 6.52; tłum. własne; wyróżnienie w oryginale).

Chciałbym więc zwrócić uwagę czytelnika na możliwość przekroczenia ograniczeń, jakie przedstawiają perspektywiczność i abstrakcyjność w racjonalno-naukowym podejściu do problemów życiowych. Zacznę od historycznego wydarzenia, które udowadnia, że przekroczenie tych ograniczeń jest możliwe nawet dla dużych grup ludzi, i które z tego powodu często cytuję (dokumentacja w: Jürs, 2005). Chodzi tu o wspólne świętowanie Bożego Narodzenia w grudniu 1914 r. przez Niemców, Brytyjczyków i Francuzów na froncie zachodnim. Jak to zdarzenie wytłumaczyć, zdarzenie, które było poważnym naruszeniem dyscypliny wojskowej i które na prawie dwa tygodnie, mimo wścieklej reakcji sztabów po obu stronach frontu, przerwały pierwszą wojnę światową? Proszę przypomnieć sobie cytat z książki Dębskiego o procesie abstrakcji. Ci żołnierze przestali przez pewien czas eliminować „cechy i zjawiska nieistotne z punktu widzenia problemu wymagającego rozwiązania” (problem polega w tym, jak zlikwidować w jak najkrótszym czasie jak najwięcej wrogów), co znaczy, że przestali oni w istotach po drugiej stronie frontu widzieć tylko „wrogów”, zwrócili „wrogom” wszystkie „cechy i zjawiska nieistotne z punktu widzenia problemu wymagającego rozwiązania”, to znaczy zwrócili tym istotom wszystkie cechy człowieczeństwa i tym samym mogli się z nimi zaprzyjaźnić. Chciałbym stanowczo podkreślić, że nie

ma w tym niczego tajemniczego, co wymagałoby wnikliwych analiz. Trudniej jest odpowiedzieć na pytanie, dlaczego nie robią tego wszyscy żołnierze podczas wszystkich wojen? Dlaczego tak starannie „wychowujemy” sobie wrogów i to nie tylko w czasach wojen? Moim zdaniem następujący cytat z książki Jürgsa może być wskazówką:

Oni mają znowu strzelać, ci żołnierze z 107 królewsko-saksońskiego pułku piechoty, ale oni nie mają do tego ochoty. Ich przełożeni wymyślają przekornych szarozielonych od buntowników. To jednak nie robi na mężczyznach żadnego wrażenia. Są oni pod wpływem narkotyków, które zostały im zaaplikowane wczoraj i przedwczoraj. Składały się one z wariackiej mieszaniny, której działanie ciągle trwa: spokój, świece, muzyka, piłka nożna, ognisko obozowe, modlitwy, rozmowy (Jürgs, 2005: 185; tłum. własne).

Modlitwa i rozmowy jako narkotyki nie mogą długo działać. To nie może być lekarstwem przeciw wspomnianym już eliminacjom cech „nieistotnych z punktu widzenia” np. wojny. Przejdę teraz do możliwego lekarstwa. Moim zdaniem takim lekarstwem może być systematyczne nauczanie technik medytacyjnych na każdym poziomie edukacji, od przedszkola do studiów podyplomowych. Żeby to rozwinąć, zastanówmy się jeszcze raz nad skutkami, do jakich mogą doprowadzić procesy perspektywizacji i abstrakcji jako fundamenty badań naukowych. Odcinają one nas w pewnym sensie od rzeczywistości. Kto po męczącej wędrówce w upalnym dniu delektował się łykiem świeżej wody, wie, że to nie tylko H_2O , a sól to nie tylko $NaCl$, to są formuły chemiczne. To samo dotyczy substancji C_2H_5OH , którą mogą cieszyć się w postaci lampki dobrego wina albo chłodnego piwa. Kto świeży smak wody skraca do formuły H_2O i w ten sposób spostrzega całość otaczającego go świata, ten jest w stanie pracować nad wymienionymi we wstępie projektami destruktywnymi.

I jeszcze jedna rzecz, na którą zwraca uwagę Wittgenstein. Nauka nie tylko nie jest w stanie rozstrzygnąć naszych problemów życiowych, ona zawodzi też w praktyce, co nie zawsze bierzemy pod uwagę. Mimo że w naszej naukowo-technicznej cywilizacji staramy się opanować nasze otoczenie korzystając z rezultatów nauk „ścisłych”, rzeczywistość stawia nam kapryśny opór w tych wydarzeniach, które nazywamy wypadkami. W słowach Wittgensteina:

Po co człowiek myśli? Na co się to przydaje? Po co oblicza grubość ścian kotłów parowych, zamiast pozostawić to przypadkowi. [...] Ale tak samo, jak człowiek nie włoży za nic ręki do ognia, którym się uprzednio sparzył, tak też nie zrezygnuje za nic z obliczania kotłów. [...] Czy tak zbudowany kocioł nie może wybuchnąć? Ależ owszem (Dociekania filozoficzne, § 466).

W jakim stopniu wprowadzanie do nauczania technik medytacyjnych może doprowadzić do tego, że lepiej będziemy rozwiązywać albo unikać omawianych dotychczas problemów? Używając przykładu światła reflektorów można powiedzieć, że spowodowane przez abstrakcyjność i perspektywiczność racjonalistyczno-naukowego podejścia problemy wynikają z tego, że reflektory racjonalistyczno-naukowe oświetlają tylko dane wycinki rzeczywistości. Reszta gubi się

w ciemnościach, a ciemności często wywołują w nas lęk. Techniki medytacyjne dążą do coraz szerszego oświelenia jak największych odcinków rzeczywistości, a w najlepszym wypadku do tego, żeby światło reflektorów świadomości było w stanie tak oświecić rzeczywistość, aby wywołujące w nas lęki ciemności całkowicie zniknęły.

Podstawową cechą medytacji jest świadoma obserwacja. Proponuję proste doświadczenie. Proszę w ciągu kilku następnych chwil świadomie rejestrować, jakie myśli przechodzą właśnie przez głowę. U większości ludzi są to różne myśli jednocześnie. Proszę więc tylko obserwować: „Co przechodzi mi teraz przez głowę?” Proszę tylko obserwować. Jednej rzeczy jednak proszę nie robić, proszę nie myśleć o cytrynie. Wszystko jest dopuszczalne, proszę nie tłumić żadnej myśli z wyjątkiem tej o cytrynie, nawet jeżeli jest jak najsoczystsza. Więc parę chwil przerwy – ale bez cytryny!

I jaki jest wynik tego krótkiego ćwiczenia? W normalnych warunkach przeciętny człowiek będzie myśleć o tej cytrynie. Tylko ludziom z dłuższym doświadczeniem w technikach mentalnych uda się nie myśleć o cytrynie. Teraz możliwa jest pierwsza dokładniejsza charakterystyka medytacji. Nie jest ona myśleniem ani jakąś formą koncentracji. Jest ona stopniowym uświadamianiem sobie samego siebie i w wyniku tego uświadamiania stopniowym wewnętrznym wyciszaniem się – jest zanikaniem wszystkich cytryn. Człowieka w głębszej medytacji można porównać do wody w jeziorze, gdy powierzchnia jeziora nie jest przez nic zakłócona, jest ona całkowicie gładka. Taka woda doskonale odzwierciedla całe otoczenie, a nie tylko pewne jego odcinki.

Medytacja jako technika mentalna znana jest już bardzo długo – ponad 3000 lat (historia technik medytacyjnych, np. w: Bodian, 2000; Engel, 1995). Techniki medytacyjne rozwinięte zostały w różnych kulturach i z tego powodu nie są one związane z pewnym światopoglądem albo religią. Są one praktykowane przez ludzi pochodzących z różnych kultur. Mimo długiej historii dopiero w wieku dwudziestym zaczęto systematycznie badać, co się w naszym mózgu i ciele podczas medytacji dzieje. Zaczęto też badać cechy osobowości ludzi z dłuższym doświadczeniem medytacyjnym.

W badaniach nad skutkami medytacji okazało się, że regularne ćwiczenia mają wiele pozytywnych skutków (źródła: Müller, 1994; Engel 1995; Ricard, 2008: 26 nn; Reiter, 1976: 128–156). Medytacja może doprowadzić do tego, że zmniejsza się ilość wybuchów agresji w klasach szkolnych, pomaga w usuwaniu negatywnych skutków stresu, uspokaja (według Müller, 1994). Oddziałuje ona pozytywnie na ciśnienie krwi, częstotliwość uderzeń serca, koordynuje półkule mózgowe. Medytacja może też być uprawiana jako technika relaksacyjna, jako technika poszerzenia świadomości (według Engel, 1995). W grupach z wieloma członkami z doświadczeniem medytacyjnym obserwuje się zwiększoną gotowość do kooperacji. Badania przeprowadzane są różnymi metodami, zarówno psychologicznymi, jak i fizycznymi.

Medytacja jako technika bez metafizycznych założeń może przyczynić się do rozwoju tych podstaw, które postulują różne etyki: tolerować inne światopoglądy i religie, nie wyzyskiwać innych (sprawiedliwość społeczna), szanować cudze życie, szanować otoczenie, być otwartym na potrzeby innych.

W związku z edukacją chciałbym szczególnie omówić dwa problemy: konkretny kontakt z naturą i problem czasu. Na moich zajęciach często wychodziłem z uczniami do parku i prosiłem ich, by wyszukali sobie jakieś drzewo i spróbowali nawiązać kontakt z tym drzewem. Przedtem wytłumaczyłem im (zobacz wyżej), o co w medytacji chodzi, mianowicie o świadomą obserwację. Co się więc dzieje, co dostrzegam, zbliżając się do pewnego drzewa? Co się zmienia, kiedy tego drzewa dotykam, kiedy się oddalam, kiedy spróbuję z tym drzewem w jakiejś formie „rozmawiać”? Uczniowie zawsze byli zaskoczeni i zachwyceni różnorodnością tego, co przeżywali. W tej sytuacji przypominałem im zasadę świadomego dostrzegania, która zawiera też moment krytyczny, to znaczy trzeba sobie zadać pytanie, czy to co „przeżywam”, nie jest pewną formą autosugestii. Jednocześnie zwracałem ich uwagę na podstawowy fakt, że celem takich ćwiczeń nie jest osiągnięcie jakichkolwiek zdolności „paranormalnych”, te ćwiczenia zmieniają ich nastawienie do otaczającej ich natury poprzez uświadamianie sposobu, w jaki oni naturę dostrzegają. To jest podstawowa różnica między technikami medytacyjnymi a naukowo-racjonalistycznym podejściem: nauka abstrahuje, a techniki medytacyjne uświadamiają. Człowiek świadomy tego, co robi, pewnych rzeczy na pewno nie robi, np. nie będzie używać narkotyków. Co najmniej bezpośrednio po takich ćwiczeniach uczniowie zaczęli inaczej dostrzegać naturę, zdawali sobie sprawę z wielu rzeczy, których wcześniej nie byli świadomi, między innymi z tego, że z naturą można nawiązać kontakt. A to znaczy, że takie ćwiczenia zmieniają stan świadomości. To jest podstawowe zadanie edukacji na wszystkich jej szczeblach: uświadomić uczniom i studentom, że istoty ludzkie obdarzone są świadomością, nawet samoświadomością i z tego powodu powinny one opiekować się tą świadomością, ją pielęgnować. Samo przekazywanie informacji, samo nauczanie nie wystarczy, co jest głównym powodem omawianych na wstępie niniejszego artykułu problemów i dewiacji. Chcę to jeszcze wyraźniej podkreślić: wymieniane na wstępie problemy wynikają z „fałszywej” świadomości. Kto starał się nawiązać kontakt z drzewem, nie będzie niszczyć lasów tropikalnych, nie będzie wycinał drzew tylko z tego powodu, by wyprostować często przez samochody używaną drogę. Będzie on jednak robić to postępując racjonalnie, np. aby skrócić czas podróży od A do B i zmniejszyć tym samym pewne koszty.

Po tych ćwiczeniach pojawiał się jednak regularnie problem czasu. Wszyscy nauczyciele zobowiązani są do spełnienia pewnego pensum. Musiałem przechodzić do innych tematów wymienionych w programie. Gdy po kilku tygodniach pytałem, ile osób dalej ćwiczy, okazało się, że ich liczba maleje. Ten stan rzeczy uważam za fundamentalną wadę naszych systemów edukacyjnych, dlatego przejdę teraz do problemu czasu. W naszej racjonalistyczno-techniczno-naukowej cywilizacji ludziom zawsze brak czasu: „time is money”. Z tego powodu przeważająca większość z nas stara się załatwiać rzeczy w jak najkrótszym czasie, nie zwracając uwagi na skutki tego postępowania: śmiertelne wypadki samochodowe, zakłócenia zdrowotne, problemy w kontaktach międzyludzkich, na które mamy tak mało czasu. Takie podejście do czasu mamy też w planowaniu i przeprowadzaniu wszystkich procesów edukacyjnych. Ustalamy pewne pensum, pewną ilość informacji, którą każdy uczeń i student powinien „przetrawić” w z góry ustalonej jednostce czasu, niezależnie od tego, że każdy człowiek uczy się i pracuje w swoim charakterystycznym tempie, niezależnie też od długo-

i krótkofalowych rytmów, jakim wszyscy bez wyjątku podlegamy. Problem w tym, że przy statystycznym podejściu i ustalaniu np. czasu, w którym mają odbywać się jakieś zajęcia, zawsze będzie pewna grupa osób (i to nie tylko dwie, trzy), których rytm przebiega inaczej. Do tego dochodzi nieruchomość dużych jednostek administracyjnych, co prowadzi do tego, że u nas, w Niemczech, matki sześcio- i siedmiolatków niekiedy już przed siódmą rano wyganiają te niewinne stworzenia z ciepłych łóżek i gonią je do szkoły, mimo że jest jeszcze ciemno i termometry wskazują temperatury poniżej zera. Wszystko to tylko dlatego, że urzędnicy administracji szkolnej nie są w stanie przesunąć czasu lekcji o jedną godzinę w miesiącach zimowych. Nie omijam też kwestii, że matki tego chyba też by nie chciały, bo one spieszą się do pracy.

W swojej wnikliwej analizie obecnego szkolnictwa średniego w Niemczech Reheis podkreśla błędy, jakie popełniane są przez to, że nie bierze się pod uwagę, że człowiek jest wynikiem trojakiiego procesu ewolucyjnego (por. Reheis, 2007: 80–93). Dotyczy on ciała, które ma własne rytmy biologiczne (150 rytmów w systemie zmian dzień i noc!), i tym samym własne wymagania czasowe. Drugi proces ewolucyjny dotyczy duszy, której rytmy i wymagania różnią się od cielesnych. Na końcu wymienia on sferę „czystego” ducha. Jego zdaniem szkoła, która powinna wspierać rozwój wszystkich umiejętności uczniów i brać pod uwagę różnorodność rytmów rozwoju w wymienionych trzech obszarach, nie jest w stanie tego zrobić. Z własnego doświadczenia mogę dodać, że ta krytyka dotyczy także uniwersytetu i że sytuacja w procesach edukacyjnych w Polsce nie różni się od naszej. Na koniec swoich rozważań, Reheis zastanawia się, co trzeba zrobić

[...] żeby dorastającym dać tyle czasu, ile potrzebują, by dorosnąć, w szkole i w ogóle. I to nie tylko dla nabycia wiedzy i umiejętności, ale też dla wykształcenia ich osobowości – dla sztuki cieszenia się, dla umiejętności akceptowania innych, która ściśle związana jest z własnym przeżyciem bycia akceptowanym, dla rozwoju tożsamości i autonomii woli (Reheis, 2007: 193).

Edukacja racjonalistyczno-naukowa obarczona jest wadami omówionej powyżej perspektywiczności i abstrakcyjności. Umiejętnie wprowadza ona w sztukę fragmentaryzacji rzeczywistości, co na uniwersytecie prowadzi np. do tego, że naukowiec publikujący w czasopiśmie fizycznym artykuł z dziedziny informatyki, tylko z tego powodu, że nie jest to czasopismo czysto informatyczne, nie jest akceptowany przez państwową komisję akredytacyjną jako informatyk (wiadomości telewizji Toya, październik 2009). Potrzebne jest podejście holistyczne, potrzebne jest przeżycie rzeczywistości jako całości, przeżycie, że wszystko jest ważne, że nic nie istnieje w oderwaniu. Do takich przeżyć mogą doprowadzić techniki medytacyjne.

Na koniec jeszcze inny rzut oka na ten temat. Ceniony też w Polsce Günter Grass zaproponował:

Proponuję... wprowadzić we wszystkich szkołach kurs „nauczania powolności”. Według mnie może to nawet być kurs zaawansowany. Powolność byłaby pochodem przeciw czasowi. Świadome spowolnienie. Aż do bezruchu zahamowane tempo. Nauczanie

zatrzymywania się. Nie byłoby w obecnej powodzi informacyjnej nic pomocniejszego nad doprowadzeniem uczennic i uczniów do namysłu bez hałaśliwych szumów ubocznych, bez szybkiej sekwencji obrazów, bez akcji, ale udając się w przygodę ciszy, w której można przeżywać tylko własne dźwięki. Wiem: jest to propozycja, do realizacji której zabraknie nam czasu (cyt. według Reheis, 2007: 103; tłum. własne).

Nie podzielam pesymizmu Grassa. W swojej publikacji Reheis wymienia sporo inicjatyw nauczycieli w celu poprawy sytuacji. Osobiście często doświadczyłem, że uczniowie są otwarci na nowe doświadczenia, interesują ich takie zagadnienia jak duchowość, stosunek religii do nauki, szczęście i zadowolenie z życia. Gorzej jest z rodzicami. Kiedyś zauważyłem w jednej klasie, że większość dzieci dosłownie wtyka nosy do książek przy lekturze. Opowiedziałem więc parę podstawowych rzeczy o czytaniu i nauczyłem ich parę prostych ćwiczeń relaksacyjnych dla oczu. W ciągu kilku następnych lekcji uczniowie chcieli te ćwiczenia powtarzać. Po trzeciej lekcji dostałem maila od bardzo zaniepokojonego ojca, który kategorycznie domagał się, żebym nauczał dzieci poprawności języka ojczystego, bo to jest moim obowiązkiem, a nie bawił je podejrzanymi sztuczkami ezoterycznymi.

Bibliografia

- Bodian S. (2000), *Meditation für Dummies. Für ein entspanntes und bewusstes Leben*, MITP Verlag Bonn.
- Dalajlama, Cutler Howard C. (2008), *Sztuka szczęścia. Poradnik życia*, Rebis, Poznań.
- Dębski J. (2005), *Podstawy poznania naukowego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Białystok.
- Dürr H.P. (2007), *Am Anfang war der Quantengeist*, P.M., nr 5.
- Engel K. (1995), *Meditation. Geschichte, Systematik, Forschung, Theorie*, Peter Lang, Frankfurt/M.
- Jürge M. (2005), *Der kleine Frieden im Großen Krieg*, Goldmann (= Goldmann Taschenbuch 15303), München.
- Kant I. (2004), *Kritik der reinen Vernunft*. W: Hansen, Frank-Peter (Hg.) (2004) *Philosophie von Platon bis Nietzsche*, Directmedia Publishing (= Digitale Bibliothek, Band 2), Berlin.
- Kaufmann D. (Hg.), (2000), *Geschichte der Kaiser Wilhelm Gesellschaft im Nationalsozialismus. Bestandsaufnahme und Perspektiven der Forschung*, Wallstein Verlag.
- Koch E., Wech M. (Hg.), (2002), *Deckname Artischocke. Die geheimen Menschenversuche der CIA*, Berstelsmann, München.
- Müller E. (1994), *Hilfe gegen Schulstreß*. Reinbek bei, Rowohlt, Hamburg.
- Pethes N., Griesbeck B., Krause M., Sabisch K. (Hg.), (2008), *Menschenversuche. Eine Anthologie 1750–2000*, Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1850), Frankfurt/M.

- Reheis F. (2007), *Bildung contra Turboschule*. Freiburg, Basel, Herder, Wien.
- Reiter U. (1976). *Meditation – Wege zum selbst*, Mosaik Verlag, München.
- Ricard M. (2009), *Meditation*, München: Nymphenburger (francuski oryginał: *L'art de la Méditation*, NiL Editions, Paris 2008).
- Richter H. (2005), *Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen*, Psychosozial-Verlag, Gießen.
- Sloterdijk (2009), *Du mußt dein Leben ändern. Über Religion, Artistik und Anthropotechnik*, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Stegmüller W. (1969), *Metaphysik-Skepsis-Wissenschaft* Berlin, Heidelberg, Springer, New York.
- Stelmaszczyk P. (2006), *Koncepcje „języka” i „gramatyki” w gramatyce generatywnej i w semantyce pojęciowej*, [w:] P. Stelmaszczyk (red.), *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.



Katarzyna Tłuczek, Joanna Grzegorzewska-Sitek

Edukacja kontra duchowość

Współczesny świat charakteryzuje się fragmentaryzacją oraz coraz większym zróżnicowaniem. Z jednej strony rozwój cywilizacji umożliwia nam dostęp do wiedzy, szybki przepływ informacji oraz udogodnienia w codziennym funkcjonowaniu, z drugiej zaś strony przyczynia się do postępującego wzrostu chorób natury psychosomatycznej, związanych ze zwiększającym się poczuciem osamotnienia. Rodzi się więc pytanie: co dzieje się ze współczesnym człowiekiem? Lekceważąc swoje emocje, jest on w coraz większym stopniu narażony na choroby dotyczące jego sfery duchowej. Pomimo dużych możliwości służących rozwojowi intelektualnemu, zaczyna mu towarzyszyć coraz większe poczucie pustki...

Andrzej Stasiuk (por. Stasiuk, 2000) uważa, że współcześni ludzie są zamożni materialnie, ale zubożali i wyposzczeni duchowo. Żyją w teraźniejszości i teraźniejszością, aby czerpać z życia tyle, ile to tylko możliwe – celem jest mnożenie rozkoszy, przeżyć. Dzisiejsza egzystencja jest nastawiona na szybkie przeżywanie, liczy się jak największa ilość powierzchownych doświadczeń. Współczesny człowiek to hedonista, który goniąc za sukcesem, władzą oraz dobrami materialnymi, nie ma czasu na refleksję nad własnym życiem. Warto więc zastanowić się nad jego kondycją, potrzebami, nie tylko w sferze materialnej, ale i podmiotowej, duchowej.

Z racji tematu niniejszego artykułu, chcemy przyjrzeć się tej problematyce w odniesieniu do współczesnej edukacji, która kształci ludzi wyposażonych w konkretną wiedzę, ale ubogich duchowo. Dzisiejsza szkoła pomija dbanie o rozwój emocjonalny dziecka, nie przygotowuje go do życia w czasach ponowoczesnych. Najważniejsza staje się kwestia przekazania określonej wiedzy. Gdzieś w ponowoczesności zagubiona została idea kształcenia charakterów podopiecznych. Zatem edukacja i duchowość, kiedyś obie tak bardzo cenione, coraz bardziej oddalają się od siebie.

Poruszając kwestie edukacji i dzisiejszego świata, warto byłoby rozpocząć od zastanowienia się nad rolą, jaką pełnić ma współczesne kształcenie młodych ludzi, jakie cele powinno realizować i z jakim problemami się mierzyć.

W raporcie sporządzonym dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI w. zatytułowanym „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (Delors, 1998, za: Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003: 14–17) znajdujemy tezy, które stanowią strategiczne cele edukacji XXI w.

- **I teza:** Uczyc się, aby wiedzieć. Wiedza daje nam szansę na rozumienie, odkrywanie, poznawanie. Dziecko ma w efekcie edukacji stać się „przyjacielem wiedzy”.
- **II teza:** Uczyc się, aby działać (umiejętności). Autorzy raportu wiążą tę tezę również z kwestią kształcenia zawodowego: jak uczyć stosowania w praktyce nabytych wiadomości, jak przystosowywać edukację do przyszłej pracy.
- **III teza:** Uczyc się, aby być (system wartości i postaw). Edukacja powinna prowadzić do pełnego rozwoju człowieka, jego sfery intelektualno-sprawnościowej, jak i emocjonalno-motywacyjnej. Oprócz koncentrowania się na utylitarnym charakterze edukacji, powinna ona również rozwijać zainteresowanie kulturą.
- **IV teza:** Uczyc się, aby żyć wspólnie z innymi (pokoje współistnienie i współdziałanie całej ludzkości). Istotnym celem edukacji powinno być pokazanie różnorodności świata, a także znajdowanie wspólnych płaszczyzn w dialogu.

Powyższe tezy w sposób widoczny podkreślają, że edukacja oprócz spełniania funkcji związanych z przekazywaniem wiedzy, rozwojem poznawczym, powinna również uwzględnić osobisty rozwój wychowanków, odnoszący się do ich osobowości, charakteru, świata wartości, emocji, postaw.

Obserwując jednak stan dzisiejszej edukacji, wydaje się, że ciągle za mało jest w niej tego typu działań. Skoro więc świat nie sprzyja naszemu rozwojowi, to może warto, aby edukacja swoim programem, oprócz realizacji założeń minimum programowych, dawała możliwość rozwoju, chociażby w kierunku osobistym, duchowym. To, na ile jest to ważne, ale i trudne w dzisiejszym świecie, obrazują wyniki badań, które udało nam się przeprowadzić w okresie kwiecień–czerwiec 2009 wśród młodzieży akademickiej.

Na podstawie przeprowadzonych badań stawiamy tezę odnoszącą się do nowego kierunku rozwoju edukacji, biorąc pod uwagę braki na płaszczyźnie kształcenia, w kontekście działań służących rozwojowi podmiotowemu.

Badaniem zostali objęci studenci kierunków Pedagogika i Zarządzanie Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Był to pierwszy i drugi rok studiów, zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Ogółem liczba przebadanych osób wyniosła 199 (z czego 104 to osoby studiujące na kierunku Pedagogika i 95 osób na kierunku Zarządzanie).

W kontekście poniższego opracowania zaprezentujemy fragment badań, który bezpośrednio odnosi się do tematyki opisywanej w artykule.

Celem badania było m.in. przyjrzenie się współczesnemu światu w kontekście tego, czy sprzyja on rozwojowi duchowemu człowieka, oraz zbadanie opinii

studentów uczelni wyższej dotyczących ich rozumienia duchowości oraz preferowanych dróg rozwoju duchowego, a co za tym idzie, ich znaczenia we współczesnym świecie.

Narzędziem wykorzystywanym w badaniu była anonimowa ankieta, która zawierała zarówno pytania o charakterze otwartym, jak i zestaw sugerowanych odpowiedzi.

Jeżeli chodzi o próby definiowania pojęcia duchowości, dało się zauważyć, że jest to temat rozumiany w bardzo szeroki sposób. Niemniej jednak, zarówno na kierunku pedagogika, jak i zarządzanie, najwięcej respondentów łączyło duchowość z wiarą, religijnością, o czym świadczą poniższe przykłady:

[...] to coś podobnego do sumienia, coś na czym opieramy swoje działania. Jest powiązaniem z religijnością, opieraniem się na moralnych wewnętrznych zasobach, które w nas tkwią niezależnie, czy są dobre czy też nie.

[...] to cały świat wewnętrzny człowieka, to droga, jaką obiera w ciągu swojego życia, związana jest ona z wiarą, przynależnością do grupy religijnej, z systemem wartości, norm, jakimi kierujemy się w naszym życiu.

Duchowość rozumiem przez częste modlenie się, wiarę, chodzenie do kościoła.

[...] wiara w daną religię, duchowość jest dla osób wierzących.

Kolejnym uzasadnieniem tezy dotyczącej duchowości jako wiary, religii są również odpowiedzi na kolejne pytanie, w którym respondenci określali duchowość za pomocą trzech słów. Zarówno na kierunku pedagogika (45 odpowiedzi), jak i zarządzanie (47 odpowiedzi), synonimem duchowości była przede wszystkim wiara. W dalszej kolejności pojawiały się odpowiedzi typu: emocje, uczucia, wnętrze człowieka, spokój.

Taki stan rzeczy może być spowodowany brakiem podejmowania dyskusji (także w wymiarze międzykulturowym) na temat rozwoju duchowego przez instytucje edukacyjne oraz media. Dałoby to szansę na szerszą interpretację zjawiska. Współcześnie sfera duchowa jest trywializowana. Tematyka duchowości nie jest podejmowana przez środowisko naukowe, ponieważ trudną ją opisać za pomocą określonych praw naukowych. A to z kolei powoduje, że jest uznawana za mniej wartościową. Odnosząc się do naszych wyników badań, respondenci, nie mając możliwości pełnego wglądu w sens rozumienia pojęcia duchowości, utożsamiają ją głównie z kościołem, religią oraz wiarą. Duchowość często mylona była z duchowieństwem, co potwierdzają poniższe wypowiedzi:

Duchowość to wiara w siły nadprzyrodzone, Boga, poświęcanie się swojej wierze.

Przynależność do określonej grupy religijnej.

To stan kapłański.

Respondenci byli także przekonani do tego, że współczesny świat nie sprzyja rozwojowi duchowemu. Wśród 199 badanych, pytanych, czy współczesny świat sprzyja rozwojowi duchowemu:

- 26 osób odpowiedziało „Zdecydowanie nie”,
- 91 osób odpowiedziało „Nie”,
- 49 – „Nie wiem”,
- 24 – „Tak”,
- 4 – „Zdecydowanie tak”,
- brak odpowiedzi odnotowano u 4 osób,
- 1 odpowiedź „Nie mam zdania”.

Jak można wywnioskować z wyżej wymienionych odpowiedzi, zdecydowana większość badanych opowiedziała się za tym, że współczesny świat nie sprzyja rozwojowi duchowemu.

Respondenci uzasadniali swoją wypowiedź w następujący sposób:

Świat nastawiony jest na konsumpcję, ludzie uczestniczą w tzw. wyścigu szczurów – brak czasu na rozwój duchowy.

Magdonalizacja¹, amerykanizacja.

Rozwój duchowy przesłonięty jest we współczesnym świecie przez rozwój technologii, wartości religijne są na ostatnim miejscu w dzisiejszym świecie. Pogoń za karierą i pieniędzmi nie pozwala na to, aby zastanowić się nad tym, jak można się wzbogacać duchowo.

Obecnie obserwuje się zabijanie intuicji, zmechanizowanie życia, wszechobecny materializm i masową produkcję stylów życia. Sprzyjają temu media oraz wielkie korporacje.

Najczęstszym powodem wskazywanym przez respondentów jako uzasadnienie, dlaczego współczesny świat nie sprzyja rozwojowi duchowemu, był brak czasu, szybkie tempo życia, pogoń za zdobywaniem dóbr materialnych, zachwianie się autorytetu Kościoła w oczach wiernych.

Pomimo tego, iż respondenci uznali, że współczesny świat nie sprzyja rozwojowi duchowemu, to jednak 123 osoby na 199 badanych stwierdziły, że rozwijają się duchowo. Opierając się na zdaniu Jadwigi Wais (por. Wais, 2001), która twierdzi, że żyjemy w świecie zbiurokratyzowanych państw, systemów, a opanowanie przez te systemy powoduje brak możliwości budowania swojego wewnętrznego życia, receptą na to jesteśmy my sami. Jednostka więc jest zmuszona do ciągłego budowania i chronienia swojej indywidualności. Zwłaszcza, iż jest ona częściowo tłamszona w procesie edukacyjnym, a także gubiona w płynnej nowoczesności. Legendarny zespół Pink Floyd w jednym ze swych utworów w symboliczny sposób pokazuje, jak indywidualność uczniów wrzucana zostaje do dużej maszyny zwanej edukacją, gdzie następnie jest mielona na jedną spójną masę. Produkcja takich samych jednostek idzie pełną parą, choć tak dużo mówi się współcześnie o podmiotowości czy odrębności. Rzeczywistość, w której żyjemy, nie sprzyja budowaniu własnej indywidualności, ale z drugiej strony kładzie nacisk na bycie jednostką niezależną, oryginalną, odbiegającą od przyjętych wzorów. W związku z powyższym zarówno szkoła, ale przede wszystkim my sami powinniśmy rozwijać się duchowo.

¹ Jest to zwrot zaczerpnięty z ankiety respondenta. W języku polskim funkcjonują jeszcze: macdonaldyzacja, mcdonaldyzacja, makdonaldyzacja (za: www.sjp.pl).

Powyższe wyniki naszych badań zdają się za tym przemawiać. Część badanych zauważa możliwość rozwoju sfery duchowej właśnie poprzez pracę nad samym sobą, doskonalenie siebie jako istoty odczuwającej.

Odpowiedzi respondentów na temat ich dróg rozwoju duchowego podzieliłyśmy na kilka grup. Poniżej prezentujemy, te, które udało się wyłonić:

- nurt religijny
- rozwój duchowy poprzez pracę nad sobą
- rozwój duchowy poprzez kulturę, sztukę, literaturę
- inny jako droga rozwoju duchowego – pomoc innym, poznawanie innych ludzi
- nauka.

Najczęściej pojawiające się odpowiedzi były związane z nurtem religijnym, co koresponduje z rozumieniem samego pojęcia – duchowość.

Do nurtu religijnego studenci zaliczyli:

- starą mistyczną tradycję Wschodu
- uczestnictwo w życiu duchowym
- medytację, jogę – zastanowienie się nad swoim postępowaniem, nad tym co można zmienić, aby stać się bardziej wartościowym człowiekiem
- modlitwę
- pogłębianie wiary
- czytanie artykułów związanych z wiarą, przemyślenia dotyczące religii i życia
- zwrot ku Bogu
- pielgrzymkę, rekolekcje, spotkania młodzieży religijnej.

Studenci wskazywali jako kolejny sposób rozwoju duchowego – pracę nad sobą, rozumianą jako:

- próbę walki ze słabościami
- dążenie do stabilizacji emocjonalnej
- rozwijanie w sobie pozytywnych uczuć (przyjaźń, miłość, uczciwość)
- realizację swoich pomysłów
- udział w szkoleniach, warsztatach
- patrzenie przez pryzmat dobra
- rozwój własnych zainteresowań
- wsłuchiwanie się w siebie
- szukanie sensu życia
- poszerzanie horyzontów.

W obszarze dotyczącym rozwoju duchowego poprzez kulturę, sztukę, literaturę, pojawiały się takie odpowiedzi jak:

- muzyka
- kino, film
- teatr
- muzea
- wystawy malarskie
- fotografia
- czytanie książek
- podróże.

Do nurtu „Inny jako szansa rozwoju duchowego” respondenci zaliczyli:

- rozmowy z innymi ludźmi (rozwijam swój światopogląd, wzbogacam swoje myślenie)
- pomoc udzielaną innym ludziom
- poznawanie nowych ludzi
- obdarowywanie innych uczuciem miłości i współczucia
- uczestniczenie w akcjach charytatywnych
- myślenie o potrzebach drugiego człowieka.

W ostatnim obszarze (nauka) znalazły się takie odpowiedzi, jak:

- oglądanie programów edukacyjnych
- studia w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej jako droga rozwoju duchowego
- ćwiczenia i treningi
- warsztaty organizowane przez AHE.

Biorąc pod uwagę odpowiedzi respondentów, zauważamy, że jedną z dróg rozwoju duchowego może być edukacja, wykorzystująca takie metody pracy, jak ćwiczenia rozwoju osobistego, treningi, warsztaty. Jest to typ zajęć, który sprzyja introspekcji, czyli zwróceniu się w kierunku własnego wnętrza oraz zwiększaniu świadomości własnych emocji. Proponując, oprócz obowiązkowych treści programowych, zajęcia rozwijające podmiotowo, kształtujemy człowieka pełnego, który nie tylko zostaje wyposażony w wiedzę, ale przede wszystkim w umiejętność radzenia sobie we współczesnym świecie.

W ramach programów edukacyjnych należy więc projektować takie sytuacje, które będą sprzyjać rozwojowi duchowemu jednostki.

Program studiów w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi wzbogacony jest o zajęcia warsztatowe, których celem jest przede wszystkim zwiększenie samoświadomości uczestników, co w konsekwencji może zwiększać ich poczucie indywidualności, oryginalności. Poza tym zajęcia te są także okazją do głębszej refleksji na tematy dotyczące relacji interpersonalnych, komunikacji międzyludzkiej, świadomości wartości oraz emocji. Sama forma warsztatów, czyli przestrzeń wolności dana uczestnikom, skłania do swobodnego wyrażania swoich opinii i poglądów na dany temat.

Opisywany typ zajęć wymaga jednak od pedagoga uzyskania nowych umiejętności. Idąc za koncepcją prof. M. K. Stasiaka (por. Stasiak, 2007: 55), nauczyciel staje się przewodnikiem duchowym. W związku z tym, jego rola nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiedzy, ale także ma on kształtować u swoich podopiecznych chęć do pracy nad sobą. Przewodnik duchowy w edukacji wie, że pracuje zarówno z myślami, emocjami, ciałem, jak i duszą swojego wychowanka. Pozwala dziecku dostrzegać i rozwijać własną przestrzeń wolności, możliwość dokonywania wyborów (działań, celów, sposobów myślenia), podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności, a co za tym idzie – na przeżywanie związanych z nimi radości i smutków. Daje więc szansę na samodzielność w edukacji. Dzięki takim działaniom zwiększa się udział świadomości uczniów w procesach odkrywania siebie, innych i świata.

Pedagog jako przewodnik duchowy to osoba podążająca za wychowankiem, po to, aby mógł on ujawnić właściwości swojego funkcjonowania, swoje trudności,

sukcesy. Kreuje on takie sytuacje, które mają służyć nie tylko rozwojowi intelektualnemu ucznia, ale także jego osobowości.

Warto zaznaczyć, iż wyżej zaprezentowany rodzaj pracy wymaga od pedagoga odpowiedniego przygotowania oraz podejmowania stałej pracy nad własnym rozwojem. Dzięki temu przyszli nauczyciele, zyskując wgląd we własny rozwój podmiotowy, są w stanie zrozumieć swoich podopiecznych. Wzbogacając własny potencjał osobowościowy, pedagog może w sposób bardziej świadomy uczestniczyć w rozwoju dzieci, młodzieży.

W ramach przeciwdziałania narastającemu zjawisku „wyścigu szczurów” i promowaniu postawy bycia najlepszym, szkoła powinna zwiększyć nacisk na kształtowanie sfery duchowej swoich uczniów, poprzez rozwijanie zainteresowań oraz pracę nad ich emocjami. Dotyczy to zwłaszcza młodzieży akademickiej, gdzie zdobyte umiejętności rozwoju podmiotowego i specjalistyczna wiedza pozwoli świadomie wykonywać wyuczony zawód. Edukacja dzieci i młodzieży powinna poza tym być skierowana na ich rozwój nie tylko w sferze intelektualnej, ale także duchowej. Nie może w związku z tym trywializować i spychać na dalszy plan wyższego wymiaru psychiki człowieka, jego wnętrza. Współcześnie szkoła jednak kształci jednowymiarowo w kierunku intelektualnym. Duchowość traktowana jest jako coś nienaukowego, więc nie warto poświęcać jej czasu. Na skutek takiego podejścia edukacja i duchowość wykluczają się nawzajem oraz oddalają od siebie coraz bardziej. Pamiętajmy jednak, że powinny nawzajem się uzupełniać, wówczas kształciłibyśmy pełnego człowieka...

Bibliografia

Stasiak M.K. (2007), *Metodyka pracy z podmiotem*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Stasiuk A. (2000), *Duchowy lumpenproletariat i Rewolucja czyli zagłada* [w:] idem, *Tekturowy samolot*, Czarne, Wołowiec.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo Empi Poznań.

Wais J., *Gilgamesz i Psyche* [w:] idem, *Antropologia przemiany duchowej*, Eneteia, Warszawa 2001.



Stanisław Chrobak

Radość poszukiwania prawdy. Benedykt XVI o zadaniach uniwersytetu

Uniwersytet jest instytucją powołaną do zdobywania i przekazywania prawdy naukowej. Wszystkie inne funkcje uniwersytetu: dydaktyczna, wychowawcza, kulturotwórcza itd. są albo konsekwencją owego zadania podstawowego, albo integralnie wiążą się z nim. Te różnorodne zadania uniwersytetu nie tylko nie zaprzeczają jego jedności, ale ją wręcz konstytuują jako najbardziej fundamentalną cechę tej instytucji. Chcąc wnikać w istotę uniwersytetu, najczęściej podkreślamy ten jej aspekt, który stanowi wspólnotę uczących i nauczanych. *Universitas* znaczy „ogół”, „powszechność”, „całość”, „całokształt”, „wspólność”. Nie mniej ważne jest i drugie rozumienie *universitas*: całokształt nauk i umiejętności, a przynajmniej taki ich dobór, który pozwala widzieć w nich szczególną jedność, jedność, jaka może dojść do głosu jedynie jako uniwersytet (por. Stróżewski, 1992: 8–12).

Uniwersytet jest dziełem średniowiecza, zrodzonym z jego sposobu widzenia Człowieka, Natury i Boga. Czymś równie szczególnym, równie oryginalnym w historii cywilizacji, jak na przykład śpiew gregoriański czy muzyka polifoniczna. Wszystkie wielkie cywilizacje mają swoją liturgię i swoje katedry, swoich świętych i swoje ewangelie. Wszystkie wiedzą, co jest święte i co pobożne. Wszystkie dają dowody zmysłu twórczego w dziedzinie sztuki, myśli i duchowości. Lecz tylko jedna, europejska kultura średniowieczna stworzyła uniwersytety, od Bolonii po Kraków, od Paryża po Toledo, od Oksfordu po Uppsalę. W roku 1600 na świecie jest ponad 100 uniwersytetów: wszystkie one są wpisane w socjokulturową przestrzeń Europy (Moulin, 2002: 7).

Każdy uniwersytet – jak podkreśla Benedykt XVI – ma naturalne powołanie wspólnotowe: jest on bowiem universitas – wspólnotą

wykładowców i studentów poszukujących prawdy oraz dążących do pogłębienia wiedzy i zdobycia większych kompetencji zawodowych. Centralne miejsce osoby i wymiar wspólnotowy to dwa zasadnicze bieguny dobrze zorganizowanego universitas studiorum (Benedykt XVI, Niech..., 2007: 6: 12).

Środowisko uniwersyteckie powinno zatem stwarzać możliwości do dzielenia doświadczeń i przeżywania wspólnoty.

Poszukiwanie prawdy było przez wieki jednym z najważniejszych zadań wyższych uczelni i środowisk akademickich. Prawda stanowi fundament tych instytucji. Człowiek, który dzięki rozumowi odkrywa prawdę i ją przekazuje, doświadcza, że nie on jest jej twórcą, lecz że to prawda się przed nim odsłania.

Prawda wiąże się najpierw z widzeniem, rozumieniem, z theorią, jak nazywa ją tradycja grecka. Ale prawda nie jest nigdy wyłącznie teoretyczna. [...] Prawda oznacza coś więcej niż wiedza – celem poznania prawdy jest poznanie dobra. Taki jest też sens Sokratesowego pytania: Jakież to dobro czyni nas prawdziwymi? Prawda sprawia, że stajemy się dobrzy, a dobro jest prawdziwe (Benedykt XVI, 2008: 3: 14).

Właśnie to, co prawdziwe, jest zawsze aktualne, wyprzedzające, nowoczesne, modne, faktycznie użyteczne, gdyż aktualizuje ono w człowieku to, co typowo ludzkie, czyli jego rozumność.

Prawda (*lat. veritas*) to naczelna wartość poznawcza, cecha poznania lub przedmiot poznania. Według klasycznej, arystotelesowskiej definicji, prawda w sensie poznawczym (logicznym) jest zgodnością intelektu ze stanem rzeczy, polegającą na tym, że intelekt stwierdza istnienie tego, co jest, albo nieistnienie tego, czego nie ma. Poznanie jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy treść poznania jest zgodna z przedmiotem (stanem rzeczy), do którego to poznanie się odnosi (por. Stępień, 1997: 437–438). Próba wyjaśnienia tego pojęcia podejmowana jest w wielu dyscyplinach, głównie w historii filozofii, etyce, estetyce, historii myśli. Filozofia wychowania, a także historia wychowania i myśli pedagogicznej ukazują miejsce wyznaczone prawdzie w różnych systemach oraz koncepcjach pedagogicznych.

W sytuacji – podkreśla Benedykt XVI – gdy rozum ahistoryczny próbuje sam siebie ukonstytuować jedynie jako racjonalność ahistoryczną, mądrość ludzkości jako taką – mądrość wielkich tradycji religijnych – należy docenić jako rzeczywistość, której nie można bezkarnie wyrzucić do kosza historii idei. [...] Czym jest uniwersytet? Jakie jest jego zadanie? [...] Można powiedzieć, jak sądzę, że prawdziwą, głęboką przyczyną powstania uniwersytetu jest wielkie pragnienie wiedzy, które cechuje człowieka. Pragnie on dowiedzieć się, czym jest to wszystko, co go otacza. Pragnie prawdy (Olbrycht, 2000: 37; Benedykt XVI, 2008: 3: 13–14).

Najogólniej można powiedzieć, iż pod pojęciem prawdy rozumie się dziś – jak się wydaje – najczęściej: prawdę w sensie klasycznym (zgodność myśli, a w późniejszych ujęciach – sądu, z rzeczą), w sensie ontologicznym (zgodność rzeczy z jej istotą), w sensie aksjologicznym (wartość absolutna, do której powinno się dążyć),

w sensie utylitarystycznym (prawdziwe jest to, co skuteczne), w sensie egzystencjalnym (autentyczny sposób istnienia ludzkiego) i dialogicznym (to, co ujawnia się w spotkaniu osób, więź między osobami, urzeczywistniająca się w miłości). Wśród ludzi wierzących w Boga, zarówno w wypowiedziach teoretycznych, jak i w działaniach praktycznych, występuje także traktowanie prawdy, podobnie jak dobra i piękna, jako odbicia najwyższego, absolutnego Dobra, Prawdy i Piękna, jakim jest Bóg) (Olbrycht, 2000: 37).

Poznanie i prawda mają cel nie tylko teoretyczny, lecz są potrzebne człowiekowi do kierowania życiem. Jeśli w swoich aktach działania człowiek kieruje się poznaniem, to prawda jako kryterium i cel ludzkiego poznania stanowi wartość wstępną i podstawową, sprawdzającą wartość wszelkich innych ludzkich działań osobowych. Prawda zatem, jako wartość poznawcza, jest zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej. Człowiek potrzebuje i poszukuje prawdy, posiada możliwości jej odkrywania, jest zobowiązany do poszukiwania prawdy o sobie i świecie (por. Jan Paweł II, 1993: n. 25).

Kształcenie uniwersyteckie to spotkanie człowieka z człowiekiem w obrębie wspólnych idei, wspólnych poszukiwań. Tylko wtedy jest szansa na stworzenie szkół naukowych, które będą nie tylko formalnym zgrupowaniem pokrewnych dyscyplin, ile wspólnotą ludzi, których łączy poszukiwanie prawdy w obrębie określonej dziedziny naukowej, a także wspólnie przyjęty styl i metoda tego poszukiwania i system wartości temu towarzyszący (Przeclawska, 1998: 162).

To co jest prawdziwe, musi być prawdziwe zawsze i dla wszystkich. [...] Hipotezy mogą fascynować, ale nie przynoszą zaspokojenia. W życiu każdego człowieka przychodzi chwila, kiedy – bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy też nie – odczuwa on potrzebę zakorzenienia swojej egzystencji w prawdzie uznanej za ostateczną, która dałaby mu pewność nie podlegającą już żadnym wątpliwościom (Jan Paweł II, 1998: n. 27).

W innym miejscu Jan Paweł II stwierdza:

Integracja wiedzy jest procesem, który należy nieustannie udoskonalać. Zadanie to staje się dziś coraz trudniejsze na skutek rozwoju nauki oraz podziału poszczególnych dyscyplin akademickich na coraz węższe specjalizacje. Uniwersytet jednak, a szczególnie uniwersytet katolicki „powinien być żywą jednością” instytucji oddających się poszukiwaniu prawdy (Jan Paweł II, 1990b: n. 16).

Uczestniczenie w prawdzie wyzwala człowieka i umacnia go w jego godności. Człowiek staje się sobą poprzez prawdę, poznaje również prawdę o sobie i swej wolności. Przyporządkowanie do prawdy uwidacznia się poprzez wolność, odpowiedzialność, powinność, które nie tylko w myśleniu, ale także w działaniu stanowią realną i konkretną ośnowę osobowego życia człowieka. Więcej, cała struktura samo-posiadania oraz samo-panowania w tych cechach znajduje swą podstawę. Zatem

*[...] każdy uniwersytet powinien starać się zawsze zachowywać charakter ośrodka studiów „na miarę człowieka”, w którym osobie studenta nie grozi anonimowość i może on prowadzić z wykładowcami owocny dialog, będący źródłem bodźców do doskonalenia własnej wiedzy i człowieczeństwa. [...] Poszczególne dyscypliny w sposób naturalny – co jest też słuszne – dążą do specjalizacji, podczas gdy osoba potrzebuje jedności i syntezy. Po drugie, jest rzeczą o fundamentalnym znaczeniu, by w pracy badawczej mogło się pojawić egzystencjalne pytanie o sens życia osoby. Celem badań jest poznanie, podczas gdy osoba potrzebuje także mądrości, owej wiedzy, która wyraża się w umiejętności życia. Po trzecie, tylko wtedy, gdy przyznaje się odpowiednią wartość osobie i relacjom międzypersonalnym, stosunek nauczyciel–uczeń może się przerodzić w więź wychowawczą, wpierającą proces ludzkiego dojrzewania (Benedykt XVI, *Niech św. Augustyn...*, op. cit.: 12–13).*

Zagubienie albo zanik paidei i celu wychowawczego wiedzie do ciasnej wizji, w której edukacja wytwarza raczej specjalistów niż podmioty posiadające solidne wykształcenie ogólne i mądrość (Possenti, 2008: 336).

Człowiek odpowiedzialny za swój stały rozwój może i powinien osobistym wysiłkiem myśli docierać do prawdy, wybierać i rozstrzygać.

Badania prowadzone na uniwersytetach w celu odkrywania prawdy mają wymiar interdyscyplinarny. W tej sytuacji konieczne staje się postawienie pytań: „Co to jest prawda? I jak się ją rozpoznaje? [...] Co jest racjonalne? W jaki sposób rozum wykazuje, że jest prawdziwym rozumem?” (Benedykt XVI, *Papież nie narzuca wiary...*, op. cit.: 14–15).

Poszukiwanie prawdy może być spotkaniem różnorodnych dziedzin nauki i tworzeniem prawdziwego *universitas*. Uniwersytet jest miejscem pracy intelektualnej, podejmowanej w sferze jednego i tego samego rozumu. Otwarcie się na cały zakres możliwości ludzkiego rozumu pozwoli na pełne rozumienie rzeczywistości. Otwarty jest rozum, który w swojej racjonalnej i kontrolowanej procedurze uznaje własną niezdolność do zaoferowania wizji kompletnej. Świadomy własnych ograniczeń, skłania się do tego, żeby elementami wiary uzupełnić i ożywić swoje dane.

Rozum, który pozostaje głuchy na to, co boskie, i spycha religię w sferę subkultury, nie jest zdolny włączyć się w dialog kultur (Benedykt XVI, 2006: 11: 29).

Kościół nie proponuje nauce, aby stała się religią, ani religii, aby stała się nauką [...] Nauka może oczyścić religię z błędów i przesądów; religia może oczyścić naukę z idolatrii i fałszywych absolutów. Każda z nich może wyprowadzić drugą w szerszy świat, świat, w którym obie mogą się rozwijać (Jan Paweł II, 1990a: 7).

Rozum zamknięty na transcendencję nie jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie stawia życie i świat. Zatem

[...] tych dwóch wymiarów – wiary i rozumu – nie powinno się rozdzielać ani przeciwstawiać, lecz powinny one zawsze iść ze sobą w parze. [...] W odniesieniu do tego słuszną sławą cieszą się dwie formuły augustiańskie (Sermones, 43, 9), wyrażające tę spójną syntezę wiary i rozumu: crede ut intelligas („uwierz, abyś zrozumiał”) – wiara otwiera drogę do bram prawdy – ale również i nieodłącznie intellige ut credas („zrozum, abyś uwierzył”), zgłębiaj prawdę, byś mógł znaleźć Boga i uwierzyć (Benedykt XVI, 2008: 3: 54).

Postawa otwarcia i dialogu nie niszczy autonomii ludzkiej myśli.

Uniwersytet ma postrzegać osobę w sposób integralny. Powinien wspierać harmonijny rozwój na drodze formacji ludzkiej, kulturowej i chrześcijańskiej. Oświecenie rozumu wzbogaconego przez Biblię doprowadziło wierzących w Chrystusa do odrzucenia mitu i opowiedzenia się za logosem w odkrywaniu Boga kontemplowanego umysłem i kochanego sercem. Dlatego – jak stwierdza Benedykt XVI:

[...] życiowa i intelektualna droga Augustyna jest świadectwem owocnego wzajemnego wpływu wiary i kultury. Św. Augustyn był człowiekiem nieustannie pragnącym znaleźć prawdę, znaleźć odpowiedź na pytanie, czym jest życie, zrozumieć, jak żyć, poznać człowieka. I właśnie dlatego, że tak bardzo interesował go człowiek, musiał szukać Boga, bowiem tylko w świetle Boga również wielkość człowieka, piękno doświadczenia, jakim jest bycie człowiekiem, jawią się w całej pełni. [...] Tak więc wiara w Chrystusa nie położyła kresu jego filozofii, nie ograniczyła jego odwagi intelektualnej, lecz przeciwnie, dała mu dodatkowe bodźce, by poszukiwać głębi ludzkiego bytu, by pomagać innym dobrze żyć, by odnaleźć się w życiu, poznać sztukę życia (Benedykt XVI, Niech św. Augustyn..., op. cit.: 13).

W uniwersyteckim układzie zajęć potrzebujemy zatem nie tylko tego, czego dostarcza teologia i filozofia i co wnoszą „sztuki wyzwolone” i nauki przyrodnicze, ale również połączenia tych dziedzin tak, aby nasi studenci byli zdolni do przemyślenia samych siebie oraz celów, jakie sobie stawiają i wyborów, jakie dokonują (MacIntyre, 2005: 40–41).

Trudność prawdy to przede wszystkim trud jej zdobywania. Prawda i wolność tworzą tu nierozdzieloną parę i warunkują się nawzajem. Uniwersytet, jeśli chce być wierny swej idei, musi być domem dla jednej i drugiej. Niewyłoszone przemówienie Benedykta XVI na rzymskim uniwersytecie *La Sapienza* (17 stycznia 2008 r.) może być wyzwaniem do poszukiwania i odkrywania dobra i prawdy.

Bibliografia

Benedykt XVI (2006), *Wiara, rozum i uniwersytet – wspomnienia i refleksje*, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 11.

Benedykt XVI (2007), *Niech św. Augustyn będzie dla nas wzorem dialogu wiary i rozumu. Spotkanie ze wspólnotą akademicką na dziedzińcu uniwersytetu*, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 6.

Benedykt XVI (2008), *Papież nie narzuca wiary, lecz zachęca do szukania prawdy. Przemówienie Benedykta XVI do wspólnoty rzymskiego uniwersytetu La Sapienza*, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 3.

Benedykt XVI (2008), *Św. Augustyn (III). Audiencja generalna 30 stycznia 2008*, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 3.

Jan Paweł II (1990), *Posłanie Jego Świątobliwości do Ojca Gorge'a Coyne'a, dyrektora Obserwatorium Watykańskiego*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, nr 12.

Jan Paweł II (1990), *Ex corde ecclesiae. Konstytucja apostolska Jana Pawła II o uniwersytetach katolickich* (Rzym 15.08).

Jan Paweł II (1993), *Encyklika Veritatis splendor* (Rzym 06.08).

Jan Paweł II (1998), *Encyklika Fides et ratio* (Rzym 14.09).

MacIntyre A. (2005), *Katolickie uniwersytety. Niebezpieczeństwa, nadzieje, wybory*, „Znak”, nr 11 (606).

Moulin L. (2002), *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, Gdańsk–Warszawa, Wydawnictwo Marabut.

Olbrycht K. (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Possenti V. (2008), *Wiara, rozum, uniwersytet*, tłum. T. Żeleźnik, „Społeczeństwo”, nr 3.

Przeclawska A., *Uprawianie nauki istotą kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] H. Żyt-kowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar 1998.

Stępień A.B., *Prawda*, [w:] J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin, Wydawnictwo TN KUL 1997.

Stróżowski W. (1992), *W kręgu wartości*, Kraków, Wydawnictwo Znak.



Bolesław Niemierko

Niepubliczne szkoły wyższe w opinii wykładowcy

Jak badać uczelnie? Wirtualna taśma produkcyjna

Wiele pisze się w pedagogice o badaniach ilościowych i jakościowych, często z przesadną wiarą w perspektywy tych drugich. Autor artykułu, zaliczany do zwolenników ilościowych metod diagnostyki edukacyjnej, a pozbawiony możliwości ich zastosowania do wybranego tematu, ma okazję do porównania dwu rodzajów materiału badawczego.

Czym dysponuję w dziedzinie ewaluacji uczelni wyższych? Żadnymi oryginalnymi wynikami pomiaru i ograniczoną znajomością oficjalnych statystyk. Po kilkudziesięciu latach pracy w dwu rodzajach uczelni, w tym także w ostro krytykowanej obecnie Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, mam jednak w pamięci rozterki związane z zatrudnieniem, interpretacje potrzeb uczelni w toku przygotowywania zajęć, obserwacje udziału studentów w wykładach i seminariach, rozmowy ze studentami i wykładowcami, udział w spotkaniach kadry naukowej, kontakty z administracją, przyglądanie się salom i budynkom, a także garść spostrzeżeń dokonywanych w roli członka ministerialnych komisji akredytacyjnych.

To wszystko nadaje się do syntezy, ale nie rości pretensji do uogólnień, na które metody jakościowe zasadniczo nie pozwalają (por. Konarzewski, 2000: 78–85), tym bardziej że dotyczy jedynie kierunków pedagogicznych.

Przeciwieństwem studiów jakościowych byłyby *badania systemowe*, oparte na pomiarze wejścia, przebiegu, wyjścia i kontekstu procesu pedagogicznego. Taki właśnie charakter miały czteroczynnikowe analizy Stufflebeama (1971), które zaowocowały modelem *CIPP* (*context – input – process – product*), popularnym w pedagogice amerykańskiej.

Podobny model, wzbogacony o właściwość samoorganizacji procesu społecznego, nazwano w Polsce *wirtualną taśmą produkcyjną* (Walukiewicz, 2006; Wiktorzak, 2009). By go zastosować do zagadnienia efektywności kształcenia w niepublicznych szkołach wyższych w Polsce, trzeba by dokonać możliwie trafnego pomiaru:

1. organizacji i wyposażenia uczelni (struktury administracyjnej, kwalifikacji kadr, działalności naukowej i lokalnej, zasobów materialnych),
2. właściwości przyjętych kandydatów (uzdolnienia, zainteresowania, wyniki maturalne, doświadczenia zawodowe),
3. przebiegu studiów (poziom zajęć, udział studentów, formy zaliczeń, tworzenie kapitału społecznego uczelni)
4. właściwości absolwentów (kompetencje, aspiracje rozwojowe, praca zawodowa, działalność społeczna).

To wszystko musiałyby być badane w poprawnie wylosowanej i dostatecznie licznej próbie losowej instytucji, osób i zdarzeń edukacyjnych, najlepiej w układzie porównawczym z uczelniami państwowymi, a jeszcze lepiej – w zasięgu międzynarodowym.

Byłoby to ogromne przedsięwzięcie, nawet jeśli zostałoby ograniczone do najbardziej popularnych kierunków, jak prawo, administracja, pedagogika. Na jego podjęcie przyjdzie nam zapewne jeszcze dość długo poczekać, ale *podejście systemowe*, w postaci rozumowania od „wejścia” do „wyjścia” (*Proces...*, 1986), możemy zastosować także w analizach jakościowych. Tak więc „wirtualna taśma produkcyjna”, przynosząca krajowi tysiące nowoczesnych specjalistów, musi pozostać jedynie modelem teoretycznym, a w praktyce będziemy rozpoznawać jej kluczowe elementy z osobna.

Studenci

Uczelnie niepubliczne przyjmują wszystkich, w zasadzie, kandydatów, którzy spełniają warunki formalne (matura) i są w stanie ponieść koszt nauki (czesne). To demokratyczne założenie ma swoje dydaktyczne konsekwencje.

Daleki jestem od dzielenia populacji kandydatów na zdolnych i niezdolnych do studiowania. Doświadczenie przekonało mnie, że w uczelniach państwowych tworzenie dodatkowych grup „rektorskich” spośród tych kandydatów, którym zabrakło punktów podczas egzaminów wstępnych, wcale nie musi owocować słabością intelektualną tych grup. Konkurencja, nawet tak niedoskonała jak w postaci egzaminów wstępnych lub maturalna, ma jednak niewątpliwie korzyści. W znanych mi uczelniach niepublicznych brakuje po kilku studentów najbardziej zapalonych, potrafiących pozytywnie zabarwić wspólnotę dydaktyczną kierunku. Mających zaraźliwy entuzjazm, niezwykle lektury i pomysły, zdobywczy stosunek do wiedzy.

Jest za to na ogół mocna „klasa średnia”, złożona ze studentów dojrzałych, wiedzących po co studiuja, systematycznie w wykonujących obowiązki. Przeważają w niej kobiety, w większości panie domu, często mające już dzieci lub nawet po ich odchowaniu. Mężczyźni są bardziej zróżnicowani, od posiadaczy dużej wiedzy ogólnej i silnej pozycji zawodowej do przypadków, w których zdolność studiowania jest wątpliwa. Są albo owładnięci dysleksją, albo wynieśli nieusu-

walne braki ze szkół niższego szczebla. A gdy do poważnych zaległości dochodzi niestałość motywacji do uczenia się, współpraca studenta z wykładowcami uczelni może być trudna dla obu stron.

U studentów uczelni niepublicznych może wystąpić „syndrom gorszego wyboru”, gdyż wielu z nich próbowało dostać się na państwowe uczelnie, ale zabrakło im odpowiedniej średniej ocen na świadectwie lub punktów z egzaminu zewnętrznego. Spotykałem całe roczniki jakby „obrażonych na świat”, wypalonych już na starcie studiów, wykonujących bez entuzjazmu akademickie obowiązki. Postawa obronna, szybko utrwalająca się ze względu na oszczędność wysiłku, bywa nie do przełamania dla wykładowcy.

Znacznie lepiej pracuje się ze studentami niestacjonarnymi. Wiele z nich nie miało wcześniej warunków rodzinno-finansowych, by podjąć studia, a więc obecną sytuację traktują jako życiową szansę. Potrafią docenić kompetencję i życzliwość kadry naukowej, cieszą ich wszelkie sukcesy w uzyskiwaniu wiedzy, a nade wszystko – w nabywaniu praktycznie przydatnych umiejętności.

Kadra naukowa, w tym zwłaszcza uprawniona do prowadzenia wykładów, jest w uczelniach niepublicznych szczupła, toteż konwersatoria są nieczęste i zbyt wiele materiału opanowuje się przez czytanie i słuchanie, a więc nazbyt encyklopedycznie, za mało aktywnie. Pytanie, czy lepiej byłoby ograniczyć liczbę studentów do elity uniwersyteckiej lub zmniejszyć liczbę kształcących się w uczelniach niepublicznych uważam jednak za czysto retoryczne. Społeczeństwo korzysta na kształceniu obywateli, w tym także – i to zasadniczo – na pozyskaniu tych kręgów, które tradycyjnie pozostawały poza policealnymi ścieżkami rozwoju.

Masowe kształcenie wyższe jest tylko po części zawodowe. Dorywczo prowadzone analizy pokazują, że tylko około 1/3 absolwentów wyższych uczelni znajdzie pracę zgodną z wyuczoną specjalnością. Jednak liczy się, i to bardzo, poziom kultury ogólnej i, nade wszystko, umiejętność zdobywania wiedzy potrzebnej na coraz częściej zmieniających się stanowiskach pracy. „Nauczanie, jak się uczyć” uznał kiedyś nasz wybitny dydaktyk, Bogdan Nawroczyński (1930), za podstawową funkcję kształcenia ogólnego, co do dziś pozostaje w mocy, a nawet zyskuje na znaczeniu.

Szkolnictwo wyższe na całym świecie ulega zmianom strukturalnym. Do głębszego wdrożenia w Polsce pozostaje *system boloński*, w którym powszechne kształcenie wyższe *I stopnia*, zawodowe (licencjackie), prowadzi do pogłębio- nego kształcenia *II stopnia*, akademickiego (magisterskiego), a te do kształcenia *III stopnia*, naukowego (doktoranckiego). Wciąż jeszcze cezura między dwoma niższymi szczeblami jest słaba – studia licencjackie bywają zbyt teoretyzujące, a studia magisterskie zbyt praktycystyczne, zbyt ubogie w intelektualne wyzwania. Między dwoma wyższymi szczeblami natomiast cezura jest natomiast zbyt głęboka – za mało mamy doktorantów i doktorów, w tym zwłaszcza w uczelniach niepublicznych, z których niewiele ma potrzebne do tego uprawnienia.

Kadra naukowa

Obiegowa opinia o słabości *własnej kadry* uczelni niepublicznych w Polsce jest, niestety, prawdziwa. Tylko wsparcie udzielane przez uczelnie państwowe, w tym

zwłaszcza możliwość zatrudniania profesorów na drugim etacie i profesorów emerytowanych, umożliwiło lawinowy wzrost liczby uczelni niepublicznych.

Za mało jest młodych doktorów. Tu, jak się zdaje, uczelnie nie wykorzystały szansy, jaką stwarzała od 10 – 15 lat obecność w nich „starych” profesorów. Ci, naturalnie, mieli skłonność do wspomagania drugim etatem swoich dawnych lub obecnych podopiecznych z macierzystych uczelni, a resztę dopełniły względy taktyczne, każące znajdować na uczelni miejsce dla lokalnych działaczy. Zabrakło prężnych seminariów naukowych, wychytujących talenty spośród miejscowych absolwentów.

Jak to jest w sporcie? Kluby z niższej ligi mogą albo kupować zawodników „grzejących ławki” w wyższych ligach, albo szkolić własną młodzież, ale tylko ta druga strategia przynosi długofalowy rozwój. Transfery dojrzałej kadry pomagają utrzymać się w lidze, niekiedy nawet awansować, są jednak zawsze tylko tymczasowym rozwiązaniem.

Są uczelnie niepubliczne, zwykle większe i bardziej wielkomiejskie, które rozwinęły front walki o stypendia, granty i zagraniczne staże. Są inne, skoncentrowane wyłącznie na bardziej lub mniej skrupulatnym realizowaniu ministerialnych standardów programowych. Na *szkoły naukowe* wybranych dyscyplin, zresztą nie dość liczne także w uczelniach państwowych, w wyższych szkołach niepublicznych musimy jeszcze poczekać.

Administracja

Administracja uczelni niepublicznych budzi mój stały podziw i skłania do refleksji na temat korzyści z prywatyzacji gospodarki. Pod względem technicznym, powtarzam – *technicznym*, wirtualna taśma produkcyjna licencjatów i magistrów działa bez zarzutu.

W uczelniach niepublicznych pracowników obsługi jest mało, chyba około 1/3 ich liczby w uczelniach państwowych o podobnej wielkości. Ponieważ różne funkcje znajdują się w niewielu rękach, studenci i wykładowcy rzadko są odsyłani z pokoju do pokoju dla załatwienia sprawy.

Administracja działa sprawnie i na ogół terminowo, przychylnie i w dodatku skromnie. A prowadzi obszerną i staranną dokumentację, prawdopodobnie na użytek organów władzy, które mniej ufają uczelniom społecznym i prywatnym i częściej je kontrolują.

W uczelni niepublicznej nigdy nie odniosłem wrażenia, wyniesionego z uniwersytetów, że – jako wykładowca – w jakiś sposób przeszkadzam działalności dziekanatów i naruszam priorytety, w tym zwłaszcza związkowe. Poczucie prywatnej własności uczelni, tak silne w administracji niemal każdej uczelni państwowej, o dziwo, prawie nie występuje w szkołach niepublicznych. A przecież i tutaj personel biurowy trwa na stanowiskach, podczas gdy dziekani i rektorzy zmieniają się co parę lat.

Dobrytek

Najtrudniej jest ocenić stan materialny typowej uczelni niepublicznej, bowiem rozrzut jest tu maksymalny. Od wspianego patio łódzkiej Akademii Humani-

styczno-Ekonomicznej, wielokrotnie pokazywanego w telewizji, oraz dużej liczby nowoczesnych sal wykładowych w tej uczelni, do niewielkich, wynajmowanych pomieszczeń o wąskich korytarzach i niebezpiecznych schodach w kilku innych, oglądanych przeze mnie, szkołach.

Prowizorycznie przystosowane budynki dydaktyczne są w posiadaniu także niektórych wydziałów wielkich uczelni państwowych. Stan materialny szkoły silnie zależy od jej administracji, od lokalnych władz samorządowych, a ostatnio – coraz częściej – od funduszy unijnych. Czy można mieć za złe szkole, że nie stać jej na budowanie audytoriów, skoro w wypożyczonych salach prowadzi dobre wykłady? Więcej pretensji możemy mieć o ubóstwo bibliotek i pracowni, ale i tu układem odniesienia musi być wiek uczelni, bo trudno jest stworzyć księgozbiór i wyposażać sale przez parę zaledwie lat.

Gdy pojawiają się pieniądze, wracza nowoczesność. Młodsze uczelnie mają stosunkowo więcej urządzeń multimedialnych i szybkich komputerów niż starsze, bo kupują to, co pojawia się obecnie na rynku. Szczęściem środki technicznie systematycznie tanieją, czego nie można powiedzieć o nieruchomościach.

Synteza. Niepubliczna taśma pomocnicza

Ktokolwiek chciałby wprost porównywać szkoły niepubliczne z publicznymi, zabrnije w bezpłodny partykularyzm. Oczywiście, obowiązują je także pielęgnowane przez Państwową Komisję Akredytacyjną *standardy edukacyjne*, niezbędne, by dyplom akademicki miał określoną wartość dla polityki kadrowej i gospodarki kraju. Jednak modelem analiz właściwym dla roli społecznej szkół niepublicznych jest *edukacyjna wartość dodana*, rozumiana jako różnica kompetencji między wejściem (kandydatami) i wyjściem (absolwentami) systemu (por. Niemierko, 2009: 252n).

Szkoły niepubliczne przyjmują słabszych, średnio biorąc, maturzystów i wypuszczają słabszych, znów tylko średnio biorąc, licencjatów i magistrów. Postęp, jakiego studenci dokonują przez, odpowiednio, trzy lub pięć lat jest przy tym duży i cenny. Jego badanie jest trudne ze względu na różnorodność i złożoność kompetencji zdobywanych przez kształcenie wyższe, ale możliwe.

Decydując się na wielkie poszerzenie bazy edukacyjnej *klasy średniej* i wykorzystując do tego celu zasoby finansowe rodzin, musieliśmy – jako społeczeństwo – zdać sobie sprawę z niemożności utrzymania najwyższych wymagań. Obniżenie ogólnej średniej poziomu absolwenta jest przejściowo nieuniknione, ale zyski na dłuższą metę zdecydowanie przeważają. Kraje, które zdecydowały się wprawdzie na pełne upowszechnienie szkoły średniej, a potem na prawie pełne upowszechnienie szkoły wyższej w postaci co najmniej dwuletniego pomaturalnego kolegium, zyskały na tym ekonomicznie i kulturowo bardzo dużo.

W warunkach polskich szczególne znaczenie ma docieranie z kształceniem wyższym do regionów i do dzielnic miast o małych tradycjach akademickich. Tam właśnie władze samorządowe wykazują się często wysoką świadomością potrzeby szkolnictwa wyższego i gotowością do jego inwestycyjnego wsparcia. Jeśli w ślad za tym nie idzie lekkomyślna polityka kadrowa placówki, uczelnia niepubliczna szybko rośnie organizacyjnie i naukowo.

W poprzednim ustroju nie działały prywatno-edukacyjne siły rozwojowe kraju, a wysiłek władz był skierowany na niższe szczeble edukacji – od likwidacji analfabetyzmu do zasadniczej szkoły zawodowej. Teraz poszliśmy już znacznie dalej, w czym niepubliczne szkolnictwo wyższe odgrywa wprawdzie tylko pomocniczą, ale bardzo istotną rolę.

Bibliografia

Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.

Nawroczyński B. (1930), *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Lwów.

Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.

Popham W.J. (1975), *Educational evaluation*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Proces kształcenia – podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli (1986), WSiP, Warszawa.

Stufflebeam D.L., Foley W.J., Gephart W.J., Guba E.G., Hammond R.L., Merriman H.O., Provus M.M. (1971), *Educational evaluation and decision making*, Peacock, Itasca.

Walukiewicz S., *Trzy modele do analizy kapitału społecznego*, [w:] J. Stachowicz, A. Straszak, S. Walukiewicz (red.), *BOS 2006 – Wiedza systemowa*, IBS PAN, Warszawa 2006.

Wiktorzak A.A., *Analiza systemowa i obliczenia inteligentne w modelowaniu kapitału ludzkiego i społecznego na przykładzie szkoły ponadgimnazjalnej*. Rozprawa doktorska, IBS PAN, Warszawa 2009.



Elżbieta Dul-Ledwośńska

Program zajęć: podstawy grafiki projektowej

Dlaczego mam zająć studentom kilkadziesiąt godzin ich czasu i uwagi podczas pierwszego roku ich zmagania z grafiką, wizualnym komunikatem, projektowaniem na płaszczyźnie? Co tak naprawdę ważnego chciałabym im przekazać i jak to zrobić, aby wiedza i umiejętności praktyczne pozostały, nie „wyparowały” zapomniane i zastąpione innymi porcjami informacji, niezbędnych studentowi do przetrwania procedury studiów? Zwłaszcza że najprostszy sposób, aby sprostać zbyt wielu wymaganiom ze strony wykładowcy, to słynne „3 razy Z”: zakuć, zaliczyć, zapomnieć... Jest to metoda na przetrwanie, która sprawdza się skutecznie przez wiele lat podstawowej i średniej edukacji.

Tymczasem społeczeństwo w erze globalizacji charakteryzuje się szybkością, mobilnością i elastycznością. To, czego przede wszystkim potrzebują młodzi ludzie na początku ich kariery zawodowej, to umiejętność współpracy z innymi ludźmi, umiejętność poszukiwania potrzebnej wiedzy i informacji na własną rękę, samodzielność, poczucie odpowiedzialności za swoją przyszłość. Są to zasoby tak samo ważne i podstawowe dla grafika, jak biegłość w posługiwaniu się programem Corel, Photoshop, Illustrator czy wiedza o podstawach projektowania. Człowiek, który kształci się na poziomie wyższym, powinien odróżniać narzędzia służące wykonaniu pracy od celu, któremu służą – przy obecnej dostępności graficznych programów łatwo można uzyskać produkt w postaci wydruku lub cyfrowego obrazu, trudniej jednak zdobyć świadomość, jak zbudowany jest wizualny przekaz.

Zaproponowany tutaj program ma wspomagać studentów w rozwijaniu tych umiejętności, które pomogą im odpowiadać na wyzwania, jakie stawiać będzie przed nimi praca w charakterze grafika projektowego. Ćwiczenia pomyślane są tak, aby student mógł odnaleźć się zarówno w roli artysty, który pragnie zrealizować własną wizję, jak i profesjonalisty, którego zadaniem jest twórcza współpraca z klientem oraz końcowym wykonawcą projektu (drukarnia, firma reklamowa).

Proponowane zadania mają na celu przede wszystkim zbudowanie świadomości plastycznej, poznanie zasad dobrego komunikowania informacji, przekazanie podstaw praktycznej i teoretycznej wiedzy o projektowaniu, ale mają też inny, ukryty sens. W moim przekonaniu praca nad rozwijaniem szczególnych, podmiotowych zasobów, talentów, możliwości człowieka (jakkolwiek chcemy je nazwać) sprzyja osiągnięciu drugiego celu, jaki stawiam sobie i uczestnikom zajęć – radzenie sobie w otoczeniu, wygrywanie swoich marzeń, planów, pomysłów. Pierwszy cel to oczywiście umiejętność wykonania pracy dla szeroko pojętego klienta. Po zakończeniu cyklu zajęć student, w zależności od własnego zaangażowania, ma szansę zdobyć podstawową umiejętność formułowania wypowiedzi graficznej oraz przygotowanie do podjęcia zadań w pracowniach specjalistycznych.

W moim przekonaniu istnieje jednak przestrzeń myśli, emocji, fantazji, która powinna być zagospodarowana przez każdego człowieka własnym sposobem, ponieważ z niej będzie czerpał inspirację, siłę i zachwyt do dalszej pracy i tej właśnie przestrzeni poświęcam szczególną uwagę w programie przygotowanym na pierwszy rok studiów. Sposób prowadzenia zajęć ma na celu wspieranie osobistego rozwoju uczestników, rozwijanie indywidualnych cech, które pomogą im korzystać z własnej kreatywności, umożliwią dostrzeganie związków i zależności pomiędzy różnymi zagadnieniami, ułatwią im pracę w zespole. Metodyka i konstrukcja ćwiczeń powoduje, że studenci są zachęceni i ośmielani do konfrontowania swoich pomysłów, spostrzeżeń z innymi – ma to stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której mogą rozwijać i wzbogacać repertuar środków artystycznego wyrazu. Podczas rozwiązywania postawionych im problemów plastycznych studenci trenują swoją świadomość postrzegania: krawędzi, przestrzeni, relacji (proporcji), światła i cienia oraz całości (gestalt).

W treściach programu zawierają się najważniejsze zagadnienia, jakie pomogą młodym grafikom zrealizować najbardziej brawurowe pomysły, a jednocześnie powołać zrozumiały dla wszystkich język obrazów.

Przed wszystkim, w pierwszych ćwiczeniach zastanawiamy się wspólnie nad możliwością zbudowania porządku i hierarchii znaczeń w projekcie i omawiamy graficzne środki wyrazu, które w tym pomagają – na przykład układ tekstu na stronie, jakaś logika, która jest do odczytania dla odbiorcy (np. grid, czyli siatka, szkielet projektu).

Ćwiczenie z wymyślaniem własnego billboardu w dowolnym punkcie miasta pomaga uświadomić sobie znaczenie kontekstu w jakim funkcjonuje projekt graficzny, pozwala „przymierzyć się” do sytuacji, w której można powiedzieć coś pełnym głosem – na dużym formacie. Zadania przedstawione w tym programie były już realizowane na zajęciach – w praktyce okazało się, że projekty studentów są swobodne i pełne poczucia humoru, dają wiele informacji o autorach i autorkach, o ich zamiłowaniach, pasjach (spełniają więc rolę integracyjną, co jest szczególnie ważne na pierwszym roku studiów), a realizacja ćwiczenia w mieście, w prawdziwej przestrzeni, pozwala rozejrzeć się wokół i inspirować do obserwacji ludzi, ich potrzeb. Na bazie takiego ćwiczenia można rozwinąć wiele tematów, które wspólnie omawiamy: projekt i jego przeznaczenie (cel, zadania, jakim służy), co znajduje się wokół i jak wpływa na projekt (inne reklamy, okolica, jej charakter, koloryt itd.), jakie budzą się w nas emocje..

Jednym z ważniejszych zagadnień omawianych w trakcie roku to litera, w komputerowym świecie określana jako font (jej historia, konstrukcja, wpływ na fonty współczesne) i praktyczna umiejętność posługiwania się formą, jaką wnosi do projektu, dlatego w większości ćwiczeń to ona jest elementem, którym studenci mają się posłużyć. Stopniowo dowiadują się, że każdy fragment litery ma znaczenie i własną konstrukcję, którą wypracowały pokolenia grafików przed nimi – dopiero od tego momentu udaje się nam dojść do porozumienia w sprawie beztróskiego spłaszczania i rozciągania tekstu, by zacząć rozważania na temat proporcji, symetrii, złotego podziału. Ćwiczenia realizują bardzo konkretne tematy i są praktycznymi zadaniami dla studentów, ale zawsze na ich przykładzie omawiamy podstawowe elementy języka tradycyjnych sztuk wizualnych (logikę światła, bryłę, przestrzeń, kontrast, kompozycję), a także zasady organizowania płaszczyzny za pomocą najprostszych form (punkt, linia, płaszczyzna), pojęcie waloru (jako procentowej ilości koloru oraz czerni) i jego proporcje w projekcie. Ostatnie ćwiczenie polega na zrealizowaniu własnych projektów w formie wydruku, co pozwala doświadczyć różnicy pomiędzy cyfrowym, wirtualnym światem a realną przestrzenią (3D).

Zadanie, które wydaje mi się szczególnie ważne, to sytuacja, w której studenci mają znaleźć konkretną osobę – klienta i stworzyć dla niej dzieło. Przede wszystkim jest to krok w rzeczywisty świat, oderwanie się od bezpiecznej i przyjaznej płaszczyzny komputerowego ekranu, na którym powstaje projekt. Koniec z naszą wizją jako jedynym kryterium słusznego i prawdziwego rozwiązania – spotykamy się z drugim człowiekiem i jego wizją! Dobrze wykorzystana szansa może zaowocować egzystencjalnym dialogiem, w którym oprócz słów uczestnicy będą używać także obrazów. Student, jako przyszły twórca sztuki użytkowej, może zwrócić uwagę przede wszystkim na drugiego człowieka i potraktować go jako wartość dla siebie, a jego potrzeby uznać za ciekawe i inspirujące w pracy. Dzięki temu, że umiem je dostrzec, umiem odpowiedzieć na nie obrazem, projektem graficznym.

Jako prowadząca zajęcia stwarzam studentom sytuację treningową, dzielę się wiedzą, inspiruję do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, ale także bez wahania dzielę się z nimi każdym „skrót”, jaki udało mi się rozpoznać lub wypracować zarówno w sposobie myślenia, jak i działania na płaszczyźnie i w przestrzeni, łącznie ze skrótami klawiaturowymi, za które tak jesteśmy wdzięczni informatykom.

Zaprezentowane poniżej ćwiczenia są metodycznie opracowane i opierają się na strukturze ćwiczenia treningowego, które stanowi „specjalność” Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej. Stanowią „kręgosłup” programu nauczania podstaw grafiki projektowej i są w trakcie roku akademickiego obudowywane i uzupełniane wieloma dodatkowymi zadaniami, których temat często wynika z pytań i potrzeb studentów, dlatego zajęcia są laboratorium przyszłego życia.

Ćwiczenie pierwsze

Cel

Zapoznanie studentów z podstawowymi elementami języka sztuk wizualnych, takimi jak punkt, linia, płaszczyzna, kontrast.

Polecenie 1

Zbuduj kompozycje graficzne z dwóch elementów typograficznych i tła na temat do wyboru:

chaos – porządek
destrukcja – harmonia
brzydota – piękno.

Konfrontacja

Porównanie projektów wszystkich uczestników, wymiana spostrzeżeń na temat:

- jakie kompozycje sprawiają wrażenie chaosu, porządku,
- jakie zasady komponowania na płaszczyźnie wspomagają uzyskanie określonego efektu lub wrażenia.

Polecenie 2

Przygotuj krótką informację na swój temat i zaprezentuj ją w formie wizualnej.

Konfrontacja

Porównanie projektów oraz wymiana spostrzeżeń.

Podsumowanie

Studenci wspólnie określają, jakie elementy „budują” wizualny komunikat.

Prowadząca uzupełnia zestaw o ewentualnie pominięte elementy kompozycyjne, takie jak: rytm, kierunki i dynamizmy, kontrast form.

Zadanie do wykonania przed rozpoczęciem następnego ćwiczenia: Spróbuj wyszukać klienta, któremu zaprojektujesz znak graficzny w ramach ćwiczeń (może to być znajoma firma, osoba prywatna itd. Jeśli student nie znajdzie klienta, zrobi projekt dla siebie).

Ćwiczenie drugie

Cel

Zapoznanie się ze specyfiką tworzenia znaku graficznego.

Polecenie 1

Dla wybranego klienta zaprojektuj znak graficzny, którego konstrukcja oparta będzie o inicjały właściciela lub nazwę firmy.

Konfrontacja

Studenci oglądają wszystkie projekty, dzielą się spostrzeżeniami, autorzy uzasadniają swoje decyzje plastyczne.

Polecenie 2

W oparciu o przygotowany znak graficzny zaprojektuj materiały towarzyszące: papier firmowy, wizytówkę, teczkę, folder (do wyboru).

Konfrontacja projektów i nowy punkt widzenia:

Podsumowanie

Studenci dzielą się spostrzeżeniami, pomysłami oraz doświadczeniami. Prowadzący omawia trudności, jakie mieli uczestnicy w wykonywanym zadaniu. Prowadząca wprowadza temat: Zasady pomagające w tworzeniu czytelnego

układu tekstu (informacje opracowane w międzynarodowym projekcie Nauczanie Dorosłych Dyslektyków T4ADDY).

Ćwiczenie trzecie

Cel

połączenie obrazu z typografią, znalezienie równowagi pomiędzy komunikatem wizualnym i werbalnym, rozwijanie umiejętności formułowania komunikatu wizualnego.

Polecenie 1

Do wybranego pojęcia, hasła, wydarzenia prawdziwego lub fikcyjnego (prowadząca proponuje kilka haseł) znajdź odpowiedni obraz oraz komunikat skonstruowany przy pomocy środków typograficznych.

Konfrontacja i omówienie projektów na forum

Jaki element, jaki walor jest szczególnie nośny w twoim projekcie?

Polecenie 2

Spśród projektów zaprezentowanych przez uczestników wybierz taki, który robi na tobie najmocniejsze wrażenie i uzasadnij dlaczego.

Podsumowanie

Studenci wyróżniają i nazywają elementy, które tworzą udany komunikat wizualny.

Prowadząca wprowadza również temat: Zasady korzystania z zasobów internetowych w pracy grafika.

Polecenie 3

Spróbuj inaczej:

Pozostaw w swoim projekcie tylko te elementy, które budują komunikat wizualny.

Konfrontacja i obrona prac

Czy projekt zyskał, czy stracił po zmianach?

Z czego trudno jest zrezygnować i dlaczego?

Ćwiczenie czwarte

Cel

Umiejętność przekładania rzeczywistości (jej fragmentów) na formę znaku graficznego.

Polecenie 1

Wybierz przedmiot i zostaw ślad tego przedmiotu na kartce A4.

Zeskanuj i wprowadź do komputera.

Poszukaj znaku w otrzymanym przez siebie obrazie.

Obrysuj wybrany przez siebie kształt linią – krzywymi Beziera. Wypełnij jednym kolorem.

Czym jest dla ciebie ten kształt?

Do jakiego celu można ten znak zastosować?

Polecenie 2

Wybierz przedmiot, zrób jego zdjęcie, wprowadź do komputera.

Uprość to zdjęcie, tak aby zachować znak przedmiotu.

Obrysuj każdy z nich linią i wypełnij jednym kolorem.

Usuń zdjęcie, które było materiałem wyjściowym.

Co widzisz?

Czy znaki, które powołałeś, sugerują istnienie wybranego przez ciebie przedmiotu?

Czy można któreś z nich usunąć, a cały obraz uprościć tak, aby wyobrażenie danego przedmiotu zostało zachowane?

Spróbuj inaczej:

Zaprojektuj znak graficzny – logo dla wybranego klienta.

Pytania:

Czy wziąłeś pod uwagę tworzywo, nad którym pracuje klient?

Czy uwzględniłeś propozycje i uwagi (potrzeby) klienta dotyczące znaku?

Wymień jakie.

Ćwiczenie piąte

Polecenie 1

Przygotuj listę pytań do klienta, które pomogą ci określić, jaką rolę ma spełnić projekt – co klient chce uzyskać przez projekt, który zleca.

Polecenie 2

Przeprowadź burzę mózgów, dyskusję z kolegami o sposobie rozwiązania zadania – praca zespołowa nad pomysłami rozwiązań.

Ćwiczenie szóste¹

Cel

Podsumowanie zdobytych umiejętności graficznych.

Polecenie

Wybierz klienta, dla którego będziesz realizować dzieło.

Zaprojektuj i wykonaj dzieło dla tego klienta.

Konfrontacja: Omówienie wszystkich projektów

Pytania

Jakie cele osobiste realizuje twój projekt?

Czy twój projekt realizuje cele klienta?

Wykonanie i podsumowanie

Jak ten projekt zrealizował twoje cele?

Czy zmienił ciebie?

Czy w procesie projektowania zauważyłeś zmiany klienta? Jeśli tak, to w jakim aspekcie udało się zmienić klienta, czego się nauczył?

Ćwiczenie siódme

(Wykład z metodyki – struktura ćwiczenia)

Sformułuj ćwiczenie, zadanie dla siebie. Wykonaj to ćwiczenie.

Ćwiczenie na zakończenie – zaliczenie i podsumowanie roku studiów to wystawa własnych prac w przestrzeniach Galerii Patio w AHE.

Studenci oprawiają swoje projekty i przygotowują ekspozycję w wybranym miejscu przestrzeni Galerii. Prowadzący zajęcia bierze udział w wystawie prezentując swoje prace.

Polecenie

Zapisz, czego się nauczyłeś w ciągu roku – w postaci tekstu lub znaku.

Uzupełniające ćwiczenia do przeprowadzenia w pierwszym lub drugim semestrze w zależności od możliwości twórczych grupy studentów

Ćwiczenie pierwsze²

Cel

Rozwijanie świadomości plastycznej, wizualnej studentów, rozwijanie umiejętności dostrzegania formy, jaką wnosi do projektu znak typograficzny i wykorzystywania jej jako elementu, którym można budować projekt zarówno na płaszczyźnie, jak i w przestrzeni.

Polecenie 1

Na podstawie dowolnego znaku typograficznego stwórz interesujący „raport graficzny”.

Konfrontacja

Przedstawienie przez uczestników swoich projektów oraz omówienie ich na forum.

Polecenie 2

Z tego samego elementu typograficznego zbuduj formę przestrzenną.

Konfrontacja

Zaprezentowanie rozwiązań na forum i omówienie ich pod kątem użycia przez autora elementów plastycznych.

² Wersja ćwiczenia z pracowni prof. Mariusza Łukawskiego.

Podsumowanie

Które rozwiązania podobają ci się najbardziej i dlaczego?

Które z nich sprawdziłyby się twoim zdaniem w reklamie i dlaczego?

Czym kierowaliście się przy tworzeniu form: własną wizją czy konkretnym zapotrzebowaniem rynkowym?

Ćwiczenie drugie

Polecenie 1

Masz do dyspozycji dwie litery z jednego kroju. Umieść jedną z nich tak, aby w sposób interesujący podzieliła format A4.

Polecenie 2

Znajdź odpowiednie miejsce dla drugiej litery na powstałej powierzchni (czerni, bieli, białym tle, nie zniekształcać liter, nie wprowadzać dodatkowych wartości graficznych – faktura, kolor itd.). Format A4.

Ćwiczenie trzecie

Polecenie 1

Przedstaw chaos używając liter i dowolnych znaków typograficznych.

Powiel swoją pracę używając polecenia: Zapisz jako... Zostaw pierwszą pracę dla porównania.

Polecenie 2

Na drugiej pracy wprowadź porządek.

Konfrontacja

Czym jest dla ciebie chaos, a jak wygląda porządek?

Skąd wzięłeś zasady porządkowania – w życiu i na płaszczyźnie?

Ćwiczenie czwarte

Zapoznaj się z obrazem w Muzeum Sztuki w Łodzi widocznym po kliknięciu na poniższy link <http://www.msl.org.pl/sztuka/index/id,37>. Wykonaj typograficzną interpretację obrazu Hansa Arppa.

Ćwiczenie piąte

Wybierz dowolne zdjęcie.

Zapisz temat, jaki przedstawia.

Zaprojektuj miejsce i formę dla typografii, która będzie nawiązywać do niewerbalnej treści przedstawionej na zdjęciu. (Napisz ciekawe hasło, które będzie rodzajem gry liter, znaków – zabawy ich formą i semantyczną treścią w powiązaniu z utajonym sensem zdjęcia).

Ćwiczenie szóste

Wybierz temat, który chciałbyś zareklamować.

Znajdź miejsce w mieście, gdzie chciałbyś umieścić swój billboard (w wysokiej rozdzielczości).

Zrób 2 zdjęcia tego miejsca:

- szczegółowe (na powierzchnię billboardu)
- ogólny plan – otoczenie.

Zwróć uwagę na kontekst w jakim wystąpi twój projekt.

Przygotuj typograficzny projekt swojej reklamy

Ćwiczenie siódme

Zaprojektuj planszę typograficzną reklamującą wielokulturowość.

(Projekty prezentowane przez studentów są okazją do rozmowy o wielokulturowości i wartości, jaką stanowi drugi człowiek).

Ćwiczenie ósme

Wykonaj zdjęcie, którego tematem jest obszar „pomiędzy” obiektami, osobami, budynkami (zagadnienia powierzchni negatywowej).

Ćwiczenie dziewiąte

Przy pomocy dowolnego koloru i przedmiotu odcisnij – zostaw ślad na papierze.

Zeskanuj i obrysuj krzywymi Beziera. Wypełnij jednym kolorem. Zamień na znak graficzny.

Ćwiczenie dziesiąte

Zaprezentuj literę – jeden wybrany font – zareklamuj ją, przedstaw innym.

Ćwiczenie jedenaste

Użyj zdjęcia o słabej rozdzielczości – znajdź w nim wartość projektową – zrób interesującą reklamę: wykorzystaj widoczne piksele.

Ćwiczenie dwunaste

„Dwie litery” – do realizacji i zaprezentowania na wystawie podsumowującej rok pracy³.

Zaprojektuj 6 plansz (format 20 x 20 cm) używając dwóch liter z dowolnego fontu.

Wybrany krój i wielkość liter mają być takie same na wszystkich planszach.

Temat każdej planszy to inne zagadnienie – graficzny środek wyrazu. Wyeksponuj go:

- czerń i biel
- faktura (tekstura)
- 3D
- kolor
- kontur
- dowolna – ten projekt zinterpretuj sam/sama.

³ Wersja ćwiczenia z pracowni prof. Stanisława Łabęckiego.



Adrianna Sarnat-Ciastko

Tutoring odpowiedzią na potrzebę autentycznego spotkania ucznia z nauczycielem?

Szkic metody

Człowiek poszukuje drugiego człowieka, chociażby po to, aby odnaleźć siebie (Kozielecki, 1988).

Świat pędzi, płynie, przelewa się, zmienia formę, jak pisze Z. Bauman, jest lekki, płynny, ruchliwy, nieobliczalny i nieuchwytny (por. Bauman, 2006: 24). Można metaforycznie zadać sobie pytanie, czy mamy do czynienia z powolną acz stabilną ewolucją, czy też nakładającymi się ciągle na siebie sensacyjnymi rewolucjami? Po kondycji współczesnego człowieka można domniemywać, iż bardziej aktualna jest ta druga opcja. Trwanie w takiej rzeczywistości dla osoby dorosłej może oznaczać pewien dyskomfort, z którym jednak z mniejszym czy większym skutkiem sobie radzi. W tym kontekście mistrzami akomodacji zdają się być jednak dorastający członkowie społeczeństwa (por. Z. Melosik, 2002: 55–81). Ci w mig łapią wszelkie nowości, bratając się z nimi na krótką chwilę po to, by w niedługi czas potem porzucić je dla kolejnych. Zdawałoby się, że proces ich przyspieszonej nauki rozgrywa się z dala od systemu oświaty bądź ewentualnie na jego pograniczach. To również powoduje, iż coraz mocniej świat „starych” różni się od świata „młodych”. Różnice te dotyczą niemalże wszystkich sfer życia. Niemalże. Czymś, co pozostaje niezmiennie, są podstawowe, egzystencjalne potrzeby każdego człowieka od momentu narodzin, poprzez pozostałe okresy jego życia.

W tym kontekście współczesne teorie i nurty wychowania starają się zaprezentować szereg innowacyjnych możliwości, które skutecznie wyjdą naprzeciw owym zmianom. To jednak, co rodzi się w umysłach wybitnych przedstawicieli pedagogiki czy psychologii, rozбивa się o mur przeciętnej szkoły. Niejednokrotnie

bowiem można mieć wrażenie, że ta właśnie instytucja jest systemem, który bardzo opornie reaguje na nowe propozycje. Co może być zatem na tyle atrakcyjne, innowacyjne i skuteczne, aby mogło zaistnieć w tej przestrzeni, bez szczególnych nakładów sił, z pożytkiem dla rozwoju i satysfakcji tak ucznia, jak i nauczyciela? Według twórców prowadzonego w Polsce od połowy lat 90. Autorskiego Liceum Artystycznego „ALA” metodą, która może odnieść pożądany skutek jest tutoring. W niniejszym artykule autorka podejmie próbę jego przybliżenia, ze szczególnym uwzględnieniem samego momentu spotkania nauczyciela/tutora z uczniem, czyli tutorialu.

Tutoring – krótka geneza zjawiska

Dla historyka wychowania tutoring nie jest nowym zjawiskiem, wręcz przeciwnie – jest mocno osadzony w dziejach oświaty Wielkiej Brytanii i stamtąd też zresztą przywedrował do Polski. Korzeni tutoringowi można dopatrywać się również w starożytności. Sama nazwa „tutor” bierze swój początek z łacińskich słów: *tutus*, co określało obrońcę lub opiekuna małoletnich, bądź *tueri*, które znaczyło tyle, co: patrzeć, bronić, zachować i strzec (por. Kopaliński, 2000: 519). W języku angielskim można znaleźć również inne określenia, np.: ang. *tutee* oznacza podopiecznego (por. Czekierda i in., 2009: 5). Samo pojęcie „tutor” w Wielkiej Brytanii rozumiane jest wielorako, określa ono bowiem tak: opiekuna, wychowawcę, guwernera (por. Jastrzębska-Okoń, Billi, 1981: 319), jak i prywatnego nauczyciela oraz korepetytora (por. Jaworska, 1992, 1996: 322), a nawet osobę, która w uczelniach i kolegiach pełni funkcję adiunkta – wychowawcy, kierującego indywidualnie pracą przydzielonej mu grupy studentów (por. Kopaliński, 1980: 784).

Czym zatem jest tutoring? W opinii współczesnych będzie to indywidualne spotkanie (tutorial) między nauczycielem/tutorem a uczniem, które odbywać się ma w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi (por. Czekierda i in., 2009: 5). Jest to również długofalowy, oparty na współpracy i nakierowany na integralny rozwój podopiecznego proces (por. http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=co_to_jest_tutoring). A.I. Brzezińska i L. Rycielska uważają tutoring za metodę umożliwiającą zindywidualizowane podejście do podopiecznego/studenta, gdzie profesor/tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej, przy czym osoby tutora i ucznia/studenta łączy więc pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu podopiecznego (por. Czekierda i in., 2009: 19). Ta ostatnia definicja w sposób dosłowny koreluje z obrazem tutoringowi z czasów jego powstawania, gdzie główny nacisk tej metody położony był właśnie na to, aby nauczyciel/mistrz/przewodnik towarzyszył studentom w ich samodzielnej drodze, wiodącej ku pomyślnemu zakończeniu studiów.

Tutoring jako metoda pracy zaistniał po raz pierwszy w XVI wieku (por. Czekierda i in., 2009: 35) na dwóch angielskich uniwersytetach: w Oxfordzie i Cambridge. Obie uczelnie w tamtym okresie doświadczały specyficznego zjawiska. Wówczas, jak podaje T. Wujek, coraz to większą rolę zaczęły odgrywać działające przy uczelniach kolegia.

Bursy, stworzone pierwotnie dla zapewnienia studentom kwater i utrzymania, przekształciły się z biegiem czasu w ośrodki

nauczania. Uzyskały one odpowiedni status i wyposażenie, stając się samodzielnymi kolegiami, często bardziej wpływowymi i zamożnymi niż ich macierzysty uniwersytet (Wujek, 1970: 69–70).

Dodatkowo ich rolę podkreślał między innymi fakt, iż każdy student musiał być jednocześnie zadeklarowanym członkiem jednego z wybranych kolegiów. Charakterystyczne dla anglosaskich szkół wyższych było również to, iż studenci nie mieli obowiązku uczęszczania na wykłady, jednakże nie zwalniało to ich z egzaminów, które należało podejmować w celu ukończenia studiów. Tu pojawiło się pole działania dla tutora – miał on bowiem pomóc studentom w skutecznym przygotowywaniu się do kolejnych sprawdzianów wiedzy. Tutor dokonywał zatem dla nich wyboru odpowiednich wykładów oraz lektur, a ponadto w celu utrwalenia zdobytej przez podopiecznego wiedzy, zadawał prace pisemne i co tydzień odbywał ze studentem konsultacje w celu ich omówienia.

Tutoring w Anglii nie ograniczył się jedynie do środowiska akademickiego, ale to właśnie ono rozpowszechniło tę metodę na inne obszary oświaty. W XIX wieku, w dobie rozwijającego się kapitalizmu, coraz częściej zaczęły pojawiać się działania popularyzujące ideę dokształcania osób dorosłych (szczególnie robotników), które były podejmowane właśnie przez szkoły wyższe. W 1873 roku Uniwersytet w Cambridge powołał do życia instytucję uniwersytetu rozszerzonego (*university extension*), zwanego uniwersytetem „za murami” (ibidem: 83), gdyż zajęcia w ramach tej inicjatywy odbywały się nie tylko w miastach akademickich. W takiej sytuacji, aby lepiej nadzorować prace samodzielnie uczących się studentów zaocznych, uczelnie zatrudniały swoich specjalnych przedstawicieli – tutorów (ibidem: 83). Uczestnictwo w zajęciach uniwersytetów rozszerzonych cieszyło się dużą popularnością (Draus, Terlecki, 2006: 54), gdyż po pozytywnym zakończeniu trzech lat nauki, pozwalało na odbycie trwających dwa lata studiów uzupełniających stacjonarnych, które kończyły się uzyskaniem dyplomu. Działalność tego typu instytucji z czasem została zreformowana przez założone w 1903 roku Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe (*Workers Educational Association* – WEA) (por. Draus, Terlecki, 2006: 54). Instytucja ta przy współudziale Uniwersytetu w Oxfordzie powołała w 1907 roku tak zwany ruch uniwersyteckich klas tutorialnych, których realizacja trwa z pewnymi zmianami po dziś dzień. Warto zauważyć, iż powstała w Anglii idea kształcenia ustawicznego stała się popularna wówczas w całej Europie, również w na ziemiach polskich (por. Draus, Terlecki, 2006: 54).

Współcześnie tutoring w sposób praktyczny i realny zaistniał w Polsce w latach 90. Zdecydowanym prekursorem przeniesienia tej idei z Wielkiej Brytanii był Z. Pełczyński, który miał osobiste doświadczenia z tutoringiem będąc profesorem Uniwersytetu w Oxfordzie. Po powrocie do kraju swoją praktykę wykorzystał zakładając w 1994 roku Szkołę dla Młodych Liderów Społecznych i Politycznych (obecnie Stowarzyszenie Szkoła Liderów), którą kieruje do dziś (<http://www.szkola-liderow.pl>). Rok później metoda tutoringu została wykorzystana w powstającym wówczas pierwszym w Polsce Autorskim Liceum Artystycznym „ALA” we Wrocławiu, nad którym opiekę sprawuje Towarzystwo Edukacji Otwartej (TEO). (Na ten moment funkcjonują w Polsce dwie tego typu szkoły – druga powstała w 2003 roku w Częstochowie.) Trzeba także zaznaczyć, iż obecnie osoby związane z owymi instytucjami oraz TEO prowadzą szereg programów autorskich

propagujących ideę tutoring w szkołach publicznych. Wyraźnie widać, że metoda ta eksploatowana jest coraz intensywniej na różnych obszarach.

Odmiany metody

Tutoring, jak wynika z powyższego, z powodzeniem odnalazł się zarówno w środowisku akademickim, na szczeblu szkół średnich czy w oświacie dorosłych. Obecnie w literaturze wyróżnia się jego trzy podstawowe odmiany (opis wymienionych odmian tutoring jest owocem pracy i doświadczenia tutorów skupionych wokół Towarzystwa Edukacji Otwartej, prowadzącego Autorskie Licea Artystyczne „ALA”, por.: Czekierda i in., 2009: 31 i n.):

1. tutoring rozwojowy (opiekuńczy);
2. tutoring naukowy (akademicki), będący formą pracy dydaktycznej;
3. tutoring artystyczny.

Podstawą każdej z wymienionych odmian jest autentyczna relacja między nauczycielem, a uczniem, której towarzyszy dialog, oparty na wzajemnej wymianie przekazów (zasobów). Dialog taki pozytywnie wpływa na rozwój opiekuna i wychowanka, metoda ta zakłada bowiem wzajemne dopełnianie się nauczyciela i ucznia przez określenie stopnia kompetencji obu stron w danym obszarze. Tego typu forma precyzuje charakter wzajemnych stosunków, które można określić jako relacja „ekspert – nowicjusz” (Brzezińska, Rycielska, 2000: 28). Oczywiście, zgodnie z tradycją wypracowaną w Anglii, mieści się ona w określonych ramach, jednakże realizowane cele, czas oraz sposób prowadzenia dialogu różnią tutoring akademicki (naukowy) od tutoring opiekuńczego (rozwojowego) i artystycznego. Warto zatem przyjrzyć się ich opisowi z osobna.

Tutorial w wydaniu **akademickim** (naukowym) zakładać będzie cykl regularnych, zwykle cotygodniowych, godzinnych spotkań, prowadzonych indywidualnie bądź w małych grupach (2–4-osobowych). Podczas zajęć student/podopieczny ma możliwość prowadzenia z tutorem dyskusji wokół wybranego tematu opartej często na pracy z tekstem, czy dokonywania prezentacji przygotowanych na spotkanie prac pisemnych (Czekierda i in., 2009: 6). Jego głównym zadaniem jest wykazanie się dużą aktywnością własną i samodzielnym poszukiwaniem najlepszych rozwiązań. Za główny cel stosowania tutoring naukowy uważa się zatem rozwój ucznia w zakresie zdobywania i utrwalania wiedzy oraz umiejętności w procesie uczenia się (tamże: 34). Szczególną rolę odgrywają tutaj prace pisemne. Według T. Wujka, w angielskich kręgach uniwersyteckich przeważał pogląd, że poprawiane i omawiane przez wykładowców prace pisemne stanowią podstawowy czynnik postępu słuchacza w jego studiach (por. Wujek, 1970: 107–108).

Odwołując się w dalszym ciągu do tradycji tutoring angielskiego w wydaniu uniwersyteckim i organizowanych tam klas tutorialnych, warto zauważyć, iż przyjęty styl pracy ze studentem zależał od umiejętności opiekuna oraz poziomu przygotowania podopiecznego. Zakładano wówczas nawet, iż cały ciężar pracy dydaktycznej spoczywa właśnie na opiece naukowym (por. Wujek, 1970: 107–108). Odpowiedzialność za przygotowanie studentów w kolegiach uniwersyteckich była doniosła, szczególnie że system uczestnictwa w zajęciach prowadzonych przez uczelnię nie był restrykcyjny. Ponadto, jak podaje T. Wujek,

opisując zastosowanie tutoringu w oświacie dorosłych, rzeczą charakterystyczną dla tutoringu naukowego jest to, iż nie ma jednego, ogólnie przyjętego modelu pracy, chociaż można wyodrębnić kilka podstawowych występujących w owym modelu elementów (za: tamże: 107–108), którymi są:

- wyjaśnienie problemów, które wykraczało poza wykład. Tutor używał przy tym koniecznych środków wizualnych oraz służył pomocą słuchaczom w celu sporządzenia dobrych notatek;
- dyskusja, uznana za główną i najważniejszą metodę pracy, gdyż uczyła precyzyjnego wyrażania myśli i zdobywania umiejętności polemiki;
- analiza i interpretacja określonego tekstu;
- przydzielanie literatury do czytania w celu pogłębienia wiedzy i zainteresowań;
- prace pisemne w formie streszczeń, opracowań, odpowiedzi na kwestionariusze, notatek ze spotkań, które zachęcać miały do studiowania literatury uzupełniającej, a także pobudzać do myślenia.

Współcześnie tutoring naukowy (mowa tu o Autorskich Liceach Artystycznych „ALA”) odbywa się w przestrzeni zintegrowanych bloków nauk: przyrodniczych, humanistycznych, ścisłych lub poszczególnych przedmiotów nauczania. Podczas tutorialu, zgodnie z założeniem dotyczącym samodzielności podopiecznego, nauczyciel/tutor pozostaje bardziej przewodnikiem bądź organizatorem zajęć niż źródłem wiedzy. To, w opinii praktyków, pozwala na rozwój ciekawości poznawczej, dużej aktywności, pasji odkrywania, a także kreatywnego i krytycznego myślenia. Zwykle tutorial opiera się na dyskusji i omawianiu samodzielnie przygotowywanych przez uczniów prac pisemnych. Należy podkreślić, iż zgodnie ze Statutem „ALA” (por. Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego – Autorskiego Liceum Artystycznego „ALA”, § 7 pkt 2), uczeń ma prawo udziału w ustalaniu szczegółowego zakresu i trybu realizacji programu nauczania w ramach zindywidualizowanego planu i toku nauki. Ponadto może wraz z nauczycielem ustalić formę i termin sprawdzenia wiedzy i umiejętności, a także złożyć propozycję własnej oceny.

W spotkaniach prowadzonych w ramach **tutoringu opiekuńczego (rozwojowego)** głównym celem pozostaje poznanie podopiecznego, które służyć ma dostosowaniu tutorialu do jego indywidualnych potrzeb i wrażliwości. Przez wzgląd na to (w ramach zajęć prowadzonych i wypracowanych w „ALA”) tutor ma widywać się z uczniem nie rzadziej niż raz w miesiącu na spotkaniu trwającym około 45 minut oraz przynajmniej raz w tygodniu, na krótszych 10–15-minutowych sesjach, które mogą mieć charakter spontaniczny i nieformalny (niekoniecznie też muszą się odbywać w szkole). W dużym uproszczeniu można stwierdzić, iż tutor w zespole klasowym pełni rolę wychowawcy. Jednakowoż w odróżnieniu od typowej szkoły, w której o wyborze opiekuna decyduje system bądź przypadek, tutor jest wybierany samodzielnie przez ucznia. Ten aspekt potwierdza, podobnie jak w przypadku tutoringu naukowego, iż omawiana metoda na naczelnym miejscu stawia sobie podmiotowość i autonomię podopiecznego. Wyraża się to także w tym, iż tutoriala mają być odpowiednio wcześniej zaplanowane wspólnie przez tutora i ucznia (por. Traczyński, 2009: 35).

Analizując tutoring opiekuńczy, warto zwrócić uwagę na jedno z głównych zadań tutora/opiekuna we współczesnej szkole, którym jest ocena zachowania uczniów.

Zgodnie z założeniami tutoringu, opiekun nie dokonuje takiej oceny samodzielnie, gdyż czynność ta, w jak największym stopniu, ma się odbywać z udziałem refleksji ucznia. Owa refleksyjność ma być owocem odbywanych cyklicznie spotkań, podczas których opiekun stara się wraz z podopiecznym między innymi określać jego system wartości, traktowany później jako wewnętrzny układ odniesienia. Szczególne znaczenie przypisuje się tutaj: zasadom dialogu, wzajemnej pomocy i odpowiedzialnej współpracy wszystkich uczestników życia szkoły oraz poszanowaniu inności poglądów i prawdziwej tolerancji. Statut „ALA” podkreśla, iż swoistym fundamentem jest również autorytet, „którego źródłem nie jest pełniona funkcja społeczna, ale osobisty system wartości, przejawiający się w czynach” (por. Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego – Autorskiego Liceum Artystycznego „ALA”, § 6 pkt 1). Według M. Nowak-Dziemianowicz, celem pracy Autorskich Liceów Artystycznych „ALA” jest zatem „tworzenie warunków i pomoc młodemu człowiekowi w organizowaniu procesu jego świadomej pracy nad sobą, określonej w analizowanej koncepcji mianem samowychowania (Nowak-Dziemianowicz, http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA).

Tak pobieżnie nakreślone ramy tutoringu opiekuńczego wskazują nie tylko na reguły postępowania opiekuna, ale również na możliwości ucznia. Zgodnie z zasadami określonymi w Statucie „ALA” (por. Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego – Autorskiego Liceum Artystycznego „ALA”, § 7, pkt 2) uczeń ma prawo: swobodnie wyrażać swoje myśli i przekonania, o ile nie naruszają one dobra innych osób, oczekiwać sprawiedliwej, obiektywnej i jawnej oceny, a także doświadczać ochrony przed wszelkimi formami przemocy, dodatkowo wymagając przy tym poszanowania własnej godności oraz życzliwego i podmiotowego traktowania. Ponadto ma możliwość swobodnego rozwoju własnych zainteresowań i zdolności oraz uczestniczenia w życiu szkoły przez podjęcie działania w Radzie Szkoły. Niezmiennie istotnym elementem tutoringu rozwojowego pozostaje również to, iż tutor ma szansę nawiązać realny kontakt z otoczeniem podopiecznego. W tym aspekcie nie będzie jedynie jego równorzędnym partnerem, ale stanie się „mediatorem pomiędzy dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia a środowiskiem, w którym on żyje i działa” (Brzezińska, Rycielska, 2009: 19).

Tutoring artystyczny to z kolei forma indywidualnej pracy ucznia i nauczyciela/mistrza, której celem jest poszerzanie wiedzy i umiejętności podopiecznego w zakresie różnych wybranych dziedzin i dyscyplin sztuki (por. Budzyński, 2009: 34). Podstawową, charakterystyczną cechą tej metody jest praca tutora wspierającego ucznia w rozwijaniu i odkrywaniu jego talentów, a co za tym idzie, również warsztatu pracy i indywidualnych środków wypowiedzi artystycznej. Kontakt z mistrzem, według M. Budzyńskiego, ma przyczynić się do lepszego rozpoznania predyspozycji i uzdolnień ucznia, a także odpowiedniego dostosowania do nich narzędzi pracy tutora. Dzięki temu podopieczny może zyskać umiejętność niekonwencjonalnego, twórczego myślenia, które przejawia się w nieustannym poszukiwaniu nowych rozwiązań. Ponieważ tego typu działania stosowane są w szkołach czy placówkach kształcenia artystycznego (w tym w „ALA”), niezwykle istotny pozostaje fakt, iż podczas kolejnych tutorialów nie może zabraknąć ćwiczeń w posługiwaniu się klasycznymi środkami wyrazu.

Tutorial – szansą na autentyczne spotkanie

Według twórców Autorskich Liceów Artystycznych „ALA” w tutoringu istnieją dwa główne, przenikające się wzajemnie obszary rozwoju podopiecznego: osobisty i naukowy. Przestrzenią, która konieczna jest, aby uczeń mógł „postępować zarówno w wiedzy, jak i rozwoju osobistym, nabierając pewności siebie, a także rozwijając szlachetne cechy charakteru” (Czekierda i in., 2009: 6) jest tutorial (spotkanie tutorskie). U źródeł powodzenia i efektywności spotkania leży założenie, iż będzie ono inspirujące, rzetelnie przygotowane i, co bardzo istotne, wcześniej starannie planowane wraz z podopiecznym (por. Traczyński, 2009: 35). Tutorial zatem, według M. Budzyńskiego, to nic innego jak spotkanie i rozmowa (por. Budzyński, 2009: 31), która stawia na równi ucznia z nauczycielem, stwarzając z nich równorzędnych partnerów. Podmiotem tej relacji jest zatem zarówno uczeń, jak i nauczyciel, ponieważ tutor dostarcza uczniowi stymulacji do eksplorowania rzeczywistości, a uczeń robi względem niego to samo (por. Brzezińska, Rycielska, 2009: 20).

W tym kontekście należy jednak zastanowić się, która ze stron stanie się stroną inicjującą i określającą pewne ramy dla tworzącej się relacji. Wydaje się, że rola ta przypada tutaj bardziej doświadczonemu nauczycielowi. To wybrany przez ucznia opiekun, który zgodził się być tutorem, proponuje zakres i cel tutorialu. Oczywiście zgodnie ze Statutem „ALA” podopieczny ma prawo mieć wpływ na treść ustaleń, ale to tutor pozostaje przewodnikiem i mistrzem. Dlatego też mówiąc o etapach tutorialu J. Traczyński (por. Traczyński, 2009: 35) zakłada, iż powinien on rozpocząć się od: (1) poznania podopiecznego, w ramach czego następuje budowanie dobrych, wzajemnych relacji umożliwiających postawienie przez tutora diagnozy, dzięki której opiekun ma możliwość wyznaczenia uczniowi celów rozwojowych (2) i planowania jego rozwoju (3). Następnie podopieczny, pod okiem monitorującego i motywującego go tutora, realizuje założone plany (4), po zakończeniu których następuje ocena rezultatów – ewaluacja (5).

Wydaje się zatem, iż kluczem do sukcesu, czyli dobrze określonego i zrealizowanego planu rozwoju ucznia, będzie odpowiednia diagnoza. Należy tutaj podkreślić, iż tutorial daje szansę zastosowania jednej z najskuteczniejszych metod diagnozy ucznia, tzw. diagnozy interakcyjnej (por. Jagiela, 2004: 157). Nie może ona jednak zaistnieć, jeśli nie zostanie stworzona przestrzeń, w której opiekun wraz z uczniem dokładnie przedstawia sobie istniejący problem. Spotkanie tutora z podopiecznym daje taką możliwość. Dialog podczas tutorialu może mieć przecież charakter negocjacji, które zbliżają opiekuna i podopiecznego do wspólnego rozwiązania, a przecież „znalezienie wspólnego dla obu stron obszaru stwarza realne szanse, że problem przestanie istnieć” (Jagiela, 2004: 157).

Tutorial daje zatem możliwość zaistnienia autentycznego i osobistego spotkania, które jest unikatowe. W określonej przestrzeni istnieje relacja między **jednym** nauczycielem/tutorem a **jednym** uczniem. To powoduje, iż praca tegoż nauczyciela z każdym innym uczniem będzie już zupełnie inną, nieporównywalną jakością. Jest to niezaprzeczalna wartość dla każdej ze stron uczestniczącej w tutorialu tak opiekuńczym, jak i naukowym czy artystycznym. O owych walorach tego typu pracy wypowiadają się praktycy. Ci podkreślają między innymi to, iż indywidualna praca ucznia z nauczycielem pozwala na dowartościowanie pracy z przeciętnymi uczniami, którzy nie są w stanie zaistnieć w zespole klasowym, gdyż nie są

wystarczająco zdolni, bądź są za mało problemowi. Ponadto nauczyciel/tutor nie jest w stanie popaść w rutynę, ponieważ bliskie kontakty z uczniem dostarczają mu różnorodnych bodźców, które pozwalają unikać wypalenia zawodowego. Według A.I. Brzezińskiej i L. Rycielskiej, tutoring dodatkowo chroni opiekunów przed zjawiskiem auto-instrumentalizacji, gdzie nauczyciele sami zaczynają traktować się jako narzędzie realizacji programu. Ważnym elementem jest również to, iż metoda ta pozwala na rezygnację z autorytetu nadanego – wynikającego z pełnionej funkcji, na rzecz autorytetu osobowości. Dzieje się to szczególnie w momencie wyboru tutora przez ucznia. Z kolei dzięki możliwości włączenia w proces tutorialu kontaktów z otoczeniem ucznia dalekosiężnym efektem programu może być zintegrowanie czterech środowisk: nauczycieli, uczniów, rodziców i pracowników obsługi szkoły i stworzenie w szkole „wspólnoty uczącej się”.

W omawianym kontekście relacja między uczniem a tutorem przynosi również wiele korzyści podopiecznemu. Prócz wymienionych już możliwości samodzielnego i autonomicznego zdobywania wiedzy i umiejętności, a także rozwoju pasji i zainteresowań, osobisty kontakt z przewodnikiem stwarza możliwość zaspokojenia w pewnym stopniu jednej z podstawowych potrzeb człowieka – potrzeby kontaktu, zwanej również głodem bodźców (por. Berne, 2004: 7). Jest to szczególnie istotne, jeśli nie była ona wystarczająco zaspokajana wcześniej. Opiekun bowiem w pewien sposób występuje tutaj w roli rodzica podopiecznego. Dlatego dzięki wartościowemu, indywidualnemu kontaktowi z tutorem, uczeń może mieć w przyszłości większą szansę na świadomą, samodzielną realizację własnych, pozytywnych celów życiowych. Tutoring uczy ponadto odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji za swoje wybory. Dzięki temu niejako wyposaża ucznia w cechy niezmiennie cenione w obszarze społeczeństwa obywatelskiego. Dodatkowo należy podkreślić, iż siła tutorialu tkwi w tym, iż opiekun pracuje na mocnych stronach podopiecznego, a jednym z jego zadań jest również odkrywanie talentu ucznia.

Podsumowanie

Współczesna odmiana tutoringu, szczególnie w naukowym wymiarze, swoimi korzeniami czerpie z doświadczenia angielskich uniwersytetów, gdzie cieszyła się dużym uznaniem i była uważana za niezwykle praktyczną. Obecnie wydaje się, że metoda ta może być również bardzo owocna. Biorąc pod uwagę specyfikę dzisiejszej szkoły, w opinii autorki szczególnie pomocnym może stać się wykorzystanie w pierwszej kolejności tutoringu rozwojowego (opiekuńczego) – tego, którego podstawowym celem jest tworzenie osobistej, indywidualnej relacji między nauczycielem a uczniem, obejmującej w pierwszej kolejności aspekt wychowawczy. Relacji, która zakłada poszanowanie godności człowieka poprzez akceptację drugiej osoby. W tym kontekście ta odmiana tutoringu może być stosowana jako dodatkowa metoda pracy w szkole, niewymagająca zmiany systemu. Tutoring może być bowiem źródłem inspiracji dla samego wychowawcy, który traktując go jako narzędzie, w takiej czy innej formie doda je do własnego warsztatu pracy. Zresztą doświadczanie autentycznego dialogu z zaangażowanym uczniem może stać się zjawiskiem bezcennym i bardzo motywującym.

Tutoring jako metoda stosowana w polskich warunkach stosunkowo od niedawna, staje się z wolna obiektem badań i analiz. Z pewnością trwa też poszukiwanie

koncepcji, które według M. Nowak-Dziemianowicz mają dodatkowo usensownić tę metodę i złożyć się na jej oryginalność (por. Nowak-Dziemianowicz, http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA). Warto, idąc za cytowaną powyżej autorką, zwrócić uwagę na to, iż tutoring mieści w sobie elementy psychologii twórczości i psychologii rozwoju, które tworzą teoretyczne ramy dla realizacji praktyki edukacyjnej. Zakłada również zasadę indywidualizacji i regułę wyboru, traktowanych wręcz jako naczelné wartości. Kluczową jednakże kwestią pozostaje przyjęta rola nauczyciela, będącego z jednej strony opiekunem/przewodnikiem młodego człowieka w drodze jego samowychowania, z drugiej zaś nauczycielem/interpretatorem. Ten ostatni, charakterystyczny dla tutoringu obraz sprawia, że postrzegać go można jako metodę krytyczną wobec dwóch współcześnie dominujących spojrzeń na edukację: behawioryzmu, który jest jeszcze stale obecny w tzw. typowej szkole i antypedagogiki, wychodzącej od stwierdzenia o szkodliwości wszelkiego wychowania (por. Berne, 2004: 7). Czyżby tutoring mógł być swego rodzaju złotym środkiem?

Bibliografia

- Bauman Z. (2006), *Plynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Berne E. (2004), *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzezińska A., Rycielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- Budzyński M. (2009), *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- Czekierda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zambrzuska A. (red.), (2009), *Tutoring w szkole. Między teorią a a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- Draus J., Terlecki R. (2006), *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM WSF-P „Ignatianum”, Kraków.
- http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=co_to_jest_tutoring.
- Jagiela J. (2004), *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
- Jastrzębska-Okoń I., Billip K. (red.), (1981), *Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Jaworska T. (1992–1996), *Słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Kopaliński W. (2000), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza S.A., Warszawa.

J. Koziński (1988), *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa.

Melosik Z. (2002), *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości*, [w:] E. Malewska, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Nowak-Dziemianowicz M., http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA

Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego – Autorskiego Liceum Artystycznego „ALA”.

Tokarski J. (red.), (1980), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa.

Traczyński J. (2009), *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.

Wujek T. (1970), *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*, PWN, Warszawa.

Ważne strony www:

ALA Autorskie Licea Artystyczne: www.ala.art.pl, www.alacz.edu.pl

Kolegium Tutorów: www.tutoring.pl

Stowarzyszenie Szkoła Liderów: www.szkola-liderow.pl

Towarzystwo Edukacji Otwartej: www.teo.org.pl



Eugeniusz Szymik

Drama jako sposób przełamywania schematów edukacyjnych

W najnowszych koncepcjach nauczania bardzo mocno akcentowana jest rola pełnego uczestnictwa ucznia (ale także i studenta) w procesie dydaktycznym. Wychodzi się z założenia, że procesowi przyswajania wiedzy powinno towarzyszyć emocjonalne zaangażowanie. Konieczne wydaje się odejście od schematyzmu w szkole i na wyższych uczelniach na rzecz dostarczania uczniowi (studentowi) wzruszeń i przeżyć. W konsekwencji powinno nastąpić ograniczenie tradycyjnych metod nauczania (na przykład na uczelniach w ramach takich przedmiotów, jak: dydaktyka języka polskiego, edukacja polonistyczna z dydaktyką, metodyka nauczania zintegrowanego) i zastąpienie ich metodami mniej konwencjonalnymi, niemal parateatralnymi, które angażują różne zmysły (np. wizualny, ruchowy itp.). Tradycyjne nauczanie przestało działać na młodego odbiorcę, który żąda form bardziej wyszukanych niż praca z tekstem. Taką funkcję w nauczaniu języka polskiego (i nie tylko) może pełnić między innymi drama.

Pod pojęciem dramy edukacyjnej rozumiem metodę dydaktyczno-wychowawczą, która angażuje w działanie ucznia (studenta)

[...] całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji. Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanых wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uzewnętrznienia, zdobycia lub pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach (Pankowska, 2000: 22).

Początki dramy edukacyjnej sięgają przełomu XIX i XX wieku, metoda ta do lat 80. XX wieku była w Polsce mało popularna. Rozpropagowali ją dopiero nauczyciele i animatorzy kultury, zafascynowani jej powodzeniem w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, m.in. Halina Machulska z Teatru Ochota

w Warszawie, która zorganizowała w połowie lat 80. warsztaty dramowe dla nauczycieli, instruktorów teatralnych i aktorów, prowadzone przez pięcioro specjalistów dramy angielskiej z Greenwich Young People's Theatre (GYPT).

W literaturze przedmiotu używa się terminu „drama” w różnych kontekstach, i tak: psychologia wykorzystuje psychodramę jako metodę terapeutyczną, socjologia natomiast socjodramę – metodę rozwiązywania problemów wychowawczych. Szkoła angielska korzysta z dramy jako sposobu nauczania, ale także proponuje dramę obok zajęć plastycznych i muzycznych jako oddzielny przedmiot o charakterze artystycznym (por. Ogłóza, Polański, Szymik, 1997: 9–10). W Polsce natomiast, jak słusznie zauważyła Anna Dziedzic (por. Dziedzic, 1999: 14), w ogólnonarodowym programie edukacji w szkołach państwowych na różnych poziomach nauczania (nawet na uczelniach humanistycznych) nie ma przedmiotu nazwanego dramą.

Dodać należy, iż od niedawna studenci niektórych kierunków pedagogicznych mogą poznawać i zgłębiać techniki dramowe w ramach nauczanego przedmiotu: edukacja przez dramę.

Drama przypisuje uczniowi (studentowi) rolę kreatora, sprawcy działań, a nie tylko biernego wykonawcy poleceń nauczyciela (także akademickiego), a zatem uczy i rozwija poprzez aktywność. Tworząc w dramie odpowiednie sytuacje komunikacyjne, prowokuje się werbalne zachowanie uczniów (studentów), kształtuje ich postawy, ośmiela nieśmiały i słabych uczniów (studentów), którzy „grając”, zapominają o sytuacji lekcyjnej (zajęć ćwiczeniowych) i spontanicznie włączają się do rozmowy lub dyskusji, odzyskując pewność siebie. Drama staje się metodą wspierającą nauczanie przedmiotowe i ułatwiającą rozwój zdolności umysłowych (por. ibidem: 9).

Anna Dziedzic, współautorka książki *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej* (Dziedzic, Pichalska, Świdorska, 1992: 11–29), przedstawia i opisuje ponad dwadzieścia technik dramowych, które okazują się przydatne na lekcjach w szkole i podczas zajęć ćwiczeniowo-warsztatowych ze studentami. Techniki te można ogólnie podzielić na cztery kategorie:

1. typowe role, tzw. „role-play”, czyli „wejście w rolę”, „bycie w roli” (rozmowy w rolach, wywiady, improwizacje);
2. konwencje rzeźby, obrazu i filmu;
3. techniki plastyczno-manualne (rysunki, plany, makiety, przedmioty, modele, kostiumy, muzeum);
4. ćwiczenia głosowe i pisemne.

Mimo że najbardziej popularne w dramie jest odwołanie się do elokwencji ciała, czyli do skutecznego komunikowania się pozawerbalnego, jednakże w artykule chciałbym wyeksponować techniki oparte na słowie – „wejście w rolę” oraz wywiad, które często wykorzystuję w pracy zarówno z uczniami, jak i studentami.

Metodą dramy pracuję od 16 lat i moja fascynacja nie wygasa. W czasie kilkunastu lat pracy opracowałem między innymi scenariusze lekcji z wykorzystaniem techniki: „role-play”:

1. „**wejście w rolę**”:
 - a) przywołanie zdarzeń z biografii bohaterów literackich (np. *Jakiego* bohatera wykreował G. Byron?, „Nosce te ipsum” – „Poznaj samego siebie” – czego dowiedział się o sobie Rambert?);

- b) skoncentrowanie się na wybranym epizodzie (oceniaamy postępowanie Calineczki – głównej bohaterki baśni *Dziecię elfów* H.Ch. Andersena, człowiek wobec wojny – na podstawie opowiadania E. Hemingwaya *Stary człowiek przy moście*);
- c) wywiad, np. akceptacja, milczenie czy bunt? (różne postawy Niemców wobec hitlerowskiej rzeczywistości – na podstawie dramatu *Niemcy* Leona Kruckowskiego), jak oceniam postać Oczumielowa? (na podstawie A. Czechowa *Kameleon*).

Z uwagi na to, iż moi uczniowie (studenci) po raz pierwszy mieli możliwość zetknięcia się z elementami technik dramowych, proponuję im przebieg zajęć według ustalonego scenariusza.

W ogniwie wstępnym zajęć dramowych zachęcam do aktywnego udziału poprzez zabawy mające na celu ich odprężenie, wprowadzenie w atmosferę relaksu i wytworzenie empatii. Przykładem ćwiczeń rozluźniających może być na przykład indywidualne budowanie pomników. Uczniowie (studenci) ustawiają się w dwóch równoległych rzędach. Prowadzący zajęcia podaje hasło, na które przemienne reaguje jedna z grup. Pozostali uczestnicy przejmują role obserwatorów, komentatorów. Uczniowie (studenci) ustnie interpretują cechy poszczególnych pomników. Uczeń (student) ma możliwość poznania i wzbogacenia ekspresji własnego ciała.

Z kolei uczniom (studentom) podzielonym na grupy przydzielam zadania zbudowania pomników grupowych. Ćwiczenia takie wdrażają ich do pracy zespołowej. Poszczególne grupy nie ujawniają swoich zamierzeń do momentu prezentacji pomników. Podczas prezentacji pozostałe zespoły, proponując ewentualne poprawki, starają się odgadnąć sens przedstawionych obrazów.

Ogniwo centralne zajęć stanowi przeważnie przygotowanie przez grupy znaczących scenek z życia bohatera. Natomiast wprowadzenie właściwego tematu następuje poprzez przywołanie umowy dramowej – po uzyskaniu zgody klasy (studentów) na spotkanie z bohaterem. Uczniowie (studenci) wchodzi w role (np. Skawińskiego z noweli H. Sienkiewicza *Latarnik*).

Najważniejszym sposobem działania w dramie jest „**bycie w roli**” (o różnych wariantach ról pisze Dziedzic we współautorskiej książce *Drama na lekcjach języka polskiego...*). W tej pozycji czytelnik znajdzie inspirujący materiał egzemplifikacyjny, por. 12–14), przy czym rola nie polega tutaj na „odegraniu” gotowego scenariusza, jest ona zawsze improwizowana i podlega procesowi nieustannego tworzenia. Drama właściwa, tj. kreatywna, wykorzystując „role-play”, umożliwia uczniowi (studentowi) wcielenie się w postać i przejęcie sposobu myślenia bohatera, co pozwala lepiej zrozumieć tekst. Specyfika omawianej techniki polega m.in. na wykorzystaniu sytuacji symulowanych, w trakcie których uczeń (student), „będąc w roli”, ma możliwość identyfikowania się z innymi osobami, bezpośredniego doświadczania danej sytuacji, spojrzenia na nią z innego niż własny, punktu widzenia, dzięki czemu rozwija umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i formułowania własnych sądów. A zatem uczeń (student), wchodząc w rolę bohatera literackiego, zna jego wady i zalety, musi jednak zmierzyć się z własnymi emocjami, towarzyszącymi kreowaniu roli. Do tego niezbędne są empatia i zrozumienie motywacji działania postaci

literackiej. Będąc w roli, uczeń (student) odwołuje się również do własnych doświadczeń życiowych, tym samym zyskuje wyższą świadomość motywacji własnych wyborów, sposobu myślenia i postępowania.

Nadmienić należy, iż improwizowany monolog oparty jest na materiale literackim – stanowiąc relację z życia bohatera literackiego (np. *Dżuma* – postać dziennikarza Ramberta, *Latarnik* – rola Józefa Skawińskiego) lub postaci wymyślonej (fikcyjnej, spoza tekstu). Chwyt z dodawaniem dodatkowych postaci do tekstu winien być stosowany rzadko, gdyż występuje obawa błędnego zapamiętania treści lektury, szczególnie u uczniów (studentów) mniej wyrobionych literacko. A poza tym uczeń (student) może mieć problem z odczytaniem idei omawianego utworu. Najczęściej, jak już wspomniałem, wypełnia centralne ogniwo moich lekcji bądź zajęć ze studentami. W mojej pracy naukowo-dydaktycznej technikę „wejścia w rolę” wprowadzam na zajęciach z młodzieżą gimnazjalną i studencką, przywołując najczęściej wydarzenia z biografii znanego pisarza, naukowca, aktora (na podstawie lektury czasopism, np. *Gazeta Wyborcza*, *Bravo*, *Popcorn* i inne).

Niektóre warianty roli są trudniejsze i możliwe do zastosowania tylko na zajęciach ze studentami, na przykład wcielenie się w rolę narratora – bohatera opowiadania E. Hemingwaya *Stary człowiek przy moście*. W monologu brak jest opisu przeżyć psychicznych oraz wrażeń i sądów wartościujących (zwracam na to uwagę studentowi przed jego monologiem). Wypowiedź studenta może być przerywana pytaniami uczestników zajęć.

W związku z „byciem w roli” zwraca się uwagę na tzw. poziomy świadomości uczniów (studentów), zadając pięć pytań, sformułowanych przez Dorothy Heathcote (Dziedzic i in., 1988: 21). Podaję pytania dla uczniów (studentów) oraz problemy, których rozwiązania mogłyby dotyczyć.

Oto pięć poziomów zrozumienia i świadomości (od niskiej do wysokiej):

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Co robisz? (Teraz...) | czynność |
| 2. Dlaczego to robisz? (Ponieważ...) | przyczyna (zewnętrzna) |
| 3. W jakim celu? (Mam nadzieję, że...) | przyczyna (wewnętrzna) |
| 4. Skąd wiesz, że takie postępowanie
(Kazano mi..., naśladuję...) jest odpowiednie
w tej sytuacji? | modele, wzory postępowania |
| 5. Jaka jest twoja filozofia życiowa (Wierzę, że...) | filozofia |

Zaznaczyć należy, iż punkty czwarty i piąty dotyczą tylko zajęć ze studentami. W dalszym etapie zajęć proponuję wywiad z bohaterem, prowadzony zazwyczaj przez całą grupę z jedną lub kilkoma osobami.

W dramie ważne są nie tyle postaci, ile – postawy, rola łączy bowiem w sobie funkcję przeżywania improwizowanego zdarzenia z funkcją obserwowania sytuacji z pewnego dystansu, np. uczeń w roli żołnierza, który walczył w Hiszpanii podczas wojny domowej, ma prawo kierować pod adresem pozostałych uczestników zajęć pytania i wysuwać problemy, na przykład:

- Nadal nie rozumiem starego człowieka. Dlaczego nie chciał ratować siebie?
- W jakim stopniu ja ponoszę winę za to, co się stało?
- Jestem żołnierzem, dlatego moje wyobrażenia na temat wojny są zawsze proste i jednoznaczne. Mam przecucie, że on myślał inaczej. Nie wiem,

czym była wojna dla niego, nie wiem, czym jest dla was. Pomóżcie mi go zrozumieć, zrozumieć was. Może wtedy czegoś więcej dowiem się na swój temat.

Istotną rolę w dramie odgrywa konflikt. I tak kreując rolę narratora – oficera z opowiadania E. Hemingwaya *Stary człowiek przy moście*, uczeń musi zmierzyć się z pytaniami typu:

- Co czuleś, rozmawiając z nieznajomym?
- Jak tłumaczyłeś sobie zachowanie starego człowieka?
- Czym dla ciebie była wojna?
- Jaki obraz nieznajomego został ci w pamięci?

Wywiad wpływa na pogłębienie interpretacji tekstu ze względu na osobiste zaangażowanie ucznia (studenta), który musi wykazać się znajomością treści lektury i przy okazji, kreując postać, stworzyć własną wypowiedź na podstawie tekstu literackiego. Powiązanie motywacji bohatera literackiego z doświadczeniami „ja autentycznego” ucznia (studenta) wyzwała aktywność intelektualną i emocjonalną młodzieży (studentów), rozwija empatię, a także zdolność autoanalizy własnego zachowania. Młodzież (studenci) zadaje(-ą) różnorakie pytania, ważne i mniej ważne, ale wszystkie przyczyniają się do wielostronnego scharakteryzowania bohatera, jego psychiki i motywów postępowania. W trakcie wywiadu następuje konkretyzacja psychologicznego portretu bohatera, a uczniowie (studenci), obserwując własne reakcje i sposób zachowania kolegów, nabywają cenną wiedzę o duchowości człowieka, świecie wartości, emocji i uczuć.

W ogniwie końcowym lekcji (zajęć dramowych) następuje pożegnanie bohatera i wyprowadzenie go z roli. Ten fragment lekcji (spotkania ze studentami) sprzyja dyskusji wokół postawionego problemu.

Uczniowie (studenci) uczą się logiczności skojarzeń, właściwego formułowania wniosków (należy jednak unikać formułowania wniosków o charakterze jednoznacznym, autorytatywnych w jakikolwiek sposób) oraz uświadamiają sobie, czego się nauczyli.

Nie ulega wątpliwości, iż zajęcia dramowe z wykorzystaniem technik dramatycznych: „role-play” i wywiadu pomogły uczniom (studentom) w głębszym zrozumieniu postaci bohaterów i warstwy psychologicznej analizowanych tekstów. Niejednokrotnie podczas dyskusji uczniowie i studenci odkrywali motywy oraz przyczyny postępowania ukazanych postaci. Okazuje się, że drama ułatwia zarówno przeżycie lektury, jak i zrozumienie problemów, z którymi starają się uporać bohaterowie.

Natomiast moja rola jest zupełnie inna niż w tradycyjnej lekcji czy w trakcie zajęć ćwiczeniowych ze studentami. Jako nauczyciel polonista zachęcam uczniów i studentów do pozawerbalnych i werbalnych zachowań. Uczeń (student), chcąc wziąć aktywny udział w zajęciach dramowych, musi dokładnie wcześniej poznać tekst literacki, spróbować określić cechy charakteru omawianej postaci i zrozumieć motywy jej działania.

Przeprowadzone lekcje i zajęcia ze studentami (słuchaczami studiów podyplomowych kwalifikacyjnych, magisterskich uzupełniających i licencjackich na kierunku Pedagogika) utwierdziły mnie w przekonaniu, że drama nie tylko angażowała ich

emocjonalnie, ale i intelektualnie. Jako entuzjasta dramy uważam, iż na lekcjach i ćwiczeniach ze studentami nie ma monotonii, nie są one schematyczne.

Warto dodać, iż przygotowanie lekcji dramowej wymaga zmiany terminologii oraz zakresu zakładanych treści (por. Pankowska, 1990: 39). Grupę celów poznawczych zastępuje „płaszczyzna wynikająca z kontekstu”, bezpośrednio związana z konkretnym materiałem przeznaczonym do omówienia na lekcji (albo podczas zajęć dramowych ze studentami) – fikcyjna sytuacja, wymyślona przez nauczyciela lub „wyjęta” z tekstu literackiego. Grupa celów kształcących określana jest mianem „płaszczyzny uniwersalnej”, związanej z uogólnianiem problemów, cele wychowawcze – „płaszczyzną osobistą”, odwołującą się do doświadczeń życiowych uczniów (studentów).

Oto propozycja scenariusza lekcji, przeprowadzonej w klasie II gimnazjum oraz z grupą studentów na kierunku Pedagogika (w ramach przedmiotu edukacja polonistyczna z dydaktyką), z wykorzystaniem przywołanych w niniejszym artykule technik dramowych – „wejścia w rolę” i wywiadu (na podstawie noweli H. Sienkiewicza *Latarnik*).

Temat lekcji

Skawiński – wielki, gorący patriota czy człowiek pozbawiony poczucia obowiązku?

Płaszczyzna wynikająca z kontekstu

Wpływ literatury (*Pana Tadeusza*) na psychikę człowieka, próba oceny postępowania Skawińskiego.

Płaszczyzna uniwersalna

Miejsce patriotyzmu w życiu człowieka – z uwzględnieniem epoki i sytuacji życiowej, uczulenie na problemy etyczne, ukazanie złożoności ludzkiej natury.

Płaszczyzna osobista

Wyrobienie sobie własnej opinii i oceny dotyczącej współczesnej emigracji, przeanalizowanie sytuacji emigrantów – współczesnych, z odniesieniem do samego siebie i własnej rodziny.

Przebieg lekcji (zajęć ćwiczeniowych ze studentami)

I. Ogniwo wstępne

Ponieważ bohaterem lekcji (spotkania) jest Skawiński, żołnierz – tułacz, sugeruję, by już w czasie początkowych swobodnych zabaw ruchowych nawiązać do jego burzliwych kolei losu. W związku z tym proponuję uczniom (studentom) wyprawę w dalekie kraje. W takt prostej harcerskiej piosenki uczniowie (studenci) maszerują.

Na kolejne moje polecenia uczniowie (studenci) wykonują odpowiednie czynności, na przykład:

- płyniemy łódką i wytrwale wiosłujemy,
- wpadamy do morza, musimy sami dopłynąć do brzegu,
- walczymy z dzikimi plemionami,
- poszukujemy złota i diamentów,

Przechodzimy do kolejnej zabawy.

Dzielimy klasę (zespół studentów) na dwie grupy, ustawiając je naprzeciwko siebie. Nauczyciel podaje zapisane na kartce hasła. Każdy uczeń (student) wska-

zanej grupy przyjmuje pozę, która mu się kojarzy z podanym pojęciem. Chodzi w tym momencie o indywidualne emocjonalne oddanie skojarzeń wiążących się z danym hasłem. W tym czasie przedstawiciele drugiej grupy komentują to, co widzą, próbując odgadnąć znaczenie pomnika.

Ćwiczenia te są doskonałym sposobem bogacenia słownictwa ucznia (studenta), ponieważ wymagają opisu, m.in. mimiki twarzy, układu rąk, nóg itp. Uczeń (student) opowiada o swoich wrażeniach, uczy się zwięźle mówić.

Wybrane pod kątem tematu hasła (nazwy ról społecznych, stanów i uczuć):

starość	uczeń
odwaga	dyrektor
lęk	ojciec
rezygnacja	matka

Hasła te mają na celu zwrócić uwagę młodzieży szkolnej i akademickiej na kontrastowe relacje, np. podwładny – przełożony, poczucie stabilizacji – osamotnienie, młodość i odwaga – starość, lęk, rezygnacja.

Podanie propozycji zabawy w pomniki. Uczniom (studentom) z czterech grup przydzielam zadania zbudowania pomników będących egzemplifikacją i symbolem następujących pojęć:

- poświęcenie dla innych,
- osamotnienie,
- bunt, lekceważenie,
- miłość do ojczyzny.

Kolejne pomniki rozbudzają wyobraźnię uczniów (studentów), wywołują różnorodne skojarzenia. W tym momencie następuje nawiązanie do sytuacji Skawińskiego. Uczniowie (studenci) odwołują się do przykładów z jego życia.

II. Ogniw centralne

1. Przygotowanie przez grupy znaczących scenek z życia bohatera.

Propozycje:

1. Skawiński żołnierzem walczącym o wolność.
2. Skawiński oddaje całą chinę potrzebującym.
3. Starania bohatera o uzyskanie pracy latarnika.
4. Skawiński zatapiając się w lekturze *Pana Tadeusza*, nie zapala latarni, w wyniku czego zostaje wyrzucony z pracy.

Wybrane scenki zwracają uwagę młodzieży na takie cechy bohatera, jak: ofiarność, poświęcenie, miłość do ojczyzny, tęsknota za krajem rodzinnym i jego językiem: „głód polskich słów”.

2. Wywiad z bohaterem. Jeden z uczniów (studentów) wciela się w postać Skawińskiego i prezentuje sposób myślenia tego bohatera. Wybrany uczeń (student) w zarysie przedstawia losy bohatera, a następnie udziela odpowiedzi na pytania kolegów:

- Dlaczego tułałeś się po świecie i nigdzie nie mogłeś znaleźć swojego miejsca?

- Czy wierzysz w jakieś przeznaczenie?
- W jakich okolicznościach doszło do spotkania z konsulem? Dlaczego nie opowiedziałeś mu o próbie wykonywania różnych zawodów podczas tułaczki? Czy bałeś się, że nie przyjmie cię do pracy, ponieważ uzna cię za pechowca?
- Jakie były twoje pierwsze odczucia, kiedy znalazłeś się sam na wyspie?
- Jak mogłeś zapomnieć o wypełnieniu swojego zawodowego obowiązku, przecież konsul obdarzył cię zaufaniem i wierzył, że na tobie można polegać?

Powyższe pytania wpływają na pogłębienie charakterystyki bohatera oraz na rozwój świadomości uczniów (studentów); uczą zrozumienia dla zachowań drugiego człowieka.

III. Ogniwo końcowe

Nauczyciel przerywa dyskusję i wyprowadza ucznia (studenta) z roli. Zadaje skierowane do uczniów (studentów) pytania: Jaką osobowość przedstawia nasz dzisiejszy bohater? Jak oceniacie jego postępowanie? Czy, według was, Skawiński to szalony patriota czy człowiek pozbawiony poczucia obowiązku?

Propozycja zadania domowego (dla uczniów): Napisz wymyślony przez siebie epilog do losów Skawińskiego. Dlaczego Sienkiewicz nie dopisał epilogu? Jaką funkcję pełni poznanie losów bohatera?

Poniżej zamieszczam wyniki sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli polonistów – słuchaczy studiów podyplomowych kwalifikacyjnych w latach 2005–2008 w Rybniku i Katowicach w ramach przedmiotu: dydaktyka języka polskiego. Ankieta składała się z 12 punktów. Celem badań była ocena wartości metody dramy, a także wzbudzenie zainteresowania wśród nauczycieli, którzy do tej pory metody nie znali.

Przedmiotem zainteresowań autora niniejszego artykułu podczas prowadzenia badań sondażowych były następujące kwestie:

- miejsce dramy wśród innych metod kształcenia;
- stopień rozumienia pojęcia „drama”;
- rodzaj tekstów literackich, na jakich opierają się nauczyciele, prowadząc lekcje metodą dramy;
- ocena wartości tej metody przez polonistów.

Ankietę przeprowadzono wśród 18 nauczycieli uczących języka polskiego w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. 94% z nich ma wykształcenie wyższe, 6% kończy studia. 16 nauczycieli (90%) spośród ankietowanych ukończyło filologię polską. Nauczycielom postawiono następujące pytania:

1. Jakie metody pracy stosuje Pani/Pan na lekcjach literackich?
2. Czy spotkał (a) się Pani/Pan z jedną z form przekładu intersemiotycznego – dramą? tak/nie
3. Jeśli tak, to gdzie?
 - w poradnikach dla nauczycieli
 - na studiach
 - podczas hospitacji lekcji
 - inne (gdzie?)

4. Czym według Pani/Pana jest metoda dramy?
5. Co miało wpływ na rozumienie pojęcia?
 - encyklopedia
 - słownik
 - poradnik metodyczny
 - inne (jakie?)
6. Czy prowadzi Pani/Pan lekcje metodą dramy?
7. Jeśli tak, to jak często?
8. Jakie miejsce wśród innych metod zajmuje w Pani/Pana pracy drama?
9. Jakie metody stosuje Pani/Pan najczęściej?
10. Na jakich lekcjach literackich z programu nauczania opiera się Pani/Pan, prowadząc lekcje tą metodą?
11. Czy widział (a) Pani/Pan lekcje prowadzone metodą dramy? Jaki był ich temat? Jakie utwory literackie były omawiane? W której klasie?
12. Jak Pani/Pan ocenia wartość tej metody?

Ankietowani nauczyciele, odpowiadając na pierwsze pytanie, wymieniali takie metody, jak: metoda podająca, metoda poszukująca, metoda heurystyczna, metoda problemowa, metoda zajęć praktycznych, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda praktyki pisarskiej, metoda norm i instrukcji. Czasami podawali także metodę dramy.

Na pytanie „Czy spotkał (a) się Pani/Pan z metodą dramy?”, dwoje nauczycieli odpowiedziało pozytywnie. Byli uczestnikami warsztatów dramatycznych organizowanych dla nauczycieli w Katowicach przez instruktora dramy.

Siedmiu (40%) ankietowanych widziało lekcje koleżeńskie prowadzone metodą dramy lub z jej elementami. Niektórzy z ankietowanych spotkali się z tą metodą na studiach i w poradnikach. Inni na łamach czasopism przeznaczonych dla polonistów – „Polonistyka”, „Drama”, „Warsztaty Polonistyczne”, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VI”, „Język Polski w Gimnazjum”, „Język Polski w Liceum”.

Na pytanie: „Czym według Pani/Pana jest metoda dramy?” większość nauczycieli udzieliła poprawnych odpowiedzi. Twierdzili, że jest to jedna z form przekładu intersemiotycznego, w której nie tylko trzeba zaangażować emocje i uczucia, lecz także wykazać się intelektualną umiejętnością analizy przeżyć drugiego człowieka, zdolnością argumentacji i werbalizacji własnych przeżyć. Definiowali dramę jako metodę, która polega na nauczaniu przez działanie w roli. Czasem zaznaczali, że istnieje możliwość łączenia dramy z innymi formami przekładu intersemiotycznego (muzyką, ćwiczeniami plastycznymi, elementami teatralizacji).

Odpowiedzi na to pytanie udzieliło czterech ankietowanych, którzy z tą metodą się nie spotkali. Nie kojarzyli terminu „drama” z żadną z metod stosowanych na lekcjach języka polskiego.

72% ankietowanych prowadzi lekcje tą metodą; 12% czasem i 16% stosuje ją w ogóle. Większość ankietowanych twierdzi, że o wyborze tej metody w procesie nauczania decyduje przede wszystkim tekst, struktura utworu i praktyka odbioru. Częściej przywoływana jest na lekcjach literatury w starszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Przy omawianiu lektur

tw. „zakurzonych”, szczególnie przy opisie i charakterystyce postaci. Na takich lekcjach, podczas których uczeń „nie czuje” już problemów omawianych metodą tradycyjną, drama prowokuje młodego człowieka do jak największej aktywności myślowej, do spontanicznej wymiany myśli z innymi oraz zdrowej rywalizacji.

Niektórzy nauczyciele stosują jej elementy obok innych metod.

Dla większości udzielających odpowiedzi na pytania ankiety drama zajmuje ważne miejsce wśród innych metod pracy, takich jak: „burza mózgów”, inscenizacja, mapa pamięci, metoda projektów.

Nauczyciele bardzo wysoko oceniają wartości tej metody, przytaczając wiele trafnych argumentów. Podkreślają, że istnieje ogromne zainteresowanie i zapotrzebowanie wśród uczniów na nowe i niekonwencjonalne formy zajęć. Metoda ta jako jedyna aktywizuje cały zespół klasowy, wyzwala twórczą inwencję uczniów.

Wśród wielu zalet podkreślano także aspekt wychowawczy – zniwelowanie bariery interpersonalnej między uczestnikami zajęć (w relacjach uczeń – nauczyciel), wyzwalanie chęci współpracy z rówieśnikami.

Nauczyciele zaznaczyli, że również z ogromnym powodzeniem można stosować elementy dramy na lekcjach językowych. Metoda dramy kształci umiejętność poprawnego wypowiadania się. Podkreślili również, że metoda ta zachowuje „świeżość” i atrakcyjność, jeśli będzie dozowana w odpowiednich ilościach i stosowana wymiennie z innymi ciekawymi formami. Ich zdaniem, jest na pewno sposobem na przezwycięzenie nudy i przeciętności w szkole.

Nadmienić należy, iż celem sondażu piszącego była nie tylko analiza odpowiedzi na nurtujące go pytania, ale i wzbudzenie zainteresowania tą formą pracy oraz rozpropagowanie wśród nauczycieli formy warsztatów dramatycznych jako metody doskonalenia i podnoszenia własnych umiejętności metodycznych.

Bibliografia

- Dziedzic A. (1988), *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*, COMUK, Warszawa.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E. (1992), *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J. (1997), *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4–6*, WSiP, Warszawa.
- Ogłóza E., Polański E., Szymik E. (1997), *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce.
- Pankowska K. (1997), *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa.
- Pankowska K. (1990), *Drama – zabawa i myślenie*, COMUK, Warszawa.
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Przybylska-Matula B., Duszyńska G., Kotulska B., Pochwa B. (2004), *Dramowa interpretacja lektur szkolnych. Scenariusze zajęć w klasie pierwszej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Szymańska M.A. (1998), *Drama w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa.

Szymik E. (2002), *Drama w kształceniu sprawności językowej uczniów (na przykładzie wywiadu i dyskusji)*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Taraszkiewicz M. (1999), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Way B. (1990), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.



Abstracts

Radosław Janowski

The role of Universities in developing innovational structures in the area of economy (Federal Republic of Germany as an example)

The main objective of this article is to show the role of institutions of higher education in development of innovative structures in economy. The author uses an example of Federal Republic of Germany, especially the end of the 20th and the beginning of the 21st century. The article consists of four parts. The first part includes determinants of integration of higher education institutions with social-economic environment, where the main focus is put on research and development sector (R&D). The second part concerns the role of universities in regional centres of innovation activity and stimulating regional competitiveness. The third part presents the functioning of University Technology Center in Bochum and chosen examples of common initiatives of institutions of higher education and economic institutions. In the last part the author analysed cooperation between the universities and small and medium enterprises, which played an important role in the development of innovative structures in economy.

Iwona Werner

The subjective aspect of teaching within European Field of Higher Education—prolegomena

Forming the European Higher Education Area (EHEA) of the academic education is a process having both its objective dimension (institutional, legal, organizational, financial), and subjective (psychological, symbolic, axiological). Such action is associated not only with fundamental reform of educational institutions and the change in its organizational frames, but also with the change of attitudes of educational process participants. The effectiveness of the reform, i.e. achieving its objectives, will be possible only thanks to harmonizing its objective and subjective aspects. It is necessary to understand both aspects. The aim of the article is the introduction into the subjective aspect of the reform of higher education initiated through the Bologna Process, focusing on the awareness of needs, opportunities and values of the recipient of educational process being the most important aspect.

Kamila Biały

Between an expertise and humanistic insight—the analysis of discussion about higher education

Discourse analysis of one of the discussions on the system of higher education in Poland has indicated the intransgressible misunderstanding on how to define that system and what its aims are. The mechanism of ritual chaos is one of the main characteristics of academic discourse and has its roots in the two fundamentally juxtaposed concepts of education.

Makary K. Stasiak

Transgression of cannons in the area of scientific methodology

The article concerns the book whose title is *About historical thinking* written by Professor Wojciech Wrzosek. It transgresses cannons of scientific methodology and allows to obtain new point of view. It enters our minds to redefinition of reflections about science and reveals the value of new interpretations. The author analyses Professor Wrzosek's thinking who is convinced that history is not objective and it depends on actions of an individual. These actions create events during the history. In the consequence Professor Wojciech Wrzosek is an author of new scientific methodology.

Makary K. Stasiak

The comparison of scientific methodology and sovereign methodology

This article describes two models of scientific thinking: scientific and sovereign. The author compares these two kinds of thinking and shows superiority of sovereign thinking which opens each human being to creativity and freedom. Sovereign attitude makes a human being aware of their abilities and allows to obtain new facilities useful in their life. A sovereign who is conscious of their abilities is able to put projects into practice. These projects may seem to be more fruitful than previous ones. By comparison of two described scientific models, the new model of sovereign thinking is more understandable.

Franciszek Golembowski, Makary K. Stasiak, Wojciech Wrzosek

Changes in the understanding of science, and changes in the conception of higher education

This article is a record of discussion of 10 October 2009. During this meeting Professor AHE Makary K. Stasiak, Professor Franciszek Golembowski and Professor Wojciech Wrzosek discussed creation of a new Humanistic Science Center and the rules of its future functioning. The main task of the Center will be creating a new attitude to science methodology. In humanistic sciences there is proposed sovereign attitude as a opposition to objective attitude, created by natural science. This Center will consist of scientists who represent various kinds of science, and its task will be initiating scientific conferences, publications, and discussions. The basis of the Center activity was innovative approach to methodology, represented by all of meeting participants.

Katarzyna Tobór-Osadnik, Małgorzata Wyganowska

„An ideal engineer in the XXI century”—educational challenges

In this article authors ask if teaching future engineers suits needs of the labour market. They recall an idea of an ideal engineer as a model who is a challenge for educational programmes. He/She should obtains wide technical knowledge creativity, interpersonal facilities. He/She also should know foreign languages and be ethic in his work.

Georg Grzyb

Education and meditation

This article is the entrance to consideration about education and meditation. My over forty-year lecturer's experience made an impulse to write this article. It contains an of the contemporary civilization situation in Europe and the problem of education as a topic discussed in many other academic writings. The problem makes young people not being able to cope in life well when their educational process has been completed.

Joanna Grzegorzewska-Sitek, Katarzyna Tłuczek

Spirituality against education

The main topic of our article is a broad meaning of spirituality and its connection to modern education. The starting point is our research carried out among students of The Academy of Humanities and Economics in Lodz. In this article we show, that problem of spirituality is contrary to today's education. Education and spiritual sphere are mentally exclusive in our times. Is there any remedy to improve this situation? It is safe to say, that this situation requires change in curriculum and create a new model of a teacher as a soul's guide.

Stanisław Chrobak

The happiness of searching the truth. Benedict XVI about University's tasks

The article discusses basic aims and tasks of universities according to Benedict XVI's. This point of view accepts education as a kind of searching for good and truth, values necessary for each human

being. The author recalls some articles written by the Pope which are about higher education. Each University should develop among their students desire to search for the truth. It brings the students happiness and satisfaction.

Bolesław Niemierko

Private high schools in the lecturer's opinion

This article collects all insights of the author done during his work in private and public high schools. It also compares students, teachers, administration and economy in these two kinds of universities. Results of this article may be used in planning their development. The main postulates towards private universities create advanced, innovation specialisations and courses, intensive teaching of personnel/ staff, getting involved in scientific research bids. The author thinks that network of private schools is constant and their value in country's educational system will grow.

Elżbieta Dul-Ledwosińska

Program of lectures about computer graphics rudiments

The article concerns educational program prepared for students of computer graphics. It presents chosen examples of exercises prepared for making student's imagination wider and richer in ideas. These exercises show students how important is to bear in mind client's point of view. The article is a proposal of a new way of teaching. Thanks to it students are able to obtain wide awareness and they can enlarge their own imagination and subjective abilities.

Adrianna Sarnat-Ciastko

Tutoring as an answer to requirements of the authentic meeting between a pupil and a teacher? Sketch of a method

Tutoring is a method, which is based on individual relationship between an apprentice and a teacher. The main task of a tutor is helping a student acquire knowledge by himself. Therefore the tutor is a protector and a guide, whereas the student is a person who explores the new reality. Between them bonds are being formed, that base on dialogue, mutual respect and cooperation.

This article is an attempt to describe the background alternations and virtues of this method. Although tutoring has the XVI century roots, it is successfully used by The Secondary School of Art with the special program „ALA”, where it is a promising innovation.

Eugeniusz Szymik

Drama as a kind of breaking educational cannons

In the article the reader finds coverage of issues connected with the theory of drama (particularly the attempt to define the concept of drama), examples of drama techniques mentioned by Anna Dziedzic in her bode “Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej”, as well as a lesson script and results of survey conducted amongst teachers of Polish language concerning the method of drama.

The script mentioned above provides both the Polish teachers and students of Polish language an inspiring example of literary lesson with the introduction of drama method.

The essential part of the article is the coverage of drama as a method that helps release pupils' or students' creativity, understand better the text that is under discussion, build a monument sculpture or role. Moreover, it allows to develop student's ability to analyse and interpret a literary work as well as to express himself in both written and verbal form.



Informacje o autorach

dr Kamila Biały

Urodzona w 1980, socjolog, zatrudniona w Zakładzie Badań Kultury Europejskiej Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe to socjologia kultury, socjologiczna analiza dyskursu.

dr Stanisław Chrobak

Adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW). W swoich badaniach podejmuje problematykę z zakresu teorii wychowania i pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej.

dr Elżbieta Dul-Ledwosińska

Pracowała w centrum Kreatywności i Przedsiębiorczości Instytutu Postępowania Twórczego, gdzie prowadziła zajęcia rozwoju osobistego metodą warsztatową. Obecnie jest adiunktem w Katedrze Grafiki na Wydziale Artystycznym Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Prowadzi zajęcia na kierunku Grafika – podstawy grafiki projektowej, a także na kierunku Pedagogika w obszarze arteterapii. Jako e-teacher jest pracownikiem Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego.

mgr Joanna Grzegorzewska-Sitek

Absolwentka pedagogiki, pracownik Instytutu Postępowania Twórczego, trener rozwoju podmiotowego, zajmuje się prowadzeniem warsztatów i szkoleń oraz zajęć z twórczości dla studentów Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej (AHE) oraz Uniwersytetu III Wieku. Prowadziła zajęcia z twórczości w Gimnazjum i Liceum Umiejętności Twórczych.

dr Georg Grzyb

Długoletni dyrektor w niemieckim gimnazjum, kierownik niemiecko-francuskiej i niemiecko-polskiej wymiany młodzieży. W ramach umowy polsko-niemieckiej pracował w Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego; był doradca dydaktyczny przy Kuratorium Oświaty w Krakowie. Od 2005 roku: profesor AHE; filologia niemiecka. Tłumaczenia z języka polskiego dzieł S.I. Witkiewicza, T. Pawłowskiego.

dr Radosław Janowski

Doktor nauk ekonomicznych ze specjalizacją w zakresie międzynarodowych stosunków gospodarczych, integracji europejskiej i metodologii. Zainteresowania naukowe i kierunki badań to przede wszystkim międzynarodowa konkurencyjność gospodarki, stosunki bilateralne w gospodarce Polski i Niemiec, innowacyjność, polityka naukowo-techniczna oraz historia integracji ekonomicznej w Europie. Doświadczenie naukowo-dydaktyczne zdobył biorąc udział w międzynarodowych projektach badawczych, publikując artykuły naukowe, opracowując wystąpienia i prezentacje naukowe oraz prowadząc wykłady autorskie i ćwiczenia w dziedzinie międzynarodowych stosunków gospodarczych, podstaw zarządzania, makro- i mikroekonomii, ekonomiki przedsiębiorstw i ochrony własności intelektualnej.

prof. zw. dr hab. Bolesław Niemierko

Pedagog, dydaktyk, specjalność: pomiar dydaktyczny. 1980–1995: stypendysta Fulbrighta, IREX i Fundacji Kościuszkowskiej w USA. Autor wielu książek, m.in.: *O powołaniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej* (1969), *Testy osiągnięć szkolnych* (1975), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce* (1990), *Między oceną szkolną a dydaktyką* (1991), *Pomiar wyników kształcenia* (1999), *Ocenianie szkolne bez tajemnic* (2002), *Kształcenie szkolne*. Do 2005 r. profesor zwyczajny Uniwersytetu Gdańskiego. 1968–1988 – koordynator krajowy Międzynarodowych Badań Osiągnięć Uczniów, Nauczycieli i Szkół (IEA), 2003–2005 – przewodniczący Rady Programowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

mgr Adrianna Sarnat-Ciastko

Asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ukończyła studia o specjalności pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna oraz politologia. Organizator konferencji ogólnopolskich dotyczących rynku pracy, migracji zarobkowej oraz Kresów Wschodnich w świadomości współczesnych Polaków. Uczestnik licznych ogólnokrajowych sympozjów naukowych, w których wygłaszała referaty dotyczące m.in.: globalizacji, społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa informacyjnego, poczucia jakości życia wśród ludzi starszych, historii migracji zarobkowej czy nastoletniego macierzyństwa. Inicjator różnych projektów społeczno-kulturalnych w tym Autorskich Warsztatów Profilaktyczno-Wychowawczych „Jestem dorosły”. W zakresie jej zainteresowań znajdują się współczesne przemiany globalne w kontekście pedagogiki oraz media, a obecnie tutoring.

prof. nadzw. AHE dr Makary Stasiak

Absolwent wydziału Mechanicznego Politechniki Łódzkiej oraz Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego, na którym uzyskał doktorat w 1979 r. Prezydent i założyciel Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, a zarazem jej wykładowca w katedrze pedagogiki. Twórca Instytutu Postępowania Twórczego oraz Centrum Kreatywności i Innowacji. Trener kreatywności i podmiotowości, twórca konkurencyjnej w stosunku do nauki klasycznej innowacyjnej koncepcji działań twórczych oraz modelu pedagogiki twórczości. W polu jego zainteresowań znajdują się także zagadnienia innowacyjnego zarządzania i pracy socjalnej. Autor ponad sześćdziesięciu publikacji (m.in. *O kategorii twórczości*, *Postępowanie twórcze*, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, *Logika twórczości*, *Zarządzanie skierowane na podwładnego*, *Duchowa ewolucja człowieka*). Członek ISSWOV (The International Society for the Study of Work and Organisational Values), EACI (European Association for Creativity and Innovation), Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

dr Eugeniusz Szymik

Znawca w dziedzinie nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Pracował we wszystkich typach szkół, a obecnie jako dyplomowany nauczyciel polonista pracuje w Zespole Szkół nr 2 w Czerwoncu-Leszczynach oraz nauczyciel akademicki w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi (Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim). W roku 2000 obronił dysertację doktorską na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jest

współautorem książki *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII* (1997) oraz autorem i współautorem 48 artykułów opublikowanych na łamach czasopism naukowo-dydaktycznych, m.in. „Polonistyki” „Edukacji Humanistycznej”, „Języka Polskiego w Szkole dla klas IV–VIII”, „Języka Polskiego w Szkole Średniej”, „Języka Polskiego w Gimnazjum” (metody aktywizujące, teatr, film, literatura regionalna w edukacji polonistycznej).

mgr Katarzyna Tłuczek

Absolwentka pedagogiki, pracownik Instytutu Postępowania Twórczego, trener rozwoju podmiotowego, zajmuje się prowadzeniem warsztatów i szkoleń.

dr inż. Katarzyna Tobór-Osadnik

Adiunkt w Katedrze Zarządzania Inżynierii Bezpieczeństwa w Politechnice Śląskiej. Od 18 lat pracuje jako nauczyciel akademicki. W swojej pracy badawczej zajmuje się zagadnieniami z zarządzania przedsiębiorstwem, w szczególności z obszaru zachowań organizacyjnych. Autorka wielu publikacji krajowych i zagranicznych.

dr Iwona Werner

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunkt w Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu. W latach 1998–2006 asystent w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zajmuje się problematyką procesów poznawczych, a w szczególności interesuje ją zagadnienie świadomości, procesów percepcji wzrokowej i uwagi przebiegających świadomie i poza świadomością, a także dysfunkcji w zakresie przetwarzania informacji u osób dyslektycznych. Autorka i współautorka publikacji naukowych w języku polskim i angielskim. W roku 2008 jako współautorka wydała wraz z W. Wernerem książkę pt. *Od duszy do świadomości. Od jednostki do społeczeństwa. Szkice z historii intelektualnej*.

dr hab., prof. nadzw. Wojciech Wrzosek

Historyk, specjalizujący się w metodologii humanistyki i historii historiografii, kierownik Zakładu Metodologii Historii i Historii Historiografii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, autor kilkudziesięciu prac w tym najważniejsze to: *Historia – Kultura – Metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii* (1995) oraz *O myśleniu historycznym* (2009). Domena zainteresowań badawczych to kulturologiczna metodologia historii, teoria interpretacji, francuska filozofia historii i historia historiografii współczesnej.

dr inż. Małgorzata Wyganowska

Adiunkt w Katedrze Zarządzania i Inżynierii Bezpieczeństwa, Politechnika Śląska Gliwice. Wykładowca na studiach inżynierskich, magisterskich i podyplomowych przedmiotów takich jak: zarządzanie zasobami ludzkimi czy techniki negocjacji. Prowadzi badania naukowe z zakresu komunikacji wewnętrznej, rozwiązywania konfliktów w przedsiębiorstwach, pożądanego profilu kompetencyjnych, także wśród absolwentów szkół wyższych technicznych. Autorka wielu referatów i publikacji na konferencjach krajowych i zagranicznych. Obszar zainteresowań naukowych: optymalizacja zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie, komunikacja wewnętrzna – projektowanie i audyt, analiza sieci społecznych, profil kompetencyjny pracownika, techniki negocjacji.

RADOSŁAW JANOWSKI Rola szkół wyższych w rozwoju struktur innowacyjnych w gospodarce **IWONA WERNER** Subiektywny aspekt kształcenia w ramach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego **KAMILA BIAŁY** Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego **MAKARY K. STASIAK** Przekroczenie kanonów metodologii scjentystycznej **MAKARY K. STASIAK** Porównanie metodologii scjentystycznej i podmiotowej **MAKARY K. STASIAK, FRANCISZEK GOLEMBSKI, WOJCIECH WRZOSEK** Przemiany rozumienia nauki a przemiany koncepcji szkolnictwa wyższego **KATARZYNA TOBÓR-OSADNIK, MALGORZATA WYGANOWSKA** Idealny inżynier XXI wieku – wyzwania edukacyjne **GEORG GRZYB** Edukacja i medytacja **KATARZYNA TLUCZEK, JOANNA GRZEGORZEWSKA-SITEK** Edukacja kontra duchowość **STANISŁAW CHROBAK** Radość poszukiwania prawdy. Benedykt XVI o zadaniach uniwersytetu **BOLESŁAW NIEMIERKO** Niepubliczne szkoły wyższe w opinii wykładowcy **ELŻBIETA DUL-LEDWOSIŃSKA** Program zajęć: podstawy grafiki projektowej **ADRIANNA SARNAT-CIASTKO** Tutoring odpowiedzią na potrzebę autentycznego spotkania ucznia z nauczycielem? Szkic metody **EUGENIUSZ SZYMIK** Drama jako sposób przełamywania schematów edukacyjnych



AKADEMIA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

