

Marta Urban-Sigłowy

Realizacja czterech filarów edukacji Jacques'a Delorsa w szkolnictwie wyższym w opinii studentów pedagogiki

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 85-108

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Marta Urban-Sigłowy

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim

Realizacja czterech filarów edukacji Jacques'a Delorsa w szkolnictwie wyższym w opinii studentów pedagogiki

*Nie sposób zreformować instytucji,
nie zreformowawszy przedtem umysłów,
jednak nie da się zreformować umysłów,
nie zreformowawszy przedtem instytucji.*

Edgar Morin

Rola edukacji XXI wieku i jej miejsce w polskim społeczeństwie zmienia się, na co wpływ mają zarówno przedstawiane w kolejnych raportach edukacyjnych zjawiska determinujące przyszłość (globalizacja, rosnące znaczenie środków przekazu informacji i komunikowania się)¹, jak i związane z nimi trendy społeczne, odpowiadające w dużej mierze potrzebom powszechnego konsumpcjonizmu. Amerykański politolog Benjamin R. Barber, charakteryzując etos infantylizmu, odwołał się do trzech dychotomicznych par pojęć, oddających także istotę polskiej rzeczywistości edukacyjnej: dominacja łatwego nad trudnym (np. plagiaty), prostego nad złożonym (np. mało ambitne kino, przekształcanie poważnych wiadomości w lekkie, przedkładanie obrazów nad słowa) i szybkiego nad powolnym (np. szybka kariera)². Coraz częściej edukacja traktowana jest jako integralna część konsumpcji. Wyższe uczelnie, stanowiące niegdyś bastiony wartości kulturowych (takich jak podmiotowość, autonomia, odwaga,

¹ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998; *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997; F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001; R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

² B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, Muza, Warszawa 2009, s. 135–174.

niezależny osąd, wytrwałość, dociekliwość, twórczy niepokój, innowacja) stają w obliczu postępującej infantylizacji wiedzy, zarówno w sposobie jej przekazywania, jak i dochodzenia do niej. Elitaryzm studiowania, od lat 90. ubiegłego wieku stopniowo zastąpił egalitaryzm edukacji, zgodnie z hasłem upowszechniania szkolnictwa wyższego³. Polskie społeczeństwo w odniesieniu do początku lat 90. jest więc formalnie bardziej wykształcone, co jednak nie oznacza, biorąc pod uwagę jakość edukacji a nie ilość uzyskanych dyplomów, że jest ono wykształcone lepiej. Zagrożenia, jakie niesie za sobą kształcenie ilościowe, w interesujący sposób przedstawił Tomasz Zarycki, szukając odpowiedzi na pytanie o miejsce inteligencji w obliczu komercjalizacji kultury: „Stygmatyzowane dotychczas jako wstydlive, niedopuszczalne zwłaszcza w mediach, będących ważnym polem inteligenckiej aktywności, formy kulturowe kwalifikujące się do kategorii gustu ludowego, tracą powoli swój naznaczony status. Zaczynają być z jednej strony używane przez coraz większą liczbę świadomie odwołujących się do nich profesjonalistów kultury czy polityki. Z drugiej zaś – w sferze publicznej pojawia się coraz więcej osób niekryjących się ze swoim brakiem kulturowego wyrafinowania”⁴. Podporządkowanie się sfery kultury sferze ekonomii zmienia także definicję elity społecznej, w której coraz większą rolę zaczyna odgrywać status materialny, zastępujący etos kulturowy.

Czy współczesna szkoła wyższa stanowi jeszcze realną konkurencję dla gigantów rynkowych, którzy kształtują nie tylko gusta, ale i wpływają na preferowane wartości społeczne? Jak zauważa Tomasz Szkudlarek, edukacja traktowana jest coraz częściej jako usługa, a „realizowane obecnie modele finansowania oświaty realnie wiążą budżet szkoły z liczbą przyjmowanych uczniów (...). To zaś wyznacza z kolei konieczność określonej strategii marketingowej – szkoła powinna wypracować ofertę atrakcyjną dla tej grupy klientów, na której przyciągnięciu jej zależy”⁵. Wobec

³ Ustawa o szkolnictwie wyższym (z dnia 12 września 1990 roku) umożliwiła między innymi utworzenie niepublicznych szkół wyższych.

⁴ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*, WUW, Warszawa 2008, s. 122.

⁵ T. Szkudlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, w: *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, J. Klebaniuk (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2007, s. 40–41.

niżu demograficznego ważnym zadaniem tak szkół średnich, jak i uniwersytetów, staje się pozyskanie „klientów”, a „narzucenie na edukację racjonalności ekonomicznej jako związanej nie tylko ze sferą instrumentalną (to znaczy ze sferą sposobów realizacji zadań społecznych), ale i ze sferą celów (edukacja jako „fabryka ludzkiego kapitału” jest ważnym elementem rozwoju gospodarczego) pozwala nie zauważyć, że „plan sprzedaży” nie jest podstawą racjonalności systemu oświatowego; że jego społeczne zadania wiążą się istotowo z czym innym”⁶. W obliczu dostrzeganych problemów zasadne staje się **pytanie o realizację przez szkoły wyższe celów edukacyjnych**, zawartych w raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, które mimo że postawione zostały ponad dziesięć lat temu, nadal są aktualne. Co więcej, nabierają one szczególnego znaczenia w obliczu reformy edukacji akademickiej, wyznaczonej ustawą z dnia 27 lipca 2005 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym”. Zarówno raport, jak i ustawa centralnym zagadnieniem czynią uczenie się, tzn. koncentrowanie się wokół czterech fundamentalnych filarów:

- uczyć się, aby żyć wspólnie, tzn. uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby wiedzieć, tzn. zdobyć narzędzia rozumienia,
- uczyć się, aby działać, tzn. móc oddziaływać na swoje środowisko,
- uczyć się, aby być, tzn. dążyć do własnego rozwoju⁷.

Filary edukacji Jacques'a Delorsa nadal można traktować jako wyzwania edukacji XXI wieku, z którymi mierzy się współczesna szkoła. Dlatego też, w ramach prowadzonych ze studentami trzeciego roku ćwiczeń, postanowiłam poznać ich opinię na temat pozyskanych w toku studiów umiejętności, przygotowujących ich do życia w społeczeństwie wiedzy. Informacje zdobyte dzięki dyskusji i analizie wypełnionych przez studentów ankiet wpłynęły w znacznym stopniu na treść tego tekstu. Pokróćce przytoczę zebrany materiał empiryczny, uporządkowany według wyżej wskazanych filarów.

⁶ Ibidem, s. 42.

⁷ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 85–98.

Uczyć się, aby żyć wspólnie

Zjednoczenie gospodarcze i współpraca polityczna państw wymusiły konieczność zmian w zakresie edukacji. Współczesne problemy coraz częściej wykraczają poza tereny jednego państwa i nabierają charakteru ogólnoświatowego. Zachowanie ładu społecznego zależy więc w dużej mierze od umiejętności negocjacji i współpracy. Jak zauważa Wiktor Rabczuk: „należy poszerzać naszą wiedzę o innych, o ich historii, tradycji i duchowości; szanować wartość pluralizmu; dostrzegać rosnącą współzależność i dążyć do realizacji wspólnych projektów; uczyć się inteligentnego i pokojowego regulowania nieuniknionych konfliktów”⁸. Zdolność współzycia z innymi ludźmi stanowi jedną z kluczowych kompetencji społecznych. Współczesny system edukacyjny w Polsce przynajmniej w założeniu dąży do przekształcenia faktycznej współzależności ludzi w ich świadomą solidarność intelektualną i moralną. Integracja nie jest przy tym tożsama z pojęciem jednolitości, lecz traktowana jako tworzenie jedności wpływającej z różnorodności. Edukacja ma więc wspomagać transformację europejskich społeczeństw w społeczność europejską, spójną w swej różnorodności. Czy współczesna uczelnia realizuje w wymiarze wspólnotowym te zadania? By odpowiedzieć na to pytanie, warto przytoczyć wyniki badań, w trakcie których studenci oceniali wszystkie filary edukacji **w skali od 0 do 4 (0 – nie, 1 – słabo, 2 – średnio, 3 – dobrze, 4 – bardzo dobrze)**. Przeprowadzona ankieta zawierała twierdzenia, których ocena dokonywana była w trzech kategoriach: zajęcia dydaktyczne, nauczyciele akademicy i zajęcia pozadydaktyczne (prowadzone przez uczelnię i współpracujące z nią instytucje). Wyniki badań dotyczące pierwszego filaru zostały zaprezentowane w poniższej tabeli 1.

⁸ W. Rabczuk, *Strategiczne cele edukacji w świetle Raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej*, w: *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej*, R. Leppert (red.), Kraków 2000, s. 325.

Tabela 1. Uczyc się, aby żyć wspólnie

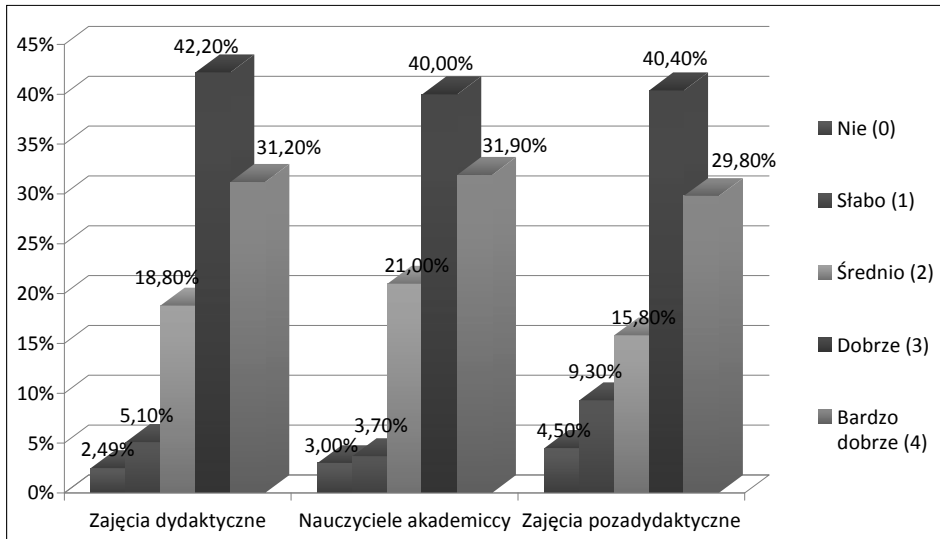
| | Zajęcia dydaktyczne N = 165 | Nauczyciele akademicy N = 165 | Zajęcia pozadydaktyczne (prowadzone z inicjatywy uczelni) N = 86 |
|---|--------------------------------|----------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pozwalają zrozumieć otaczający świat | 0-2 | 0-2 | 0-3 |
| | 1-4 | 1-4 | 1-6 |
| | 2-28 | 2-43 | 2-11 |
| | 3-86 | 3-81 | 3-36 |
| | 4- 45 | 4-35 | 4-30 |
| Uczą harmonijnego współżycia i tolerancji | 0-1 | 0-2 | 0-0 |
| | 1-11 | 1-11 | 1-12 |
| | 2-37 | 2-43 | 2-14 |
| | 3-84 | 3-56 | 3-36 |
| | 4-32 | 4-53 | 4-24 |
| Dają możliwość udziału w życiu społecznym | 0-3 | 0-5 | 0-0 |
| | 1-22 | 1-13 | 1-3 |
| | 2-40 | 2-37 | 2-19 |
| | 3-69 | 3-82 | 3-42 |
| | 4-31 | 4-28 | 4-22 |
| Dają możliwość nauki języków obcych | 0-7 | 0-11 | 0-13 |
| | 1-15 | 1-6 | 1-11 |
| | 2-38 | 2-36 | 2-21 |
| | 3-49 | 3-72 | 3-36 |
| | 4- 56 | 4-40 | 4-5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Rozwijają umiejętność rozumienia bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości | 0-1 | 0-1 | 0-4 |
| | 1-4 | 1-2 | 1-6 |
| | 2-37 | 2-37 | 2-23 |
| | 3-67 | 3-64 | 3-29 |
| | 4-56 | 4-61 | 4-24 |
| Pozwalają na realizację wspólnych projektów | 0-2 | 0-3 | 0-3 |
| | 1-5 | 1-8 | 1-17 |
| | 2-28 | 2-23 | 2-5 |
| | 3-63 | 3-62 | 3-22 |
| | 4-67 | 4-69 | 4-39 |
| Uczą rozwiązywania problemów, rozstrzygania konfliktów | 0-12 | 0-13 | 0-6 |
| | 1-7 | 1-7 | 1-11 |
| | 2-46 | 2-49 | 2-7 |
| | 3-64 | 3-61 | 3-44 |
| | 4-36 | 4-35 | 4-18 |
| Uczą solidarności, przygotowują do współpracy | 0-5 | 0-5 | 0-3 |
| | 1-2 | 1-3 | 1-2 |
| | 2-18 | 2-24 | 2-17 |
| | 3-84 | 3-73 | 3-26 |
| | 4-56 | 4-60 | 4-38 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Uczą wyrażania własnego zdania i poszanowania cudzych opinii | 0-4 | 0-4 | 0-3 |
| | 1-6 | 1-2 | 1-4 |
| | 2-8 | 2-20 | 2-6 |
| | 3-62 | 3-46 | 3-42 |
| | 4-85 | 4-93 | 4-31 |
| Razem | 0-37 (2,49%) | 0-46 (3,0%) | 0-35 (4,5%) |
| | 1-76 (5,1%) | 1-56 (3,7%) | 1-72 (9,3%) |
| | 2-280 (18,8%) | 2-312 (21,0%) | 2-123 (15,8%) |
| | 3-628 (42,2%) | 3-597 (40,0%) | 3-313 (40,4%) |
| | 4-464 (31,2%) | 4-474 (31,9%) | 4-231 (29,8%) |

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy ankiety, przeprowadzonej wśród 165 studentów pedagogiki (studia stacjonarne), wynika, że badani podobnie – dobrze (3 pkt) – oceniali zajęcia dydaktyczne i nauczycieli akademickich, traktując obie kategorie tożsamo, co można tłumaczyć postrzeganiem zajęć głównie poprzez pryzmat prowadzącego je nauczyciela. Najczęściej występującą oceną była ocena dobra, która zdominowała wszystkie twierdzenia poza realizacją wspólnych projektów oraz umiejętnością wyrażania własnego zdania i poszanowania cudzych opinii, które zostały ocenione procentowo najwyższej, uzyskując ocenę bardzo dobrą. Końcowe zestawienie wyników badań, dotyczące pierwszego filaru edukacji, jest odzwierciedlone na poniższym wykresie.



Wykres 1. Czy – zdaniem badanych studentów – kształcenie akademickie realizuje zadania pierwszego filaru edukacji w ujęciu J. Delorsa: „Uczyć się, aby żyć wspólnie”?

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku zajęć pozadydaktycznych 48% studentów zaznaczyło, że z nich nie korzysta, stąd prezentowane w ostatniej kolumnie wyniki dotyczyły tylko części badanych studentów. Deklaracja uczestnictwa w zajęciach pozadydaktycznych połowy studentów (52%) jest niepokojąca, zwłaszcza w obliczu potrzeby kreowania społeczeństwa obywatelskiego. W trakcie przeprowadzonej po wypełnieniu ankiet dyskusji studenci często podkreślali, że czują się odpowiedzialni jedynie za decyzje, które podejmują samodzielnie. Odpowiedzialność zbiorowa, instytucjonalna, była u nich znacznie ograniczona. Tymczasem wyraźnie występujący brak zainteresowania więziami społecznymi na poziomie lokalnym, narodowym czy międzynarodowym utrudnia, jeśli nie uniemożliwia, budowanie świadomego, aktywnego społeczeństwa obywatelskiego. Jak zauważa Mieczysław Malewski: „uczenie się jako uczestnictwo we wspólnotce jest poznawaniem przez praktykowanie, to jest opanowywanie kultury praktyki, albo – ujmując to jeszcze inaczej – jest osobowym «stawianiem się»

w kulturze praktyki⁹. Równie nisko ocenić można mobilność studentów. Chęć odbycia części studiów na innej niż macierzysta uczelni (w kraju lub za granicą) podczas dyskusji zadeklarowało zaledwie 15% badanych. Jako główny powód rezygnacji bądź braku zainteresowania wyjazdami do uczelni partnerskich w ramach programu Erasmus studenci podawali najczęściej barierę językową, brak czasu (praca) lub chęci. Co ciekawe, kategoria dotycząca nauki języków obcych została oceniona wysoko: dobrze (zajęcia pozadydaktyczne i nauczyciele akademicy) i bardzo dobrze (zajęcia dydaktyczne), co sugeruje silny wpływ kapitału kulturowego na prezentowane postawy i sposób życia.

Uczyć się, aby wiedzieć

Umiejętność współżycia z innymi ludźmi ściśle związana jest z wiedzą, która pozwala człowiekowi zrozumieć złożoność otaczającego świata. Nowa Encyklopedia Powszechna definiuje wiedzę jako „ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania”¹⁰. Samo pozyskanie informacji, bez krytycznej analizy, prowadzącej do przetwarzania owej informacji, a tym samym nabycia umiejętności jej wykorzystywania, nie stanowi więc o posiadaniu przez nas wiedzy. Wiedza jest cenna, gdyż nie może być w prosty sposób przekazywana, jest tworzona od nowa przez każdą jednostkę dla siebie. Społeczny charakter zyskuje dopiero w postaci mądrości, którą można dzielić się z innymi. Warto odwołać się do myśli Federico Mayora, który napisał: „Należy skończyć z utożsamianiem «wiedzy» i «informacji». Żyjemy obecnie w światowym społeczeństwie informacji, w którym technologia zwiększyła ilość dostępnych informacji i szybkość ich transmisji w niewyobrażalny dotychczas sposób. Tak długo, jak ludzie wszędzie na świecie nie będą mogli podchodzić do ogółu informacji z krytycyzmem, analizować ich i selekcjonować, włączając interesujące ich elementy do podstaw nabytej już wiedzy, tak długo te informacje będą stanowić niespójną masę danych; zamiast władać informacjami, wielu ludzi spostrzeże, że one władają nimi”¹¹. Czy

⁹ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 97.

¹⁰ Za: www.pl.wikipedia.org/wiki/Wiedza (11.05.2011).

¹¹ F. Mayor, *Przyszłość świata...*, s. 305.

w obliczu coraz powszechniejszego braku umiejętności krytycznej refleksji uczelnia nadal stanowi miejsce, w którym wzrasta mądrość? Poniżej przedstawione zostały wyniki badań, dotyczące drugiego filaru edukacji.

Tabela 2. Uczyć się, aby wiedzieć

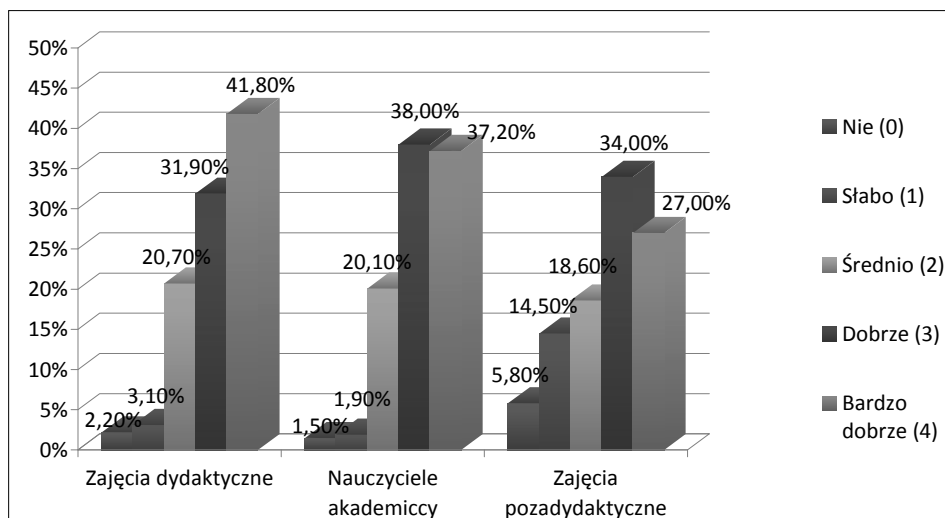
| | Zajęcia dydaktyczne N = 165 | Nauczyciele akademicy N = 165 | Zajęcia pozadydaktyczne (prowadzone z inicjatywy uczelni) N = 86 |
|--|--------------------------------|----------------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Uczą wyszukiwania informacji, ćwiczenia uwagi, pamięci | 0-1 | 0-1 | 0-3 |
| | 1-5 | 1-5 | 1-16 |
| | 2-2 | 2-6 | 2-9 |
| | 3-43 | 3-64 | 3-31 |
| | 4-114 | 4-89 | 4-27 |
| Uczą krytycznego stosowania wiedzy | 0-6 | 0-7 | 0-6 |
| | 1-9 | 1-5 | 1-17 |
| | 2-46 | 2-33 | 2-14 |
| | 3-79 | 3-91 | 3-28 |
| | 4-25 | 4-29 | 4-21 |
| Dają ogólną wiedzę o świecie, poszerzając horyzonty umysłowe | 0-3 | 0-2 | 0-0 |
| | 1-2 | 1-1 | 1-11 |
| | 2-43 | 2-38 | 2-17 |
| | 3-38 | 3-55 | 3-31 |
| | 4-79 | 4-69 | 4-27 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| Rozwijają kompetencje w zakresie języka ojczystego i języków obcych | 0-5 | 0-0 | 0-11 |
| | 1-5 | 1-2 | 1-6 |
| | 2-46 | 2-56 | 2-24 |
| | 3-51 | 3-48 | 3-27 |
| | 4-58 | 4-59 | 4-18 |
| Razem | 0-15 (2,2%) | 0-10 (1,5%) | 0-20 (5,8%) |
| | 1-21 (3,1%) | 1-13 (1,9%) | 1-50 (14,5%) |
| | 2-137 (20,7%) | 2-133 (20,1%) | 2-64 (18,6%) |
| | 3-211 (31,9%) | 3-258 (39,0%) | 3-117 (34,0%) |
| | 4-276 (41,8%) | 4-246 (37,2%) | 4-93 (27,0%) |

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone badania wykazały, że studenci wysoko ocenili stronę merytoryczną prowadzonych zajęć. Ich zdaniem nauczyciele dzięki stawianym wymaganiom uczą wyszukiwania informacji, ćwiczenia uwagi i pamięci – aż 69% badanych oceniło te umiejętności najwyżej, przyznając maksymalną ilość punktów. Nieco niżej, ale dobrze, została oceniona możliwość krytycznego stosowania wiedzy (ocena dobra – 48%) oraz możliwość poszerzenia horyzontów umysłowych (ocena dobra – 48%). Przy kategorii nauczycieli akademickich oceny były podobne, choć średnia pokazała nieznaczną przewagę oceny dobrej. W tym filarze zajęcia pozadydaktyczne zostały ocenione niżej, co sugeruje, że studenci większą wartość w zakresie rozwijania wiedzy przypisują nauczycielom niż własnej aktywności pozadydaktycznej. Mimo że badani krytycznie oceniali bezrefleksyjne przyjmowanie i odtwarzanie informacji nabytych w instytucjach edukacyjnych, to jednak ich sposób rozumienia istoty edukacji świadczył o tym, że przez wielu z nich traktowana jest ona jako nauczanie (przekazywanie gotowej informacji), a nie uczenie się. Studenci rozpatrują edukację jako formę aktywności, przynależną instytucjom formalnym, wyraźnie wyodrębnioną z ich codziennego życia. Końcowe zestawienie wy-

ników badań, dotyczące stopnia realizacji drugiego filaru edukacji, zostało zobrazowane na zamieszczonym poniżej wykresie.



Wykres 2. Czy – zdaniem badanych studentów – kształcenie akademickie realizuje zadania drugiego filaru edukacji w ujęciu J. Delorsa: „Uczyć się, aby wiedzieć”?

Źródło: opracowanie własne.

Wobec coraz częściej narzucanych na edukację potrzeb rynkowych, by rozwinąć krytyczną świadomość, niejednokrotnie potrzebne jest zastosowanie prorozwojowej przemocy symbolicznej, która coraz częściej napotyka na silny mur komercyjnej kultury instant. Goethe powiedział: „Sukces osiągają ci, którzy potrafią się zmusić”, pytanie jednak, co zrobić, by studenci sami chcieli się zmusić? Niewątpliwie wypracowanie wewnętrznego przymusu działania świadczy o rozwoju człowieka. Andrzej Mirski, formułując „paradygmat dialogu”, napisał: „Człowiek widziany jest tutaj jako istota potencjalnie inteligentna oraz prospołeczna, wszakże ta jego inteligencja czy też prospołeczność nie zmanifestuje się samistnie, jeżeli nie zostanie ona wspomóżona poprzez odpowiednie wpływy środowiska kulturowego i społecznego”¹². Tymczasem „homo sovieticus”,

¹² A. Mirski, *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia*, w: *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 80.

przyjmujący współcześnie postkomunistyczną postawę „ucieczki od wolności”, nie chce kultury, która jest wymagająca. Wykształcenie ma być jedynie kolejnym dobrem do pozyskania.

Uczyć się, aby działać

Ewolucja społeczeństw przemysłowych i związana z nią konieczność dostosowania się do życia w szybko zmieniającym się społeczeństwie doprowadziły do zmian w kulturze uczenia się. Zdaniem eksperckiego Zespołu do Spraw Opracowania Założeń Reformy Systemu Nauki i Reformy Systemu Szkolnictwa Wyższego większy udział pracodawców przy ewaluacji procesu dydaktycznego podniesie rynkową wartość wiedzy oraz umiejętności zdobywanych w trakcie studiów¹³. Użyteczności wiedzy uwagę poświęcił także Federico Mayor, pisząc: „Posługiwanie się nowoczesną technologią oraz przyswajanie naukowej wiedzy podlegającej ustawicznej odnowie wymagają zdolności adaptacyjnych do zmieniających się warunków oraz woli poznawania; cechy te i umiejętności systemy edukacyjne powinny rozwijać. W dobie obecnej ważne jest nie tyle gromadzenie informacji, ile rozwijanie zdolności uczenia się”¹⁴. Przyszli absolwenci uczelni mają być nie tylko dobrze wykształceni, ale muszą także umieć tę wiedzę zoperacjonalizować, wykazując w dalszym życiu zaangażowanie w podejmowane działania i branie za nie pełnej odpowiedzialności. Biorąc pod uwagę zmienność warunków rynkowych, od absolwenta uczelni wymaga się odpowiednich kompetencji, takich jak: umiejętność porozumiewania się i nawiązywania relacji, uważnego słuchania, przyjmowania różnych punktów widzenia, stosowania w praktyce nabytej wiedzy. Co więcej, świadomość dezaktualizacji kompetencji, głównie technicznych, staje się coraz powszechniejsza, co potwierdzają liczne kursy dokształcające czy studia podyplomowe. Poniżej zamieszczone zostały wyniki badań dotyczące realizacji trzeciego filaru edukacji.

¹³ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw; DzU 2011 nr 84, poz. 455.

¹⁴ F. Mayor, *Przyszłość świata...*, s. 387.

Tabela 3. Uczyc się, aby działać

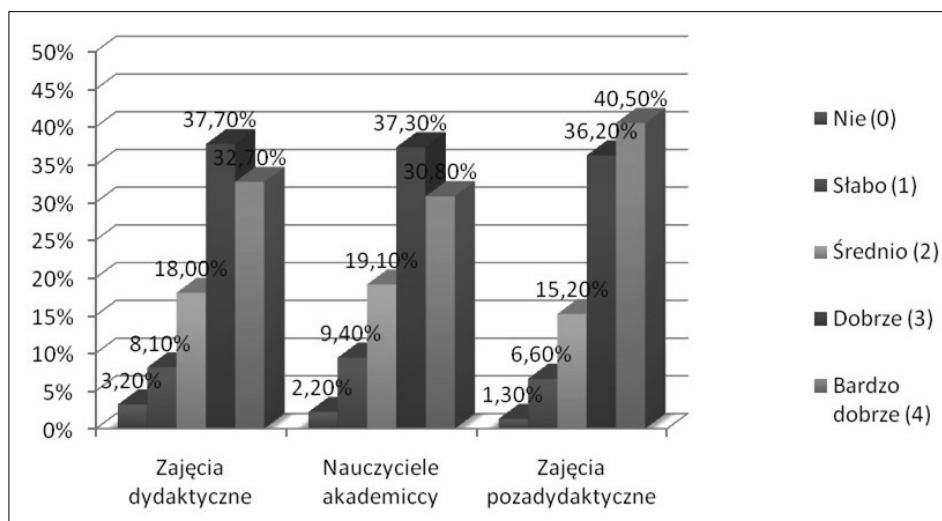
| | Zajęcia dydaktyczne N = 165 | Nauczyciele akademy N = 165 | Zajęcia poza- dydaktyczne (prowadzone z inicjatywy uczelnii) N = 86 |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dają możliwość zastosowania wiedzy w praktyce | 0-7 | 0-9 | 0-0 |
| | 1-16 | 1-13 | 1-4 |
| | 2-37 | 2-42 | 2-13 |
| | 3-43 | 3-43 | 3-46 |
| | 4-62 | 4-58 | 4-23 |
| Przystosowują edukację do charak- teru przyszłej pracy | 0-4 | 0-6 | 0-0 |
| | 1-17 | 1-9 | 1-4 |
| | 2-27 | 2-36 | 2-17 |
| | 3-73 | 3-61 | 3-26 |
| | 4-44 | 4-53 | 4-39 |
| Uczą pracy w zespole | 0-2 | 0-0 | 0-3 |
| | 1-7 | 1-14 | 1-4 |
| | 2-11 | 2-11 | 2-13 |
| | 3-56 | 3-66 | 3-17 |
| | 4-89 | 4-74 | 4-49 |
| Uczą podejmowa- nia inicjatyw, przy- gotowują do życia w społeczeństwie | 0-9 | 0-3 | 0-0 |
| | 1-7 | 1-13 | 1-5 |
| | 2-41 | 2-44 | 2-19 |
| | 3-63 | 3-67 | 3-29 |
| | 4-45 | 4-38 | 4-33 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Pozwalają rozwinać umiejętności społeczne, komunikacyjne | 0-0 | 0-0 | 0-0 |
| | 1-4 | 1-5 | 1-6 |
| | 2-37 | 2-31 | 2-7 |
| | 3-76 | 3-77 | 3-26 |
| | 4-48 | 4-52 | 4-47 |
| Uczą posługiwania się informacjami | 0-0 | 0-2 | 0-0 |
| | 1-7 | 1-12 | 1-4 |
| | 2-19 | 2-16 | 2-8 |
| | 3-73 | 3-78 | 3-43 |
| | 4-66 | 4-57 | 4-31 |
| Uczą, jak stawiać czoła nieprzewidzianym sytuacjom | 0-16 | 0-6 | 0-5 |
| | 1-36 | 1-43 | 1-13 |
| | 2-37 | 2-41 | 2-15 |
| | 3-52 | 3-51 | 3-31 |
| | 4-24 | 4-24 | 4-22 |
| Razem | 0-38 (3,2%) | 0-26 (2,2%) | 0-8 (1,3%) |
| | 1-94 (8,1%) | 1-109 (9,4%) | 1-40 (6,6%) |
| | 2-209 (18,0%) | 2-221 (19,1%) | 2-92 (15,2%) |
| | 3-436 (37,7%) | 3-443 (38,3%) | 3-218 (36,2%) |
| | 4-378 (32,7%) | 4-356 (30,8%) | 4-244 (40,5%) |

Źródło: opracowanie własne.

W trzecim filarze edukacji studenci najwyższej ocenili kompetencje uzyskane dzięki udziałowi w zajęciach pozadydaktycznych, dających możliwość zastosowania wiedzy w praktyce (40% badanych studentów, biorących udział w zajęciach pozadydaktycznych, przyznało ocenę bardzo dobrą). Respondenci najwyższej ocenili w tej kategorii możliwość nabycia umiejętności pracy w zespole – 56% przyznało 4 pkt. Ocena zajęć dydaktycznych i prowadzących je nauczycieli była tym razem niższa, choć utrzymała się na dobrym poziomie. W kategorii: zajęcia dydaktycz-

ne, najwięcej głosów (bardzo dobrych) studenci oddali na umiejętność pracy w zespole – 54%, natomiast przy ocenie nauczycieli akademickich na pozyskanie umiejętności posługiwania się informacjami – 47% (ocena dobra). Końcowe zestawienie wyników badań, dotyczące trzeciego filaru edukacji, zostało odzwierciedlone na zamieszczonym poniżej wykresie.



Wykres 3. Czy – zdaniem badanych studentów – kształcenie akademickie realizuje zadania trzeciego filaru edukacji w ujęciu J. Delorsa: „Uczyć się, aby działać”?

Źródło: opracowanie własne.

Klasyczne rozumienie wiedzy, będącej według Platona prawdziwym, uzasadnionym przekonaniem, nie pozwala traktować jej jako zbioru informacji, których kryterium doboru stanowi tylko ich użyteczność. Edukacja mająca przygotować młodych ludzi do zastosowania wiedzy w praktyce nie ogranicza się tylko do zasady użyteczności, ale zgodnie z zasadą komplementarności filarów edukacji nawiązuje także do myślenia stanowiącego instrument działania, czyli do idei instrumentalizmu Johna Deweya. Rozwój dokonuje się więc poprzez własne działanie, w trakcie którego student zarówno poznaje świat, jak i go zmienia. Prawdziwe jest więc to, co sprawdza się w działaniu jako prawdziwe, a samodzielne rozwiązywanie problemów stanowi źródło zdobywania i weryfikowania wiedzy.

Inspirująca i nadal aktualna jest myśl Johna Deweya zawarta w jednej z jego książek: „Wraz z postępem demokracji oraz nowoczesnych warunków życia przemysłowego maleje możliwość, chociażby tylko przybliżonego przewidzenia stanu cywilizacji, jaki będzie za jakichś lat dwadzieścia od dnia dzisiejszego. Wobec tego jest rzeczą niemożliwą przysposobienie dziecka do jakiego ściśle określonego zespołu warunków życia społecznego. Dlatego też przygotować je do przyszłego życia znaczy tyle, co: dać mu panowanie nad sobą; znaczy tak je wychować, iżby w każdej chwili umiało w całej pełni korzystać ze swych uzdolnień tak, by jego oko, ucho i ręka były stale gotowymi do działania narzędziami wykonawczymi, aby jego inteligencja w lot ogarniała zmienne sytuacje, w których wypadnie mu działać”¹⁵. We współczesnej edukacji sam proces kształcenia okazuje się więc ważniejszy od uzyskanego produktu.

Uczyć się, aby być

Język tworzy rzeczywistość, w której żyjemy, a obcowanie z kulturą umożliwia człowiekowi wielowymiarowe rozumienie zarówno siebie, jak i otaczającego nas świata. Znajomość kodów kulturowych daje możliwość świadomego obcowania z kulturą wysoką, czerpania z niej inspiracji, co z kolei prowadzi do rozwoju w kontekście zarówno jednostkowym, jak i zbiorowym. Być podmiotem procesu edukacyjnego to czynić refleksje na samym sobą i światem, w którym żyjemy. Doświadczenie podmiotowe stanowi wyraz twórczej wolności. Prawdziwa wartość edukacji polega na spotkaniu osób, reprezentujących różne perspektywy poznawcze, wizje świata, systemy wartości. Spotkaniu, któremu towarzyszy chęć pogłębienia wiedzy, krytyczna refleksja, ale i otwarcie się na drugiego człowieka. Dopiero wówczas mówimy o pedagogice dialogu. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, dialog stanowi sytuację: „w której możliwe jest nie tylko mówienie swoim głosem, ale i swoim tekstem”¹⁶. Czy edukacja akademicka realizuje w praktyce pedagogikę dialogu, która stanowi waru-

¹⁵ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1997, t. 2, s. 69.

¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 174.

nek prawdziwego rozwoju człowieka? Oto wyniki badań dotyczące stopnia realizacji ostatniego filaru edukacji.

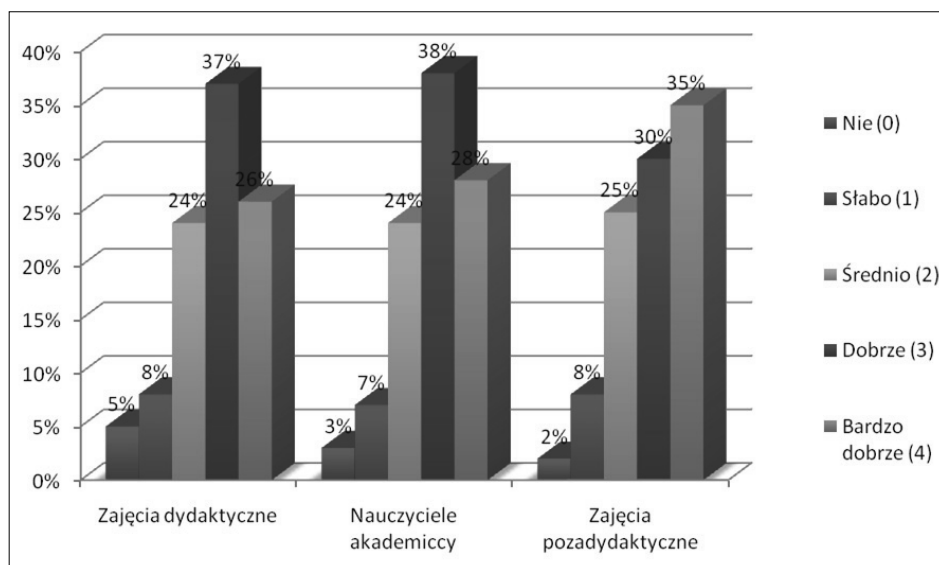
Tabela 4. Uczyć się, aby być

| | Zajęcia dydaktyczne N=165 | Nauczyciele akademicy N=165 | Zajęcia pozadydaktyczne (prowadzone z inicjatywy uczelni) N=86 |
|---|------------------------------|--------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Wyzwalają twórcze i samodzielne myślenie | 0-6 | 0-4 | 0-1 |
| | 1-9 | 1-8 | 1-5 |
| | 2-42 | 2-45 | 2-22 |
| | 3-65 | 3-57 | 3-29 |
| | 4-43 | 4-51 | 4-29 |
| Uczą logicznego myślenia | 0-6 | 0-2 | 0-2 |
| | 1-5 | 1-5 | 1-9 |
| | 2-37 | 2-39 | 2-27 |
| | 3-69 | 3-79 | 3-21 |
| | 4-48 | 4-40 | 4-27 |
| Uczą samodzielnego działania, dokonywania wyborów | 0-7 | 0-6 | 0-0 |
| | 1-10 | 1-5 | 1-9 |
| | 2-54 | 2-53 | 2-17 |
| | 3-68 | 3-61 | 3-19 |
| | 4-26 | 4-40 | 4-41 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| Stymulują wszechstronny rozwoj, kryty- czne myślenie, niezależność sądów | 0-12 | 0-10 | 0-2 |
| | 1-23 | 1-22 | 1-4 |
| | 2-37 | 2-26 | 2- 33 |
| | 3- 63 | 3- 68 | 3-28 |
| | 4-30 | 4-39 | 4-19 |
| Rozwijają wyobraźnię i kreatywność | 0-3 | 0-5 | 0-1 |
| | 1-8 | 1-14 | 1-9 |
| | 2-37 | 2-40 | 2-14 |
| | 3-56 | 3- 53 | 3-26 |
| | 4- 61 | 4- 53 | 4- 36 |
| Wyzwalają potencjał i sprzyjają rozwi- nianiu zdolności | 0-14 | 0-6 | 0-2 |
| | 1-18 | 1-13 | 1-3 |
| | 2-47 | 2-47 | 2-20 |
| | 3- 61 | 3- 75 | 3- 35 |
| | 4-25 | 4-24 | 4-26 |
| Umożliwiają studentom wyrażanie swoich opinii | 0-12 | 0-7 | 0-3 |
| | 1-20 | 1-15 | 1-11 |
| | 2-21 | 2-25 | 2-17 |
| | 3-49 | 3-47 | 3-24 |
| | 4- 63 | 4- 71 | 4- 31 |
| Razem | 0-60 (5,1%) | 0-40 (3,4%) | 0-11 (1,8%) |
| | 1-93 (8,0%) | 1-82 (7,0%) | 1-50 (8,3%) |
| | 2-275 (23,8%) | 2-275 (23,8%) | 2-150 (24,9%) |
| | 3-431 (37,3%) | 3-440 (38,0%) | 3-182 (30,2%) |
| | 4-296 (25,6%) | 4-318 (27,5%) | 4-209 (34,7%) |

Źródło: opracowanie własne.

Różnice pomiędzy dwoma pierwszymi kategoriami okazały się nieznaczne i w końcowym zestawieniu wyrażały ocenę dobrą. W czwartym filarze edukacji – uczyć się, aby być – widać silną zależność, jeśli nie tożsame traktowanie obu kategorii. Zarówno w przypadku zajęć dydaktycznych, jak i nauczycieli akademickich studenci najczęściej głosów oddali na naukę logicznego myślenia (42% i 48% – ocena dobra). Zajęcia pozadydaktyczne otrzymały wyższą uśrednioną ocenę – bardzo dobrą, przy czym ocena ta dotyczyła osób deklarujących uczestnictwo w tych zajęciach, czyli 52% badanych. W tej kategorii najczęściej głosów oddano na naukę samodzielnego działania i dokonywania wyborów – 46% osób oceniło najwyżej nabycie tej umiejętności.



Wykres. 4. Czy – zdaniem badanych studentów – kształcenie akademickie realizuje zadania czwartego filaru edukacji w ujęciu J. Delorsa: „Uczyć się, aby być”?

Źródło: opracowanie własne.

Ostatni filar edukacji raportu Jacques’a Delorsa: **uczyć się, aby być**, nawiązuje do myśli przewodniej raportu Edgara Faure’a, opublikowanego w 1972 roku. Podkreślono w nim ważną rolę w edukacji autonomii i umiejętności wydawania sądów moralnych, co łączy się z „nakazem wy-

korzystania wszelkich talentów, które są ukryte na podobieństwo skarbów w głębi każdej ludzkiej istoty¹⁷. Zgodnie z postanowieniami raportu żaden z ludzkich talentów: pamięć, logiczne myślenie, fantazja, umiejętności manualne, zmysł estetyki, umiejętności komunikacji, naturalna charyzma, przewodzenie w grupie – nie może zostać zaprzeczony. Odkrycie, pobudzenie i wzmocnienie potencjału twórczego, skarbu ukrytego w każdym z nas stanowi jeden z głównych celów edukacji¹⁸. Czwarty filar edukacji można przy tym potraktować jako kluczowy, ponieważ łączy w sobie kompetencje nabyte w trzech poprzednich filarach.

Zakończenie

Zgodnie z uzasadnieniem znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym motorem napędowym gospodarki opartej na wiedzy ma być stałe aktualizowanie, podnoszenie i nabywanie nowych kwalifikacji. Nadrzędnym celem edukacji w społeczeństwie wiedzy staje się więc umiejętność uczenia się, która stanowi obecnie centralne zagadnienie reformowanej oświaty. Do lamusa odchodzi celowa praca nauczyciela, ukierunkowana na **wyposażenie** studentów w wiadomości, umiejętności, nawyki. Założenia znowelizowanej ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki” zakładają zapewnienie polskim studentom wyższej jakości kształcenie, a tym samym – lepszego przygotowania do zmieniających się form gospodarki. Polskim uczonym mają dać szansę uczestnictwa w największych międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych, a polskim uczelniom mają stworzyć perspektywy systematycznego rozwoju i stałego powiększania potencjału badawczo-dydaktycznego. Podlegająca ciągłym zmianom rzeczywistość stawia więc postulat kształcenia całościowego, legitymizując istnienie praktyki edukacyjnej, jednak zmieniając jej charakter. Jak zauważa Mieczysław Malewski: „Postawy całościowego uczenia się nie można zredukować do nabywania nowej wiedzy czy opanowywania nowych sprawności. Wymaga ona świadomości uczenia się

¹⁷ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 18.

¹⁸ Ibidem, s. 86.

i poznawczej tożsamości¹⁹. To prawda, że edukacja ma pomóc człowiekowi zrozumieć świat, innych, oraz samego siebie, ale sposób osiągnięcia tych celów stanowi jedno z wyzwań edukacyjnych. Nie wystarczy już „**wyposażyc**” (podkr. M.U-S) jak najszybciej każdą jednostkę w «paszport do życia»²⁰, ale tak kształcić, by jednostka całe życie nabywała kompetencje pozwalające aktualizować wiedzę i zdobywać nowe umiejętności. Uczenie się jest więc głównym zagadnieniem określającym nowe wyzwania edukacji.

Końcowe zestawienie wyników badań, dotyczące stopnia realizacji wszystkich czterech filarów edukacji, zostało zobrazowane w zamieszczonej tabeli 5.

Przedstawione w tabeli dane, dotyczące oceny realizacji filarów edukacji, nasuwają więcej pytań niż odpowiedzi. Jedną grupę pytań generuje perspektywa idealistyczna: są to pytania o rozwój osobisty (uczyć się, aby być), natomiast drugą grupę stanowią pytania o pragmatyczny wymiar tych wypowiedzi (uczyć się, aby: żyć wspólnie, wiedzieć i działać). Relatywnie wysoka ocena (dobry) wszystkich czterech filarów, szczególnie w obliczu publicznej debaty dotyczącej jakości kształcenia, budzi wątpliwości. Pojawia się pytanie o szczerść wyrażanych ocen – czy studenci rzeczywiście tak wysoko oceniają jakość kształcenia? Przeprowadzona dyskusja okazała się ważnym elementem korygującym wyniki badań. Bez niej odpowiedź twierdząca świadczyłaby o braku krytycznej refleksji, oznaczając *de facto* brak realizacji wyżej wymienionych filarów.

Uniwersytety stanowią część świata społecznego, który ulega ciągłym zmianom. Jak zauważyła Maria Czerepaniak-Walczak: „Akademia nie jest wyspą. Nie jest też wieżą z kości słoniowej odporną na naciski z otoczenia i zamkniętą na przecieki na zewnątrz. Jest integralną częścią społecznego, materialnego i symbolicznego świata, w którym funkcjonuje”²¹. Uczelnia jest miejscem, w którym dochodzi do przetwarzania rzeczywistości poprzez wykorzystanie nowych perspektyw spojrzenia na

¹⁹ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się...*, s. 206.

²⁰ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 79.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura akademicka w osobowych relacjach formalnych*, w: *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, A. Sowiński (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Szczecin 2009, s. 85.

te same zjawiska, stąd warto wrócić do raportu Jacques'a Delorsa w kontekście całościowego uczenia się.

Tabela 5. Filary edukacji

| | Zajęcia dydaktyczne | Nauczyciele akademicy | Zajęcia pozadydaktyczne (prowadzone z inicjatywy uczelni) |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------|---|
| Uczyć się, aby żyć wspólnie | 0–37 (2,49%) | 0–46 (3%) | 0–35 (4,5%) |
| | 1–76 (5,1%) | 1–56 (3,7%) | 1–72 (9,3%) |
| | 2–280 (18,8%) | 2–312 (21,0%) | 2–123 (15,8%) |
| | 3–628 (42,2%) | 3–597 (40,0%) | 3–313 (40,4%) |
| | 4–464 (31,2%) | 4–474 (31,9%) | 4–231 (29,8%) |
| Uczyć się, aby wiedzieć | 0–15 (2,2%) | 0–10 (1,5%) | 0–20 (5,8%) |
| | 1–21 (3,1%) | 1–13 (1,9%) | 1–50 (14,5%) |
| | 2–137 (20,7%) | 2–133 (20,1%) | 2–64 (18,6%) |
| | 3–211 (31,9%) | 3–258 (39,0%) | 3–117 (34,0%) |
| | 4–276 (41,8%) | 4–246 (37,2%) | 4–93 (27,0%) |
| Uczyć się, aby działać | 0–38 (3,2%) | 0–26 (2,2%) | 0–8 (1,3%) |
| | 1–94 (8,1%) | 1–109 (9,4%) | 1–40 (6,6%) |
| | 2–209 (18,0%) | 2–221 (19,1%) | 2–92 (15,2%) |
| | 3–436 (37,7%) | 3–443 (38,3%) | 3–218 (36,2%) |
| | 4–378 (32,7%) | 4–356 (30,8%) | 4–244 (40,5%) |
| Uczyć się, aby być | 0–60 (5,1%) | 0–40 (3,4%) | 0–11 (1,8%) |
| | 1–93 (8,0%) | 1–82 (7,0%) | 1–50 (8,3%) |
| | 2–275 (23,8%) | 2–275 (23,8%) | 2–150 (24,9%) |
| | 3–431 (37,3%) | 3–440 (38%) | 3–182 (30,2%) |
| | 4–296 (25,6%) | 4–318 (27,5%) | 4–209 (34,7%) |

Źródło: opracowanie własne.

**IMPLEMENTATION OF THE FOUR PILLARS OF EDUCATION BY JACQUES
DELORS IN HIGHER EDUCATION, IN THE OPINION OF STUDENTS
OF PEDAGOGY**

The article presents – made by students of pedagogy of the implementation of Jacques Delors pillars of education in higher education an assessment. It has been shown in the context of reforming education and makes learning a central issue. Survey conducted among students includes assertions which validity was assessed in regards to three categories: teaching, academics and activities outside of didactics (conducted by the university and its collaborating institutions). Placed in the article, postulate of lifelong learning justifies educational practices, but also modifies its existing character.

Translated by Malwina Gros