

Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej czy salon profesora Higginsa? : perspektywa pedagogiczna

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 1, 69-90

2011

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.

Maria Czerepaniak-Walczak*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna

Wprowadzenie

Rozwój wiedzy, umiędzynarodowienie edukacji, harmonizowanie jej w skali Europy i wdrażanie podzielanych idei ładu społecznego skutkują między innymi odsłanianiem słabych stron dotychczasowych struktur i form kształcenia akademickiego. Dyplom wyższej uczelni nie gwarantuje bezpieczeństwa na rynku pracy. Niemal powszechnie uznawane jest stanowisko wyrażane przez Umberta Eco i Jean-Claude'a Carrière'a, że „dziś pracownik w przedsiębiorstwie musi stale się dokształcać pod groźbą utraty posady”, a to „nieustanne dokształcanie się obejmuje dziś wszystkich”. „Staliśmy się, chcąc nie chcąc, wiecznymi studentami, podobnie jak Trichomow z »*Wiśniowego sadu*«. Ukończenie studiów przestaje być podstawą »przechodzenia na emeryturę epistemologiczną«¹. Należy podkreślić, że ten, zdawać by się mogło, naturalny wymóg czasu, został sformalizowany. Stanowisko Parlamentu i Rady Europy z 15 listopada 2006 roku ustanowiło bowiem program działań w zakresie uczenia się

* Autorka tekstu jest pierwszą doktorantką Kazimierza Jaskota. Wraz z nim organizowała Zakład Teorii Wychowania Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie, który potem funkcjonował w strukturze Wyższej Szkoły Pedagogicznej i uniwersytetu.

¹ Przytaczane cytaty i wyrażenie „emerytura epistemologiczna” zaczerpnęłam z książki: U. Eco, J.-C. Carrière, *Nie myśl, że książki znikną*, przekł. J. Kortas, W.A.B., Warszawa 2010, s. 57.

przez całe życie². Idea *Lifelong Learning* wyznaczyła w 2007 roku program Komisji Europejskiej, którego celem jest wspieranie rozwoju Europy jako wspólnoty opartej na wiedzy. Stawia to uczelnie europejskie wobec konieczności podejmowania nowych form pracy, nie tylko ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji uczenia się przez całe życie, ale także takich, które są otwarte dla osób w różnych etapach życia. Te nowe zadania stawiane przed uniwersytetem nasuwają pytanie o to, na ile ta instytucja edukacyjna o (wielo)wiekowej tradycji jest w stanie sprostać zwłaszcza organizacyjnym i metodycznym wymaganiom uczenia się przez całe życie. W jakim stopniu nauczyciele akademicki, przywykli do pracy z młodzieżą, są w stanie odpowiedzieć na oczekiwania dorosłych, których do uczelni kieruje specyficzny interes – konkretna potrzeba poznawcza.

W projekt edukacji całożyciowej wpisuje się jeszcze jedno ważne zjawisko, a mianowicie kształtowanie podmiotowej tożsamości i poczucia przynależności (afiliacji) do grup i wspólnot dających poczucie bliskości i bezpieczeństwa. Bezpowrotnie minął czas, gdy na uniwersytecie kształciły się wyłącznie osoby o silnym poczuciu przynależności do elity. Jednak uczestnicy edukacji akademickiej, zwłaszcza nauczyciele, nie zawsze zdają sobie z tego sprawę. Nie dostrzegają zagrożeń tkwiących w „salonowej”, adresowanej do elit, edukacji.

W tym tekście zawieram moje poszukiwania odpowiedzi na te pytania. Staram się odsłonić niektóre pułapki tkwiące w zachowawczości kształcenia w szkole wyższej. Szczególną uwagę poświęcam zagrożeniom tkwiącym w kształtowaniu racjonalności technicznej³ studentów i skupieniu się nauczycieli akademickich na osiąganiu ICH celów, bez uwzględniania potencjału i interesu studentów. W poszukiwaniach tych korzystam z należnych mi praw wskazanych przez UNESCO, a zwłaszcza z prawa

² Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, DzU Unii Europejskiej z dnia 21.11.2006 r., L327/45.

³ „Racjonalność techniczna” jest jednym z typów racjonalności wyróżnionych przez Jürgena Habermasa; J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, przekł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, t. I, s. 318.

do wolności w prowadzeniu badań i prawa do wolności w wyrażaniu opinii o instytucji lub systemie, w którym pracuję⁴.

Wprawdzie w centrum uwagi artykułu jest uniwersytet, jako miejsce rozwoju osoby i zmiany społecznej, jednak wiele spostrzeżeń w zamierzo-ny sposób ekstrapoluję na całe szkolnictwo wyższe. Zdaję sobie sprawę z ograniczonej prawomocności tych ekstrapolacji, ale takie rozszerzenie obserwacji i konkluzji staram się usprawiedliwić faktem, że studenci uniwersytetów (w tym także przymiotnikowych) stanowią ponad 2/3 (71,48%) ogółu osób studiujących, a nauczyciele – 3/4 (75%) ogółu pracowników naukowo-dydaktycznych. Ponadto, przyjmuję założenie, że uniwersyte-ty są ośrodkami wiodącymi w stosunku do pozostałych szkół wyższych w poszczególnych ośrodkach akademickich (można je nazwać analogicz-nie do KNOW (Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące) – **L/okalne/NOW**).

Kontekst współczesnej edukacji akademickiej

Edukacja akademicka jest soczewką skupiającą w sobie trzy pro-cesy: socjalizację, akademickie kształcenie oraz rozwój osobowy i prze-miany społeczne (samorealizację jednostkową i zbiorową). Dyskusje o i w szkołach wyższych koncentrują się zwykle na sprawach powszech-nych, dotyczących szerokich gremiów i dużych grup. W dyskusjach tych uwaga skupiona jest na poszukiwaniu *modus vivendi* i *modus operandi* szkoły wyższej w neoliberalnym ładzie społecznym, w warunkach wolnej gry rynkowej, w której nauka i edukacja są takimi samymi towarami, jak dobra materialne. Podlegają tym samym rynkowym prawom, którym podlegają produkty giełdowe. „W wyniku presji finansowej uniwersyte-ty, w coraz większym stopniu stają się aktorami rynkowymi”⁵. Poszerza się rynek wymiany międzynarodowej nazywany umiędzynarodowieniem (*internationalization*) edukacji akademickiej. Oznacza to, że powstają po-nadnarodowe korporacje wyznaczające charakter „usług” i „wytworów”

⁴ Rekomendacja w sprawie statusu nauczycieli akademickich, rezolucja przyjęta na podstawie sprawozdania Komisji II na 26. posiedzeniu plenarnym 11 listopada 1997 r., www.unesco.pl (2.03.2011).

⁵ I. Wallerstein, *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, przekł. A. Ostolski, Wy-dawnictwo Scholar, Warszawa 2007, s. 82.

edukacji⁶. Są to, moim zdaniem, zjawiska i procesy nieuniknione. Nie oznacza to jednak, że należy wobec nich przyjmować postawę deterministyczną i dać się unieść fali, albo kontestacyjną, czyli okokonić się tradycja, sakralizacją uniwersytetu i nie dopuszczać do siebie nowych faktów i sytuacji.

Jest jeszcze trzecia możliwość – poszukiwania w nowym kontekście możliwości, jakich nie było w starym porządku. Wymaga to jednak krytycznego odczytania nowych znaków i odważnego podjęcia wyzwań, jakie w sobie niosą. Wiąże się to ze znalezieniem takich wątków, które funkcjonują jako kategorie określane mianem „Czarnych Łabędzi”. Pokróćce przybliżę tę kategorię, zaczerpniętą z książki N.N. Taleba⁷, który sformułował teorię **Czarnego Łabędzia**. Można ją nazwać teorią nieprawdopodobieństwa. Według niej przedmiotem poznania jest rzecz, zjawisko, które w świetle dotychczasowej wiedzy i ludzkiego doświadczenia jest niemożliwe albo nie ma prawa istnieć. Jest to zjawisko nieprawdopodobne, którego istnienie przeczy powszechnej wiedzy, powszechnemu przekonaniu, ale jego odkrycie istotnie zmienia stan wiedzy i zaburza zadomowienie w pewności i oczywistości. Zjawisko niemieszczące się w dotychczasowych schematach, nie jest oczekiwane, ani nic w przeszłości nie sugeruje w przekonujący sposób jego pojawienia się. Należy podkreślić, że jakkolwiek daje się ono odczuć, nierzadko wręcz rzuca się w oczy, to natura ludzka sprawia, że dopiero po fakcie staramy się „dorabiać ideologię” tak, aby wyglądało ono na wytłumaczalne i przewidywalne. Bywa jednak i tak, że nawet po odkryciu niespodziewanych faktów, zjawisk zachowujemy się wobec nich, jakby one nie istniały.

Jednym z przykładów „Czarnego Łabędzia” jest „polski cud edukacyjny” wyrażający się w wielkiej dynamice wzrostu wskaźnika skolaryzacji akademickiej. Właściwie nie tyle sam „cud”, co jego konsekwencje dla jakości akademickiego kształcenia. W codziennej praktyce edukacyjnej w szkole wyższej zdajemy się bowiem nie dostrzegać konsekwencji faktu, że masowy dostęp do kształcenia akademickiego i zmiana kryteriów naboru na studia wiążą się ze zmianą kondycji kompetencji studentów

⁶ Przykładem tego są rekomendacje OECD dla szkolnictwa wyższego: *Policy Mix for Innovation in Poland – Key Issues and Recommendations*, OECD, Warsaw, 27th of June 2007.

⁷ N.N. Taleb, *The Black Swan. The Impact to the Highly Improbable*, Penguin Books, London 2008.

w sferze uczenia się i samorealizacji. W długiej tradycji akademickiej przywykliśmy wszak do upatrywania źródeł wysokiej jakości edukacji w szkole wyższej w motywacji oraz intelektualnym potencjale i zaangażowaniu. Za oczywiste i naturalne przyjmujemy, że współcześni studenci (stanowiący niemal połowę populacji osób w wieku 19–24 lata – 40,9%), charakteryzują się takimi samymi cechami, jak studenci sprzed 20 lat, gdy studia podejmowało niespełna 10% populacji (9,8%)⁸. Zdajemy się nie zwracać uwagi na to, że wprawdzie są wśród nich osoby o wysokich aspiracjach, ale niekonieczne równie wysokim potencjale intelektualnym i zaangażowaniu w studiowanie. W rezultacie pobytu na uczelni⁹ zostają oni wyposażeni w kredencjał, dyplom, który formalnie zaświadcza o ich odpowiedniości do wypełniania zadań (zwykle zawodowych).

Właśnie to niedostrzeżenie, a raczej nieuwzględnianie konsekwencji zmiany „jakościowej” studentów, naiwne tkwienie w doświadczeniach z czasów minionych, w połączeniu z realnymi następstwami masowości kształcenia, zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju osobowego uczestników interakcji edukacyjnych, sprawia, że spełnia ono kryterium „Czarnego Łabędzia” i jako takie zasługuje na uwagę. Specyfika faktu/zjawiska zwanego „Czarnym Łabędziem” zawiera się w następujących atrybutach:

- a) **oddzielności**, bycie poza schematem, poza oczekiwaniami, ponieważ nic, co było dotychczas, nie wskazuje przekonująco na możliwość jego wystąpienia;
- b) **silnych konsekwencjach**, zarówno dla wiedzy, jak i dla praktyki;
- c) **retrospektywnej przewidywalności**, która wyraża się w tendencjach do wyjaśniania po fakcie, wskazywania na znaki, sygnały, które przepowiadały pojawienie się zjawiska, mogły być wykorzystane do odczytywania jego istnienia/wystąpienia¹⁰.

Takimi „Czarnymi Łabędziami” we współczesnej szkole wyższej są warunki samorealizacji i kształtowania tożsamości studentów, wspie-

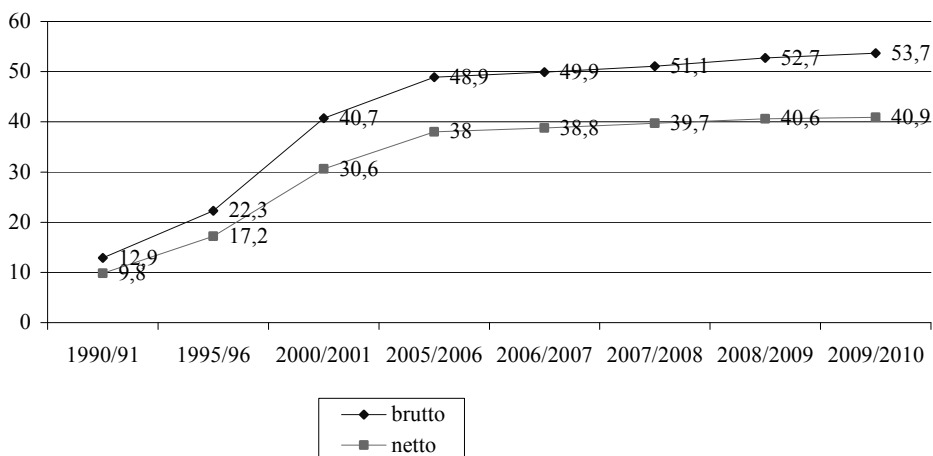
⁸ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 27.

⁹ Świadomie używam wyrażenia „pobyt na uczelni”, a nie „studiowanie” w celu podkreślenia ukrytego programu języka stosowanego w opisie edukacji w ogóle (np.: „chodzenie do szkoły”, „siedzenie w szkole”), a w edukacji akademickiej w szczególności. W rozmowach ze studentami bardzo często słyszę, że „chodzą” oni do szkoły, „odrabiają prace” itp. wyrażenia i zwroty odzwierciedlające formy aktywności studentów, bliższe niższym szczeblom edukacji aniżeli studiowaniu w uczelni.

¹⁰ N.N. Taleb, op.cit., s. xvii–xviii.

rania ich poczucia przynależności do grup i wspólnot, w których mogą doświadczać bezpieczeństwa egzystencjalnego tworzonego na bazie kompetencji rozwijanych w uczelni. Skupienie się na funkcjach instytucji odwraca uwagę, a co najmniej osłabia zainteresowanie problemami osób uczestniczących w edukacji akademickiej, ich szansami na doświadczenie podmiotowości. A to wszak podmiotowe kompetencje są centralną miarą jakości edukacji.

Są one nieprzewidywalne dlatego, że nigdy przedtem tak wiele osób, o tak zróżnicowanych kompetencjach i aspiracjach, nie studiowało w polskich uczelniach. Obrazuje to wzrost wskaźnika skolaryzacji w ciągu ostatnich 20 lat przedstawiony na rysunku 1.



Rys. 1. Wskaźniki solaryzacji akademickiej w latach 1990–2010

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe...*

Tak wielki wzrost liczby studentów (z 400 tys. do 1 900 014 osób) nie pozostał bez wpływu na warunki ich rozwoju, na skalę i charakter doświadczeń w realizacji ich aspiracji i motywów. Jednakże „młyny uniwersyteckie” miały po staremu, jakby nic się nie wydarzyło. Jest to zjawisko pozostawiane na marginesie rozważań o uniwersytecie, jego relacjach z otoczeniem społecznym i gospodarczym. Jak wskazywałam wyżej, wciąż głęboko jest zakorzenione przekonanie o elitarności edukacji akademickiej. Oznacza to, że w relacjach edukacyjnych przeważają te, w których dominuje rozwinięty kod komunikacyjny. Towarzyszy temu przeświad-

czenie, że studenci mają silną motywację i aspiracje perfekcjonistyczne, które są fundamentem ich tożsamości i dążeń emancypacyjnych. Nauczyciele akademicy zdają się nie uwzględniać tego, że uznany kanon kultury dla elit, na którym budują swoje cele, treści i formy kształcenia, nie jest znany niektórym studentom. Niestety, nie znamy skali tego zjawiska, by móc radzić sobie z nim. Nawet jeśli jest to bardzo bardzo wąski margines, warto poznać go, niezależnie od tego, że jest to wielkość nieistotna statystycznie, wymykająca się standaryzacji. Ma ona bowiem moc zmieniania zarówno jednostkowego położenia, jak i szerszych kontekstów społecznych. Ta mała grupa populacji (1%), a nawet pojedyncze zjawisko, oddziałują jednak na funkcjonowanie społeczeństwa. Jest źródłem falsyfikacji, a raczej burzenia zaufania do miar i sądów uniwersalnych, z użyciem wielkich kwantyfikatorów. W tej sytuacji z ograniczonym zaufaniem, a co najmniej z pewną dozą ostrożności, odnoszę się do tezy o uczelni jako środowisku, w którym studenci nabywają „doświadczenia autentyczne, uniwersalne, niezwykle cenne z punktu widzenia **ról pełnionych po studiach**”¹¹ (podkr. M.Cz.-W.).

Przesłanki, istota i proces edukacji całościowej

Edukacja całościowa jest niekwestionowanym i nieuniknionym czynnikiem rozwoju społeczeństwa wiedzy. Jest przede wszystkim immanentnie wpisana w proces emancypowania się człowieka od doświadczalnych, świadomie rozpoznawalnych ograniczeń w dostępie do uznawanych wartości i odpowiedzialnego korzystania z osiągniętych pól wolności. Jest zatem środkiem intencjonalnej zmiany siebie i ładu społecznego. Nieuniknioność i niekwestionowanie znaczenia edukacji całościowej jest więc prostą konsekwencją dynamiki zmiany w warunkach osobowego i zbiorowego życia. Żyjemy wszak w czasie wykładniczym oraz w erze **G**(oogle) i Web 2.0. Specyfiką tego czasu jest tempo i zasięg ludzkiej aktywności¹². Jak pisze Allyson M. Washburn: „10 spośród najbardziej poszukiwanych

¹¹ K. Jaskot, *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów. Raport z badań*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1994, s. 12.

¹² A.M. Washburn, *Education for Exponential Times*, „Journal of Transformative Education” 2009, No 1, Vol. 7.

zawodów w 2010 roku nie istniało w roku 2004”¹³. I jak cytowana autorka, pisze w następnym zdaniu:

Obecnie przygotowujemy studentów do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją, do używania technologii, które nie zostały opracowane, do rozwiązywania problemów, o istnieniu których jeszcze nie wiemy. Ministerstwo Pracy USA przewiduje, że dzisiejsi uczniowie do osiągnięcia 38 roku życia będą 10 do 14 razy zmieniać pracę¹⁴.

Oznacza to, że wykształcenie, nawet uniwersyteckie, nie jest wystarczające do radzenia sobie w nowych, nieprzewidywalnych wcześniej sytuacjach. Trudno zatem uznać ukończenie studiów za wystarczające przygotowanie do funkcjonowania w takich właśnie warunkach. Warto podkreślić, że kluczowe znaczenie mają wyuczalne dyspozycje osoby i elastyczne uczenie się (*stretch-learning*). Nie są one jednak wystarczające. Aby człowiek doskonalił się przez całe życie, muszą być spełnione następujące warunki:

- a) satysfakcja z uczenia się, widzenie sensu uczenia się, czerpanie satysfakcji,
- b) wiara (przekonanie) o związkach własnej aktywności z osiąganymi sukcesami,
- c) racjonalność emancypacyjna, która o niczym nie upewnia,
- d) innowacyjność, otwartość na nowe sytuacje i uczestniczenie w nich, konfrontowanie własnych planów i pomysłów z innymi,
- e) odwaga cywilna i fizyczna w podejmowaniu nowych zadań, mierzeniu się z nowymi wyzwaniami,
- f) umiejętność uczenia się, wyszukiwania informacji i ich źródeł, krytyczny wybór (diagnozowanie własnych potrzeb poznawczych, stawianie sobie celów),
- g) solidne podstawy wykształcenia ogólnego, wiedzy podstawowej.

Lista ta nie jest skończona. Niewykluczone, że specyfika czasu wykładniczego wygeneruje inne. Kolejność wyszczególnienia tych warunków nie ma znaczenia. Są one równie ważne i komplementarne. Ich wspólna

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

cechą jest to, że umożliwiają realizację procesu zorientowanego na rozwój osoby oraz na jednostkową i zbiorową emancypację.

Specyficznym etapem edukacji całościowej może być szkoła wyższa, która w istocie jest miejscem formalnej edukacji ludzi dorosłych, studenci wszak są pełnoletni i dobrowolnie podejmują kształcenie na tym szczeblu. Zatem, z jednej strony, ten szczebel formalnego kształcenia może być miejscem dopełniania celów albo nadrabiania niedostatków dotychczasowej edukacji, uzyskiwania pierwszych certyfikatów i uprawnień. Towarzyszy temu formalna organizacja i dyscyplinowanie uczestników interakcji, którzy zobowiązani są realizować administracyjnie ustalone standardy. Są bowiem poddawani audytom i innym formom oceny jakości edukacji. Z drugiej strony, szkoła wyższa jest miejscem realizacji podmiotowych aspiracji, zaspokajania potrzeb poznawczych, które powstają w codziennych warunkach życia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Niesie to ze sobą określone konsekwencje organizowania interakcji edukacyjnych na tym szczeblu kształcenia. Uczestnicy tych interakcji mają szansę podejmować takie zadania i poszukiwać takich rozwiązań, które związane są z ich osobistymi potrzebami i zainteresowaniami, a jednocześnie wносить do tych interakcji osobiste doświadczenia z życia codziennego. Interakcje te są jednocześnie źródłami osobistych refleksji i kolejnych decyzji edukacyjnych. Wprawdzie można to odnieść do wszystkich studentów, jednak ci, którzy podejmują studia bezpośrednio po maturze, traktują interakcje edukacyjne uczelni jako kontynuację ich szkolnych doświadczeń. Uczenie się jest przeważnie zadaniem zleconym przez nauczyciela akademickiego i motywowane przez sztuczne bodźce organizacji akademickiej. Wprawdzie w odniesieniu do studentów niestacjonarnych można założyć, że kieruje nimi pragnienie wiedzy i chęć wzbogacenia doświadczenia w celu zmiany ich położenia w codziennych relacjach zawodowych i/lub społecznych, jednak ze względu na fakt, że wielu z nich podejmuje studia niestacjonarne bezpośrednio po maturze, a na dodatek nie pracuje w zawodzie związanym ze studiowaną dyscypliną, zachowują się tak samo jak ich koledzy na studiach stacjonarnych. Niewykluczone więc, że po ukończeniu studiów zamkną księgi i rozpoczną spokojne życie „emerytów epistemologicznych”. A główną korzyścią wieńczącą wysiłki studiowania staje się dyplom, który nie zawsze otwiera nowe drogi kariery życiowej lub zawodowej. Trudno powiedzieć, jak często

korzyścią wyniesioną ze studiów jest osiągnięcie autonomii moralnej i intelektualnej, ukształtowanie kompetencji emancypacyjnych, wypracowanie własnej koncepcji życia oraz rozbudzenie apetytu na samorealizację poprzez uczenie się. W badaniach przeprowadzonych w połowie lat 90. około 10% respondentów dostrzegało w uczelni szanse na rozwój takich podmiotowych właściwości¹⁵. W tej sytuacji trudno o uznanie uniwersytetu za oczywiste środowisko edukacji całościowej. Niemniej jednak jest to miejsce, w którym potencjalnie istnieje wiele szans na kształtowanie podmiotowych kompetencji emancypacyjnych i realizowanie projektu zmiany społecznej. Poniżej staram się to uargumentować.

W realizacji idei edukacji całościowej można dostrzec tendencje do formalizacji procesów uczenia się w poszczególnych etapach życia. Abstrahując od wdrażania tej idei w instytucjach formalnego kształcenia na poszczególnych szczeblach systemu edukacji, warto zwrócić uwagę na uniwersytetyzację (wiem, że to dziwne słowo) form edukacji pozaformalnej. Istnieją wszak uniwersytety ludowe, uniwersytety trzeciego wieku, powstają też „uniwersytety dziecięce”. Być może w tej nazwie tkwi marzenie o urzeczywistnieniu idei wywiedzionej z etymologii nazwy – *universitas*, powszechność, a realna edukacja całościowa ma szansę być realizowana w każdym uniwersytecie: od dziecięcego przez uczelnię wyższą po uniwersytet trzeciego wieku. Doświadczenia zdobywane na uniwersytetach, to znaczy umiejętność uczenia się, są ważną przepustką, biletem wejścia na wszystkie salony i doświadczanie na nich bezpieczeństwa egzystencjalnego.

Uniwersytet jako miejsce edukacji całościowej

Edukacja całościowa jako wielowymiarowy, podmiotowy proces rozwoju osoby i czynnik zmiany społecznej, za sprawą swojej struktury i dynamiki przybiera postać dendrytu. Jakkolwiek szkoła wyższa jest jednym z elementów tego dendrytu, co oznacza, że jest **tylko** jednym z wielu miejsc uczenia się i aktualizowania kompetencji, ten postulat jest elementem strategii lizbońskiej i procesu bolońskiego. Uniwersytet jest otwarty dla osób, które w każdym etapie swojego życia podejmują wysi-

¹⁵ K. Jaskot, op.cit., s. 54.

łek zdobywania i aktualizacji wiedzy i umiejętności. Zadanie to znajduje się na czołowym miejscu w pracach nad konstruowaniem i wdrażaniem do polskiego szkolnictwa wyższego Krajowych Ram Kwalifikacji.

To, że szkoła wyższa jest miejscem kształcenia i doksztalcania się nie tylko osób w okresie późnej adolescencji, ale także w późniejszych etapach życia, nie jest niczym nowym. Na rysunku 1 uwagę zwraca jednak wzrost wartości wskaźnika skolaryzacji brutto, czyli relacji liczby osób uczących się na danym poziomie edukacji (niezależnie od wieku) do liczby ludności w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania. Dynamika wzrostu tego wskaźnika oraz fakt, że w niemal dwumilionowej grupie studentów są też tacy, którzy mają więcej niż 24 lata, sugeruje korzystanie z ofert edukacyjnych po pewnym czasie od zdania matury, podejmowanie studiów w dorosłym życiu.

Idea edukacji całościowej może być realizowana nie tylko w formalnych sytuacjach w szkole (w tym w szkole wyższej). Miejscem jej realizacji może być rynek, ale nie ten, którym „niewidzialna ręka” rządzi, lecz ten, do którego „każdy obywatel ma wolny dostęp”, czyli agora (forum). A więc nie targ(owisko) i wymiana pieniężna, ale przestrzeń wymiany idei i odkryć. Bycie na uniwersytecie jest tylko jednym z etapów życia. Jakkolwiek kończy się formalnym dyplomem, może być uznane za podstawę osiągnięcia przytoczonego wyżej statusu „emeryta/-tki epistemologicznego/-ej”.

Uniwersytet jako miejsce edukacji całościowej jest powiązany wieloma nićmi ze środowiskiem: miastem, regionem. Skupiony jest na poznawaniu edukacyjnych potrzeb i możliwości środowiska, zarówno w odniesieniu do edukacji wstępnej, jak i doskonalącej i odświeżającej (*refreshing*). Charakter tych powiązań (aktywny, a nie reaktywny) generuje potrzebę diagnozowania potrzeb i oczekiwań oraz analizę losów absolwentów. Na tej podstawie możliwe jest rozpoznanie emancypacyjnego potencjału szkoły wyższej, ustalenie nie tylko przygotowania absolwentów do całościowego uczenia się i refleksyjnego radzenia sobie w nowych, nieprzewidywanych wcześniej sytuacjach, ale też poznanie integracji tożsamości wyrażającej się rozstrzygnięciem konfliktów egzystencjalnych i doświadczaniu adekwatności miejsca w każdej ze struktur społecznych, w których (w każdym z etapów wskazanego wyżej czasu wykładniczego) przydarzy się im funkcjonować. Oto wypowiedź respondentki w badaniach przeprowadzonych kilkanaście lat temu: „Uważam, że w mojej

osobowości dokonały się pewne zmiany, które nie polegają tylko na zgromadzeniu merytorycznych wiadomości z poszczególnych przedmiotów. Nie są one też (przynajmniej w dużej części) uwarunkowane wiekiem, ponieważ dotyczą takich cech jak otwartość umysłu, chęć poszukiwania czegoś, podawanie wielu rzeczy w wątpliwość. Jakieś twórczo krytyczne nastawienie się do życia. Wydaje mi się, że udało mi się uzyskać większą pewność siebie z jednoczesnym uświadomieniem sobie własnej indywidualności¹⁶. Nie jest to doświadczenie powszechne. W przytaczanym badaniu prowadzonym w środowisku akademickim Szczecina (N = 1073) 2/3 respondentów nie ma takich doświadczeń. Nie dostrzegają w sobie zmian specyficznych tylko dla nich. Wyniki te potwierdzają tezę o upowszechnianiu się społeczeństwa masowego, o którym Mark J. Penn i E. Kinney Zalesne piszą, że jest społeczeństwem bez twarzy, w którym ludzie przymuszani są do konformizmu, podobnego wyglądu, podobnego ubierania się i konieczności podobnego myślenia¹⁷. Przed umasowieniem mogą chronić nisze, w których ludzie mają szansę realizować swoją indywidualność.

Uczelnia jako miejsce edukacji całożyciowej jest więc „Białym Łabędziem” (w znaczeniu N.N. Taleba). Oznacza to, że jest zjawiskiem oczywistym, naturalnym, przewidywalnym, niebudzącym wątpliwości. Jednak są w niej zjawiska, które naruszają, a nierzadko wręcz rujnują dotychczasowy porządek i dobre samopoczucie organizatorów edukacji w szkole wyższej. Są to zagrożenia i pułapki, na jakie narażeni są uczestnicy interakcji edukacyjnych.

Uniwersytet jako salon profesora Higginsa

Problem dostrzegania niespodziewanych rzeczy tkwi nie tyle w naturze tej rzeczy, ile w naszym jej odbiorze. Akademicki świat życia wypełniony jest rzadkimi rzeczami i zjawiskami. Ich dostrzeganie jest utrudnione nieumiarkowanym zaufaniem do oficjalnej wiedzy albo zadomowieniem w potocznym myśleniu. Niebagatelną rolę pełnią też stereotypy poznaw-

¹⁶ K. Jaskot, op.cit., s. 25–26.

¹⁷ M.J. Penn, E. Kinney Zalesne, *Microtrends. The Small Forces Behind Tomorrow's Big Changes*, Twelve, New York–Boston 2007, s. 520.

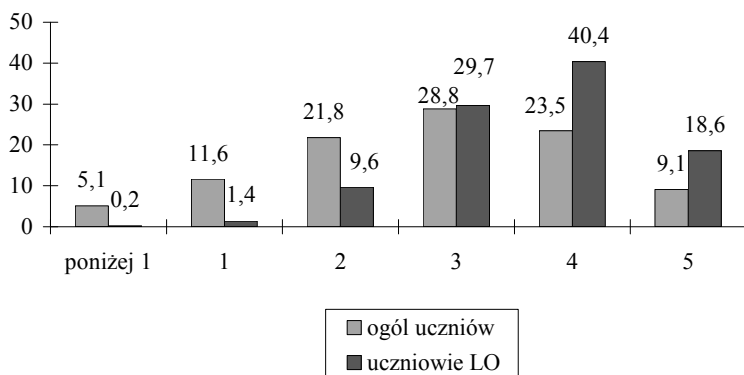
cze, które tworzą przeszkodę nazwaną przez Dorotę Klus-Stańską filtrami interpretacyjnymi¹⁸. Stereotypy poznawcze wyznaczają treść i charakter obserwowanej rzeczywistości. Pozwalają wydobyć to, co znane i oczekiwane, a przesłaniają to, co zaskakujące, nieprawdopodobne, co wykacza poza schemat. Przyczyną niedostrzegania rzadkich, niecodziennych zjawisk są bariery epistemologiczne. W zetknięciu z nieoczekiwanym, nieprawdopodobnym, naturalny odruch – poznać, jest często wypierany przez kwestionowanie, zaprzeczanie, a co najmniej podawanie w wątpliwość, nadawanie temu faktowi/zjawisku cech złudzenia, iluzji. A niedostrzegane i/albo niezrozumiałe zjawiska nie znajdują, siłą rzeczy, swojego miejsca w zainteresowaniach i projektach edukacyjnych.

Wśród takich zjawisk można wskazać realne efekty edukacji akademickiej. W dyskusji o uniwersytecie stawiane jest pytanie o to, w jakim stopniu jest to ośrodek emancypowania się osób i grup. To pytanie jest osadzone w założeniu o roli edukacji w procesie osobowej i społecznej emancypacji, zmiany jednostkowego i zbiorowego położenia i dostępu do dóbr. Pomijane jest natomiast inne pytanie, a mianowicie: w jakim zakresie uczelnia wyższa jest czynnikiem wykorzeniania studentów z ich dotychczasowych habitusów i zburzenia ich poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego? Pytanie to nabiera szczególnej wagi w sytuacji powszechności, w formalnej edukacji, orientacji na tradycyjną tożsamość roli, czyli samoidentyfikację wyznaczoną społecznymi oczekiwaniami wobec zachowań osoby w związku z zajmowaną pozycją w zbiorowości. Wskazane pytanie kieruje uwagę na rzeczywiste konsekwencje nabywania wiedzy i umiejętności wyznaczonych koncepcjami edukacji akademickiej, na cele tej edukacji, jej treści i formy, które z jednej strony wyznaczają charakter interakcji edukacyjnych w szkole wyższej, z drugiej zaś są kryterium oceny osiągniętych efektów. Z pola widzenia w takim podejściu do edukacji znika tworzenie warunków do (z)rozumienia przez studentów i nauczycieli ich sytuacji historycznej. A to właśnie jest podstawą świadomej decyzji o uczeniu się jako instrumencie zmiany położenia.

Rozpocznę od uargumentowania potrzeby rozumienia własnej sytuacji historycznej przez nauczycieli akademickiej. Wspominałam o tym

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2010, s. 73.

wcześniej, że jesteśmy zakorzenieni w przeświadczeniu, że nasi studenci są elitą intelektualną, która przeszła przez solidne sito egzaminów i ocen, nim dotarła na sale wykładowe i seminaryjne w szkole wyższej. Z trudem do naszej świadomości przedzierają się realne konsekwencje reformowania systemu oświatowego, a zwłaszcza konsekwencje umasowienia średniego kształcenia ogólnego i liberalnie przyjętego progu wymagań do zdania egzaminu maturalnego (30%), co sprawia, że niemal 90% absolwentów szkół średnich pomyślnie zdaje ten egzamin. Warto też dodać, że w 2010 roku wskaźnik skolaryzacji brutto w szkołach ogólnokształcących wynosił 60,9%, w technikach – 39,5% (netto odpowiednio: 46,7% i 28,1%)¹⁹. Oznacza to, że pokolenie 16–18-latków ma szansę podjęcia studiów. Wyniki badań PISA przynoszą między innymi informacje o skali, kluczowych dla studiowania moim zdaniem, umiejętności czytania i interpretowania tekstu. Obrazują to poniższe dane (rys. 2).



Rys. 2. Umiejętność czytania i interpretowania tekstu

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Wyniki badań PISA 2009*, Warszawa, grudzień 2010.

W projektach edukacyjnych nie uwzględnia się informacji o umiejętności czytania i pisania, podobnie jak tego, że w 1990 roku 23% młodzieży uczyło się w szkołach ogólnokształcących, skąd głównie rekrutowali się kandydaci na studia, i kondycji kapitału społecznego absol-

¹⁹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010, s. 52–53.

wentów zreformowanego systemu oświatowego²⁰, co stawia nauczycieli akademickich i studentów w kłopotliwym położeniu i przyczynia się do zamętu egzystencjalnego oraz frustracji. Wprawdzie każde uśrednianie, podporządkowanie prawom wielkich liczb i statystycznej istotności temu co N.N. Taleb nazywa *Mediocristanem*²¹ ogranicza szansę dostrzeżenia zjawisk rzadkich, kwestionujących powszechne przekonania („Czarnych Łabędzi”), niemniej jednak uwrażliwienie na możliwość ich istnienia jest ważnym źródłem namysłu nad własnym działaniem. Wówczas bowiem można zakładać takie uczenie się, poleganie na własnym działaniu w procesie edukacji akademickiej, które uwzględni skalę zróżnicowania kompetencji bazowych. Można też podjąć działania ukierunkowane na kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się. Odnosi się to zwłaszcza do tej grupy studentów, którzy podejmują studia niestacjonarne. I nie tylko dlatego, że jest to ponad połowa obecnie studiujących – 48,5% na studiach stacjonarnych, podczas gdy w roku 1990/91 było to 77,2%. Zaburza to procesy socjalizacji akademickiej. W czasie weekendowych spotkań wypełnionych formalnymi relacjami trudno przyswoić normy i wzory zachować specyficzne dla środowiska akademickiego. A jeszcze trudniej uwewnętrznić je w takim stopniu, aby stały się podstawą naturalnych zachowań w życiu codziennym. Do takich norm należą między innymi kontakty z wiedzą, z jej źródłami.

Niedostrzeganie tego, niezdawanie sobie sprawy ze związków interakcji edukacyjnych i społecznych w szkole wyższej z kulturowymi habitusami studentów, zwłaszcza w sytuacji, gdy pozostają oni w swoich środowiskach (poza weekendami na uczelni – studenci niestacjonarni, a od czwartku do poniedziałku – w wielu przypadkach studenci stacjonarni) sprawia, że uczelnia nabiera atrybutów salonu profesora Higginsa albo, bardziej współcześnie, gabinetu profesora Franka Bryanta. Studenci zaś są odpowiednikami Elizy Doolittle i Rity. Postaci te są bohaterami scenicznymi (i filmowymi) sztuk opartych na micie Pigmaliona²². Chciałabym jednak zwrócić uwagę nie tyle na Pigmaliona, mitycznego rzeźbiarza, któ-

²⁰ *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Impuls, Kraków 2010.

²¹ N.N. Taleb, op.cit., s. 49.

²² *My Fair Lady* (profesor Henry Higgins i Eliza Doolittle) oraz *Edukacja Rity* (profesor Frank Bryant i Rita).

ry zakochał się w swoim dziele – pięknej Galatei – ale właśnie na niej. Ta postać pozwala mi bowiem wydobyć z interakcji edukacyjnej z udziałem osób dorosłych te zjawiska, które zamiast prowadzić do emancypowania się, doprowadzają osoby uczące się do utraty poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego, wykorzenia z dotychczasowego kręgu kulturowego i uwewnętrznienia podziału świata na dwie sfery: dostępnej dla każdego i dostępnej dla wybranych.

Można postawić pytanie, co wspólnego mają Eliza Doolittle i Rita (czyli Galatee) ze współczesnymi studentami (płci obojga)? I co wspólnego ze współczesnymi nauczycielami akademickimi mają Henry Higgins i Frank Bryant? Dlaczego właśnie te postaci mogą pomóc w przedstawieniu zjawiska „Czarnego Łabędzia” w edukacji akademickiej? Odwołam się do przytoczonych wyżej danych o masowości kształcenia akademickiego i jego konsekwencjach dla samorealizacyjnych doświadczeń studentów. Bohaterowie przywołanych dramatów mogą także posłużyć do ilustrowania nauczycielskiego poczucia sukcesu, który mierzony jest stopniem reprodukcji wzorów wyuczonych w wyniku metodycznego instruktażu²³. Dla pełniejszego przedstawienia mojej drogi rozumowania przybliżę (w wielkim skrócie) fabuły przywołanych dramatów z uwypukleniem tych wątków, które, moim zdaniem, mają kluczowe znaczenie dla argumentacji.

My Fair Lady: prosta dziewczyna, kwiaciarka z Covent Garden, Eliza Doolittle, urażona szyderstwami ze sposobu wysławiania się, postanawia wziąć lekcje u znanego specjalisty, profesora Higginsa. Przeznacza na to wszystkie swoje oszczędności. Profesor, jakkolwiek ma opory, dostrzega w tym osobisty interes. Ma szansę przetestować swoją hipotezę. Zakłada (w istocie zakłada **się** z przyjacielem), że z prostej dziewczyny sprzedającej kwiaty zrobi damę, ucząc ją poprawnego wysławiania się. W rezultacie katorżniczej pracy to udaje mu się. Orientacja profesora na osiągnięcie sukcesu sprawia, że nie wnika on w potrzeby i potencjał swojej uczennicy. Jest ona przedmiotem jego zamysłów. Ważne, aby opanowała szereg sprawności, które w jego przekonaniu są wymagane „na rynku”, do którego ją przygotowuje. Po „weryfikacji hipotezy” (wygraniu zakładu) kończy swój eksperyment. Studentka wraca do swojego środowiska, w którym

²³ J. Habermas, op.cit., s. 318.

doświadcza syndromu „malowanego ptaka”, poczucia inności, nieprzystawalności do dotychczasowych warunków życia. Do niczego nie przydają się efekty wielkich wysiłków czynionych pod kierunkiem profesora. Nie ma **już** potrzeby ćwiczenia wymawiania fraz oderwanych (nierzadko pozornie) od codziennego życia, takich jak na przykład „w Hiszpanii mży, gdy dżdżyste przyjdą dni”.

W tym miejscu należy podkreślić, że funkcję „towarzystwa” w rozumieniu profesora Higginsa pełni współcześnie rynek. Za wszelką cenę chcemy „urobić” osoby stosownie do ram wyznaczonych przez ten rynek. Towarzyszy temu zjawisko hazardu, co przejawia się między innymi w rankingach (kto lepszy, kto wygrywa). Wciskanie w ramy jest wyznaczone interesem nauczyciela, jego osobistymi zainteresowaniami, potrzebami ze względu na aktualnie testowane hipotezy, niezależnie do tego, na ile studentom się to przyda. Ten aspekt edukacji akademickiej nabiera szczególnej wagi w sytuacji, gdy co dziesiąty bezrobotny jest absolwentem szkoły wyższej. Na znalezienie pracy potrzebuje co najmniej dwóch lat²⁴.

Edukacja Rity: fryzjerka, pragnąca odmienić swoje życie przez dokończenie przerwanych wcześniej studiów, trafia do gabinetu znudzonego swoją pracą profesora literatury Franka Bryanta. Wykonywanie prac przez niego zadawanych otwiera przed Ritą nowe horyzonty, ale też staje się źródłem napięć w rodzinie, która nie rozumie jej zachowań. Wprawdzie w tej wersji dramatu G.B. Shawa przemianie podlega także profesor, ale długo nie dostrzega on, że sam również uczy się od studentki. Proces edukacji jest dla Rity źródłem wielu upokorzeń i trudnych przeżyć.

Tym, co łączy obydwie dramaty, poza charakterem interakcji edukacyjnych (podmiot/profesor–przedmiot/studentka), jest fakt, że salon Higginsa i gabinet Bryanta są miejscami, do których przyszły osoby o wysokich aspiracjach, gotowe podjąć trudne wyzwania. Przyszły w sytuacji konkretnej potrzeby samorealizacyjnej. Drugą wspólną cechą jest to, że mimo katorżniczej, pełnej wyrzeczeń pracy doświadczały siły czynników zaburzających samoidentyfikację nie tylko w środowisku akademickim (formalnego uczenia się), ale i w domowym, sąsiedzkim. Doświadczenie wykorzenienia, zerwanie z dotychczasowym światem, wyparcie doświadczeń przez nowe, nierzadko trudne do włączenia w struktury mentalne

²⁴ W. Kołodziejczyk, *Równamy w dół?*, www.edunews.pl z dnia 06.03.2011 r.

i emocjonalne, przy braku uwewnętrznienia nowych wartości, przejawia się w zaburzeniu rdzenia kulturowego i tożsamościowego. „Przestają się podobać znane piosenki”, a nowych jeszcze nie ma się odwagi śpiewać. Bliskie stają się w tej sytuacji słowa piosenki wykonywanej przez Kubę Sienkiewicza i zespół „Elektryczne gitary”: „Co ja **TU** robię?” („dwanaście szczerozłotych koron moją głowę zdobi”, „wszyscy zgadzają się ze sobą, a będzie nadal tak, jak jest”). Te „dwanaście koron” to zaliczone sprawdziany i zdane egzaminy, a także dyplomy i certyfikaty, z którymi nie wiadomo co robić, gdy w środowisku życia i pracy wszystko toczy się jak dawniej. Uzyskane w uczelni kompetencje nie tylko nie ułatwiają radzenia sobie w codziennych sytuacjach, ale nierzadko stają się źródłem frustracji albo zagubienia.

Obydwa te miejsca są terenem „wciskania w system”. Miejscami, w których możliwe jest zdobycie umiejętności wymaganych w środowisku elity. Odbywa się to przez ćwiczenie zachowań wymaganych na salonach, z tym że dostęp na salony jest nieosiągalny, bądź to w wyniku błędnie obranej ścieżki edukacyjnej, bądź ukształtowania racjonalności technicznej umożliwiającej wyłącznie instrumentalne reprodukcje wyuczonych wzorów. Eliza Doolittle nie rozumiała, czemu służą ćwiczenia przez nią wykonywane. Reagowała jedynie na zachowania profesora Higginsa. Jego zadowolenie było dla niej nagrodą, niezadowolenie wywoływało jej smutek i gniew na siebie. Jej aspiracje zostały zapomniane nie tylko przez profesora, ale i przez nią samą. W procesie ciężkiej pracy czyniła postępy, których sensu nie rozumiała. Takie interakcje edukacyjne stają się zatem wielkimi pułapkami izonomii rozwojowej. Istotne jest to, że są to pułapki zarówno dla Elizy Doolittle/Rity, jak i profesora Higginsa/Bryanta. Uczący się doświadcza obcości świata, w którym wykonuje polecenia profesora. Ta obcość trwa także po zakończeniu edukacji. Mimo determinacji w uczeniu się opuszczają uczelnię w poczuciu nieprzystawalności do akademii ani do świata, z którego przyszli do uczelni i do którego często wracają. Profesor zaś, tkwiąc w poczuciu własnej omnipotencji, nie zwraca uwagi na emocje i potrzeby uczących się. Nierzadko też nie dostrzega zmieniającego się kontekstu, w którym odbywa uczenie się. Nie uwzględnia kompetencji ukształtowanych poza własnym gabinetem (wykładem, seminarium), przedmiotem oceny czyniąc wyłącznie zgodność zachowań

(odpowiedzi, wypełniania zadań) z własnymi celami. W tej sytuacji mocno ograniczone są szanse na całościowe uczenie się, pojmowane jako proces aktualizacji podmiotowych kompetencji.

Konkluzje

W koncepcji edukacji całościowej uniwersytet ma szansę stać się nie tylko miejscem zorganizowanego, formalnego uczenia się, dokształcania, ale także poświadczania kompetencji nabywanych poza środowiskiem uczelni. Generuje to konieczność otwarcia się uniwersytetu na nowe formy pracy edukacyjnej i badawczej, takie, w których pozaakademickie doświadczenia mogą stać się ważnym źródłem inspiracji badawczych, zarówno w sferze problematyki, jak i metodologii. Oznacza to, że interakcje społeczne i edukacyjne w uczelni mogą być szansą integracji wiedzy teoretycznej i faktograficznej pozyskiwanej w różnorodnych sytuacjach, aktualizacji umiejętności kognitywnych i praktycznych oraz poszerzania spektrum doświadczeń w zakresie autonomii i odpowiedzialności. Wymaga to jednak znajomości świata, z którego przychodzą studenci, co pozwoli na dostrzeżenie symptomów określanых mianem „Czarnego Łabędzia”.

Dla uwypuklenia specyfiki uczelni jako środowiska uczenia się zestawiam ich cechy w tabeli.

Przygotowanie szkoły wyższej na spełnianie aspiracji i ambicji ludzi w sferze awansu intelektualnego i duchowego wymaga jednak dużego wysiłku. Współczesna szkoła wyższa nie jest na to przygotowana. Dotyczy to zarówno przygotowania materialnego (wyposażenia w środki edukacji i badań, bazę dydaktyczną i badawczą...), jak i ideowego (upodmiotowienia interakcji, poszanowania praw człowieka itp.).

Tabela 1

Specyficzne cechy uniwersytetu jako miejsca uczenia się

| Kryterium | Uniwersytet – miejsce edukacji całościowej | Uniwersytet – salon profesora Higginsa |
|----------------------|---|--|
| Misja | Aktualizacja i dynamizowanie podmiotowego rozwoju | Realizacja doraźnych podmiotowych kaprysów albo chwilowych aspiracji w oderwaniu od kontekstu społecznego |
| Cele | Wykształcenie kompetencji uczenia się, krytycznego myślenia (stawiania pytań i poszukiwania dróg odpowiedzi na nie), odwagi cywilnej, nieposłuszeństwa obywatelskiego; rozwój osoby | Uzyskanie kredencjału, orientacja na posłuszeństwo; wciskanie/ wtłaczanie w system , wdrażanie do pełnienia formalnie zdefiniowanej roli przez wykonywanie abstrakcyjnych ćwiczeń typu: „W Hiszpanii mży, gdy dżdżyste przyjdą dni” (wypowiedź w „salonowej” konwersacji) |
| Efekty | Zaangażowanie w poszczególne sfery jednostkowego i zbiorowego życia, nowoczesna tożsamość (w znaczeniu A. Giddensa), otwartość poznawcza | Wykorzenie, rozdwojona tożsamość, emerytura epistemologiczna, zamknięcie księgi uczenia się |
| Warunki pedagogiczne | Przygotowanie nauczycieli akademickich do – pracy z ludźmi w różnym wieku, z różnymi potrzebami, o różnym potencjale, – poszanowanie i wykorzystywanie kompetencji studentów kształtowanych w edukacji pozaformalnej i nieformalnej, – nastawienie na wspieranie rozwoju, bycie agogiem, facylitatorem Przemiany w dydaktyce szkoły wyższej, odstępianie od powtarzania „własnych doświadczeń z okresu studiów” | Nastawienie nauczycieli akademickich – na prowadzenie treningu, – wprowadzanie w zdefiniowane role zawodowe, – realizacja minimalnych standardów, – skupienie na własnych interesach, – nieuwzględnianie potencjału i potrzeb osób uczących się |

Orientacja na rynek i jego doraźne potrzeby sprawia, że uniwersytet zamienia się w miejsce świadczenia usługi edukacyjnej. Tempo zmiany na rynku jednak zdecydowanie przekracza czas studiowania. Absolwent „wraca, a raczej wchodzi do świata”, którego reguł nie zna. Zmieniły się w czasie, gdy studiował. Rozbudzone aspiracje przed studiami i w czasie studiów stają się źródłem frustracji, rozczarowania. Uzyskany dyplom nie spełnia przypisywanej mu roli. W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy uniwersytet nie staje się zatem miejscem wykorzenia studentów? Ilu absolwentów uniwersytetu wraz z uzyskaniem dyplomu przechodzi w stan emerytury epistemologicznej? Ilu z nich doświadcza wykorzenia społecznego, oderwania od gniazd, w których byli zadomowieni przed studiami? Zdarza się bowiem, że ich zachowania nie znajdują zrozumienia ani w środowisku elity, ani w środowisku rodzimym (społecznym, zawodowym).

Na uniwersytecie, jako miejscu uczenia się w każdym etapie życia, człowiek zdobywa wiedzę, która w niczym nie upewnia, kształtuje umiejętności możliwe do zastosowania w wielu sytuacjach, miejscach i okolicznościach. Ocena efektów należy do uczących się. Ich zadowolenie jest źródłem kolejnych wysiłków. Natomiast w salonie profesora Higginsa odbywa się tresura do ściśle zdefiniowanych zadań. Profesor jest osobą oceniającą efekty swojej pracy, poprawiającą niedoskonałości. Jest sędzią w swojej sprawie, swojego sukcesu. Dlatego też w koncepcji edukacji jako procesu trwającego całe życie, zaczynającego się w chwili urodzin, a kończącego u schyłku życia, znaczące miejsce zajmują te życiowe doświadczenia osób, ich aspiracje i podmiotowe zaangażowanie, które są źródłem rozumienia własnej sytuacji i umożliwiają zmianę własnego położenia przez kształtowanie nowych kompetencji. Odnosi się to do każdego etapu uczenia się i do każdego rodzaju kompetencji. Uczestnicy tego procesu są aktywnymi podmiotami, a nie biernymi odbiorcami i wykonawcami cudzych zamysłów. Ale tak rozumiana edukacja nie może odbywać się w tradycyjnie urządzonej uczelni, w której pracują profesorowie Higginsonowie i Bryantowie.

**University: a place of LLL or salon of professor Higgins?
Pedagogical view**

This article is an attempt of seeking the answers about the conditions that promote the realization of lifelong learning in the institutions of higher education and the emancipation through education. On the background of current indicators of academic scholarization, the scale of opened access to education and students' competencies are presented opportunities to implement this idea. There are also indicated some traps inherent in the well-established tradition forms of educational interactions. Those are illustrated by examples taken from the movie's versions of the drama G.B. Shaw Fri: Pygmalion. In the conclusions, there is the table with the specific features of university (as a place of LLL and salon of professor Higgins) which are given in the title of the text.

Translated by Maria Czerepaniak-Walczak