

Adrianna Nizińska

Uspołecznianie studentów - uspołecznianie uniwersytetów : szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 4 (60), 115-126

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.

ADRIANNA NIZIŃSKA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

**Uspołecznianie studentów
– uspołecznianie uniwersytetów.
Szkoły wyższe jako instytucjonalne
środowiska edukacyjne**

**Szkoła wyższa jako przestrzeń
wzmacniania kapitału społecznego**

Postulaty uspołeczniania szkół wyższych i wzmacniania kapitału społecznego studentów już od jakiegoś czasu obecne są w przestrzeni publicznej. Pojawiały się w kontekście planowanej reformy szkolnictwa wyższego, w związku z Procesem Bolońskim, w ekspertyzach i raportach OECD, w hasłach związanych z krajowymi ramami kwalifikacyjnymi. Podejmowane były także przez badaczy zajmujących się problematyką uczenia się w szkołach wyższych (zob. np.: Kurantowicz 2010a; Nizińska 2010; Perlińska 2010). Wzmacnianie kapitału społecznego i związanych z nim kompetencji studentów uzasadniane może być na wielu poziomach: w wymiarze makro postulat ten narzucany jest przez standaryzacyjne i unifikujące działania związane z europejskimi, ale też narodowymi trendami rozwojowymi w szkolnictwie wyższym, cedowane na rządy i ministerstwa poszczególnych państw. Może być on postrzegany w tym kontekście jako akt dobrej woli służący obronie humanistycznej wizji edukacji przed technicyzacją i instrumentalizacją, jaką niosą za sobą procesy globalizacji rynków, ale można też widzieć w nim jedynie swoiste alibi, parawan pozwalający na wzmacnianie ukrytych procesów „erozji etosu” klasycznego uniwersytetu w stronę uczelni o strukturze korporacyjnej, zarządzanej i traktowanej jak przedsiębiorstwo, a zatem skupionej na bilansie zysków i strat. W wymiarze mezo, instytucjonalnym,

znaczenie kapitału społecznego studentów dostrzeżemy w związku ze zmianami ram organizacyjnych wynikających z umasowienia i upowszechnienia studiów (liczebność grup, sposoby realizacji zadań dydaktycznych), znajdzie też odzwierciedlenie w proporcji studentów studiów stacjonarnych do niestacjonarnych. Zmiany w wymiarze mezo pozostają w ścisłym związku ze zmianami w wymiarze mikro, dotyczącymi dyspozycji psychicznych, kompetencji społeczno-kulturowych i gotowości do kształcenia „nowych” studentów.

Wymiar mezo, instytucjonalny jest o tyle znaczący, że jak w soczewce skupia w sobie konsekwencje wielości i zróżnicowania, niekiedy dość radykalnego, poziomu kapitałów społecznego, kulturowego i tożsamościowego (ludzkiego) (Schuller i in. 2004) wnoszonych przez zróżnicowane grupy studenckie do zastanego porządku instytucjonalnego. Oznacza to, że poważnie potraktowane zadanie wzmacniania kapitału społecznego studentów może okazać się pełne napięć i konfliktów związanych z nieadekwatnością, nieprzekładalnością na styku kapitału zastanego (w instytucji) i wnoszonego (przez studentów). J. Błażejowski stoi na stanowisku, iż wśród wielu możliwych obszarów intensyfikacji procesów uspołeczniania uczelni nacisk położyć należy przede wszystkim na kształcenie, które rozumie on jako podstawową funkcję społeczną uczelni. Przyjmuje przy tym szeroką definicję kształcenia, obejmującą nie tylko wiedzę, ale też kompetencje i umiejętności (Błażejowski 2010). Kłopot w tym, że umasowiając szkolnictwo wyższe, znacznie utrudnione stało się realizowanie takiej dydaktyki akademickiej, która mogłaby skutecznie wyjść poza przekaz wiedzy (np. uczenie problemowe, praca w małych grupach, metody krytyczne i dialogowe), o kształtowaniu prospołecznych postaw nie wspominając. Problem jest oczywiście szerszy niż tylko „utrudnienia” dydaktyczne. Postawa jako współczynnik uwewnętrznionego systemu wartości i konkretnych działań, pełniących funkcję regulatywną nie może bowiem być zaimplementowana technicznie poprzez mniej lub bardziej skuteczne narzędzie; innymi słowy – nie da się indywidualnie inwestować w kapitał społeczny. Nie jest on bowiem – podkreśla R. Putnam – cechą czy własnością jednostki, choć silnie wiąże się z jej poglądami i postawami. Kapitał społeczny jest dobrem publicznym, budowanym w pewnej ciągłości procesów historycznych, na które z kolei kluczowy wpływ ma jakość przestrzeni publicznej (Putnam 2008).

W taką odmianę myślenia o rozwijaniu kapitału społecznego dobrze wpisują się społeczno-kulturowe teorie uczenia się, wykorzystywane jako narzędzia analityczne i interpretacyjne głównie przez andragogów i badaczy szeroko rozumianego uczenia się człowieka przez całe życie (Malewski 2011; Kurantowicz 2007). Całkowicie demistyfikują myślenie o instytucjach edukacyjnych jako „czarnych skrzynkach”, do których jednostka wchodzi i z których wychodzi zmieniona (uspołeczniona), ponieważ instytucjonalnie dokonano na niej zabiegów zwiększających jej kapitał społeczny. Nie jest bowiem możliwe myślenie o uspołecznianiu studentów bez spojrzenia na instytucję edukacyjną jako „żywe” środowisko uczenia się (*learning environment*) czy wręcz specyficzny ekosystem (*ecology of learning*). Należy zatem zadać pytanie nie tylko

o jakość kapitału wnoszonego przez studentów, ale też o kapitał zastany w instytucji, pamiętając, że nowa jakość kapitału społecznego może być wytworzona tylko w relacji, jako pochodna interakcji między tymi dwoma kapitałami. Nie lekceważąc bynajmniej znaczenia pierwszej kwestii, w niniejszym artykule skupię się na zagadnieniu drugim, by zaakcentować znaczenie jakości środowisk edukacyjnych i zastanowić się, w jakim stopniu są one w stanie stworzyć warunki do uspołeczniania studentów. Wydaje się wręcz, że uzasadnione jest formułowanie wyższych oczekiwań właśnie wobec instytucji, albowiem zjawisko umasowienia szkolnictwa wyższego nie było owocem nagłego szturm, jaki pożądamy wiedzy na nieznaną wcześniej skalę przypuścili na uczelnie wyższe, lecz otwarciem samych instytucji i zaproszeniem do nich tych grup społecznych, które wcześniej nie lokowały swych aspiracji edukacyjnych w uniwersytetach. W procesie tym znaczącą rolę odgrywały również państwa, szukające w ten sposób doraźnych rozwiązań palących problemów społecznych i gospodarczych, wzmacniając te tendencje. Jakże zatem mamy narzędzia teoretyczne do analizy i opisu jakości tych specyficznych środowisk edukacyjnych, jakimi są uniwersytety?

„Uniwersyteckie plemiona” a habitus instytucjonalny

Jedną z najbardziej znanych koncepcji badania specyfiki instytucjonalnych kultur uniwersyteckich jest teoria „plemion akademickich” T. Bechera (1989), który uwzględniając podział na nauki teoretyczne, stosowane, ścisłe (*hard*) i miękkie (*soft*), wyróżnił cztery grupy dyscyplinowe:

- nauki „czyste, podstawowe (*pure sciences*),
- nauki humanistyczne i „czyste” nauki społeczne (*humanities and pure social sciences*),
- nauki techniczne (*technologies*),
- nauki społecznie stosowane (*applied social sciences*).

Nauki „czyste”, podstawowe to przede wszystkim nauki ścisłe, takie jak biologia, chemia, fizyka, matematyka. T. Becher wskazuje, że dominuje tu wiedza kumulatywna, atomistyczna, bezosobowa, zorientowana na uniwersalia. Kryteria weryfikacji wiedzy i określania jej aktualności są jasne, istnieje zgodność wśród badaczy co do tzw. wielkich pytań, przed którymi nauki te stoją. Podstawowym celem jest odkrywanie świata i formułowanie wyjaśnień przyczynowo-skutkowych. Członkowie tego „plemienia” wytwarzają specyficzne formy interakcji społecznych, które T. Becher określa jako konwergentne, oparte na sieci ścisłych powiązań, strukturalnie i politycznie dobrze zorganizowane, nacechowane intensywną rywalizacją i zorientowane na cel.

Nauki społeczne „czyste” oraz nauki humanistyczne (klasyczne) to przede wszystkim historia, filozofia, literatura. Wiedza ma tu charakter holistyczny, zorientowana

jest na szczegóły, ma wymiar podmiotowy, oparta jest na wartościach, a kryteria weryfikacji i żywotności (aktualności) wiedzy są dyskursywne; brak również konsesu co do tzw. pytań pierwszych. Głównym celem jest rozumienie i interpretowanie świata. Wytwarzany typ interakcji społecznych ma tu charakter dywergentny, indywidualistyczny, nieustrukturalizowany i zorientowany osobowo.

Nauki techniczne (ściśle stosowane), takie jak inżynieria mechaniczna i elektro-niczna, bazują na wiedzy pragmatyczno-celowej, skupiają się na doskonaleniu w manipulacji środowiskiem fizycznym człowieka, a w ocenianiu wiedzy stosują kryteria celowościowo-funkcjonalne. Wytwarzane przez to „plemię” wzory interakcji społecznych opierają się na silnie rozwiniętej przedsiębiorczości w działaniu i myśleniu, podejściu kosmopolitycznym i mocnym zorientowaniu na role z przypisanymi im normami profesjonalnymi.

Nauki społeczne stosowane to kategoria reprezentowana przez nauki o edukacji, pracę socjalną, dydaktykę. Występuje w nich zarówno orientacja na funkcjonalność, jak i na praktykę – profesjonalne działanie w interakcjach. Wiedza ma mieć charakter utylitarny, głównym celem jest planowanie skutecznych działań, które często mają charakter odgórnie wyznaczony (np. przez rządy i ministerstwa), ale muszą być realizowane na poziomie lokalnym. Często formą działania jest diagnozowanie i doradztwo (Becher, Trowler 2001).

T. Becher twierdzi, że wspólnoty dyscyplinowe, sieci powiązań i ich obszary działania są pewnymi bytami kognitywnymi (*cognitive entities*) i są wyposażone w specyficzne cechy, wytwarzają wewnętrzne kody, pojęcia, symbole i wyobrażenia. Różnić się też będą wzorami budowania interakcji społecznych oraz wewnętrzną spójnością – mogą być konwergentne, manifestować poczucie wspólnoty i jedności tożsamościowej lub przeciwnie, mieć naturę dywergentną, być paradygmatycznie rozbite i ideologicznie podzielone. Te różnice owocują wytwarzaniem specyficznych kultur akademickich, które na poziomie modelowania relacji społecznych mogą, niezależnie od typu dyscypliny, mieć charakter „miejski” (*urban*) lub „wiejski” (*rural*). Dyscypliny preferujące relacje „miejskie” cechują się bardzo intensywnymi kontaktami i wysokim wskaźnikiem relacji „problem – badacz” (*problem to people ratio*), co oznacza istnienie skonkretyzowanej liczby problemów głównych, gdzie na dany problem przypada wielu badaczy. Dyscypliny o relacjach „wiejskich” cechuje rozproszenie i zajmowanie dużych terytoriów (obszarów), mniejsza intensywność kontaktów i niski wskaźnik relacji „problem – badacz”, czyli wiele problemów wąskich, wycinkowych, specyficznych, podejmowanych przez nieliczne grupy badaczy (tamże).

Zastanawiając się nad zagadnieniem rozwoju kapitału społecznego studentów, zasadne wydaje się zatem pytanie o związki między poszczególnymi kulturami akademickimi, czy też „plemionami” a wzorami, strategiami czy modelami uspołeczniania studentów wpisanymi w konkretną kulturę. Interesującym przykładem są tu badania przeprowadzone na niemieckich uniwersytetach przez grupę badaczy kierowanych

przez P. Alheita¹. Wykorzystali oni jako punkt wyjścia właśnie koncepcje T. Bechera i w oparciu o nią wyodrębnili cztery typy instytucjonalnych habitusów, odpowiadających danym „plemionom”:

- nauki „czyste”, podstawowe (*pure sciences*) – habitus ekskluzywny,
- nauki humanistyczne i „czyste” nauki społeczne (*humanities and pure social sciences*) – habitus ambiwalentny,
- nauki techniczne (*technologies*) – habitus pragmatyczny,
- nauki społeczne stosowane (*applied social sciences*) – habitus inkluzywny (Alheit 2010).

Casus niemieckich uniwersytetów wydaje się szczególnie interesujący, gdyż w świetle uzyskanych wyników badań okazało się, że większym zasobem kapitału społecznego dysponują „plemiona” reprezentujące nauki ścisłe, zarówno w wydaniu teoretycznym, jak i stosowanym. Habitus ekskluzywny i pragmatyczny okazuje się skuteczniejszy w budowaniu i rozwijaniu społecznych sieci, także poza światem uniwersytetu, a członkowie tych plemion pozyskują wsparcie z agend rządowych, przemysłu oraz korzystają z hojnych dotacji i grantów badawczych. Z kolei nauki „miękkie” dysponują wyższym poziomem kapitału kulturowego, lecz towarzyszący im niższy prestiż sprawia, iż są postrzegane jako mniej wpływowe.

Wydaje się, że dostrzeżone różnice w potencjale budowania kapitału społecznego wiązać się mogą ze wskazanymi przez T. Bechera wzorami budowy relacji wewnątrzplemiennych – konwergentnymi, wspólnotowymi, w miarę spójnymi tożsamościowo lub dywergentnymi, rozbitymi, podzielonymi, indywidualistycznymi. Co ciekawe, elitarność napędzająca konkurencję wewnątrz „plemion” powiązanych z naukami ścisłymi prawdopodobnie jest czynnikiem „wymuszającym” generowanie i rozwijanie kapitału społecznego. Kooperatywność, przedsiębiorczość i eksperymentalna natura wiedzy sprawiają, że sukcesu nie osiąga się w pojedynkę, ale w zespołach badawczych, tworząc sieci współpracy, łącząc potencjał ludzki i sprzętowy mniejszych laboratoriów, fragmentaryzując duże projekty na małe podzadania, realizowane przez odrębne *teams*. Z kolei dyskursywny i rozbity charakter wspólnot dywergentnych oraz szeroka a przy tym niejednoznaczna natura wiedzy nauk „miękkich”, generują bardziej indywidualistyczne wzory społeczne, skupione raczej wokół osoby (mentora, mistrza) niż wokół zadania do zrealizowania. Można zatem stwierdzić, że duże zasoby kapitału społecznego generowane przez kultury akademickie o habitusie ekskluzywnym i pragmatycznym nie wynikają z postrzegania tego kapitału jako wartości autotelicznej, wręcz przeciwnie – kapitał jest narzędziem, pragmatycznie rozumianym, środkiem do celu, warunkuje sukces naukowy, podtrzymuje i wzmacnia status. Paradoksalnie, te dyscypliny, które mają intelektualne narzędzia do postrzegania ka-

¹ Badania w ramach grantu UE projekt RANLHE135230-LLP-1-2007-UK-KA1 1SCR, więcej szczegółów na stronie projektu www.ranlhe.dswe.edu.pl

pitału społecznego jako wartości autotelicznej, preferują kapitał kulturowy jako podstawowy, dominujący i to w jego rozwój głównie inwestują.

Cechą poszczególnych habitusów opisywanych przez P. Alheita jest specyficzna orientacja względem „pożądanego” typu studenta: habitus ekskluzywny kieruje swoją ofertę do najlepszych, akcentując, jak ważne są kryteria wstępne, habitus pragmatyczny otwiera się na studentów, którzy oprócz wiedzy mają za sobą doświadczenia praktyczne, habitus inkluzywny „zaprasza każdego”, a dostrzegane braki w wiedzy pomagają uzupełniać tak, by nie piętnować studenta i nie obniżać jego poczucia własnej wartości (podejście to opisywane było przez badanych jako postawa pedagogicznego taktu). Specyficznym przypadkiem jest habitus ambiwalentny (w omawianych badaniach jest to przypadek socjologów) zawieszony pomiędzy swoją humanistyczną naturą a tęsknotami za statusem wiedzy ścisłej i pewnej; tu poszukuje się studentów, którzy są „gotowi, by się zmienić” – pozornej otwartości na studenta towarzyszy walka o „utwardzenie” dyscypliny i podniesienie jej statusu, co w efekcie wyzwała praktyki konformizacji i standaryzacji (Alheit 2010).

To, że kultury instytucjonalne wytwarzają specyficzne wzory socjalizacji studentów i adeptów, dostrzeżone zostało także przez badaczy skandynawskich, którzy podkreślają że można tu mówić nie tylko o kulturze, ale nawet o specyficznych „porządkach moralnych” (*moral orders*).

Dyscypliny mają swoje specyficzne cechy społeczne i kulturowe: normy, wartości, wzory interakcji, style życia, zasady etyczne i pedagogie (...) Socjalizacja studentów wymaga po prostu skutecznego zinternalizowania porządku moralnego wyrastającego z kultury danej dyscypliny (Ylijoki 2000, s. 341, podaję za: Trowler 2009). Z kolei inne badania przeprowadzone przez zespół R. Neumann, koncentrujące się na związkach między kulturami dyscyplinowymi a wzorami nauczania, wykazały, że w praktyce dydaktycznej dominuje zjawisko odwrócenia modelu relacji typowych dla struktury „wewnątrzplemiennej” danej dyscypliny, czyli na wydziałach „kooperatywnych” nauk ścisłych dominuje indywidualistyczne, frontalne podejście do nauczania. Na wydziałach „indywidualistów – humanistów” preferowane są metody oparte na relacjach, interakcji i pracy w grupie. (...) *wykładowcy reprezentujący nauki „miękkie stosowane” są otwarci na nauczanie kolaboratywne, podczas gdy w ścisłych stosowanych dominuje koncentracja na opanowaniu możliwie szerokiego zasobu teorii i wyćwiczeniu umiejętności praktycznych* (Neumann, Parry, Becher 2002, s. 410).

P. Trowler analizując obszerną, lecz mocno rozproszoną literaturę z zakresu wpływu habitusu instytucjonalnego, czy też kultury dyscyplinowej na miejsce studentów w instytucji edukacyjnej i sposób ich funkcjonowania, wskazuje, iż wpływ ten materializuje się w wielu obszarach. Jako najważniejsze wskazuje następujące aspekty: relacje wykładowca – student; metody nauczania; cele kształcenia; teorie uczenia się i nauczania; podejście do studentów; rozumienie jakości kształcenia; „moralne porządki” studiowania; podejście władz wydziałów do narzędzi oceniania; wpływ opinii studentów na praktyki nauczania; poziom uznania dla wykładowców w oczach

studentów (Trowler 2009). Jednocześnie podkreśla, iż wszelkie tego typu generalizacje dyscyplinowe okazują się problematyczne w praktycznej analizie kultur instytucjonalnych, gdyż oferują jedynie pewną perspektywę, odsuwając na bok inne równie ważne aspekty, mogące przesądzić o „odcieniach” danych habitusów instytucjonalnych i miejscu uczących się podmiotów, takie jak struktura władzy, jednostkowe i grupowe sprawstwo, autorskie, interdyscyplinarne kierunki i specjalności itp.

W przypadku uniwersytetów na całym świecie, w tym także polskich, zasadne wydaje się pytanie, czy socjoekonomiczne zmiany zachodzące na poziomie makro i przenikające struktury szkół wyższych nie ujednolicają do pewnego stopnia funkcjonowania nauki instytucjonalnej, dyktując specyficzny, globalny model uspołeczniania (a może tylko socjalizowania?) tak studentów, jak i kadry. P. Trowler i T. Becher analizując konsekwencje globalnych przemian dla funkcjonowania systemów edukacyjnych, wyróżniają cztery dominujące trendy:

- ograniczenia finansowe narzucone uniwersytetom przez państwo, podsycane przez hasło wzmacniania konkurencyjności względem innych ośrodków (lokalnych i zagranicznych);
- rosnąca koncentracja na tzw. technonaukach powiązanych z międzynarodowymi rynkami zbytu;
- zacieśnianie więzi między rządami a korporacjami w odniesieniu do rozwijania produktów i innowacji;
- narastający nacisk na wytwarzanie strategii globalnych własności intelektualnych w ramach korporacji i wewnątrz państw silnie zindustrializowanych, reprezentujący nowe swoiste środowisko akademickich praktyk badawczych (Becher, Trowler 2001).

Jeśli globalizujące siły rynku są tak rozległe, to być może potrzebna jest inna perspektywa myślenia o habitusie instytucjonalnym, raczej w kategoriach struktur i zależności władzy, równoważona przez miejsce podmiotów w budowaniu i podtrzymywaniu procesów edukacji, socjalizacji i modernizacji życia społecznego, a jednocześnie pozwalająca na uchwycenie niuansów dyscyplinowych i innych elementów specyficznych dla danej instytucji edukacyjnej?

Kultury uczenia się

Jeżeli, jak podkreśla E. Kurantowicz, *chcąc kształtować prospołeczne zachowania wśród absolwentów, uczelnie wyższe muszą dokonać zmian w kierunku własnego uspołecznienia* (Kurantowicz 2010), to konieczne jest raczej całościowe spojrzenie na instytucje edukacyjne z uwzględnieniem wszystkich wskazanych powyżej czynników. Interesującą propozycją w tym zakresie jest projekt *Doskonalenie kultur uczenia się*

w *szkołach wyższych*, realizowany w latach 2001–2005, będący pierwszą w Wielkiej Brytanii próbą niezależnych badań szkół wyższych na tak dużą skalę. Projekt był realizowany równoległe z podjętymi w tym czasie działaniami *Learning and Skills Council* oraz *Quality Improvement Agency* – narodowymi agendami odpowiedzialnymi za ulepszenie i dążenie do doskonałości w sektorze szkolnictwa wyższego².

Według badaczy uczenie się i nauczanie nie może być wyrywane z kontekstu społecznych, ekonomicznych i politycznych sił, zarówno bieżących, jak i historycznych. Dostrzeżenie tego i bezpośrednie odnoszenie się do tej złożoności jest jedyną drogą odkrycia i zrozumienia specyfiki skutecznych działań polityków i praktyków. Autorzy projektu dowodzą, iż nie można dokonać znaczącej zmiany w sektorze szkolnictwa wyższego, przynoszącej korzyści wszystkim członkom zbiorowości bez kulturowego spojrzenia na uczenie się i jego praktyki (Biesta, James 2007)³.

Kultury uczenia się to społeczne praktyki, poprzez które ludzie się uczą. Są one złożone z działań, dyspozycji i interpretacji, istnieją w interakcjach społecznych i komunikacji oraz dokonują się poprzez nie. Kultury uczenia się składają się ponadto z artefaktów, kontekstów instytucjonalnych i środowiska fizycznego. Operują również społecznym systemem oczekiwań wnoszonych przez uczestników danej kultury i oczekiwań, jakie inni mają wobec ich aktywności i praktyk. Kluczowe aspekty teorii kultur uczenia się można streścić następująco:

- kultury uczenia się nie są kontekstami, w których ludzie się uczą, lecz społecznymi praktykami, poprzez które się uczą;
- jednostki wpływają na kultury uczenia się i są ich elementami tak samo, jak kultury uczenia się wpływają na jednostki i są ich częścią;
- kultury uczenia się to nie to samo, co miejsca uczenia się, które mają określone granice, kultury uczenia się w konkretnych miejscach tych ostrych granic nie posiadają;
- narzędziem pojęciowym wspierającym rozumienie kultur uczenia się są pojęcia „pola” i „habitusu” zaczerpnięte z prac P. Bourdieu – każda kultura uczenia się działa, jest konstruowana i rekonstruowana w ramach oddziaływania na nią sił jednego lub więcej pól (tamże).

Elementy kultury uczenia się kluczowe w procesie jej analizy i przekształcania to: 1) interesy/cele studentów, 2) profesjonalizm kadry nauczającej, 3) dydaktyka szkoły wyższej, 4) przyjęcie kulturowej perspektywy wobec uczenia się. Ogólne cele działań podejmowanych w ramach zmiany kultur uczenia się to:

- maksymalizacja sprawstwa studentów,
- maksymalizacja profesjonalizmu kadry,

² Projekt kierowany był przez D. Jamesa, profesora edukacji na Uniwersytecie Zachodniej Anglii w Bristolu oraz G. Biestę, profesora edukacji na Uniwersytecie w Stirling, Szkocja.

³ Koncepcja kultur uczenia się jako kategoria analityczna w badaniach nad edukacją opisana została szerzej w książce *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego* (Kurantowicz, Nizińska 2012).

- poprawa dydaktyki,
- wzmocnienie pozytywnych aspektów kultur uczenia się (tamże).

Wydaje się, że wykorzystanie modelu kultur uczenia się stwarza szerokie możliwości kształtowania zachowań prospołecznych studentów i absolwentów. Wskazać tu można co najmniej kilka argumentów.

- kultury uczenia się dostarczają holistycznego oglądu edukacji, unaoczniając studentom ich miejsce i możliwości działania (w tym także zmiany) w szerszych strukturach społecznych;
- jednostki wpływają na kultury uczenia się i są ich elementami, tak samo jak kultury uczenia się wpływają na jednostki i są ich częścią, daje to poczucie sprawstwa przy jednoczesnym uwrażliwieniu na szerszy kontekst sytuacji zjawisk i zdarzeń;
- kultury uczenia się są wytworem ludzkim, społecznymi praktykami, poprzez które dokonuje się uczenie, co oznacza, że kultury istnieją poprzez i w działaniach ludzkich;
- kultury uczenia się promują mediację jako proces społecznie akceptowalnego dążenia do realizacji własnych celów i jednocześnie sposób uczenia się;
- kultury uczenia się pomagają w praktykowaniu i radzeniu sobie z napięciem między dążeniami własnymi jednostki a zewnętrznie daną strukturą społeczną (*structure vs. agency*). Dobre doświadczenia w tym obszarze będą w przyszłości owocowały zwiększoną partycypacją społeczną, złe mogą doprowadzać do alienacji, zubożenia i wycofania.

Zdaniem G. Biesty i G. Jamesa usprawnianie kultur uczenia się wymaga tworzenia przestrzeni dla lokalnych inicjatyw, kreatywności i profesjonalnego osądu oraz dążenia do budowania bardziej synergicznych kultur wspierających i nagradzających takie inicjatywy oraz refleksji i krytycznego myślenia na wszystkich możliwych poziomach interwencji: rządowym, uczelnianym, nauczycielskim i studenckim.

Mimo różnic pomiędzy specyficznymi kulturami uczenia się typowymi dla poszczególnych uniwersytetów, istnieją zdaniem badaczy zasadnicze podobieństwa „sektorowe” (typowe dla szkół wyższych). Można wskazać cztery wspólne dla większości uczelni znamiona specyficzne kultur uczenia się. Pierwszą cechą dystynktywną jest centralne znaczenie nauczyciela w procesie uczenia się mimo wzrastającej świadomości, iż uczenie się w szkołach wyższych ma raczej charakter tutoringów i facylitacji wymagającej dużej aktywności znajomości technik samodzielnego uczenia się od studenta. Jako drugą wskazano hierarchię statusów i kwalifikacji wśród uczelni. Szkoły wyższe są zróżnicowane pod względem swojego statusu, finansowania i specyficznych grup studentów. W polskim kontekście szczególnie widoczny jest rozdźwięk statusów i finansowania szkół publicznych i niepublicznych bez uwzględnienia rzeczywistej jakości i poziomu nauczania w tych instytucjach. Trzecią cechą jest niedostateczne finansowanie szkolnictwa wyższego i ostry reżim kontrolny. Szkolnictwo wyższe zdaniem badaczy jest niedofinansowane (zauważają jednak przy tym, że czę-

sto także uczelnie źle i niegospodarnie zarządzają powierzonymi im środkami). Należy zaznaczyć, że w polskim kontekście w lepszej sytuacji zawsze będą uczelnie państwowe, nawet te słabo kształcące, niż dobrej jakości uczelnie niepaństwowe. Mimo to, ciała kontrolne rygorystycznie egzekwują absurdalne niekiedy wymagania i skupiają się na mierzalnych aspektach edukacji, nie przykładając uwagi do specyfiki i jakości kultur uczenia się danych uczelni. Cecha czwarta to zewnętrzne wyznaczenie planu dla szkół wyższych. W polskim i brytyjskim kontekście widać zasadnicze podobieństwo – dążenie do poprawy jakości uczenia się i nauczania (technicznie rozumianego) napędzane jest przez oczekiwanie, iż szkoły wyższe samodzielnie rozwiążą najpoważniejsze problemy społeczne (bezrobocie młodych, trudności gospodarcze, niska konkurencyjność względem innych państw) przy jednoczesnym maksymalnym obniżeniu kosztocłonności procesów edukacyjnych.

Ta ostania cecha przypomina nam, że mimo rzetelnej i rozległej krytyki stanu uczelni wyższych i ich potencjału do bycia twórczymi środowiskami uczenia się, systemy edukacyjne nie działają w próżni. Jak podkreślali Frankfurczycy, edukacja jest częścią systemu społecznego i odbija wszelkie typowe dla niego jakości. Zanim więc uczyni się z uniwersytetów przysłowiowych „chłopców do bicia”, niezdolnych do „uspołeczniania” przyszlých obywateli i na wskroś „niespołecznych” wewnątrz, warto przyjrzeć się także wnioskom z ostatniej Diagnozy Społecznej (Czapiński, Panek 2011), które szczególnie dobitnie wyraził J. Czapiński: *żyjemy w kraju coraz bardziej efektywnych jednostek i niezmiennie nieefektywnej wspólnoty*. Autorzy raportu podkreślają, że mierzony licznymi wskaźnikami poziom kapitału społecznego w Polsce jest znacząco niski – jesteśmy nieufni, nietolerancyjni i niechętnie się zrzeszamy (tamże s. 285). To, że gospodarczo odnotowujemy rozwój, tłumaczone jest tendencją do inwestowania w kapitał ludzki, a nie w kapitał społeczny – autorzy podkreślają, że jest to model typowy dla krajów uboższych. Prognozują, że po przekroczeniu pewnego pułapu dotkliwie odczujemy skutki braku kapitału społecznego. *O ekonomicznym awansie poszczególnych osób i rodzin decyduje szybko rosnący w Polsce kapitał ludzki, zwłaszcza poziom wykształcenia. Dla powodzenia przedsięwzięć zbiorowych, wymagających efektywnej współpracy władz centralnych i samorządowych, oraz lokalnych społeczności i poszczególnych obywateli, niezbędny jest kapitał społeczny; wiedza i zdrowie przestają wystarczać. (...) Polska przekroczy próg zamożności, powyżej którego dalsze inwestowanie w kapitał ludzki przestanie wystarczać do podtrzymania rozwoju, prawdopodobnie za ok. 8 lat. Tyle mniej więcej zostało nam czasu na budowanie kapitału społecznego, jeśli chcemy się dalej rozwijać* (tamże, s. 291–292).

Wydaje się zatem, że wiele jest do zrobienia nie tylko w zakresie uspołeczniania szkół wyższych, ale też w kierunku poprawy jakości życia publicznego i zwiększania zaufania do instytucji państwowych oraz współobywateli. Szkoły wyższe mogą podejmować pewne działania w tym kierunku, lecz samodzielnie, w izolacji nie rozwiążą tego problemu. Jakie możliwości pojawiają się zatem, by ze szkół wyższych w Polsce uczynić specyficzne mikro – wyspy czy też inkubatory kapitału społecznego? Ciekaw-

wą propozycję formułuje E. Kurantowicz, wskazując na przynajmniej trzy możliwe zakresy działań. Pierwsza propozycja to powiązanie działalności uczelni wyższych z polityką uczenia się przez całe życie. Szkoły wyższe mogą wówczas korzystać z aksjologicznego zaplecza idei uczenia się przez całe życie, które odwołuje się do tak ważnych społecznie wartości, jak: równość, sprawiedliwość, podmiotowość i sprawstwo oraz tolerancja i uwrażliwienie na różnice w świecie społecznym. Druga to przyjęcie społeczno-kulturowej perspektywy dla rozumienia procesu uczenia się, przez co uczelnie zyskują możliwość kształtowania postaw prospołecznych zarówno w granicach uczenia się formalnego (kształcenie przedmiotowe studentów), pozaformalnego (poza godzinami zajęć dydaktycznych, działalność kół naukowych czy innych form aktywności studentów), jak i nieformalnego (np. oddziaływanie uczelni poprzez realizowane inicjatywy edukacyjne w środowisku lokalnym, czy zaangażowanie uczelni w ważne społecznie przedsięwzięcia itp.). Jednocześnie uczestnictwo w różnorodnych akademickich społecznościach, sieciach, grupach wyzwala zachowania prospołeczne i poczucie społecznej odpowiedzialności wśród studentów-absolwentów. Działaniem trzecim mogłoby być kształtowanie własnej kultury uczenia się w ramach uczelni czy wydziału, co podkreśla autonomię i odpowiedzialność uczelni, a jednocześnie wzmacnia i kształtuje te cechy wśród uczestników społeczności akademickiej. (Kurantowicz 2010). Wydaje się, że propozycje te mają o wiele większy potencjał niż próby zewnętrznej implementacji, „wszczepiania” kapitału społecznego uczącym się jednostkom. Wymagają jednak radykalnej zmiany perspektywy u wszystkich – twórców, realizatorów i uczestników procesów edukacyjnych.

Bibliografia

- ALHEIT P., 2010, *The symbolic power of knowledge. Exclusion mechanisms of the “university habitus” in the German HE system*, www.ranlhe.dswe.edu.pl/dissemination.
- BECHER T., 1989, *Academic Tribes and Territories*, Philadelphia.
- BECHER T., TROWLER P., 2001, *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, SRHE and Open University Press, Suffolk.
- BIESTA G., JAMES D., 2007, *Improving learning cultures in further education*, Routledge, London–New York.
- BŁĄŻEJOWSKI J., *Uspołecznienie szkół wyższych – możliwości związane z udziałem studentów i doktorantów w zarządzaniu uczelnią*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- CZAPIŃSKI J., PANEK T. (red.), 2011, *Diagnoza Społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- KURANTOWICZ E., 2007, *O uczących się społecznościach*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KURANTOWICZ E., 2010, *Odpowiedzialność uczelni za kształtowanie zachowań prospołecznych studentów*, Niepublikowany raport przygotowany na zlecenie MNiSW, Wrocław.
- KURANTOWICZ E., 2010a, *Uczelnia jako społeczność ucząca się*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- KURANTOWICZ E., NIZIŃSKA A., 2012, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2011, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- NEUMANN R., PARRY S., BECHER T., 2002, *Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis*, *Studies in Higher Education*, 27/4.
- NIZIŃSKA A., 2010, *Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym kulturom uczenia się*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- PERLIŃSKA K., 2010, *Społeczny wymiar nabywania wiedzy w kształceniu akademickim*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- PUTNAM R., 2008, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- SCHULLER T. i in., 2004, *The benefits of learning. The impact of education on health, family and social capital*, Routledge, London.
- TROWLER P., 2009, *Beyond epistemological essentialism: Academic tribes in the 21st century*, [in:] C. Kreber (ed.), *University and its Disciplines. Teaching and Learning within and beyond disciplinary boundaries*, Routledge, London.

Socialising students – socialising universities. Higher education as an institutional educational environment

Demands for socializing institutions of higher education and reinforcing the social capital of students have been present in the public sphere for some time now. Reinforcing the social capital and competences connected therewith can be justified at several levels: in macro dimension this demand is imposed by standardising and unifying actions connected with European ones. In the meso (institutional) dimension the significance of social capital of students will be revealed due to changes in the organisation framework resulting from popularisation of studies. It will be also reflected in the comparison of the ratio of students attending full-time courses and those who follow extramural studies. The changes in the meso area remain closely connected with changes from the micro area, regarding psychological skills, social and cultural competences and readiness to educate “new” students.