

RENATA WAWRZY尼亚K-BESZTERDA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OFERTA DYDAKTYCZNA UNIWERSYTETU. POTENCJAŁ I OGRANICZENIA DLA KSZTAŁTOWANIA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W SZKOLE WYŻSZEJ

ABSTRACT. Wawrzyniak-Beszterda Renata, *Oferta dydaktyczna uniwersytetu. Potencjał i ograniczenia dla kształtowania kapitału społecznego w szkole wyższej* [The didactic offer of a university. The potential and limitations on creating social capital at high school]. *Studia Edukacyjne* nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 213-225. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

The article presents issues related to the quality of the didactic offer of a university and the opportunities it creates for developing social capital at high school. The author's argument is related to the results of the research conducted among the students of Adam Mickiewicz University in Poznań.

Key words: didactic offer of a university, social capital, high school

Warunki wykorzystania potencjału kształcenia akademickiego, postulat przezwyciężenia ograniczeń oraz potrzeba namysłu nad kierunkami jego zmian stały się ważnymi tematami debaty publicznej prowadzonej nie tylko w środowisku akademickim, ale także na łamach prasy. Wątki te pojawiają się również w politycznych projektach modernizacyjnych państwa polskiego (np. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Zespół Doradców Strategicznych przy Prezesie Rady Ministrów)¹ oraz koncepcjach środowiskowych (*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2009-2020*)². Zróżnicowanie formułowanych diagnoz, proponowanych rozwiązań i ich uzasadnień odzwierciedla wielowymiarowość wyzwań, wobec

¹ *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Zespół Doradców Strategicznych przy Prezesie Rady Ministrów, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe> [dostęp: 20.08.2011].

² *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020* <http://www.frp.org.pl/?page=aktualnosci&id=83> [dostęp: 1.09.2012].

których staje uniwersytet. Uczelnia jest współcześnie „podobnie jak inne sfery życia, miejscem napięć między potrzebą (by nie rzec: koniecznością) podtrzymywania tradycji oraz naciskami na zmianę”³. W tekście pokrótce zarysuję zjawiska związane z tym napięciem, obecne w rzeczywistości akademickiej. Przybliżę ich konsekwencje dla organizacji i przebiegu uniwersyteckiej dydaktyki. Przywołam wyniki badań⁴ w tym ich fragmencie, który dotyczył oferty dydaktycznej uniwersytetu. Obraz zajęć dydaktycznych wyłaniający się z doświadczeń studentów odniosę do potrzeby kształtowania kapitału społecznego w uniwersytecie.

W diagnozach i analizach rzeczywistości uniwersyteckiej zwraca się uwagę m.in. na „urynkowanie i uproduktowanie wyników działalności instytucji szkolnictwa wyższego”⁵, komercjalizację studiów, korporatyzację świata akademickiego, konieczność (?) uwzględnienia wymagań rynku pracy i skutki tego procesu dla uczelni, nieodpowiadający potrzebom rozwój kadry naukowej⁶. Społeczno-kulturowe konteksty tych zjawisk ilustrują fundamentalne dylematy, które B.D. Gołębnik sprowadza do kilku: „autonomia vs zależność; misja vs rynek; wspólnotowość vs korporacjonizm; elitaryzm vs egalitaryzm; intelektualizm vs masowość”⁷. Ich

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 53-64.

⁴ Są to badania pt. *Studenci UAM 2005/6-2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*, realizowane pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej (finansowane z grantu MNiSW nr 3821/H03/2007/32). Skład zespołu badawczego: dr Ewa Bochno, mgr Ireneusz Bochno, dr Anita Famuła-Jurczak, dr Sylwia Jaskulska, dr Karina Knasiecka-Falbierska, dr Mateusz Marciniak, dr Ewa Tluczek-Tadla, dr Renata Wawrzyniak-Beszterda.

⁵ M. Wójcicka, *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, Przegląd Socjologiczny, 2009, LVIII/3, s. 10.

⁶ Por. szerzej np.: J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994, s. 23-47; J. Brzeziński, Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Poznań – Olsztyn 2000, s. 125-137; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010, s. 281-296; J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, s. 297-309; K. Szafraniec *Raport „Młodzi 2011”* http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf [dostęp: 8.09.2011]; B. Śliwerski, *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, red. A. Szerlag, Kraków 2006, s. 67- 87.

⁷ B.D. Gołębnik, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] *Innowacje*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 255. Kilkanaście lat temu J. Brzeziński nieco inaczej widział te opozycje: autonomia vs zależność, jedność badania i nauczania vs odrębność badania i nauczania,

treść oddaje kierunki dokonujących się przemian ładu społecznego, przemian, które na nowo każą stawiać pytania⁸ o tożsamość współczesnego uniwersytetu, o formułę edukacji akademickiej oraz epistemologię wiedzy, w której osadzone są praktyki edukacyjne w szkole wyższej⁹.

Warto w tym miejscu skonfrontować te dylematy z analizą formalno-prawnej sytuacji uczelni przeprowadzoną przez Marię Czerepaniak-Walczak¹⁰. Autorka odwołując się do obowiązującej *Ustawy o szkolnictwie wyższym* oraz *Diagnozy stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* rekonstruuje wizję uniwersytetu zawartą w niektórych zapisach tych dokumentów. Pokazuje, jak sformułowane w Ustawie zadania uczelni sprowadzają ją do przedsiębiorstwa produkującego wyższe wykształcenie, świadczącego usługi badawcze i edukacyjne, które mają przyczyniać się do pomnażania potencjału gospodarczego. Wykazuje też, że przyjęcie rekomendacji *Diagnozy...* „może sprawić, że tradycyjne wartości uniwersyteckie ustąpią miejsca, a raczej zostaną wyparte przez reguły gry rynkowej”¹¹. Także sposób wprowadzania zasad Procesu Bolońskiego stanowi przejaw „normalizacji wytworów”, doprowadził bowiem do unifikacji i standaryzacji kształcenia¹². W rezultacie, uniwersytet staje obecnie wobec praktyki, w której „Podejście uczące krytycznego myślenia wypierane jest przez podejście premiujące funkcjonalność ocenianą w aspekcie przydatności wykształcenia w pierwszej pracy”¹³. Jest to m.in. rezultat marginalizowania w refleksji na temat roli szkolnictwa wyższego dyskursu zorientowanego na demokrację¹⁴. Dominuje wizja „homo oeconomicus”¹⁵.

pluralizm *vs* wyłączność, tolerancja *vs* ksenofobia, indywidualizm *vs* kolektywizm, prawda *vs* praktycyzm, powszechność *vs* lokalność, zmiana *vs* stagnacja. Już samo porównanie tych dwóch zestawień ilustruje pewne przesunięcie akcentów, które dokonało się tym czasie w debacie nad uniwersytetem. Por. J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 23-47.

⁸ B.D. Gołębnik, *Poszukiwanie*, s. 257-258.

⁹ Odpowiedzi na te pytania przekraczają ramy tego artykułu, nadmienię tylko, że upraszczając nieco, można ich poszukiwać co najmniej w dwóch koncepcjach uniwersytetu – wyrastającej z idei liberalnego uniwersytetu Humboldtowskiego lub zakorzenionej w akademickiej tradycji amerykańskiej.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet*, s. 53-64.

¹¹ Tamże, s. 57.

¹² Stało się tak, choć ideą Procesu Bolońskiego była „harmonizacja systemu szkolnictwa wyższego w procesie konstruowania europejskiej przestrzeni edukacyjnej i badawczej” – M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet*, s. 56. Wątek ten wykracza poza ramy artykułu, ale warto przywołać tutaj tekst E.J. Kryńskiej, w którym autorka analizując proces reform i zmian szkolnictwa wyższego odpowiada na tytułowe pytanie: *Uniwersytet – podmiot czy obiekt zmian?* [w:] *Innowacje*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.

¹³ M. Wójcicka, *Zmiany w szkolnictwie wyższym*, s. 9-29.

¹⁴ J. Kochanowski rozwija ten wątek w tekście pod tytułem oddającym tezę jego wводу: *Jakość demokracji jako (zapomniany) cel strategiczny procesu bolońskiego*. *Szkic problematyki*, Przegląd Socjologiczny, 2009, LVIII/3, s. 31-50.

Jednostka ma akceptować prawa wolnego rynku i sprawnie się na nim poruszać tak dzięki umiejętności przystosowania się, jak i podejmowania ryzykownych wyzwań.

Inną jakość niesie z sobą idea uniwersytetu przedsiębiorczego, czyli

organizacji racjonalnie (twórczo, efektywnie) zarządzającej posiadanym kapitałem społecznym i intelektualnym przez procesy i działania specyficzne dla uczelni, to znaczy: badania i kulturotwórcze relacje ze środowiskiem. Celem uniwersytetu przedsiębiorczego jest pomnażanie kapitału społecznego i intelektualnego jako czynnika wielowymiarowego rozwoju osobowego i przemian w bliższym i dalszym otoczeniu¹⁶.

Taka przestrzeń stwarza warunki do odważnego, refleksyjnego, krytycznego myślenia, podejmowania twórczych działań, kształtuje postawę otwartości na inność, stawiania prawdziwych pytań tak przez naukowców, jak i studentów. Kreuje zatem otoczenie sprzyjające urzeczywistnianiu „tradycyjnej roli uniwersytetu, jako źródła społecznego krytycyzmu”¹⁷. W jaki sposób tak wyrażone oczekiwania wpisują się w postulat kształtowania kapitału społecznego w uniwersytecie? Przywołam tu to podejście M. Dudzikowej¹⁸, która w licznych tekstach wykazuje zasadność wykorzystania koncepcji kapitału społecznego w diagnozie i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej instytucji wszystkich szczebli kształcenia¹⁹. Czerpiąc z różnych tropów teoretycznych i badawczych, z sukcesem wprowadza kapitał społeczny jako kategorię badawczą oraz ramę interpreta-

¹⁵ Szerzej E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. II, Gdańsk 2007.

¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet*, s. 58.

¹⁷ Tamże, s. 61. Dodam jedynie, że referując analizy M. Czerepaniak-Walczak na użytek prowadzonego przez mnie wywodu, skupiłam się na przeciwstawieniu koncepcji uniwersytetu jako przedsiębiorstwa – uniwersytetowi przedsiębiorczemu. Autorka omawia również „pułapki” funkcjonowania uniwersytetu przedsiębiorczego.

¹⁸ Tytułem przykładu – kilka tekstów tej autorki: *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. IV, Gdańsk 2008; *Co z rozwojem kapitału społecznego w szkole. Postawienie problemu*, [w:] *„Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie*, red. T. Lewowicki, Warszawa 2007; *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007; *Szkoła jako „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”? Suplement do „Erozji kapitału...”*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Kraków 2011.

¹⁹ Kategoria kapitału społecznego już od początku (P. Bourdieu, J. Coleman) wiązana była z szeroko pojętą edukacją – nacisk kładziony był jednak na zbadanie przyczyn różnicowania wyników szkolnych uczniów w różny sposób, ale w obu podejściach łączono te różnice z kontekstem społecznym, w którym funkcjonowali uczniowie. Oczywiście, należy pamiętać o zasadniczych różnicach w rozumieniu kapitału społecznego tych dwóch autorów.

cyjną. Szkołę i uniwersytet traktuje szeroko jako (nawiązując do słów J. Czapińskiego) „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”. Stawia tezę, że zwiększanie zasobów kapitału społecznego w szkole (jak i w uniwersytecie) dokonuje się przez „codzienną *praxis*”²⁰, przez pomnażanie zasobów zaufania i obywatelskiego zaangażowania.

Każda koncepcja uniwersytetu znajduje swe odzwierciedlenie w przebiegu procesu dydaktycznego organizowanego w jego ramach²¹. Jako ilustrację można przywołać tutaj dwa zasadnicze podejścia omawiane przez Teresę Bauman²². Pierwsze wywodzi się z tradycji Herbartowskiej dydaktyki, sprowadza się ono do jednostronnego przekazu wiedzy, dominacji czynności/aktywności nauczyciela nad czynnościami/aktywnością studenta, przewagi nauczania nad uczeniem się, asymetrii w relacji nauczyciel-student. Kształcenie w szkole wyższej rozumiane jest wówczas jako „przekazywanie i równoczesne nabywanie gotowych znaczeń”²³. Drugie podejście zakorzenione jest w idei uniwersytetu Humboldtowskiego:

Studiowanie jest traktowane jako samodzielny proces zdobywania wiedzy, dochodzenia do przekonań, na drodze poszukiwania odpowiedzi na stawiane przez nauczycieli, bądź samodzielnie, pytania. Jest rozumiane jako proces nadawania przez uczących się znaczeń poznawanym treściom²⁴.

W świetle tych dwóch, z konieczności bardzo skrótowych, charakterystyk, opozycyjność przedstawionych sposobów rozumienia kształcenia w szkole wyższej jest łatwa do zidentyfikowania. Znacznie trudniej o takie czytelne rozróżnienia w praktyce dydaktycznej uczelni, praktyce uwikłanej w wiele kontekstowych uwarunkowań.

Mając na uwadze to zastrzeżenie i tak warto zadać pytanie, jaką przestrzeń kształcenia dzisiaj stwarza studentom uczelnia? Czy w jej ramach kreowane są warunki do doświadczenia z jednej strony samodzielności i podmiotowości, z drugiej współpracy i zespołowości? Czy udział w nich sprzyja nabywaniu i rozwijaniu przez studentów otwartości na racje drugiego, ale czy jest też praktyką formułowania własnego „głosu”? „Jaki styl poznawczy kształtują uczelnie? Czy uczą krytycyzmu,

²⁰ „Codzienna *praxis*” to sformułowanie zaczerpnięte od J. Brunera (*Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006).

²¹ Choć oczywiście ten proces dydaktyczny ma też swoje zewnętrzne uwarunkowania – szerzej np.: M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.

²² T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerlag, Kraków 2006.

²³ Tamże, s. 177.

²⁴ Tamże, s. 179.

racjonalności, sceptycyzmu – atrybutów nowoczesnego stylu myślenia?”²⁵ Jakość socjalizacji poznawczej²⁶ jest konsekwencją jakości m.in. zajęć dydaktycznych organizowanych w ramach uczelni. Jaki zatem obraz uniwersyteckich zajęć dydaktycznych wyłania się z doświadczeń studentów?

W odpowiedzi odwołam się do wybranych wyników badań zespołowych pt.: *Studenci UAM 2005/6-2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*²⁷. Aby prezentacja była czytelna, a wnioski uzasadnione, przybliżę pokrótce ich charakter. Obejmując badaniami studentów u progu kariery akademickiej, wykorzystaliśmy niepowtarzalny moment, kiedy pierwszy rocznik reformy edukacji dotarł na wyższe uczelnie. Badania miały charakter panelowy – w tej samej próbie badawczej zostały zrealizowane trzy pomiary (na I, III i ostatnim roku studiów uzupełniających magisterskich). Tu prezentuję fragment wyników drugiego pomiaru, który został przeprowadzony w semestrze zimowym roku akademickiego 2007/2008. Objęliśmy nim 1306 studentów trzeciego roku ze wszystkich wydziałów UAM²⁸. Badaliśmy doświadczenia, jakie studenci w toku studiów gromadzili w uniwersytecie. Oferta dydaktyczna była jednym z wyłonionych obszarów doświadczeń gromadzonych przez studentów w toku studiów²⁹. W świetle naszych założeń,

²⁵ Kubin za: E. Narkiewicz-Niedbalec, *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży*, Zielona Góra 2006, s. 7.

²⁶ Socjalizacja poznawcza to kategoria użyta w badaniach przez E. Narkiewicz-Niedbalec. Warto badania te przywołać również dlatego, że są (w części) przykładem dość rzadko realizowanych badań panelowych.

²⁷ Badania są realizowane pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej. Skład zespołu badawczego: dr Ewa Bochno, mgr Ireneusz Bochno, dr Anita Famuła-Jurczak, dr Sylwia Jaskulska, dr Karina Knasiecka-Falbińska, mgr Mateusz Marciniak, dr Ewa Tłuczek-Tadla, dr Renata Wawrzyniak-Beszterda.

²⁸ Dla większości był to zatem ostatni rok studiów I stopnia (tj. licencjackich). Dodam jedynie, że pierwszy pomiar przeprowadziliśmy w roku akademickim 2005/2006, na początku I roku studiów naszych badanych. Dotyczył on doświadczeń szkolnych studentów I roku UAM. Trzeci został zrealizowany w roku akademickim 2009/2010 (kiedy respondenci byli na drugim roku studiów uzupełniających, magisterskich). Koncepcję i wyniki badań prezentują monografie publikowane w ramach serii wydawniczej „Maturzyści 2005” – Studenci UAM w Poznaniu”: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010; *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, Kraków 2011; *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków (w druku).

²⁹ Poglębione omówienie tego podejścia w kontekście wykorzystanych inspiracji teoretycznych: M. Dudzikowa, *Z teorii i metodologii badań oraz Ku sprawstwu, współpracy*

oferta ta buduje zasoby kapitału społecznego uniwersytetu (kapitał społeczny w aspekcie zbiorowym)³⁰. Zasoby te są udostępniane studentom, ale też dzięki udziałowi studentów (którzy wnoszą w przestrzeń uniwersytetu własne zasoby), są przez nich zwrotnie współtworzone. Uczelnia poprzez jakość oferowanego w niej kształcenia stwarzać może kontekst sprzyjający rozwijaniu jednostkowego kapitału społecznego studentów³¹. Zakładamy, że będzie tak wówczas, gdy (w przypadku tego obszaru, jakim jest oferta dydaktyczna) zajęcia akademickie umożliwią studentom sprawcze, refleksyjne funkcjonowanie w atmosferze sprzyjającej nawiązywaniu współpracy. W ofercie dydaktycznej uczelni interesowała nas bowiem jej jakość, którą ocenialiśmy według przyjętych założeń normatywnych, wyprowadzonych z kultury edukacji J. Brunera³² oraz koncepcji kapitału społecznego³³. Założenia te zbudowane zostały na przekonaniu, że zajęcia dydaktyczne organizowane w ramach uniwersytetu powinny stwarzać studentom warunki uczenia partycypacyjnego, kooperatywnego, nastawionego raczej na tworzenie znaczeń, niż ich przyjmowanie w gotowej postaci. Ważną rolę odgrywają tutaj nie tylko treści kształcenia i sposób ich przekazywania, ale również relacje między studentami a nauczycielami akademickimi. Stąd, wyłonione przez nas subzmiennie obejmowały: *stosunek nauczycieli akademickich do studentów, jakość pracy nauczycieli akademickich, sposób prowadzenia zajęć, zaufanie studentów wobec prowadzących zajęcia, treści nauczania, warunki aktywności poznawczej studentów*.

Zastosowaliśmy rekodowanie danych, które umożliwiło nam porównanie zmiennych szczegółowych opisujących wyłonione w badaniach obszary uniwersytetu³⁴. Dla czytelności porównań tak przeliczyliśmy dane,

i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010. A także tekst M. Dudzikowej [w:] *Oblicza kapitału społecznego*.

³⁰ W badaniach wyodrębniliśmy kapitał społeczny w uniwersytecie w aspekcie jednostkowym i zbiorowym. Ten pierwszy wyrasta z koncepcji P. Bourdieu i obejmuje sieci społeczne, zgeneralizowane zaufanie i zaangażowanie społeczno-obywatelskie studentów. Ten drugi, zakorzeniony w podejściu J. Colemana i R. Putnama, traktujemy jako atrybut instytucji. Szerzej: R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, *Ustalenia metodologiczne*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego*.

³¹ Może też stanowić barierę w tym procesie.

³² Taki sposób teoretycznego osadzenia badań – z jednej strony szeroko pojęty kapitał społeczny, z drugiej kultura edukacji J. Brunera – jest autorstwa M. Dudzikowej.

³³ W konceptualizacji kategorii kapitału społecznego czerpaliśmy przede wszystkim z trzech różnych podejść (świadomi zasadniczych różnic między nimi): P. Bourdieu, J. Colemana, R. Putnama.

³⁴ Przywołuję wyniki, które dotyczą tylko jednego z wyłonionych w badaniach obszarów uniwersytetu, pozostałe to: relacje w grupie studenckiej, oferta pozadydaktyczna uczelni, kontekst materialno-organizacyjny. Szerzej: *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie*.

że w rezultacie w każdej subzmienniej badany mógł maksymalnie zgromadzić 100 punktów³⁵.

W poniższej tabeli zestawiam stosowne dane³⁶.

Tabela 1
Hierarchia subzmiennych w ramach oferty dydaktycznej uczelni

Subzmienna	Średnia punktów	Rodzaj zajęć	Średnia punktów
1. <i>Stosunek nauczycieli akademickich do studentów</i> (życzliwość i szacunek wobec studentów oraz dostępność dla studentów rozumianą jako czas dla nich)*	58,99	wykłady	55,58
		ćwiczenia	62,40
2. <i>Jakość pracy nauczycieli akademickich</i> (zaangażowanie nauczycieli akademickich w pracę dydaktyczną oraz ocena ich kompetencji naukowych)	58,53	wykłady	60,85
		ćwiczenia	56,21
3. <i>Treść nauczania</i> (przydatność wiedzy zdobywanej w czasie zajęć oraz jej zakres)	50,31	wykłady	47,59
		ćwiczenia	53,04
4. <i>Sposób prowadzenia zajęć</i> (jasność i zrozumiałość oraz ich atrakcyjność)	45,31	wykłady	42,85
		ćwiczenia	47,77
5. <i>Zaufanie studentów wobec prowadzących zajęcia</i> (spełnianie przez nauczycieli akademickich oczekiwań instrumentalnych, aksjologicznych i opiekuńczych)	44,15	wykłady	42,61
		ćwiczenia	45,69
6. <i>Warunki aktywności poznawczej studentów</i> (możliwość stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów oraz zachęcanie do samodzielnej i twórczej pracy)	39,9	wykłady	27,18
		ćwiczenia	52,62

* W nawiasach opisuję treść zastosowanych wskaźników.

Studenci o swoim studiowaniu. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków (w druku).

³⁵ Im częściej na zajęciach studenci mieli warunki sprzyjające ich aktywności poznawczej, im częściej mieli do czynienia z kompetentnymi i zaangażowanymi w swą pracę nauczycielami akademickimi, im częściej mieli z nimi dobre relacje, im bardziej treści nauczania były przydatne i im częściej zajęcia były ciekawe i atrakcyjnie prowadzone, tym więcej punktów gromadzili (przykładowa kafeteria: u wszystkich nauczycieli, u większości, u połowy, u niektórych, u żadnego).

³⁶ Tabela i analiza tendencji w rozkładzie danych to fragment zaczerpnięty z całościowego omówienia wyników badań mojego autorstwa: R. Wawrzyniak-Beszterda, *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu.* M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków (w druku).

Porównanie średnich wskazań w ramach poszczególnych subzmiennych opisujących ofertę dydaktyczną uczelni ujawnia, że:

– z wyjątkiem jednej subzmiennnej (*jakość pracy nauczycieli akademickich*), ćwiczenia są lepiej³⁷ realizowane, niż wykłady. Ale o tym wyniku decyduje jedynie ocena kompetencji naukowych – to wykładowcy są, częściej niż prowadzący ćwiczenia, postrzegani jako dużej klasy specjaliści, ale już ich solidność w przygotowaniu zajęć jest oceniana podobnie;

– jakość poszczególnych wymiarów oferty dydaktycznej kształtuje się różnie. I tak, relatywnie najlepszy (w świetle wypowiedzi studentów) jest stosunek prowadzących zajęcia, większość nauczycieli jest życzliwa i dostępna (w sensie czasu na rozmowy i konsultacje), niemniej nieco częściej tacy są prowadzący ćwiczenia. Ale nauczyciele akademicy częściej są życzliwi dla studentów, niż dostępni czasowo;

– jako drugi (z niewielką różnicą średnich – 58,53 pkt.) lokuje się wymiar zoperacjonalizowany jako *jakość pracy nauczycieli akademickich*: w opiniach studentów właściwie większość nauczycieli solidnie przygotowuje się do zajęć, są też specjalistami w swej dziedzinie;

– na trzecim miejscu hierarchii, z dużo niższą średnią punktów, znalazły się *treści nauczania* (50,31 pkt.), ale w tym przypadku tylko nieco częściej niż na połowie zajęć studenci poznają wiedzę, która według nich, przyda im się w życiu (a i tak relatywnie częściej są to ćwiczenia, niż wykłady); za to aż połowa wykładów ograniczona zostaje do przekazania przez wykładowcę treści podręcznika lub skryptu;

– niżej w rankingu sytuuje się *sposób prowadzenia zajęć*. Ale tu zajęcia (tak wykłady, jak i ćwiczenia) częściej są jasne i zrozumiałe, rzadziej – atrakcyjne i ciekawe;

– jeśli chodzi zaufanie do prowadzących zajęcia, to badani studenci częściej nie ufają nauczycielom akademickim, niż ufają³⁸;

– najniższe średnie zyskał ten wymiar oferty dydaktycznej uniwersytetu, który dotyczył stwarzanych w czasie zajęć warunków dla aktywności poznawczej studentów – w porównaniu z pozostałymi, jest to obszar najbardziej deficytowy.

³⁷ W kontekście przyjętych założeń normatywnych wyprowadzonych z koncepcji kultury edukacji J. Brunera oraz koncepcji kapitału społecznego (szerzej: *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2011; *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków (w druku).

³⁸ Świadczy o tym średnia punktów poniżej połowy z możliwych – badani podawali, jak często w czasie ćwiczeń/wykładów doświadczali sytuacji opisanej we wskaźniku.

Przypomnę tylko, że oferta dydaktyczna stanowiła dla nas pewien zasób kapitału społecznego w uniwersytecie, który udostępniany studentom zwrotnie może sprzyjać pomnażaniu ich jednostkowego kapitału społecznego. Skoro kapitał społeczny uczelni (w obszarze oferty dydaktycznej) traktujemy jako cechę życia społecznego uniwersytetu, to możemy na niego spojrzeć przez pryzmat Putmanowskiej³⁹ kategorii „kapitału społecznego w murach szkoły”. W jakim zatem stopniu studenci doświadczają klimatu zaufania w relacjach z nauczycielami akademickimi? W jakim stopniu doświadczenia gromadzone przez studentów w ramach zajęć dydaktycznych umożliwiają uczestnikom podejmowanie wspólnych działań, dążących do osiągnięcia wspólnego celu, sprzyjają zaangażowaniu w to, co można określić dobrem wspólnym?

Nawet jeśli średnie kolejnych wymiarów oferty dydaktycznej wskazują, że mniej więcej połowa zajęć jest, w świetle naszych założeń, dobrze prowadzona, to hierarchia tych wymiarów unieważnia poniekąd taki wniosek. Otóż, najbardziej deficytowe są te elementy oferty dydaktycznej, które wydają się w kontekście koncepcji kapitału społecznego kluczowe: związane z zaufaniem interpersonalnym (wobec nauczycieli akademickich) oraz warunkami sprzyjającymi osobistemu zaangażowaniu (tym wszakże jest możliwość stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów oraz samodzielnej i twórczej pracy). Dla ilustracji⁴⁰ przywołam kilka danych frekwencyjnych: tylko niektórzy prowadzący w czasie wykładu stwarzają atmosferę sprzyjającą zadawaniu pytań przez studentów – taką opinię wyraziła największa grupa badanych, czyli ponad połowa (59,5%). Jednocześnie jednak niemal co piąty student (22,9%) stwierdził, że żaden wykładowca nie zachęca do stawiania pytań i wyrażania swoich sądów. W przypadku ćwiczeń rozkład odpowiedzi jest tylko nieco lepszy – tutaj zaledwie co dziesiąty respondent twierdził, że wszyscy prowadzący zajęcia stwarzali warunki do zadawania pytań i wygłaszania swoich opinii (choć niemal połowa uważała, że jest to możliwe u większości prowadzących ćwiczenia). Jeśli chodzi o samodzielną i twórczą pracę studentów w czasie wykładu, to niemal co trzeci badany uważa, że to się nigdy nie zdarza (31%). Połowa z kolei jest zdania, że taką atmosferę podczas wykładu budują tylko niektórzy nauczyciele akademicy⁴¹.

³⁹ Podejście Putnama wiąże się z rozumieniem kapitału społecznego przez J. Colemana, dla którego ten kapitał też był atrybutem struktury (instytucji) a nie jednostki.

⁴⁰ Szczegółowa prezentacja i analiza wyników w: R. Wawrzyniak-Beszterda, *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego*.

⁴¹ Oczywiście, w interpretacji tego wyniku uwzględnić trzeba specyfikę wykładu, będącego taką formą wypowiedzi, która może oczywiście ograniczać możliwość zadawania pytań ze strony studentów i podejmowania przez nich dyskusji (szczególnie w przypadku zajęć realizowanych dla kilkuset studentów). Tutaj chodzi jednak również o zadawanie pytań samemu sobie w odniesieniu do poznawanej wiedzy, o jej kwestionowanie, o odkry-

Jeśli badani studenci mają poczucie, że zwłaszcza w trakcie wykładów, raczej nie są zachęceni do stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów ani do samodzielnej i twórczej pracy, to można przypuszczać, że są one raczej zorientowane na przekaz gotowych treści, na reprodukcję wiedzy, a nie na jej poszukiwanie czy problematyzowanie. A jeśli jeszcze zajęcia tylko przez niektórych nauczycieli prowadzone są w sposób atrakcyjny i ciekawy, to naturalną reakcją jest wówczas nuda i brak zainteresowania ze strony studentów. Temu wszystkiemu towarzyszy poczucie, że nauczycielowi akademickiemu raczej nie można ufać, szczególnie jeśli chodzi o jego gotowość do bycia bezinteresownym i zdolnym do poświęceń⁴². Ponadto, dość często (średnio prawie u połowy prowadzących) studenci raczej nie mają poczucia, że wiedza, którą zdobywają, przyda im się w przyszłości. Podobnie często mają wrażenie, że w czasie zajęć nie wykraczają poza wiadomości zawarte w podręcznikach i skryptach.

Zdaję sobie sprawę, że akcentując przede wszystkim deficyty uniwersyteckich zajęć dydaktycznych, przejawiam nieco ich ogólny wizerunek. Jednakże, w świetle moich wprowadzających uwag wydaje się to zabieg uzasadniony. Jeśli akademickie kształcenie zorientowane jest raczej na transmisję wiedzy niż jej wytwarzanie i interpretację, to jego potencjał dla kształtowania kapitału społecznego w uniwersytecie nie jest wykorzystany. Wydaje się, że studenci przechodzą trening edukacyjny, który przygotowuje ich do funkcjonowania w świecie przewidywalnym, w którym wiedza jest gotowa i zamknięta, wystarczy ją tylko przyswoić. Jej kwestionowanie, problematyzowanie, stawianie pytań, to doświadczenia dość rzadko gromadzone przez studenta w murach uczelni.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman T., *Dydaktyka szkoły wyższej*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Brzeziński J., *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1994.
- Brzeziński J., Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.

wanie jej znaczeń. Te cechy wykładu rozgrywają się na poziomie treści i układu ich prezentacji (np. wywód linearny czy problemowy).

⁴² Spełnianie oczekiwań opiekuńczych – por. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-educacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., *Co z rozwojem kapitału społecznego w szkole. Postawienie problemu*, [w:] *„Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie*, red. T. Lewowicki, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2007.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. IV, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2008.
- Dudzikowa M., *Szkoła jako „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”? Suplement do „Erozji kapitału...”*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gołębiak B.D., *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] *Innowacje*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Kochanowski J., *Jakość demokracji jako (zapomniany) cel strategiczny procesu bolońskiego. Szkic problematyki*, Przegląd Socjologiczny, 2009, LVIII/3.
- Kryńska E.J., *Uniwersytet – podmiot czy obiekt zmian?* [w:] *Innowacje*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Narkiewicz-Niedbałec E., *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
- Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków (w druku).
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Zespół Doradców Strategicznych przy Prezesie Rady Ministrów, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe> [dostęp: 20.08.2011].
- Potulicka E., *Edukacja dla demokracji*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.

- Rutkowiak J., *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020* <http://www.frp.org.pl/?page=aktualnosci&id=83> [dostęp: 1.09.2012].
- Szafraniec K., *Raport „Młodzi 2011”* http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf [dostęp: 8.09.2011].
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, red. A. Szerlag, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Oferta dydaktyczna uczelni*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków (w druku).
- Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., *Ustalenia metodologiczne*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków (w druku).
- Wójcicka M., *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, Przegląd Socjologiczny, 2009, LVIII/3.