

Innowacje edukacyjne wczoraj – dziś i jutro

pod redakcją Krzysztofa Ratajczaka

Poznań 2014

Spis treści

Wstęp.....	3
Marta Konstańczak (Poznań), Innowacje w metodach kształcenia na podstawie działalności Towarzystwa Jezusowego	6
Alicja Sobierajska (Poznań), Nauczyciel ignorant, Jacques Rancière	13
Daniel Kontowski (Warszawa), Liberal education. Tradycyjna? Nowatorska?	23
Rafał Smoleń (Warszawa), Postulaty indywidualnej opieki naukowej w kontekście rozwoju studiów międzyobszarowych w Polsce i nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Kазus Kolegium MISH UW.	29
Ewelina Czujko (Poznań), Szkoła przygotowująca do pracy: o inicjatywie School-to-Work. 61	
Magdalena Oleksy-Zborowska (Kraków, Konary), Multinteligentny uczeń dla „Multiświata” czy odwrotnie?– czyli koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w praktyce edukacyjnej.....	69
Olga Rodak (Warszawa), Problemy edukacji antropologów	77
Edyta Drzymała (Poznań), Tablety, szkoły 2.0, e-podręczniki... O (pseudo)rewolucji edukacji.	82

Wstęp

Innowacje towarzyszą ludzkości od jej zarania, nie inaczej zapewne było także w sferze edukacji. Potrzeba zmian leży w naturze ludzkiej, każde pokolenie pragnie stworzyć lepsze, bardziej wydajne systemy edukacyjne.

Celem niniejszej publikacji, będącej wyborem referatów wygłoszonych podczas III Ogólnopolskiej Konferencji Studentów i Doktorantów pod patronatem dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, która odbyła się w Poznaniu 27 maja 2013 r. jest próbą odpowiedzi na pytanie jak wygląda obecnie owo pragnienie zmiany edukacyjnej w oczach młodego pokolenia adeptów nauki.

Ideą interdyscyplinarnych konferencji organizowanych przez Studenckie Koło Naukowe Historii Kultury i Edukacji, działającego przy Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza w Poznaniu jest uchwycenie poruszanych zagadnień w procesie historycznych, stąd ogólny tytuł przedsięwzięcia: „Edukacja wczoraj – dziś i jutro”.

Publikację otwiera esej autorstwa Marty Konstańczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), *Innowacje w metodach, wychowanie i kształcenie na podstawie działalności Towarzystwa Jezuitów*. Zakon założony w 1534 przez Ignacego Loyolę, a zatwierdzony 27 września 1540 przez papieża Pawła III na mocy bulli *Regimini militantis Ecclesiae* stał się wkrótce potężnym narzędziem Kościoła Katolickiego w walce z reformacją i odpowiedzią na stworzony przez Filipa Melanchtona i Jana Sturma model nowej, humanistycznej szkoły – gimnazjum. Władze zakonu wzorując się na istniejących już protestanckich gimnazjach i uwzględniając ich zalety i wady, powołały komisję, która opracowała obszerną i niezwykle nowatorską ustawę szkolną, która znana jest pod nazwą *Ratio atque institutio studiorum*. Celem Autorki było przybliżenie treści wspomnianej ustawy, będącej niewątpliwie podstawą ogromnego sukcesu zakonu.

Tekst kolejny, autorstwa Alicji Sobierajskiej (UAM) przenosi nas w problematykę niemal już współczesną, a mianowicie rozważania pedeutologiczne zawarte w książce *Nauczyciel ignorant* Jacques'a Rancière'a, francuskiego filozofa urodzonego w Algierze w 1940 r. Zadaniem Autorki było przybliżenie fenomenowi najbardziej pierwotnej a zarazem innowacyjnej metody nauczania, o której we Francji mówiło się tuż po publikacji omawianego wydawnictwa w 1987 r. Opisana tu Metoda Powszechna nauczania (*l'enseignement universel*) bazuje na przekonaniu, iż nauczanie bez dyskursu mistrza i jego

bezpośredniej ingerencji w proces akwizycji wiedzy deklaratywnej i proceduralnej jest możliwe i skuteczne.

Jeśli edukacja naturalna, bazująca na inteligencji ucznia może być uznana za formę edukacji liberalnej, kontynuacją powyższych rozważań może być artykuł Daniela Kontowskiego (Uniwersytet Warszawski), *Liberal education. Tradycyjna? Nowatorska?* Autor zмага się z fenomenem edukacji liberalnej, tkwiącej swymi korzeniami w kulturze antycznej, grecko-rzymskiej, przestarzałej obecnie, choć jednocześnie niezwykle innowacyjnej wobec powszechnego kryzysu tożsamości nauki i licznych głosów krytycznych dotyczących samej idei kształcenia uniwersyteckiego. Jest ona, zdaniem autora próbą pogodzenia dwóch światów: systemu bolońskiego, zakładającego znaczące podniesienie poziomu wskaźnika scholaryzacji (w praktyce oznaczającego spłaszczenie poziomu wymagań, i tym samym, pogorszenie jakości kształcenia) i tradycyjnego, elitarnego modelu kształcenia uniwersyteckiego.

Poruszoną przez D. Kontowskiego tematykę w pewnym zakresie kontynuuje Rafał Smoleń (Uniwersytet Warszawski), *Tutoring – rola indywidualnej opieki naukowej w kontekście nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i reorganizacji studiów międzyobszarowych w Polsce*. Autor widzi możliwość zachowania najwyższej jakości kształcenia uniwersyteckiego w koncepcji indywidualnej opieki naukowej dla najwybitniejszych studentów. W swym obszernym artykule śledzi możliwości prawne i tembr dyskursu toczącego się w środowisku naukowym. Podobnie jak w poprzednim artykule odnaleźć możemy przecież w modelu relacji mistrz – uczeń u zarania dziejów pedagogiki w starożytnej Grecji, ale też w różnych aspektach owej relacji w epoce średniowiecza, renesansu, ale także w okresie nowożytnym. Obserwacje dokonane w obszernym artykule dotyczą wielu istotnych obszarów problemowych polskiego szkolnictwa wyższego.

Artykuł Eweliny Czujko (UAM) *Szkoła przygotowująca do pracy: O inicjatywie School to work*. wyprowadza naszą uwagę poza mury Akademii. Autorka zastanawia się nad przyczynami zjawiska malejącej systematycznie ilości studentów na uniwersytetach, zauważając, że jest ono również wynikiem potrzeb podyktowanych przez rynek pracy, na którym dominuje przekonanie o wyższości doświadczenia zawodowego nad formalnym wykształceniem. Prezentuje zatem propozycję innowacyjnego podejścia do kształcenia, oparte o założenia zainicjowanego w USA pod koniec minionego stulecia programu School-to-Work. W artykule przedstawia przyczyny, cele i skutki tego programu oraz przedstawia możliwości zaprowadzenia podobnej inicjatywy w Polsce.

Magdalena Oleksy-Zborowska (Uniwersytet Jagielloński) w artykule pt. *Multinteligentny uczeń dla „Multiświata” czy odwrotnie? – czyli koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w praktyce edukacyjnej* prezentuje koncepcję szkoły pracy opracowaną przez neuropsychologa, profesora Uniwersytetu Harvarda. Omawiana innowacja edukacyjna powstała niejako przypadkiem, jako, że celem Gardnera były badania nad inteligencją. Teorię inteligencji wielorakich wykorzystuje się obecnie w wielu krajach świata na różnych szczeblach edukacji. Swoje miejsce znalazła też w projektach edukacyjnych opisywanych w artykule.

Olga Rodak (Uniwersytet Warszawski), *Problemy edukacji antropologów* snuje interesujące rozważania nad zdolnością nauk społecznych i humanistycznych do profilowania programów studiów, wiedzy i umiejętności „sprzedawanych” studentom w odniesieniu do realiów współczesnego rynku pracy. Autorka przedmiotem analizy uczyniła partykularny przypadek niszowej dyscypliny, jaką jest antropologia, który posłużył do zilustrowania pogłębiającego się wciąż rozdźwięku pomiędzy kształceniem akademickim a kształceniem na potrzeby rynku pracy. Zdaniem O. Rodak przypadek antropologii pokazuje, że usilne profesjonalizowanie dyscyplin akademickich pod kątem mitycznych „wymogów rynku pracy” może mieć zgubne skutki, nie tyle dla tych dyscyplin, co przede wszystkim dla absolwentów studiów wyższych. Jest to bez wątpienia artykuł zachęcający do dalszej dyskusji.

W kończącym tom artykule *Tablety, szkoły 2.0, e-podręczniki... O (pseudo) rewolucji edukacji*, Edyta Drzymała (UAM), stawia hipotezę, iż współczesne przeobrażenia edukacji w Polsce, nazywane przez wielu jej rewolucją, są naturalną konsekwencją przemian społeczno-kulturowych, w tym naturalności obcowania uczniów z multimediami. Autorka prezentuje wyniki badań własnych nad wykorzystywaniem współczesnych technologii w szkole, próbuje wyjaśnić przyczyny niechęci sporej części nauczycieli do nowinek elektronicznych.

Do rąk Czytelnika oddaję teksty młodych uczonych, studentów i doktorantów zmienione w możliwie najmniejszym stopniu, prosząc Go jednocześnie o wyrozumiałość – w wielu przypadkach mamy do czynienia z naukowym debiutem.

Krzysztof Ratajczak

Marta Konstańczak (Poznań)

Innowacje w metodach kształcenia na podstawie działalności Towarzystwa Jezusowego

Celem mojego referatu będzie przybliżenie Państwu dziejów Towarzystwa Jezusowego i ich wkładu do edukacji i naukowej działalności. Omówię na podstawie ustawy „Ratio Studiorum” – najważniejsze metody wychowania oraz kształcenia stosowane w zakonnych kolegiach w całej niemal Europie w XVII i XVIII wieku. Wybrałam ten temat, ponieważ jeżeli mamy mówić o innowacjach edukacyjnych, nie mogłoby zabraknąć w tym, wkładu jezuitów i ich działalności w tymże kierunku.

Zakon jezuitów został powołany do życia w I połowie XVI wieku. Grono pierwszych towarzyszy skupiało się wokół Św. Ignacego Loyoli (1491-1556). Zakon nie uważał nauczania w szkołach za podstawowy cel swojej działalności. Celem najważniejszym była „pomoc duszom”. To właśnie Ignacy Loyola docenił uzyskanie wpływu na inne dziedziny życia i wprowadził system wychowania.

Zakonnicy zauważyli, iż dając wykształcenie humanistyczne i nauki moralne, dotyczące życia chrześcijańskiego, dobrze realizują najważniejszy cel, o którym wcześniej wspomniałam. Powstało wiele kolegiów w całej Europie, założonych przez zakon jezuitski. Służyły one klerykom jako budynki mieszkalne, gdy Ci studiowali nauki filozoficzne i teologię. Później zaczęli wykładać i nauczać w owych kolegiach. Kolegia jezuitskie oparte były na jednolitych w całym zakonie zasadach wychowawczych i programach nauczania.

Plan i urządzenie studiów szkolnych Towarzystwa Jezusowego były opracowane i udoskonalane przez wiele osób i długi czas. Zgodnie z poleceniem Św. Ignacego i na prośbę nauczycieli z kilku prowincji powstać miało *Ratio Studiorum* dla całego zakonu. Zlecił tę pracę profesorom Collegium Romanum drugi Generał Towarzystwa-Jakub Laynez (sprawujący tę godność w latach 1556-1565). Nie został on jednak wówczas zatwierdzony, zaistniały wątpliwości co do odpowiedniego zasobu wiedzy i doświadczenia w tej dziedzinie dyrektora studiów (prefekta) Jakuba Ledesmy.

Nowy tekst miała napisać komisja złożona z jezuitów spoza Collegium Romanum. Po analizie i tu doszukano się błędów. Powstał zatem nowy projekt, po wykreśleniu zbytecznych punktów. W 1565 roku ogłoszono zaakceptowaną przez Komisję „Ratio Studiorum” i pod koniec roku została rozesłana do prowincji.

Warto zaznaczyć, iż była to próbna ustawa, rozesłana po to, aby sprawdzić w praktyce, czy będzie dobrze funkcjonowała. Została ona nazwana Borgiaszową, gdyż ogłoszono ją na mocy polecenia generała zakonu Franciszka Borgiasza (1565-1572). Była to pierwsza ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego.

Następcy Loyoli byli bardzo zainteresowani powstawaniem uniwersalnej ustawy dla szkół. Następną postacią, która wpłynęła na powstanie Ustawy szkolnej Towarzystwa Jezusowego był Klaudiusz Aquaviva (generał w latach 1580-1615), po studiach prawa kościelnego, energiczny, doświadczony w zarządzaniu. Aquaviva zaczął od przeprowadzenia sondażu dotyczącego stosunku do nauk Św. Tomasza z Akwinu. Chciał poznać stanowiska profesorów poszczególnych kolegiów.

Utworzył on komisję składającą się z 6 przedstawicieli sześciu narodowości (Hiszpan, Portugalczyk, Szkot, Holender, Belg, Włoch). Odbywały się narady rodzinne oraz czytali oni przygotowane dokumenty (zagadnienia jezusowego szkolnictwa). Celem takich narad było sporządzenie dwóch dokumentów: jeden o wyborze poglądów, drugi zaś o praktyce i porządku szkolnym. „Głosy prowincji” zostały przeczytane i na miejsce traktatów wprowadzono krótkie zasady dla wszystkich osób związanych z uczelnią. Praca nad Ustawą została zakończona w 1591 roku, następnie wydana drukiem na 3 letnią próbę. W odpowiedzi na ponowne krytyki wyznaczono kolejną komisję składającą się z ludzi doświadczonych pedagogicznie. Praca komisji trwała 3 lata. Zmniejszono liczbę reguł z 837 na 467.

Ostateczna wersja tekstu „Racji Studiowania” została wydana w 1599 roku. Sekretarz Towarzystwa Jezusowego podkreślał fenomen, iż w procesie powstawania ustaw brali udział nie tylko przedstawiciele wszystkich prowincji, ale także każdy jezuita miał prawo wyrazić swoje zdanie i wysłać pismo do Rzymu.

Pragnę zwrócić uwagę na bardzo ogólny kierunek szkół ukazany przez Ignacego Loyolę w Konstytucjach, w części VI. Później przytoczę bardziej szczegółowe metody i ich funkcję w wychowaniu.

Ogólne założenia mówiły iż szkoła powinna nie tylko uczyć, ale i wychowywać religijnie i moralnie. Nauczanie powinno być bezpłatne – chodziło tu o udostępnienie edukacji dla wszystkich, nawet tych ubogich niemających warunków materialnych, należy ograniczyć kary cielesne – o tym napiszę omawiając metody w dalszej części artykułu. Nauczyciele powinni systematycznie i dokładnie przygotowywać się do pracy pedagogicznej – nie tylko od ucznia powinno się wymagać systematyczności, ale także nauczyciel powinien wiedzieć o czym mówi, aby dobrze przekazywać potrzebną wiedzę, przedmiot nauczania winien tworzyć integralną całość. Na szczeblu klas niższych jeden nauczyciel ma prowadzić klasę przez kilka

lat – współcześnie wprowadzone jest to do klas początkowych, czyli klas I-III szkoły elementarnej. Dla urozmaicenia pracy i lepszych efektów, obok wykładów powinny odbywać się ćwiczenia: dysputy, deklamacje oraz koncertacje (powtórki –wzajemnie odpytywanie się), aktywizacja ucznia jest bardzo ważnym elementem wychowania i kształcenia.

Jak już wcześniej wspomniałam, ciekawe jest to iż Jezuici ogromną wagę przywiązywali do wychowania. Rozróżnić możemy wychowanie moralne, religijne i intelektualne. Wszystkie były bardzo istotne, miały udział w stworzeniu ucznia dobrze wychowanego, zbliżonego do ideału Stwórcy.

Omówię na początek wychowanie moralne i metody w osiągnięciu tego wychowania. Współzawodnictwo było bardzo ważnym elementem w szkołach jezuickich. Na początku uważano, że trzeba je zaliczyć do kształcenia intelektualnego, ale, na co warto zwrócić uwagę, współzawodnictwo nawiązuje do rozwijania ambicji, inicjatywy oraz pobudzenia swojego myślenia i odpowiedzialności. Dzięki temu uczniowie nabywali istotne cechy i umiejętności radzenia sobie w życiu. Wiedzieli, że aby wygrać muszą włożyć w to sami wiele wysiłku. Współzawodnictwo wyrabiało w nich samodzielność. Przykładem współzawodnictwa w szkołach jezuickich była rywalizacja między klasami: grecką i rzymską, ich uczniowie walczyli ze sobą o kolejność wykonywania zadań, bądź o to, która klasa szybciej opanuje obowiązujący materiał. Współzawodnictwo było masowe. W tygodniu objawiało się jako emulacje pojedynczych zawodników. Były to pary uczniów tworzone przez nauczyciela, którzy mieli sprawdzać wzajemnie swoje postępy w nauce. Drugi rodzaj współzawodnictwa polegał na wyborze Cezara. Uczniowie, co miesiąc lub dwa, pisali dłuższe zadania i kto zrobił je najlepiej zostawał cezarem, następni stanowili senat (coś na podobieństwo samorządu szkolnego – rozstrzygali spory między klasami i kolegami, zasądzali drobne kary w naruszeniu porządku). Część klasy, do której należał cesarz sprawowała rządy cały miesiąc. Symbol i dowód na zwycięstwo danej części klasy to palma, bądź wieniec laurowy z tektury lub innego tworzywa, umieszczony po stronie zwycięskiej klasy.

Nawiązując do współzawodnictwa – Zawody były kolejną metodą wychowawczą Towarzystwa Jezusowego. Służyły one właśnie ożywieniu współzawodnictwa. Odbywały się z najbliższą klasą raz do roku, Nauczyciel zadawał pytania uczniom, a współzawodnicy poprawiali niekompetentne wypowiedzi zawodników. Rolę wychowawczą spełniało także nagradzanie i karanie. Ważną dla Jezuitów cnotą było posłuszeństwo. Każdy powinien nabyć tę cnotę. Było to niestety bardzo trudne. Młodszy uczniowie nie robili wielu problemów za to starsi często stawiali się oraz próbowali uchronić się od kary – nie przyjmowali jej.

Stosowano różne rodzaje kar. Od lżejszych zaczynając kończąc na różdze. Bito od 3 do 15 uderzeń w zależności od popełnionego wykroczenia. Bicie było najłatwiejszym wyjściem, ale skrajnie niewłaściwym. Przy wymierzaniu kar cielesnych należało mieć świadków. Kara oczywiście musiała być adekwatna do przewinienia. Kary wymierzał świecki pracownik szkoły tak zwany korektor. Najlepiej byłoby, aby winny przyznał się do popełnienia wykroczenia. Jezuita starali się odejść od kar cielesnych, choć nie do końca im się to udało.

Bardzo istotne było to, aby całe wychowanie opierało się na szacunku do ucznia oraz miłości Bożej. W „Ratio Studiorum” pisano, iż nauczyciel ma troszczyć się o przestrzeganie przez ucznia przepisów szkolnych i wypełnianie obowiązków. Bardziej skuteczne będzie pobudzanie w nich nadziei sławy, nagrody niż zastosowanie różgi. Wspominając wcześniej o karach nie mogłabym pominąć zasad dawania nagród. Konkursy były zaplanowane czasowo i godzinowo. Uczniowie pisali prace na dany temat, nie podpisywali się jednak, lecz wymyślali symbole ich reprezentujące. Zastosowano to, aby zwiększyć sprawiedliwość. Warto zauważyć, że dziś przebiegają tak egzaminy maturalne: uczeń dostaje kod reprezentujący jego osobę. Potwierdza to, iż współcześnie także wykorzystywane są metody z Ustawy Towarzystwa Jezusowego. Ale wracając do anonimowości, nauczyciel wtedy nie wiedział kogo ocenia i nie mógł patrzeć na ucznia przez pryzmat swoich odczuć. Prace oceniały trzy osoby. Co do podawania wyników, Prefekt klasy wraz z Rektorem oraz Prefektem generalnym czytali nazwiska wychowawcom. Uroczyście wręczane były nagrody. Jednak jeżeli ktoś nie jest obecny na rozdaniu nagród, wyróżnienie to przepada, dostaje je inny uczeń następny w kolejności.

Kolejną metodą były rekolekcje. Można je zaliczyć do moralno-religijnych metod. Trwały one trzy dni i miały za zadanie nauczyć chłopców poważnego patrzenia na życie, opanowania namiętności i potrzeb. Jezuita chcieli wstrząsnąć duszami młodzieży tej starszej jak i tej młodszej, by nauczyli się i zrozumieli prawdy wiary i życia. Dla kultu Najświętszej Maryi Panny zakładano Kongregacje Mariańskie. Miały one grupować zdolnych uczniów szkoły, aby ułatwić szkole dalszy rozwój moralny i duchowy –przez przykład i bezpośredni wpływ. Poza szkołą była to praca charytatywno-oświatowa. Sodalisi uczyli dzieci katechizmu, opiekowali się chorymi w szpitalach i przytułkach. Bardzo ważna była tam bezpośredniość, ponieważ często dla szlachcica było trudne to, aby usługiwać chorym i ubogim. Do Kongregacji przyjmowano tylko najlepszych studentów –pilnych, pobożnych, poprawnie się zachowujących. Łączyli oni studia z życiem chrześcijańskim. Hasłem Sodalicii była: „Czynna miłość bliźniego”.

Ważnym elementem wychowania jezuickiego były relacje między uczniem a nauczycielem. Całe wychowanie opierać miało się na szacunku do ucznia, wspieraniu jego ambicji i pomocy w rozwoju jego zdolności. Dobre wychowanie wspierały także Akademie. Były to pewnego rodzaju koła naukowe, gdzie zbierali się najzdolniejsi uczniowie, którzy pogłębiali swoją wiedzę zdobytą podczas zajęć. Należą do nich wszyscy, którzy są członkami Sodalitacji Mariańskich i duchowni, jeżeli uczęszczali tam do szkół. Musieli wyróżniać się cnotą chrześcijańską, pobożnością, pilnością w nauce oraz szacunkiem do szkoły. Ćwiczyć się oni tam będą w mowie, piśmie, deklamacjach. Rozwijając swoje zdolności w argumentacji i obronie swych tez.

W wychowaniu moralno-religijnym warto zwrócić uwagę na troskę o czystość duszy. W szkołach jezuickich obowiązkowe było uczestnictwo w mszach świętych oraz w słuchaniu kazań. Raz w miesiącu uczeń miał obowiązek spowiedzi. Oczywistością jest, iż Zakonnicy za podstawę uważali wgłębienie się w wiarę w Boga. Studiowanie Pisma Świętego było powszechne w ich szkołach.

Jezuici zaczęli przywiązywać wagę do wychowania obywatelskiego. Miało to służyć temu, aby ludzie potrafili podejmować dobre decyzje o przyszłości kraju. Nie było to jednak nowością, lecz nadaniem starej rzeczy nowej formy. Słuchali uczniowie wykładów, mów i ćwiczyli się. Istniały 3 formy ćwiczeń: sejmiki, półsejmiki i dialogi. Sejmiki – można stwierdzić, że wynalazcami ich byli jezuici polscy (Jak pisze w książce „Upadek i odrodzenie szkół Jezuickich w Polsce” Ks. Stanisław Bednarski). Wprowadzili na wzór sejmików szlacheckich dialogi dyskusyjne na tematy polityczne, obywatelskie – dotyczące spraw publicznych. Półsejmiki – nie posiadają samodzielnego stanowiska, lecz są zbiorem przykładów, zaprawiających do publicznych wystąpień. Dialogi – wygłaszano je w soboty dla szkoły i nauczycieli.

Myślę, że ciekawa będzie też w tym miejscu wzmianka o teatrze szkolnym. Miał on spełniać rolę wychowawczą i rozwijać zdolności krasomówcze. Był doskonałą promocją i powodem zainteresowania szkołami jezuickimi. Generałowie oraz prowincjałowie mieli za zadanie troszczyć się o to, aby nie przeszkadzał pracy szkolnej, wydawali także zarządzenia mające na celu podnieść poziom ideowy i literacki przedstawień. Działalność w teatrze przyzwyczajała uczniów do wystąpień publicznych, zwalczała tremę oraz uczyła kultury zachowania i form grzecznościowych. Grzeczność to także bardzo ważna cecha należąca do celu wychowania jezuitów. Oparta na wewnętrznym opanowaniu. „Savoir Vivre” należał do programu wychowania i nauczania – to książeczka uczniowska zawierająca zasady i reguły

dotyczące zachowywania się w kościele, ale i także poza nim, zasady ogólne wychowania. Odnosiły się też do zachowania przy stole podczas posiłku, do odpowiedniej higieny.

Innowacją, którą wprowadził Św. Ignacy był jeden dzień w tygodniu wolny od zajęć, poświęcony odpoczynkowi oraz rozrywce. W ciepłe dni nie było wtedy wykładów. Rano młodzież słuchała Mszy Św., później zabierano ich do parku, gdzie poświęcali czas zabawie. Były to różnego rodzaju gry zespołowe, gra w piłkę. Zakazane były natomiast gry nie zbiorowe. Taki dzień pełnił funkcję integracyjną. Uczniowie mieli zapoznać się i poprawić swoje kontakty. Wieczorem odbywały się zebrania akademickie, przygotowywano publiczne występy i przedstawienia.

Kształcenie intelektualne było także ważnym elementem wychowania jezuickiego. Stałe terminy zajęć szkolnych i wakacji były bardzo istotne. Na cały rok ustalono czas na odpoczynek oraz zajęcia. Rozpoczęcie i zakończenie szkolnych zajęć było ściśle określone. Stałe były dni świąteczne, przynajmniej jeden dzień w tygodniu poświęcony był odpoczynkowi. Wakacje główne powinny być nie dłuższe niż dwa miesiące dla klas wyższych i nie krótsze niż miesiąc. Szkoła Retoryki – miesiąc, zaś humanistyki 3 tygodnie.

Dużo czasu uczniowie spędzali na powtórkach. Należały do nich: emulacje, koncertacje. Istotne jest to, iż musieli uczniowie posługiwać się przez cały czas językiem łacińskim. Był to przepis surowo pilnowany. Mieli za pomocą tego utrwalić sobie język i umiejętnie go stosować. Wyniki w nauce i pilność były pod stałą kontrolą. Urządzano również repetycje – powtórki w szkole, domu oraz generalne. Sprawdzano tak czy uczniowie rozumieją wykład na którym byli obecni. W domu mieli samodzielnie utrzymywać wiadomości – ćwiczyć umysł. Posługiwano się także Katalogami Szkolnymi, gdzie zawarte były krótkie charakterystyki każdego z uczniów. Pokazywały one, że przyjmowano uczniów w każdym wieku i o różnorodnym poziomie intelektualnym. Katalogi Prowincji stworzyli po to, aby mieć pojęcie o danym uczniu, jego postępach w nauce i jego zasobie wiedzy. Informacje miały być krótkie, ale treściwe. Istniały katalogi osobowe roczne a później wprowadzono – 3-letnie. W trzyletnich znajdowały się informacje sekretne o uczniach, drobne uwagi.

Egzaminowanie to kolejna kwestia dotycząca wychowania intelektualnego. Egzaminowano ustnie lub pisemnie. Ściąganie było surowo karane. Czas egzaminu ściśle określony oraz obecność obowiązkowa. Jeżeli ktoś nie mógł zaszczycić swą obecnością musiał dostarczyć usprawiedliwienie, kiedy go nie posiadał nie został dopuszczony do egzaminu w terminie późniejszym. Nowością w szkołach jezuickich była skala ocen: od 1 do 6. Wcześniej nie posługiwano się nią. Pozwalała ona bezstronnie i precyzyjnie ocenić zdolności ucznia. Egzaminowanie moralności to bardzo ciekawa forma, polegająca na sprawdzaniu

zachowania ucznia. Opierała się na donosicielstwie – wzajemnie donoszono na siebie, było to normalne w tamtych czasach.

I tak zbliżam się do końca mojego eseju. Spróbuję teraz podsumować efekty mojej pracy. Metody wychowawcze, które stosowali jezuici były skuteczne. Mieli oni na uwadze wychowanie moralne, religijne, ale nie zapomnieli także o kształceniu intelektualnym. Wszystko oparte było o wiarę w Boga. Był to fundament ich wychowania – miłość Boża i zachowanie obyczajowości.

Zasady zawarte w Ustawie stosowane są w naukach pedagogicznych. Innowacje, które wprowadzili Jezuici są wykorzystywane do dziś. Dla przypomnienia są to: bezpłatna edukacja, dzień poświęcony rekreacji, katalogi osobowe, ćwiczenia obok wykładów, sposoby przeprowadzania egzaminów – anonimowość. Innowacje te były potrzebne i stały się niezmiernie użyteczne. Nadal, po dziś dzień, zasady te są stosowane. Może z czasem zmienia się forma ustaleń, ale nie ich treść.

Alicja Sobierajska (Poznań)

Nauczyciel ignorant, Jacques Rancière

Istnieją dzieła, które uważa się za przełomowe z uwagi na to, co zostało w nich powiedziane. Są też i takie, o których wartości decyduje geneza, niecodzienna historia będąca inspiracją do ich zaistnienia, bezprecedensowe zdarzenie wyzwalaające w autorze pragnienie przedstawienia swym potencjalnym odbiorcom wyniku pracy własnej inteligencji na ten temat. *Nauczyciel ignorant* Jacques'a Rancière'a, francuskiego filozofa urodzonego w Algierze w 1940 r., wpisuje się w oba te przypadki¹.

Po pierwsze, mamy tu do czynienia z otwartą i pertynentną krytyką skostniałego systemu edukacji opartego na nierównej zależności: uczeń –bezradny ignorant *versus* mistrz stojący na piedestale autorytetu „posiadacza” wiedzy, którą przy sprzyjających okolicznościach dzieli się lub nie. Po drugie, Rancière opowiada czytelnikowi nadzwyczajną uniwersytecką przygodę XIX wiecznego pedagoga Józefa Jacotota, *quasi* odkrywcy koncepcji kształcenia zakładającej uczenie innych tego, o czym samemu się nic albo prawie nic nie wie. Mówimy tu o Jakotocie jako o *quasi* odkrywcy, bowiem jak twierdził sam pedagog, metoda ta jest naturalna i najbardziej pierwotna ze wszystkich nam znanych.

Zarówno przedstawiona w książce niezwykła propozycja nowego myślenia o edukacji jak i *casus* Jacotota będący przyczynkiem do rozważań o reformie szkolnictwa, stanowią o niebywalej wartości publikacji Rancière'a, zwłaszcza dziś w dobie licznych prób manipulowania przy systemie oświaty jak i przy umyśle dziecka (np. Teoria 5 umysłów przyszłości Howarda Gardnera, terapia EEG Biofeedback itp.). Fakt braku publikacji tegoż dzieła w tłumaczeniu na język polski a także niedostępność tekstu w innych językach na polskim rynku, zmotywował mnie do przedstawienia w zarysie założeń filozofii Rancière'a, aby przybliżyć polskiemu czytelnikowi fenomen najbardziej pierwotnej a zarazem innowacyjnej metody nauczania, o której we Francji mówiło się już w ubiegłym stuleciu.

Nauczyciel ignorant został wydany po raz pierwszy w roku 1987 przez francuskie wydawnictwo *Fayard*. Przetłumaczony na wiele języków, tekst ten nie doczekał się jeszcze w całości przekładu na język polski, ale jest fragmentarycznie omawiany między innymi przez niektórych polskich publicystów (G. Jankowicz, *Mistrz Ignorant*, „Tygodnik Powszechny”, 05.09.2009), a także jest tematem wystąpień filologów i kulturoznawców (*Swoją Drogą*,

¹ Jacques Rancière, *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard 1987.

Nowe strategie dla kultury, grudzień 2009, Zjazd naukowy organizowany przez Bibliotekę Uniwersytetu Warszawskiego, wystąpienie pani mgr Lidii Makowskiej). Dzieło francuskiego profesora z Uniwersytetu Paris VIII, zwanego „chirurgiem – filozofem” pozostaje więc polskiemu czytelnikowi w całości wciąż nieznanie. Szkoda, bowiem nie jest to książka dużych rozmiarów. Składa się na nią pięć części – lekcji, a w każdej z nich Rancière próbuje udowodnić wyższość Metody Powszechnej nauczania (*l'enseignement universel*) nad systemem oświaty opartym na autorytarnym prowadzeniu ucznia przez nauczyciela dystrybuującego i egzekwującego wykładaną przez niego wiedzę. Metoda ta najogólniej mówiąc bazuje na przekonaniu, iż nauczanie bez dyskursu mistrza i jego bezpośredniej ingerencji w proces akwizycji wiedzy deklaratywnej i proceduralnej jest możliwe.

Najlepszym dowodem potwierdzającym słuszność tej tezy jest opisany w książce przypadek Józefa Jacotota, wykładowcy literatury francuskiej, który jako opozycjonista zmuszony do opuszczenia kraju po restauracji Burbonów w 1815 r. otrzymuje azyl polityczny na jednym z holenderskich uniwersytetów, tj. na Uniwersytecie w Louvain. Tamże właśnie w roku 1818 dochodzi do szczególnego zdarzenia będącego bezpośrednim impulsem do propagowania nowej a zarazem najbardziej pierwotnej metody nauczania.

Oto Jacotot przyjęty na stanowisko wykładowcy uniwersyteckiego stanął naprzeciw arcytrudnego zadania, jakim było nauczyć holenderskich studentów mówić w języku francuskim. I nie byłoby w tym nic przerastającego kompetencje pedagogiczne francuskiego nauczyciela – native'a gdyby nie fakt, iż tenże nie posługiwał się w najmniejszym nawet stopniu językiem holenderskim. Komunikacja między nauczycielem a uczniami była zatem utrudniona, żeby nie powiedzieć, iż żadna. Jednakże charyzma i osobowość Jacotota sprawiały, że młodzież garnała się do niego w wielkiej liczbie. Potrzeba było tylko pomostu, na którym mogłyby się spotkać obie strony katedry.

Z pomocą przyszła pewna książka, francuska powieść o charakterze dydaktycznym autorstwa Franciszka Fénelona, arcybiskupa Cambrai oraz tutora 7-letniego Ludwika Burbona księcia Burgundii (wnuka Ludwika XIV). Została ona opublikowana anonimowo w 1699 r. i ponownie wydana w 1717 r. przez jego rodzinę. Szczęśliwym zrzędzeniem losu, właśnie w 1818 r. w Brukseli wydanie tej książki, czyli *Przygód Telemacha (Les Aventures de Telemaque)*² zostało wznowione raz jeszcze, tym razem w wersji dwujęzycznej, tj. francusko-holenderskiej.

² Polskie przekłady – *Przypadki Telemaka syna Ulissesa* przełożył MA Trotz, wydane 1750; inny przekład – *Podróże i przypadki Telemaka syna Ulissesesowego*, przełożone przez J. Stawiarskiego, ukazały się w 1810.

To był właśnie most, którego poszukiwał Jacotot. Pomysł, jaki narodził się w głowie mistrza, był co najmniej szalony, jednak pedagog podjął się tego eksperymentu. Za pośrednictwem tłumacza poprosił swych uczniów, aby przeczytali *Przygody Telemacha*, najpierw pierwszą ich połowę, a potem, po odpowiednim zweryfikowaniu postępów kursantów, także kolejną nie zaniechując przy tym czynienia powtórek pierwszej połowy tekstu. Studenci symultanicznie czytali książkę w wersji języka ojczystego jak i po francusku. Mieli zapamiętywać słowa, wyrażenia i całe zdania zachowując przy tym w pamięci ich znaczenia. Następnie zadaniem studentów było zrelacjonować ustne i pisemne całości książki już wyłącznie w języku francuskim. Podczas tego oryginalnego przedsięwzięcia mającego na celu nauczenie słuchaczy języka francuskiego, ci ostatni mieli do dyspozycji wyłącznie tekst czytanej symultanicznie w obu językach książki.

Wyniki tegoż eksperymentu przerosły oczekiwania Jacotota. Studenci potrafili nie tylko zrelacjonować w języku francuskim zadaną część książki, ale także umieli wyrazić swoje zdanie na temat przeczytanego fragmentu a potem także całej powieści Fénelona. Co więcej, ich wyniki okazały się równe lub wręcz lepsze niż studentów francuskojęzycznych. Stało się niemożliwe. Pobudzona przez Jacotota za sprawą książki inteligencja uczniów była w stanie przyswoić sobie nową wiedzę bez bezpośredniego udziału mistrza. Jego wyłącznym zadaniem było wyposażyć studentów w odpowiednie narzędzie (książka), które pozwoliło poruszać się im po nieznanym gruncie. Krótko mówiąc, rola pedagoga sprowadziła się do dania swym uczniom impulsu do samorozwoju. Nastąpiło wspólne poszukiwanie i odkrywanie nieznanego. Dystans pomiędzy mistrzem użyczającym rąbka swej wiedzy i uczniami niezdolnymi do rozumienia i interpretowania rzeczywistości zniknął. Odtąd nauczyciel miał już nie tyle czynić narzędzie z własnej wiedzy, co wskazywać jak można tę wiedzę zdobywać samemu przy pomocy własnej inteligencji.

To była rewolucja. Koniec z przekazywaniem wiedzy uczniom tak by krok po kroku mogli się wspinać na ten sam poziom wiedzy co ich nauczyciel. W nowej perspektywie, jaką przedstawił Jacotot, każdy człowiek jest potencjalnie gotów sam zrozumieć to co inny zrozumiał. Chcieć to móc. Nie chodzi zatem o to by faszerować uczniów wiedzą i kazać im następnie mniej lub bardziej rozumnie ją odtwarzać. Rozumieć (*comprendre*) nie oznacza tylko tłumaczyć dając ekwiwalent tekstu zapominając o zrozumieniu samej istoty rzeczy (*raisonner*). Rozumieć to powiedzieć inaczej swoimi słowami. Książka nigdy nie jest pełna, całkowita. Lekcja nigdy nie jest skończona. Nowa metoda Jacotota to nie obciążanie pamięci a formowanie inteligencji. Uczeń musi wszystko postrzegać poprzez siebie i ciągle zadawać sobie potrójne pytanie: *co widzisz, co myślisz, co z tym robisz?*

Z drugiej strony nie można także zostawiać umysłów uczniów samopas gdyż nie mają oni jeszcze wrażliwości tego, co jest ważne a co mniej ważne i jakie są zasady przyczynowości. Istotą działania profesora powinno być podprowadzanie ucznia do zdobywania wiedzy na to co najistotniejsze oraz proste egzemplifikowanie zasad na poziomie młodego, niewyrobionego jeszcze umysłu.

Nauczanie w ujęciu Jacotota to więc zarazem przekazywanie wiedzy a także stopniowe i metodyczne formowanie umysłu, dostarczanie mu najpierw zagadnień najprostszych aż do najbardziej złożonych. Nadrzędną sprawą winno być jednak dostarczanie narzędzi do samodzielnego rozwoju, formowanie zdrowego osądu rzeczywistości, smaku i wrażliwości. Nauczyciel daje więc uczniom książkę, ale nie komentuje jej zawartości. Książka będąca zbiorem zasad nie wymaga tłumaczenia tego, co zostało w niej już napisane. Dlaczego uczeń nie może tego zrobić sam? Po co tłumaczenie tłumaczenia? Za tekstem nie ma żadnego drugiego dna, które wymagałoby wyjaśnień nauczyciela. Aby zrozumieć *Telemacha* wystarczą słowa *Telemacha* i tylko one są potrzebne by o tym opowiadać. Nauczyć się i zrozumieć to dwa sposoby by wyrazić ten sam fakt tłumaczenia.

To zresztą nie zupełnie przypadek, że książką do nauki języka francuskiego stał się *Telemach*. Jest to bowiem klasyka gatunku powieści, dużo w niej zajmuje miejsca mitologia i geografia. Ponadto Fénelon posłużył się w niej pięknym francuskim w najczystszy stylu nie stroniąc też przy tym od niezwykle bogatego słownictwa. Stała się ona dla studentów swego rodzaju „centrum”, do którego doczepiać można było inną, nową wiedzę. W ten sposób Rancière pokazuje nam złotą zasadę nauczania: najpierw trzeba nauczyć się *czegoś* a później do tego *czegoś* odnosić resztę. Jednak trzeba przy tym pamiętać, że ciężar zastosowania tej zasady winien leżeć po stronie ucznia. Nauczyciel nie może go w tym wyręczać z uwagi na jego większy zasób wiedzy.

Często dzieje się jednak inaczej i dzieje się tak dlatego, iż nauczyciel pragnie czuć swoją przewagę intelektualną nad uczniem. Sekretem potęgi profesora jest bowiem zazwyczaj uznanie i pielęgnowanie dystansu między uczniem i nauczycielem. Objasniacz (*l'explicateur*) jest panem tego dystansu. On go stawia i zaburza słowną sztuką objaśniania. W ten sposób przejawia się także uprzywilejowany status słowa. Uważa się bowiem, że uczniowi w procesie kształcenia nieodzownie potrzebne jest słowne tłumaczenie mistrza. Tymczasem słowa, które najbardziej zapamiętuje uczeń nie są bynajmniej słowami nauczyciela. Są to słowa, które usłyszał w domu, czyli w najbliższym środowisku. Stąd uczniowie Jacotota za pomocą własnej inteligencji zdołali nauczyć się języka francuskiego. Dziecko najlepiej chłonie wiedzę, którą potem użytkuje, jeśli uczy się bez mistrza –objasniacza, tj. zanim

jakikolwiek z nich zacznie mu „objasniać”. Przykład? Akwizycja języka ojczystego. Dziecko słucha, imituje i powtarza, myli się i samo poprawia, samo szuka metody nim ktokolwiek mu ja narzuci. Uczy się na bazie swojej własnej inteligencji. Później jednak dzieje się tak jakby jego inteligencja już nie była w stanie funkcjonować by nabywać wiedzę.

Pojęcie *rozumieć* (*comprendre*) staje się tu słowem kluczem. Wokół niego skupia się cały „przemysł”, twierdzi Rancière. Dziecko nic nie może zrozumieć bez objaśniacza. Trzeba zrobić coś, by uczeń mógł rozumieć lepiej, szybciej, ponad przeciętną. Odkrycie Jacotota dowodzi, że należałoby odwrócić logikę systemu edukacji. Objasnianie wcale nie jest remedium na niezdolność rozumienia. Jest na odwrót. To ta niezdolność jest fikcyjna, i jest taka po to by struktura objaśniania kwitła. To objaśniacz ma być *niezdolny*. Objasnianie zaś to mit pedagogiki, czyli świata podzielonego na uczonych i nieuków – ignorantów.

Tymczasem nauczyciel wciąż uważa się za tego, kto jako jedyny może odkrywać przed uczniem woal niewiedzy z wiedzy, którą przekazuje. Uczeń, w takim układzie, widzi dopiero z nauczycielem. Rancière dla zobrazowania tego stanu rzeczy podaje jeszcze inną ciekawą metaforę. Porównuje wiedzę do skarbu ukrytego w skrzyni. Tylko nauczyciel jest w stanie otworzyć wieko tej skrzyni i rozdać skarb uczniom. Prawda jest jednak taka, że ten skarb uczeń ma sam w sobie i sam ma siły podnieść wieko. Wszyscy mają równy dostęp do wiedzy. Zdaniem Rancière’a każdy obdarzony jest inteligencją tej samej natury. Nie ma między nami różnic. Nie istnieje podział na inteligencje wyższe i niższe, gdzie za wyższymi miałby się skrywać nauczyciel (umysł oświecony, metoda) a za niższymi uczeń (niezdarny, skazany na eksperymenty i przypadek). Inteligencja objawia się w akcie widzenia i porównywania tego, co się dostrzega. Chociaż na początku widzi się przypadkowo, to, jeśli tylko zorganizuje się powtórki, przypadek przerodzi się w działanie intencjonalne. Ćwiczenie inteligencji to nieustanne powtórki. Najgorszą wadą jest lenistwo, do którego czasem może doprowadzić ucznia sam profesor – dystrybutor „gotowej” wiedzy. Ambicją nauczyciela jest bowiem tłumaczyć coraz lepiej i tym samym poszerzać dystans. Jednak nauczyciel zatrzymuje w ten sposób „ruch umysłu”, niszczy wiarę w siebie i innowacyjność ucznia. Uczeń miał ćwiczyć swoją inteligencję, posługiwać się nią, zdobywa „nową” inteligencję, ale nie swoją tylko mistrza.

Metoda proponowana przez Jacotota jest metodą równości i pragnienia. Trzeba bardzo pragnąć czegoś się nauczyć. Uczniowie uczyli się bez nauczyciela- objaśniacza, ale nie bez nauczyciela w ogóle. Jednakże mistrz niczego nie komentował ze swej wiedzy. Dlatego to nie wiedzę nauczyciela uczniowie chłonili. Profesor był tylko mistrzem, który zgromadził uczniów w jednym miejscu, z którego mogli wyjść wraz ze swoją inteligencją. W ten sposób

rozeszły się ze sobą dwie funkcje nauczyciela: naukowca i mistrza. Uwolniły się też od siebie inteligencja i wolność, obie charakterystyczne dla aktu uczenia się. Między nauczycielem a uczniem nawiązuje się stosunek „chcienia uczenia się dla samego chcienia”. Przestrzenią spotkania ucznia i mistrza jest zaś książka. Gdy jednak wspomniana chęć jest zbyt mała, uczeń potrzebuje nauczyciela, który go poprowadzi. Jednak to „poddaństwo” jest z własnej woli. Jest ono zaś możliwe i dopuszczalne właśnie dlatego, że to nie wiedzę mistrza akwizuje uczeń.

Tak oto otwierają się także nowe możliwości praktyki pedagogicznej dla nauczyciela. Skoro to nie jego wiedzę przyswaja uczeń, nic nie szkodzi na przeszkodzie by uczyć nawet tego, o czym ... nie ma się pojęcia!

Jacotot by dowieźć tej hipotezy zaczął dawać lekcje malarstwa i gry na pianinie, dwóch dziedzin sztuki, których nigdy nie zgłębiał. Uczył także studentów prawa mów obrończych w języku holenderskim, choć sam nadal nie władał tym językiem. Wniosek z tych działań był taki, że można uczyć czego się nie wie pod warunkiem, że da się uczniom wolność w posługiwaniu się własnym umysłem. Mistrz to ten, kto zamyka inteligencję w arbitralnym kole swych działań skąd nie wyjdzie póki nie uczyni się ona konieczną dla samej siebie. Trzeba być świadomym siły ludzkiego umysłu, postuluje Rancière. Innymi słowy, uczeń nauczy się tego, czego nie wie mistrz o ile mistrz wierzy, że uczeń może to zrobić i obliuguje go do tego.

W tym właśnie sensie proponowana przez Jacotota metoda może być uznawana za najstarszą z metod pedagogicznych ludzkości. Któż nie nauczył się czegoś sam na tym świecie? Uczenie takie jest właściwe wielkim ludziom. Jednak tak może kształcić się każdy o ile zda sobie z tego sprawę. Drzemie w nas inteligencja zdolna do tego. *Age quod agis*, naucz się faktów, imituj je, poznaj sam siebie. Jednakże nikt nie chce tej metody uczyć.

Marzeniem Jacotota było by każdy ignorant był mistrzem dla drugiego, któremu pokaże jego siłę inteligencji. Emancypacja człowieka (kolejne słowo kluczowe filozofii Rancière'a) oznacza bowiem wziąć swoją inteligencję w swoje ręce, pokierować nią czując w sobie godność człowieka. Każdy może się uczyć gdyż ta sama inteligencja jest u podstaw wszystkich wielkich dzieł. Dzieje się tak dlatego, iż wszyscy ludzie są obdarzeni tą samą inteligencją. *Tout est dans tout*, wszystko jest we wszystkim. Uświadomienie sobie tej równości natur (emancypacja) otwiera drogę do krainy wiedzy. Tego, czego nam brakuje w szkolnictwie to, zdaniem filozofa, *emancypacji* czyli zgody na swobodne posługiwanie się swoją inteligencją. Wielkim wyzwaniem naszych czasów jest zatem objawić inteligencję sobie samej. Cokolwiek może temu posłużyć: *Telemach*, kamień, piosenka...

Przed mistrzem zaś stoją dwa zadania. Po pierwsze *pyta*, przez co pozwala zmanifestować się inteligencji. Po drugie *sprawdza* czy praca inteligencji czyni się z *uwagą*, czy uczeń wie o czym mówi. Nie trzeba do tego uczonego mistrza. Mistrz uczony czasem może gasić inteligencję, gdyż zna odpowiedź a jego pytania wiodą do niej ucznia. Cały sekret dobrego mistrza to nie stawianie żadnych pytań. Miast tego nie chcąc go jednak zupełnie zostawiać, porzucać powinien wieść dyskretnie inteligencję ucznia tak, by zaczęła ona sama pracować.

Trzeba też wiedzieć, że w każdym nauczycielu-objaśniaczu drzemie *Sokrates*. Jednak metoda proponowana przez Jacotota jest radykalnie różna od sokratejskiej. Ta ostatnia zakłada bowiem dochodzenie do prawdy poprzez pytania. Jest to droga prawdy, ale nie emancypacji. Uczeń staje się w niej jakoby niewolnikiem wiedzionym na łańcuchu pytań do prawdy. Sokrates pytał by instruować. Tymczasem kto chce wyemancypować człowieka musi go pytać tak jak pyta człowiek a nie uczony. Tak się dzieje tylko wtedy, gdy mistrz nie wie więcej niż uczeń. Mistrz nie może dokonać podróży do krainy wiedzy zanim nie dotrze tam przed nim uczeń. Uczyć czego się nie wie to pytać o co się nie wie. Tylko takie pytania uruchamiają arbitralną inteligencję ucznia.

Nie powinno więc nikogo dziwić stwierdzenie, że nawet ubogi ojciec rodziny może sam wyedukować swoje dzieci bez posyłania ich na płatne lekcje. Jacotot postanowił spropagować metodę zwłaszcza wśród ludzi ubogich swoich czasów, których nie stać było na opłacanie kształcenia latorośli. Propozycja Jacotota była następująca: ktoś, kto nie umie czytać ani pisać może zacząć od mówienia na głos modlitwy *Ojcze nasz* i porównać to co mówi z zapisem na kartce. Porównywanie to musi zachodzić z uwagą.

Ignorant to jednak nie to samo co dyspozytor wiedzy wlewanej. Wydawać by się mogło, że trzeba być uczonym by osądzać rezultaty pracy i wiedzę ucznia. Nic podobnego, twierdzi Rancière. Ignorant robi właśnie coś bardzo podobnego. Nie sprawdzi co prawda co znalazł uczeń, ale... czy szukał! *Jak się do tego wziął?* Oto pytanie weryfikujące czy uczeń szukał. Wystarczy być człowiekiem by to stwierdzić. To, co mistrz powinien egzekwować od ucznia to dowiedzenie, że szukał z uwagą. Metoda ta wyzwala zatem czyste moce rozumu tam, gdzie wiedza już nie może my przyjść z pomocą.

By emancypować trzeba samemu najpierw być wyemancypowanym. Trzeba wiedzieć jak dotrzeć do wiedzy o sobie. Zdaniem Rancière'a można tego dokonać poprzez ciągle zadawanie sobie pytania: *co o tym sądzisz?* W tym pytaniu osadza się cała praktyka uczenia. Emancypacja to poznawanie siebie poprzez badanie aktów inteligencji, których jest podmiotem. Inaczej mówiąc, trzeba obserwować, porównywać, przestawiać by poznawać.

Wszędzie tu jest możliwy powrót do siebie, ale nie by kontemplować siebie, lecz akty swej inteligencji. Uczeń szuka w książce inteligencji osoby, która ją napisała, aby sprawdzić czy postępuje ona jak jego. Oto jądro metody emancypacyjnej.

Emancypacja to, jak twierdzi w swej książce Rancière, świadomość równości inteligencji we wszystkim. Inteligencja potwierdza się poprzez weryfikacje tego faktu. Co zniechęca ludzi do działania to przeświadczenie, że ich inteligencja jest niższa niż innych ludzi a nie brak inteligencji w ogóle. Zasada tego niesłusznego myślenia działa w obie strony. Inteligencja, która uważa się za wyższą skazuje się na bycie słuchaną przez niższe. W ten oto sposób dyskwalifikuje tych, którzy mogliby ją uznać za mądrość.

Dobrym ćwiczeniem proponowanym przez Jacotota jako sposób na wyzbycie się bezpodstawnych kompleksów niższości w kwestii poziomu własnej inteligencji jest mówienie na każdy temat w sposób logiczny na „każde zawołanie”, przy czym pod terminem „logiczny” pedagog miał na myśli przede wszystkim wypowiedź ustrukturyzowaną w trzy fazy: wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Kolejnym skutecznym treningiem jest nauczenie się improwizowania. Ma ono na celu wygrywanie ze sobą, ze swoją dumą, że nie potrafię mówić przed innymi i boję się poddawać ich osądom.

Co do osądów, to Rancière jest zdania, iż każda opinia to uczucie, które formułujemy na temat powierzchownie obserwowanych faktów. Z tego płynie wniosek, iż opinia to nie to samo co prawda. Tymczasem większość ludzi ciągle bierze opinie za prawdę myśląc oba pojęcia. To jest błąd. Prawda jest poza słowem oraz poza zdaniem większości. Co więcej, jest niezależna od aktu mowy. To, co mówimy zależy od nas. Obiektywizm przychodzi nam z trudem. Człowiek zawsze wyraża opinię, osąd, nie zaś prawdę. Co możemy jedynie zrobić to widzieć i pokazywać tę prawdę. Opinie to, jak pisze Rancière, orbity krążące wokół prawdy. Najważniejsze by nie kłamać, nie mówić, że się widzi skoro się miało zamknięte oczy. Stąd sokratejska metoda edukacyjna zadawania pytań jest w istocie naprowadzeniem ucznia na wiedzę nauczyciela a nie na nią samą. Nauczyciel dyryguje uczniem. Nie ma tu miejsca na prawdę.

Za Kartezjuszem rzec by także można, że człowiek nie myśli gdyż mówi, ale gdyż jest. Prawda się bowiem nie wyraża. Ona jest. Nie ma języka prawdy. Myśl, pisze dalej Rancière, nie wyraża się w prawdzie, ale w prawdomówności. Na tym poziomie mogą spotkać się dwa podmioty mówiące. Kiedy dwoje ludzi mówi ze sobą jeden pragnie komunikować, drugi zaś chce zgadnąć co chce powiedzieć jego interlokutor i dzieje się tak na zmianę. Człowiek to inteligencja na usługach woli. Z tego konkursu woli, który ma miejsce podczas dialogu wynika widoczna dla obu jednocześnie myśl. Tak myśl staje się słowem a

potem na powrót myślą. Idea czyni się materią a materia ideą. Rancière pisze zaś, że myśl szybuje na skrzydłach słów między umysłami. Oto efekt woli. Inteligencja to moc bycia zrozumiałym, co jest nieustannie weryfikowane przez innych. Tylko równy z równym może się zrozumieć. Nauczanie powszechne będzie zatem w tym kontekście definiowane jako sytuacja komunikacji między dwoma bytami rozumnymi o tej samej naturze inteligencji, nawet jeśli oboje stoją nad książką, którą nie potrafią przeczytać.

Wspomniana wcześniej improwizacja jako jedno z dwóch głównych ćwiczeń na formowanie inteligencji zakłada także akt mowy, wymiany myśli. Wiedzieć to nic. Robić oznacza wszystko. Mówienie to czyn, dowód zdolności uczenia się czegokolwiek. Jesteśmy jak poeci i rzemieślnicy w jednym. Słowo to koncept wszystkiego. Rzemieślnik musi mówić o swych dziełach, aby się wyemancypować. Uczeń musi zaś mówić o sztuce, którą chce się nauczyć. Mówić o dziełach to sposób by je poznać. Nie ma ludzi wielkich myśli. Są tylko ludzie wielkich ekspresji.

Jacotot przeprowadził kolejny eksperyment. Dał dziecku do obserwowania obraz pewnego słynnego malarza. Kazał mu się długo i uważnie przyglądać i mówić co widzi. Czynność tą powtarzał wielokrotnie przez kilka kolejnych dni. W końcu odwołując się do pamięci wizualnej dziecka poprosił, by samo namalowało ten obraz już bez patrzenia na płótno. Dziecko czyni to bez problemu. Dostrzega, że obraz „mówi”. Chcieć coś zrobić to chcieć najpierw o tym mówić. Obraz, rzeźba, muzyka, książka... sztuka to język, który jest zrozumiały dla każdego człowieka. Każdy z nas jest artystą, ale pod dwoma warunkami. Nie zadowolamy się byciem rzemieślnikami, ale z każdej pracy pragniemy uczynić wyraz, ekspresję. Każdy podmiot mówiący jest poetą siebie samego i rzeczy.

Można uczyć innych czego się nie wie. W tym celu trzeba najpierw czegoś się nauczyć, zacząć, a potem do tego odnieść całą resztę podług zasady, że wszystkie inteligencje są równe. Jacotot miał wielkie marzenie: mówić do ubogich mu współczesnych, pozwolić im mówić o tym co jest i co widzą, pokazać im jak uczyć swoje dzieci. Chciał ich do swej metody przekonać i być do dyspozycji wszystkich tych, którzy zechcieliby ją stosować. Uważał, że tylko człowiek człowieka może intelektualnie wyemancypować. Żadna partia polityczna czy system oświaty tego nie zrobią. One tylko ogłupiają, o czym szerzej rozprawia Rancière w czwartej lekcji (rozdziale pt. Społeczeństwo pogardy, *La société du mépris*) swojej książki. Metoda ta jest zatem adresowana nie do społeczeństwa jako ogółu, ale do osoby. Jest to metoda przede wszystkim dla ubogich, którzy nie mają pieniędzy na nauczycieli, a którzy powinni wyjść z marazmu poczucia bycia mniej inteligentnymi niż elita.

W interesie elity współczesnej Jacotowi było jednak ogłupianie społeczeństwa. Był to wyraz strachu przed ich wolnością. Mogłaby ona bowiem stanowić zagrożenie dla władzy i struktur socjalnych. Republika potrzebuje hierarchii i struktur. Proponowana przez Jacotota metoda oznaczałaby przewrót starego systemu. Jeszcze w 1840 r. 20 letni mężczyzna, który nie umiał czytać, nie miał w Holandii praw obywatelskich. Społeczeństwo niewyemancypowane było łatwe do sterowania. Bano się nowej metody, bano się utraty kontroli. Dotychczas by być adwokatem, lekarzem lub naukowcem uniwersyteckim trzeba było mieć dyplom państwowy. Reszta zawodów była otwarta dla wszystkich. W celu stłamszenia szerzącej się popularności metody kształcenia Jacotota wprowadzono więc egzaminy także dla pozostałych zawodów. W ten sposób, aby mieć jakikolwiek zawód trzeba było poddać się systemowi edukacji, uznać jego zwierzchnictwo. Marzenie francuskiego pedagoga zostało sprawnie zduszone w zarodku.

Jacotot zmarł wkrótce później. Został pochowany 7 sierpnia 1840 r. na cmentarzu Père-Lachaise w Paryżu. Uczniowie w hołdzie ukochanemu nauczycielowi napisali na jego grobie te słowa: *Je crois que Dieu a crée l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître* (Wierzę, że Bóg stworzył duszę ludzką zdolną do uczenia się samej, bez mistrza). Kilka miesięcy później napis zbezczeszczono.

Chociaż wielki propagator emancypacji intelektualnej człowieka przegrał ze skostniałym systemem XIX-wiecznej republiki i jej wizją edukacji, pozostał zwycięzcą jako główny bohater książki Rancièra. On to stał się jego *porte-parole* po dziś dzień. W jego ważnym aczkolwiek mało dostępnym szerszej grupie odbiorców dziele przeczytamy więc, że Metoda Powszechna jest metodą o wiele skuteczniejszą niż metoda dysproporcji opartej na relacji wiedzący mistrz – uczeń ignorant. Dzieje się tak dlatego, że jest to przede wszystkim metoda naturalna – respektuje rozwój intelektualny dziecka dostarczając jego umysłowi wielu ćwiczeń. Jest to również metoda aktywna – przyzwyczajają do posługiwania się własnym rozumem by samodzielnie zmierzać się z trudnościami. Taka postawa wpływa na poczucie pewności jakie daje słowo, sprzyja poczucie odpowiedzialności za nie. Jest to niewątpliwie także metoda klasyczna gdyż uczy języka wielkich pisarzy. Na koniec jest to metoda praktyczna – kształtuje błyskotliwych ludzi poza skostniałymi ramami edukacji, poza szkołą. Jeśli kiedykolwiek książka Jacquesa Rancièra zostanie przetłumaczona na język polski, czy znajdzie ona zrozumienie wśród polskich pedagogów? Czy słowo to zostanie rozumiane? Może już pora rozważyć wyłącznie za pomocą własnej inteligencji jej założenia? *Co widzisz, co myślisz, co z tym zrobisz?*

Daniel Kontowski (Warszawa)

Liberal education. Tradycyjna? Nowatorska?

Na skutek historycznych zawirowań, koncepcja wszechstronnej edukacji niespecjalistycznej jako niezbędnego stopnia na drodze do podjęcia studiów zawodowych trzy wieki temu zaczęła kojarzyć się głównie ze światem anglosaskim, zwłaszcza zaś ze Stanami Zjednoczonymi. Pierwotnie idea ta ograniczała się do kształcenia mówców w szkołach retorycznych Starożytnej Grecji i Rzymu, a wiązano z nią nadzieje na bardziej przekonujących i odpowiedzialnych aktywnych obywateli. Nie chodziło o wiedzę ściśle encyklopedyczną – chociaż samo słowo „encyklopedia” pochodzi z nauki, którą czerpiemy uczestnicząc w kole chóru, jak zapewnia nas ajschylosowski *Agamemnon* – ale o świadomość różnych dyscyplin wiedzy, pozwalającą zająć stanowisko czy wykorzystać *exemplum* w skonstruowanej mowie.

Jednak już w czasach Augusta koncepcja edukacji w zakresie *artes liberales* – czy jak je nazywamy w języku polskim, sztuk wyzwolonych – pojmowana była w szerszy sposób. Witruwiusz pisał:

„Wiedza architekta łączy w sobie wiele nauk i różnorodnych umiejętności i dopiero na jej podstawie można ocenić dzieła wchodzące w zakres innych sztuk. (...) [Architekt] powinien opanować sztukę pisania, być dobrym rysownikiem, znać geometrię, mieć dużo wiadomości historycznych. Powinien pilnie słuchać filozofów, znać muzykę; nie powinny mu być obce medycyna i orzeczenia prawnicze; powinien znać astronomię i prawa ciał niebieskich”¹.

I uprzedzając nasuwające się wątpliwości:

Wobec tak wielkiej bowiem różnorodności przedmiotów nikt nie może osiągnąć w każdym z nich doskonałości, gdy zaledwie jest możliwe poznanie ich metod i opanowanie ich. [Architekt] może tylko w średnim stopniu, a nie w najwyższym, zdobyć znajomość wszystkich nauk².

¹ *O architekturze ksiąg dziesięć*, I, 1-3.

² *Ibidem*, I, 17.

Oczywiście, przykładów opisów tego rodzaju wychowania znajdziemy w literaturze antycznej znacznie więcej. Dystynktywny charakter edukacji w zakresie *artes liberales* uzyskiwany był przez pryncypialne przeciwstawienie ich tak zwanym *artes serviles*, czyli tym, którymi zajmują się ludzie pozbawieni statusu wolnych obywateli, względnie – alternatywne i bardziej poprawne politycznie tłumaczenie – nauki o charakterze służebnym wobec tych głównych. W średniowieczu utrwaliło się pochodzące od Marcjanusa Kapelli określenie *septem artes liberales*, w których skład wchodziły gramatyka, dialektyka, retoryka oraz zaawansowane geometria, arytmetyka, astronomia i muzyka. Próżno szukać wśród nich poważnych innowacji w stosunku do tego, co wiemy o dyscyplinach wiedzy rozwijanych w antyku.

Gdy w swoim liście 88. Seneka Młodszy uczciwie i bezpośrednio nazywał *artes liberales* tymi, które godne są człowieka wolnego, porusza bardzo niebezpieczny temat elitarności, o którą niejednokrotnie i nie zawsze bezpodstawnie oskarżana jest liberal education, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Chociaż jego główna wątpliwość dotyczyła braku przełożenia wiedzy fachowej na umiejętności moralne – mające podstawowy charakter w całej filozofii stoików – to dopiero nowożytnie zaszczerpienie *liberal education* na niezwykle płodny edukacyjnie grunt późniejszych Stanów Zjednoczonych przyniosło konieczność rozstrzygnięcia, czy demokratyczny naród może dopasować do swoich potrzeb z natury niedemokratyczną naukę.

Thomas Jefferson skutecznie apelował do swoich rodaków, by nie wysyłali swoich latorośli do Europy po nauki, mimo że w kraju, półtora wieku po założeniu Harvard College, nadal trwał niezwykle eksperyment, którego skutkiem z pewnością nie była światowa hegemonia amerykańskich naukowców, z którą mamy obecnie do czynienia. W istocie, wielkie przedsiębiorstwo badawcze o nazwie uniwersytet towarzyszy światu dopiero od połowy XIX wieku, a w USA zyskało szerszy wpływ mniej więcej w latach dwudziestych XX wieku.

Do tego czasu idea kształcenia koledżowego – opartego na wspólnym zamieszkaniu studentów pod czujnym okiem nauczyciela-wychowawcy, często z dala od dużych ośrodków miejskich, by kształcić się w *artes liberales*, które w praktyce ograniczały się do nauk humanistycznych, początkowo zaś niemal wyłącznie do nauki łaciny (i greki) oraz recytowania z pamięci tekstów klasyków – otóż do tego czasu był to model dominujący. Tak pojmowana *liberal education* stanowiła z jednej strony etap przygotowawczy do kształcenia zawodowego, z drugiej zaś sposób na uzyskanie ogłady przez rozwyrzonych młodzieńców, a

wreszcie z trzeciej sposób na przechowanie młodzieży w trudnym wieku w warunkach dobroczynnego wpływu wiedzy poprzednich pokoleń.

Trzeba też zaznaczyć, że bardzo długo troska o dusze studentów w tym wyjątkowym pod względem miejsca religii kraju odgrywała co najmniej równie istotną rolę co zdobywanie wiedzy. W kręgach republikańskich taki sojusz antyku z chrześcijaństwem miał na celu przygotowanie obywateli zdolnych do życia w demokratycznej wspólnocie. *Liberal education* przeprowadzano więc częściej pod auspicjami Cycerona i Izokratesa niż Platona, czy – by posłużyć się terminologią Rogera Kimballa – forowano retorykę przed filozofią.

Dwudziesty wiek przyniósł szereg ogromnych zmian, m. in. zmuszając *liberal arts colleges* (instytucje najbardziej oddane omawianemu typowi edukacji) do przyjmowania bardziej rynkowego i zarazem zaangażowanego nastawienia niż same chciałyby zachować. Uruchomienie państwowej inicjatywy w zakresie tworzenia wzorowanych na modelu europejskim uniwersytetów, datujące się od ustaw Morrilla z 1862 r., aż do końca wieku nie spotkało się z szerokim odzewem ponoć pragmatycznego narodu. Pomimo panującego stereotypu o wrogim stosunku Amerykanów do filozofii, który pochodzi przynajmniej od Alexisa de Tocqueville, tego typu land-grant colleges, które miały kształcić w praktycznych umiejętnościach typu rolnictwo, inżynieria czy prowadzenie domu, musiały długo czekać na rosnącą falę zainteresowania.

Potężny bagaż tradycji, historycznie zmienne wizje tego rodzaju edukacji czy wreszcie duża elastyczność samego modelu (pod względem wartości i treści) – wszystkie te czynniki składają się na poczucie, że trudno jest uchwycić istotę pojęcia *liberal education*, jego wspólny rdzeń. Na konferencjach naukowych poświęconych *liberal education* sporą część zajmują głosy, które próbują bezskutecznie domagać się przyjęcia wspólnej definicji. Niektórzy w ogóle unikają, ze względów politycznych, stosowania tego określenia kojarzącego się mocno z intelektualnych krajobrazem lekko przestarzałego i niezainteresowane światem zewnętrznym uniwersytetu sprzed studenckich buntów lat sześćdziesiątych. Ale dla bardzo wielu akademików sens tego określenia – starego, może nawet rodzącego nienajlepsze skojarzenia – nie jest sprawą prywatną, ale troską przekładającą się na niesłabnący nurt wydawniczy.

Współcześnie problemem jest już samo przeżycie tego rodzaju modelu edukacji, który pozostaje najbardziej kosztochłonny w przeliczeniu na studenta i jednocześnie najbardziej bazujący na zaufaniu w długoterminowy zwrot poczynionych inwestycji. Gdy spojrzeć na

same liczby, wbrew kasandrycznym przepowiedniom wielu badaczy, ilość studentów kształcących się w dyscyplinach stanowiących współczesną wersję *artes liberales* nie spadła w liczbach całkowitych; podobnie ilość studentów uczęszczających do drogiej, ale klasycznych *liberal arts colleges* jest zasadniczo podobna co jeszcze sto lat temu. Ale pod względem odsetka wszystkich studentów, którzy decydują się na kształcenie niezawodowe, mające miejsce w małych grupach, oparte w równym stopniu o zdobywanie wiedzy co rozwój umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu – jak krytyczne myślenie, kreatywność, analiza tekstu, konstruowanie wypowiedzi pisemnej i ustnej etc. – często pod indywidualną opieką profesora, co nazywa się tutoringiem, któremu poświęcony będzie jeden z następujących artykułów.

Każde pokolenie liderów *liberal education* przynosi ze sobą na nowo pytanie o to, jak dopasować tradycję do nowoczesności. Co było oczywiste dawniej, dzisiaj już nie jest. Taki był los łaciny, jako języka wykładowego czy wykładanego, tak samo było z kwestią przyjmowania kobiet oraz przedstawicieli mniejszości narodowych, niewolników, Żydów w grono studentów. Wreszcie, procesy urbanizacji i rozwój technologii stawiały pod znakiem zapytania sens czysto literackiego wykształcenia, rozwój nauk ścisłych i ich piorunujące odkrycia zmieniały sens tego, co każdy student powinien opanować (*core curriculum*), zaś dopuszczenie bardziej zróżnicowanego ciała studentów otworzyło kwestię: „czy kanon literacki nie jest przypadkiem wyrazem hegemonii zachodu i mężczyzn?”.

Co istotne, odpowiedź na wszystkie te pytania dalej mieści się pod etykietą *liberal education*. Francis Wayland zastanawiał się w połowie XIX wieku, co zrobić, by jego Brown University nie zbankrutował – postanowił wtedy dopuścić fakultatywny charakter większości kursów i układanie sobie planu zajęć przez studentów, czego nie potrafimy w Polsce wprowadzić nawet w ramach formuły MISH. Swoją nowatorski pomysł przyplacił utratą posady, ale dwa dziesięciolecia później C.W. Eliot dokonał „epickiej” zmiany na Harvardzie, gdzie nie tylko zwolnił studentów z obowiązku uczęszczania na msze i znajomości greki, ale też wprowadził system fakultatywnego programu studiów, który miał sprzyjać specjalizacji i zapewnić lepiej przygotowanych kandydatów świeżo otwartego wydziału Graduate.

Po wojnie pojawiły się głosy, że studiuje zbyt wielu ludzi i zbyt łatwo studia ukończyć, ale przede wszystkim narodził się nie słabnący do dzisiaj nurt krytyki współczesnej liberal education za odejście od centralnego charakteru dzieł literatury klasycznej, który był zasadą od założenia pierwszych instytucji wyższego kształcenia w USA. Sama koncepcja Great Books wywodziła się z próby wykazania – w co wierzył Mortimer Adler i Robert Maynard Hutchins – że czytanie starych książek może przynieść pożytek współczesnym studentom.

Obecnie nie wszyscy widzą więcej zagrożeń niż szans stojących przed *liberal education*. Często przywoływany w Polsce Allan Bloom stanowi tylko jedno z możliwych skrzydeł interpretacji tego pojęcia; przetłumaczona, ale niezbyt chętnie czytana książka Marthy Nussbaum pokazuje, jak można bronić nie dających się dłużej lekceważyć poważnych zmian w *liberal education* w Ameryce w duchu, który daje się pogodzić z demokracją i filozofią za jednym zamachem. Autorka kładzie nacisk na zdolność krytycznej analizy informacji, budowanie wyobraźni literackiej i zdolności empatycznych i pożytków z nastawienia kosmopolitycznego by pokazać, że cele te dużo lepiej dają się osiągnąć dzięki zreformowaniu programu nauczania i nastawienia kadry akademickiej w sposób uwzględniający także dzieła i perspektywy niezachodnie. Globalizujący się i multikulturowy świat, dowodzi Nussbaum, potrzebuje nowego rodzaju *liberal education* – w tłumaczeniu „kształcenia ogólnego” – by uwzględnić dotychczas pomijane aspekty rzeczywistości i przygotować młodych ludzi do obrony wolności w coraz bardziej zróżnicowanym świecie. Z drugiej strony, skutki zmian świadomości akademików w latach sześćdziesiątych nadal oceniane są bardzo ambiwaletnie, a wątpliwości budzi nie tylko program nauczania, ale też sam proces rekrutacyjny, w którym liczą się nie tylko wyniki, ale też coraz bardziej pochodzenie. Słusznie czy nie, proces konstruowania klasy w *college* jest obecnie o wiele bardziej skomplikowany i często poza standaryzowanymi wynikami testów brane są pod uwagę inne czynniki i inne cele.

Nie tylko przekazywanie twardej, testowalnej wiedzy, zajmuje wykładowców i administratorów w Ameryce, chociaż z pewnością to właśnie USA stanowią najlepiej przebadany system edukacyjny. To na tym polu pojawiają się często powtarzane oskarżenia o radykalne obniżenie standardów, ale też tutaj ukazuje się historyczny brak danych wystarczających do podparcia tego argumentu. Z drugiej jednak strony wysoki koszt edukacji w USA, gdzie dług studencki przewyższył kilka lat temu skumulowane zadłużenie kart kredytowych, a także przejście władzy przez republikanów w latach osiemdziesiątych, zwiększyły zapotrzebowanie na dokładne badania obszaru wymiany dolarów na wiedzę. *Liberal education* stała się po raz kolejny podejrzana.

Nowe technologie komunikacyjne otwierają cały nowy rozdział – czy jak twierdzą niektórzy, nakazują przemyśleć na nowo cały proces edukacyjny – i nie pozostają bez wpływu na pojęcie tego, czym jest tekst, zdobywanie wiedzy, jej ewaluacja i przetwarzanie, twórczość czy kompetencja pozwalająca na kontynuowanie nauki. Także rozchybotania światowej gospodarki czy napędzane imigracją zmiany społeczne sprzyjają próbom redefinicji kształcenia w zakresie klasyków i podstaw, tego co powinien wiedzieć każdy obywatel.

Liberal education nie stanowi już – jeżeli nawet kiedyś stanowiła, w co wypadałoby wątpić – jednego tworu, o czym najlepiej świadczą następujące fakty.

W ciągu ostatnich dwóch dekad zrodziły się nowe inicjatywy posługujące się tą nazwą: w różnym stopniu samodzielne wobec amerykańskiej tradycji, nie tylko na terenie globalnego Południa, ale również w kontynentalnej Europie. W Holandii, na Słowacji, Węgrzech, w Rosji czy w inny sposób w Polsce, a także w Emiratach Arabskich, Chinach, Kirgistanie i wielu innych krajach pojawił się szereg instytucji, prywatnych i publicznych, uczących po angielsku lub w językach narodowych, głównie na poziomie *undergraduate*, które w różny sposób odwołują się do idei *liberal education*.

W opisach *liberal education* powtarzają się trzy elementy: intensywna praca w małych grupach, wiedza ogólna połączona z głębszym zapoznaniem się z pewną dziedziną wiedzy i wreszcie całościowy rozwój studenta, a czasem także budowa różnego rodzaju wspólnoty (nie tylko studentów i nauczycieli). Dodatkowym założeniem ogólnym jest fakt, że nie ma to być (wyłącznie) kształcenie zawodowe.

Próżno w tym szukać konkretów, wytyczne. Jak starałem się pokazać, *liberal education* jest przestarzała i nowatorska zarazem – w zależności od tego, do czego chce się ją wykorzystać, może być zorientowana na klasyków albo autorów mniejszości, na języki obce albo informatykę, wreszcie na analizę tekstów albo praktykę; kontekst jest tutaj niezwykle istotny. Zawsze taka była, i zawsze taka będzie, niemniej jednak nie trzeba poczytywać jej tego za wadę. Być może ta elastyczność, wynikająca ze skomplikowanej historii będącej świadkiem różnego rozkładania akcentów, jest jej siłą, która nie tylko pozwoliła przetrwać niesamowite zmiany na edukacyjnej mapie świata i kraju, ale też przyciągać do siebie młodzież także w krajach od niedawna dopiero demokratycznych. Z tego powodu wydawało mi się istotne, by krótko zwrócić państwa uwagę na ten niezwykle interesujący moim zdaniem model kształcenia – z nadzieją, że pobudzi państwa do dyskusji w kontekście polskich rozwiązań.

Rafał Smoleń (Warszawa)

Postulaty indywidualnej opieki naukowej w kontekście rozwoju studiów międzyobszarowych w Polsce i nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Kazus Kolegium MISH UW.

W ostatnich kilku latach, w związku z nowelizacją ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, a także rozwojem studiów interdyscyplinarnych i międzykierunkowych (obecnie międzyobszarowych), w środowisku akademickim coraz głośniejszy zaczyna się mówić o potrzebie zapewnienia najlepszym studentom indywidualnej opieki naukowej. Na tyle głośno, że termin *tutoring* i inne z nim związane stały się wytrychem w debacie o stanie Akademii, a zarazem istotnym, miejscami wręcz propagandowym, narzędziem w przekazie medialnym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Wychodząc z założenia, że projekt rozwoju indywidualnej opieki dla studentów jest w swych założeniach szczytny i zasadny, należy zadać kilka pytań natury praktycznej, na które przyjdzie w tym tekście odpowiedzieć. Kto ma ten projekt wprowadzać? W jakiej formie? Co go ogranicza, a co wspomaga?

Tutor, tutorial, tutoring – chaos terminów

Koncepcja indywidualnej opieki naukowej dla studentów wywodzi się co najmniej z trzech źródeł. Pierwszym z nich jest **relacja mistrz – uczeń**, względnie nauczyciel – uczeń, która wykształciła zróżnicowane formy opieki i nauczania jeszcze przed powstaniem zorganizowanych szkół. W kulturze europejskiej można ją wiązać – choć tylko w niektórych jej przejawach – z *artes liberales*, „sztukami godnymi człowieka wolnego”, tj. formą kształcenia elit w starożytnym Rzymie, obejmującą pobieranie nauk u mistrza (najczęściej retora, nieco rzadziej filozofa), rozwijanej w czasach średniowiecznych (słynne *trivium* i *quadrivium*), nowożytnych (np. *studia humanitatis*) i współczesnych (np. *liberal arts*).

Trzeba przy tym podkreślić, że relacja mistrz – uczeń nie jest wyłączną domeną świata akademickiego – wystarczy wspomnieć o takich formach nauki indywidualnej jak terminowanie u rzemieślnika czy u szefa kuchni. Nie jest to także relacja swoista dla kultury europejskiej, przeciwnie: stanowi kluczowe ogniwo w procesie edukacji, wychowania lub

przygotowania do życia społecznego u większości społeczności ludzkich¹. W gruncie rzeczy jest to relacja naturalna i uniwersalna.

Źródło pierwsze, tj. relacja mistrz – uczeń, może dla nas pozostać źródłem jedynym, najbardziej ogólnym i kontekstowym, fundamentem ideowym dla innych rozwiązań organizacyjnych. Skoro jednak we wstępie stwierdziliśmy, że koncepcja indywidualnej opieki naukowej wywodzi się co najmniej z trzech źródeł – pchnijmy tę myśl do końca. Źródłem drugim będzie więc *tutoring*, instytucja (rozwiązanie?, praktyka?), która powstała w XVII-wiecznej Anglii w reakcji na brak systemu kształcenia bezpłatnego, zakładająca indywidualny kontakt ucznia z profesorem². Wreszcie, źródłem trzecim może być *tutorial* – główna metoda kształcenia na uniwersytetach w Oxford i Cambridge, o której będzie tu jeszcze mowa.

Niestety, na gruncie polskim wszystkie te trzy źródła (relacja mistrz – uczeń, *tutoring* i *tutorial*), mające w końcu ogromną część wspólną, funkcjonują zazwyczaj pod nazwą jednego z nich, tj. *tutoringu*. *Tutoring* jest więc terminem problematycznym, o źródłach zmaconych i mączących w głowie³, i jeden tylko fakt nie pozostawia wątpliwości – *tutoring*, zgodnie ze swoją morfologią, należy ujmować w kategoriach drogi, rozwoju, a nie jednorazowych decyzji i pozornych praktyk, innymi słowy: w ujęciu procesualnym, kompleksowym i systemowym. Pod każdym innym względem termin ten jest – tak w Polsce, jak i za granicą – szalenie wieloznaczny (przy czym wiele jego znaczeń jest wobec siebie sprzecznych), a zarazem podatny na częste zmiany znaczenia. Tym bardziej pozostajmy na gruncie polskim.

Po pierwsze, termin *tutoring* odnosi się w Polsce do praktyk lub systemu indywidualnej opieki naukowej w uczelniach wyższych – i o tym jego znaczeniu mówić będziemy w tym tekście najwięcej. Po drugie, *tutoring* odnosi się do metod nauczania w szkołach (podstawowych, gimnazjach, liceach), częściej zresztą prywatnych niż publicznych.

¹ Na przykład w Afryce na południe od Sahary rolę takiego mistrza pełnił wódz lub najstarszy wiekiem członek grupy etnicznej, który – siedząc pod mangowcem lub baobabem – przekazywał mity i historię ludu, wiedzę życiową i umiejętności praktyczne młodszym członkom społeczności.

² O genezie i rozwoju angielskiego *tutoringu* pisze krótko Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska, Warszawa 2007, s. 31-34. „Trzeba podkreślić, że metoda ta została wypracowana poza uniwersytetem. [...] Początkowo tutor mieszkał z rodziną i odbywał systematyczne lekcje z młodzieżą. [...] Ale z czasem arystokratyczne i szlacheckie rodziny także zaczęły wysyłać swoich synów na uniwersytety, na których do tej pory studiowali przede wszystkim chłopcy z rodzin mieszczańskich, burżuazyjnych. Kształcenie uniwersyteckie, oparte na wykładach i egzaminach, okazało się zbyt trudne dla młodzieży szlacheckiej. Wprowadzono zatem *tutoring*, oparty na indywidualnym kontakcie studenta z profesorem. W ten sposób na uniwersytecie obowiązywały dwa systemy kształcenia i wyłoniły się dwie kategorie ludzi – ci, którzy [...] uczestniczyli w wykładach, oraz ci, którzy korzystali z *tutoringu*. Dopiero reforma edukacji około 1870 roku zniósła te podziały. Zdecydowano, że *tutoring* będzie powszechną metodą kształcenia na uniwersytecie, obowiązującą i dostępną dla wszystkich” (tamże, s. 31). Naturalnie, angielski *tutoring* nie był pomysłem zupełnie nowym; z powodzeniem można go wiązać z postacią guwernantki (guwernera) lub innego rodzaju nauczyciela prywatnego, tak w Europie średniowiecznej, jak i nowożytnej i XIX-wiecznej.

³ J. Derrida, *Wrogośćcinność*, tłum. A. Dwulit, s. 1.

Po trzecie, *tutoring* odnosi się do kursów wyrównawczych dla słabszych lub bardziej ambitnych uczniów (w tym ujęciu przypomina znane nam korepetycje), a po czwarte – do systemu nauki eksternistycznej (w tych dwóch ostatnich znaczeniach wiąże się zresztą z początkową fazą rozwoju angielskiej instytucji *tutoringu*). W swojej wieloznaczności termin ten wykracza jednak poza środowisko szkolne i odnosi się – i jest to jego znaczenie piąte – do treningu, zarówno w zakresie kompetencji fizycznych (trener personalny na siłowni), jak i przymiotów charakteru (np. trener komunikacji społecznej).

Od terminu *tutoring* należy odróżnić termin *tutorial*, który odnosi się do swoistej metody dydaktycznej, będącej wizytówką anglosaskiej formuły edukacyjnej (o ile w ogóle da się taką formułą wyróżnić), tj. intensywnych zajęć seminaryjnych z udziałem profesora i kilku studentów. Niestety, również *tutorial* nie jest terminem jednoznacznym – zajęcia określane tym mianem wyglądają przeróżnie w zależności od państwa (USA, Wlk. Brytania, Kanada, Australia, RPA, inne), poziomu czy systemu kształcenia (koledź lub uniwersytet, placówka państwowa lub prywatna, studia elitarne lub egalitarne) i nawet ten krótki opis z poprzedniego zdania nie może być opisem uniwersalnym. Różna może być tematyka, cele i narzędzia *tutorialu* (nacisk na esej czy na dyskusję?), liczba uczestników (od 3 do 30), a nawet osoba prowadząca (profesor lub starszy student). W jednych uczelniach *tutorial* ma charakter obowiązkowy, w innych fakultatywny.

Na szczęście w Polsce termin *tutorial* nie jest zbyt wieloznaczny i kojarzy się przede wszystkim z uniwersytetami w Oxfordzie i Cambridge, gdzie oznacza cotygodniowe spotkania profesora (*tutor*) z jednym, najwyżej trzema studentami (ang. *tutoree*, *pupil*), polegające na nauce podstawowych umiejętności akademickich (krytyczna analiza tekstu, dyskusja i argumentacja, pisanie krótkich esejów), a nie przyswojeniu określonej porcji wiedzy (od czego są raczej wykłady, na Oxfordzie nieobowiązkowe)⁴.

Zaproponowane rozróżnienie między terminami *tutoring* i *tutorial* nie jest jednak oczywiste, skoro już Zbigniew Pełczyński, profesor filozofii politycznej, który – jak sam mówi – był pierwszym tutorem polskiego pochodzenia w historii Oxfordu, gdzie odbył „przeszło 1200 godzin *tutoringu* [rozstrz, RS]”⁵, na określenie wspomnianych zajęć seminaryjnych stosuje termin *tutoring*, a nie *tutorial*. Sytuację komplikuje użycie obu tych

⁴ Co istotne, tego rodzaju spotkania (*tutorial*) funkcjonują w Wielkiej Brytanii jako główna metoda kształcenia jedynie w Oxbridge – w pozostałych uniwersytetach zasięg tej metody jest dość ograniczony. *Notabene*, zdaniem Z. Pełczyńskiego, „Metoda ta nie znajduje takiego zastosowania w naukach ścisłych, gdzie istnieje wiedza obiektywna i gdzie trudno o osobistą perspektywę. Dlatego nauczanie przedmiotów przyrodniczych w Oxfordzie zakłada udział tylko w jednym *tutoringu* tygodniowo”. Zob. Z. Pełczyński, dz. cyt., s. 33.

⁵ Z. Pełczyński, dz. cyt., s. 33.

terminów w innych krajach z zachodniej i nie-zachodniej kultury akademickiej⁶. Salomonowym wyjściem z tej sytuacji może być założenie, że *tutorial* stanowi jedną z indywidualnych metod nauczania, a *tutoring* – kompleksowy proces kształcenia indywidualnego. Innymi słowy: *tutorial* może stanowić jedną z metod w ramach *tutoringu*, chociaż *tutoring* może się obejść bez *tutorialu*⁷.

Kierownik – promotor – tutor

Wracając na grunt polski, trzeba stwierdzić, że rozwiązania i instytucje funkcjonujące w głównym nurcie systemu szkolnictwa wyższego realizują postulaty indywidualnej opieki naukowej w sposób wybiórczy i ograniczony. (Nic w tym zresztą dziwnego, skoro system ten wciąż nie doczekał się podziału na uczelnie masowe – zawodowe i elitarne – naukowo-badawcze⁸.) Funkcja promotora ma charakter tymczasowy, a instytucja opiekuna roku niemal zawsze sprowadza się do opieki (czy raczej nadzoru) nad formalną stroną studiów i jako taka stanowi przedłużenie instytucji zastępcy kierownika (dziekana) ds. studenckich. Z kolei indywidualny tok studiów (ITS, IOS) najczęściej nie przewiduje indywidualnej opieki naukowej ze strony wybranego pracownika uczelni, koncentrując się na udogodnieniach związanych z trybem uczestnictwa i zaliczania zajęć na różnych kierunkach.

Jasnym wyróżnikiem na tym tle jest instytucja *tutora*, która funkcjonuje we wszystkich dziesięciu ośrodkach MISH (Międzywydziałowe (Międzyobszarowe) Indywidualne Studia Humanistyczne (i Społeczne)) i pięciu ośrodkach MISMaP (Międzywydziałowe (Międzyobszarowe) Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze) w kraju – i to właśnie te ośrodki stanowią będą główny przedmiot analizy w niniejszym tekście⁹. W sposób naturalny, z uwagi na doświadczenia osobiste, skupię się na przykładzie

⁶ Zob. np. M. Kasner, *Kształcenie tutorów z Rostowa nad Donem II*, ial.org.pl/oldmsh/index.htm, [data dostępu: 4.08.2013]. Jest to sprawozdanie z pobytu grupy wykładowców z Południowego Federalnego Uniwersytetu w Rostowie nad Donem (Rosja) w ramach szkolenia *Organizacja tutoringu w systemie szkolnictwa wyższego* (24.05-1.06.2009, UW), organizowanego przez Międzynarodową Szkołę Humanistyczną Europy Wschodniej. Zob. także *СПРАВОЧНИК ТЬЮТОРА*, Rostów nad Donem 2010, [w:] migo.sfedu.ru/migo_sprav_tutora.pdf, [data dostępu: 15.08.2013].

⁷ Tym samym *tutoring* i *tutorial* stanowią nazwy niezależne ze względu na denotację. Por. J.J. Jadacki, *Spór o granice języka. Elementy semiotyki logicznej i metodologii*, Warszawa 2002, s. 96-98.

⁸ To przeciwstawienie nie oznacza oczywiście, że w uczelniach zawodowych nie można czy nie da się realizować swoistych projektów indywidualnej opieki nad studentem (niekoniecznie naukowej). Bynajmniej: nauka niektórych umiejętności zawodowych nie może się obejść bez ścisłego kontaktu ucznia ze swoim mistrzem (*vide* szkoły gastronomiczne).

⁹ W niniejszej pracy celowo używam określenia „ośrodek”, a nie „kolegium”, gdyż nie wszystkie ośrodki MISH i MISMaP używają nazwy kolegium. Nie używam też określenia „jednostki”, gdyż nie wszystkie te ośrodki wykształciły strukturę niezależną i zinstytucjonalizowaną (część z nich, np. MISH w Łodzi, jest jedynie formułą studiów, swoistym *honours program* dla najlepszych studentów tzw. tradycyjnych wydziałów).

Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie Warszawskim¹⁰, a także innych projektów indywidualnej opieki naukowej w tej uczelni, funkcjonujących na tzw. tradycyjnych wydziałach. Omówiony zostanie (1) obecny kształt tutoringu w Kolegium MISH UW, z odwołaniem do innych ośrodków MISH i MISMaP w Polsce oraz innych jednostek UW, a także (2) propozycje zmian w tym zakresie, możliwe do zastosowania zarówno w Kolegium MISH UW, jak i w innych ośrodkach prowadzących swego rodzaju studia indywidualne¹¹.

Tutor-mentor, tutor-kumpel, tutor-widmo

Formułę studiów w MISH i MISMaP można przedstawić obrazowo przy pomocy dwóch filarów, odpowiadających pierwszym literom każdego z tych skrótowców. Filar pierwszy („M”) stanowią studia w formule międzywydziałowej i międzyobszarowej, polegające na wyborze kierunków studiów i pojedynczych zajęć w różnych jednostkach, w ramach różnych dyscyplin naukowych lub obszarów wiedzy¹². Filar drugi („I”) stanowią studia indywidualne, które zakładają swobodny i samodzielny wybór ścieżki rozwoju i programu kształcenia. Oba filary niczym portyk łączy indywidualna opieka naukowa, funkcjonująca w formie całościowego systemu myślenia.

Student MISH przez cały okres studiów kształci się pod opieką wybranego przez siebie tutora, który – zgodnie z założeniem – reprezentuje ścieżkę badawczą najbliższą jego zainteresowaniom. Ramy formalne tej opieki są we wszystkich ośrodkach MISH zbliżone. Na przykład, co do zasady we wszystkich ośrodkach MISH tutor musi mieć stopień doktora lub wyższy, a student powinien go wybrać w ciągu I roku studiów. Wszędzie też do obowiązków tutora należy akceptowanie indywidualnych planów studiów, a także części innych

Niestety, całościowe badania porównawcze dotyczące indywidualnej opieki naukowej w różnych ośrodkach MISH i MISMaP nie zostały jeszcze przeprowadzone. Samorząd Studentów Kolegium MISH UW poczynił jednak pierwsze kroki w tym kierunku, m.in. w ramach I Studenckiego Kongresu Ośrodków MISH w Polsce, zorganizowanego na UW w marcu 2012 r. (zob. kongresmish.wordpress.com).

¹⁰ Kolegium MISH UW działa na podstawie aktów prawa wewnętrznego, wymienionych na stronie mish.uw.edu.pl/akty_prawne. O indywidualnej opiece naukowej mowa jest w szczególności w (1) Regulaminie Kolegium MISH UW, zatwierdzonym przez rektora UW 19 marca 2013 r. (§ 7 pkt 2, § 12, § 13 ust. 1), oraz w (2) Zasadach Studiowania w Kolegium MISH UW, uchwalonych przez Radę Kolegium MISH UW 25 czerwca 2013 r. (jest to znowelizowana wersja Zasad obowiązujących od 1 października 2010 r.).

Wszystkie akty prawa wewnętrznego uczelni lub jednostek uczelni, do których się w tym tekście odwołuję, dostępne są na stronach odpowiednich uczelni lub ich jednostek [data dostępu: 6.08.2013].

¹¹ Artykuł ten ma więc charakter praktyczny i jest związany z wyzwaniami specyficznego rodzaju dydaktyki. Szerszy kontekst historyczny i ideowy indywidualnej opieki naukowej, powyżej zaledwie zasygnalizowany, znaleźć można np. w książce *Collegium / College / Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji europejskiej i amerykańskiej*, red. M. O'Connor, P. Wilczek, Boston – Warszawa 2011.

¹² Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1065).

dokumentów związanych z tokiem studiów. Niemniej istnieją też różnice – ważne i inspirujące – choć o nich mowa będzie w dalszej części tekstu. Na razie skupmy się na kazusie warszawskim.

Student MISH UW wybiera tutora w ciągu I semestru studiów (w pewnych przypadkach termin ten przedłuża się do końca I roku). Jednocześnie może pozostawać pod opieką dwóch tutorów; dzieje się tak zazwyczaj wtedy, gdy student ma dość zróżnicowane zainteresowania lub dyplomowe kierunki studiów. W dowolnym momencie może też dokonać zmiany tutora. Pod względem formalnym tutorom stawia się właściwie jeden tylko wymóg: tutor powinien być pracownikiem naukowym lub naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Warszawskiego lub Polskiej Akademii Nauk ze stopniem naukowym doktora lub wyższym. Zdarza się jednak, że jako drugiego tutora student wybiera – za zgodą dyrektora Kolegium – pracownika spoza UW lub PAN lub z tytułem zawodowym magistra (zazwyczaj wiąże się to z wąską specjalizacją studenta i kandydata na jego tutora).

Tutor idealny czuwa nad całościowym rozwojem swojego studenta (nie zawsze wyłącznie naukowym – mimo, że w sensie formalnym jest to „opiekun naukowy”): wspomaga go w konstruowaniu indywidualnego planu studiów i programu kształcenia, doradza w zakresie wyboru zajęć i prowadzących, sprawuje opiekę nad pisanymi przez niego pracami lub prowadzonymi projektami badawczymi, wreszcie: poleca lektury, filmy, spektakle. Bywa, że doradza w zakresie wyboru lub zmiany kierunku dyplomowego, bywa też promotorem lub recenzentem jego prac dyplomowych.

Niestety, wraz z rosnącą liczbą studentów (obecnie: spadającą) i biurokratyzacją szkolnictwa wyższego (obecnie: postępującą) instytucja tutora w Kolegium MISH UW zdążyła się doczekać własnych falsyfikatów, tj. opiekunów, których praca ogranicza się do podpisywania dokumentów niezbędnych do zaliczenia roku. W przypadkach najbardziej skrajnych student spotyka się ze swoim tutorem dwa lub trzy razy do roku¹³, przy czym samo spotkanie ogranicza się do „zdobycia” wspomnianych podpisów. Zdarza się i tak – choć trzeba przyznać, że są to przypadki wyjątkowe – że tutor nie pamięta, jak nazywa się jego podopieczny. Pojedyncze osoby wskazywały, że nie rozpoznaje ich nawet po wyglądzie. Powoli wchodzimy w opary absurdu.

Ale tutor idealny i tutor, który nie rozpoznaje swojego studenta, to przypadki skrajne i odosobnione. Szersze spektrum rodzajowe znajdziemy w artykule *Tutor. O MISHowych*

¹³ Zakładając, że dochowuje wszystkich terminów, po raz pierwszy widzi się z nim w październiku, aby uzyskać podpis pod planem zajęć na sem. zimowy, po raz drugi – w marcu, aby uzyskać podpis pod planem na sem. letni, i po raz trzeci – przed końcem roku, aby uzyskać podpis pod kartą roczną, w której przedstawia wszystkie oceny, jakie zgromadził w danym roku akad.

przewodnikach z urzędu (tytuł znamieny), opublikowanym w 2008 r. na łamach „Traktora Królewskiego”¹⁴. I choć typem, który rzuca się najbardziej w oczy (chyba na zasadzie sprzeczności z pierwotną ideą), jest „tutor-widmo” (w mishowym żargonie przyjął się także termin „tutor-faksymile”), to autorzy tekstu, Olga Kołakowska i Rafał Krajzewicz, wyróżniają pięć innych typów: „Tutor Mentor” („Disce, puer, disce, disce!”), „Tutor Kumpel” („To co, ja Panu ten plan szybko podpiszę, a potem skoczmy na papieroska?”), „Tutor Ojciec” („Ja w twoim wieku oddawałem książki do biblioteki w terminie!”) ze swoim podtypem „Tutora Szukającego Następcy”, a także „Tutor Samo Zło”, który często podszywa się pod „Tutora Mentora” („O ile jednak «Tutor Mentor» pragnie Twojego dobra, jedynym źródłem satysfakcji jego fałszywego odpowiednika jest wytykanie Ci błędów”). I choć sam artykuł napisany jest w tonie żartobliwym, trafnie oddaje wiele problemów, które wiążą się z mishową opieką naukową.

Wracając do tutora-widmo i podobnych mu typów, należy dodać, że za taki, a nie inny stan relacji zazwyczaj odpowiadają obie jej strony. Przy czym sam fakt, że relacja ta nie układa się modelowo, nie jest zjawiskiem z definicji negatywnym. Zdarza się bowiem, że tutor nie ma zdolności lub ambicji dydaktycznych, w dodatku nie wie, „na czym polega ten tutoring?”, a student uważa, że opieka indywidualna po prostu nie jest mu potrzebna¹⁵.

Pojawiają się jednak głosy, że studenci studiów tak specyficznych jak MISH indywidualnej opieki naukowej potrzebują zawsze – choć nie zawsze zdają sobie z tego sprawę. Można by więc pół-żartem, pół-serio powtórzyć słynną maksymę suficką: „Kto nie ma swojego szajcha, tego szajchem jest szatan”¹⁶.

¹⁴ O. Kołakowska, R. Krajzewicz, *Tutor. O MISHowych przewodnikach z urzędu*, „Traktor Królewski”, nr 1 (16), grudzień 2008, s. 4-5, [w:] odpady.home.pl/campidoglio/trak/numery/traktor16-light.pdf, [data dostępu: 4.08.2013].

¹⁵ Z ankiety internetowej nt. tutoringu, którą przeprowadził SS Kolegium MISH UW w sem. letnim 2012/13 na próbie ok. 50 studentów z różnych lat i kierunków dyplomowych wynika, że studenci MISH UW nie mają jasnego stanowiska ws. instytucjonalizacji tutoringu – mniej więcej połowa ankietowanych opowiedziało się za dalszą instytucjonalizacją, a połowa przeciw niej. (Trzeba przy tym dodać, że pytanie miało charakter ogólny i nie odwoływało się do propozycji konkretnych rozwiązań, wcześniej jednak publikowanych). Mimo to większość studentów wskazała, że system opieki naukowej w obecnym kształcie jest w wielu miejscach pozorny. Wydaje się, że ten dysonans w odpowiedzi wynika z obawy o spiętrzenie formalności w przypadku zmian w modelu opieki, których już teraz – w opinii większości studentów – jest w Kolegium MISH za dużo. Mimo to przedstawiciele Samorządu opowiedzieli się za głęboką reformą tutoringu, w tym za ograniczoną formalizacją i instytucjonalizacją. Formularz ankiety wraz z omówieniem jej wyników znaleźć można na stronie Samorządu, samorzad.mish.uw.edu.pl/?p=11972, [data dostępu: 3.05.2013].

¹⁶ J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 2007, s. 401. Szajch – mistrz w bractwie sufickim, zwany także *murszidem* lub *pirem*. Uczniowie szajcha to *muridzi*. Jak pisze Danecki, „*Murszid* pozostawał w bardzo bliskim, wręcz intymnym kontakcie ze swoim muridem. Objasniał jego sny, codziennie obserwował postępy w nauce, pouczał go i kształcił”. Murid rozpoczynał swoją naukę, przedstawianą pod postacią drogi z kolejnymi postojami (*makamami*) – stanami wtajemniczenia duchowego, od złożenia szajchowi hołdu. Wejście na kolejny *makam* wymagało m.in. pełnego oddania Bogu i murszidowi. „Najdojrzały uczeń zostawał halifą

Sztwyne maksima programowe?

Pozostańmy na gruncie Uniwersytetu Warszawskiego. W mijającym roku akademickim (2012/13), wraz z wyborem nowych władz rektorskich i reorganizacją studiów międzyobszarowych w tej uczelni, ujawniła się silna tendencja do wzmocnienia (czy też „dowartościowania”) roli tutora. W tendencję tę aktywnie wpisał się dr hab., prof. UW Marcin Pałys, rektor UW wybrany na kadencję 2012-16, który w swoim przemówieniu inauguracyjnym stwierdził: „Na razie nie ułatwiamy studentom korzystania z potencjału całego Uniwersytetu, a jedynie z tego, co oferują poszczególne wydziały. To przecież jest niezgodne z samą ideą uniwersytetu. Znakiem rozpoznawczym naszego Uniwersytetu powinny stać się zwłaszcza studia nazywane teraz międzyobszarowymi, takie jak odnowione Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne i Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze, jedne i drugie stworzone właśnie na UW. To powinny być takie studia kategorii A+, na których mogłoby studiować ok. 10 proc. najbardziej utalentowanych studentów studiów stacjonarnych. Musimy im umożliwić większą swobodę w kształtowaniu programu studiów, rzecz jasna przy zapewnieniu zindywidualizowanego wsparcia”¹⁷.

Ze słów M. Pałysa wynika jeden, kluczowy dla dalszych rozważań wniosek: nie możemy podjąć odpowiedzialnej debaty na temat tutoring, jeśli nie weźmiemy pod uwagę sposobu tworzenia i realizacji programu studiów. Z tego powodu musimy przemyśleć takie zagadnienia jak: (1) kontakty Kolegium MISH z wydziałami, (2) zasady, wedle których studenci MISH realizują program studiów na wydziałach, a także (3) projekty indywidualizacji tego programu, w szczególności te, które przewidują aktywną rolę tutora.

(«następcą») szajcha i często wysyłano go w świat, by upowszechnić działalność bractwa”. Zob. także M.M. Dziekan, *Dzieje kultury arabskiej*, Warszawa 2008, s. 234.

¹⁷ Zob. *Przemówienie inauguracyjne Rektora UW 2012*, nagranie audio-video, kanał ICM UW w serwisie YouTube, [youtube.com/watch?v=DF4FT9cyEto](https://www.youtube.com/watch?v=DF4FT9cyEto), 1:45-2:57, [data dostępu: 3.08.2013]. M. Pałys powtórzył te słowa – dodając wprost, że „system «tutoringu» wymaga polepszenia” – w rozmowie z A. Korzekwą pt. *Uczelnie są ustawiane w roli niesforne go dziecka*, „UW”, nr 4 (59), październik 2012, s. 3 (dostępne – podobnie jak wszystkie cytowane niżej teksty z „UW” – na stronie pisma: portal.uw.edu.pl/pismo-uczelni). W podobny sposób o studiach indywidualnych i interdyscyplinarnych mówił prof. Marek Wąsowicz w prezentacji w ramach debaty między kandydatami na rektora UW 14 marca 2012 r. Zapis tekstowy tej prezentacji dostępny jest na stronie UKW UW (ukw.uw.edu.pl/text.php?cat=25, [data dostępu: 3.08.2013]), a nagranie audio-video w kanale knwas w portalu YouTube ([youtube.com/watch?v=Q1d8_Dlv6ic](https://www.youtube.com/watch?v=Q1d8_Dlv6ic), data dostępu: 4.08.2013).

W tym kontekście wspomnieć trzeba o zespole rektorskim ds. rozwoju studiów międzyobszarowych na UW, powołanym przez M. Pałysa w październiku 2013 r., a także o pracach nad całościową nowelizacją Zasad Studiowania w Kolegium MISH UW. Więcej informacji nt. prac zespołu rektorskiego: K. Łukaszewska, *Studia ponad podziałami*, „UW”, nr 4 (64), lipiec-sierpień 2013, s. 10-11. Informacje nt. nowelizacji ZS i ogólnego kierunku zmian w Kolegium MISH UW znaleźć można na stronie Samorządu Studentów, np. samorzad.mish.uw.edu.pl/?page_id=11003, [data dostępu: 8.08.2013].

Zanim jednak przejdziemy do dalszych rozważań, należy się kilka słów wyjaśnienia, związanych z indywidualnym tokiem studiów w Kolegium MISH.

Student Kolegium MISH UW wybiera jeden lub dwa kierunki, na których planuje uzyskać dyplom licencjacki lub magisterski – są to tzw. kierunki dyplomowe, zwane też głównymi lub wiodącymi¹⁸. Aby uzyskać absolutorium na kierunku dyplomowym, mishowiec musi zrealizować tzw. minimum programowe – jest to zbiór przedmiotów i związanych z nimi zajęć, który stanowi pewne zawężenie „standardowego” programu studiów na danym kierunku (obowiązującego studentów nie-mishowych), uwzględniające interdyscyplinarną specyfikę studiów w formule MISH. Zazwyczaj minimum programowe obejmuje ok. dwóch trzecich zajęć „standardowego” programu studiów (tj. zajęcia niezbędne, najważniejsze), niemniej w przypadku kierunków o profilu bardzo ogólnym, np. kulturoznawstwa, ułamek ten może być mniejszy. Z kolei w przypadku takich kierunków jak orientalistyka czy filologia nowożytna jest on ze względów oczywistych większy (bywa że na niektórych kierunkach student MISH jest zwolniony z realizacji zaledwie jednego lub dwóch przedmiotów o charakterze propedeutycznym).

Jak widać, termin „minimum”, obecny przecież w stosownych aktach prawnych, nie zawsze oddaje realny zakres wymagań. Z tego powodu minima bardzo rozbudowane są przez mishowców określane jako „maksima”¹⁹, a same studia w Kolegium, w przypadku wyboru rozbuchanych minimów, nie różnią się zanadto od studiów równoległych. Studenci, którzy są zmuszani do zaliczenia przesadnej liczby przedmiotów (na jednym lub obu kierunkach dyplomowych), nie znajdują czasu na poszerzanie swoich horyzontów intelektualnych w obszarze innych dziedzin nauki, np. w formie pojedynczych zajęć na innych wydziałach – co jest przecież niezgodne z samą ideą studiów w formule MISH.

Minima programowe przyjmowane są przez Radę Kolegium MISH UW na podstawie porozumień zawieranych przez Kolegium z jednostkami. Minimum stanowi zatem sztywny zestaw zajęć, który co do zasady nie podlega indywidualnym negocjacjom. Tryb przyjmowania minimum ma jednak znaczenie drugorzędne i nie musi utrudniać jego indywidualizacji – problemem jest raczej pewien rodzaj mentalności, będącej udziałem tzw.

¹⁸ Co do zasady student MISH wybiera kierunek dyplomowy na I roku (później może go oczywiście zmienić).

¹⁹ Niezależnie od objętości minimum student MISH może realizować przedmioty w zasadzie w dowolnej kolejności (przedmioty z III roku na I, z I na II itd.) – jest to jeden z najważniejszych wyróżników i udogodnień studiów w formule MISH. W przypadku niektórych kierunków należy jednak zachować sekwencję zajęć: trudno będzie zaliczyć zajęcia z j. arabskiego³ bez zaliczonych zajęć z j. arabskiego¹.

tradycyjnych wydziałów, które nieraz z trudem przyjmują rozwiązania innowacyjne i antysystemowe²⁰.

Owszem, student MISH na wydziale – podobnie jak każdy student w ogóle – może ubiegać się o uznanie ekwiwalentu zajęć, które zrealizował w innej jednostce lub uczelni; jego prośba musi jednak uzyskać zgodę przedstawiciela władz jednostki prowadzącej kierunek dyplomowy, który potwierdza realizację minimum i *de facto* dopuszcza go do obrony. Co istotne, nie potwierdza tego przedstawiciel władz samego Kolegium, co stanowi jeden z wielu – wcale nie najbardziej jaskrawy – przykładów swoistego ubezwłasnowolnienia Kolegium w prowadzeniu niektórych spraw studenckich²¹.

Jak widzimy, minima dla MISH mają charakter sztywny i sformalizowany²² i jako takie przypominają nieraz dawne minima ministerialne. Co prawda znane są przypadki mishowców, dla których zmieniono minimum już w trakcie jego realizacji – są to jednak przypadki rzadkie, ograniczające się do zmian niewielkich i tzw. kierunków kameralnych. Wniosek nasuwa się paradoksalny: o ile wybór samego kierunku dyplomowego ma charakter zupełnie swobodny (Kolegium niczego w tym zakresie nie narzuca, a studenci MISH mogą korzystać – z małymi zastrzeżeniami – z oferty wszystkich wydziałów społecznych i humanistycznych), o tyle swoboda wyboru w ramach kierunku już wybranego ma charakter marginalny i najczęściej ogranicza się do wskazania prowadzącego i grupy zajęciowej, względnie kolejności realizowania przedmiotów.

Tutor + student = program studiów?

Indywidualizacja programu studiów rodzi określone prawa, ale i obowiązki. Ktoś musi te prawa gwarantować, ktoś musi te obowiązki wypełniać, wreszcie: ktoś musi sprawować nadzór i opiekę. Kto, z kim, na jakich warunkach? Odpowiedź jest równie ogólna co

²⁰ Naturalnie, powrót do rozwiązań z początków Kolegium, gdy studiowano na podstawie porozumień częściej ustnych niż pisemnych, jest niemożliwy z uwagi na nieuniknioną instytucjonalizację MISH w ramach uczelni. Warto jednak pamiętać, że instytucjonalizacja nie jest zjawiskiem z natury negatywnym lub pozytywnym (bywa zaś konieczna, choćby z uwagi na wzrost liczby studentów i – odwołując się do przypadku MISH – liczby jednostek sfederowanych). I choć formalizacja jest siostrą instytucjonalizacji, instytucjonalizacja struktury nie musi oznaczać formalizacji studiów.

²¹ Przy czym warto podkreślić, że szczegółowe delegacje do prowadzenia spraw studenckich przez Kolegium MISH, a nie jednostki sfederowane, zawrzeć można w aktach prawnych na poziomie uczelni. Ogólną delegację w tym zakresie zawiera art. 84 ust. 3a ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.). Por. H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Warszawa 2011, s. 188-189.

²² Chlubnym wyjątkiem od tej zasady jest minimum na prawie, które realizuje – jako jedyne lub jedno z dwóch minimów – mniej więcej jedna czwarta studentów warszawskiego MISH.

oczywista: student w porozumieniu z tutorem, na podstawie elastycznych porozumień między Kolegium a jednostkami.

Zacznijmy od studenta. Wszak już teraz student decyduje o wyborze lub zmianie kierunków dyplomowych; są to wybory o znacznie większej wadze i przełożeniu na życie po studiach, aniżeli wybór tych lub innych przedmiotów w ramach minimum. To prawda, realizacja określonego programu studiów ma potwierdzać kompetencje niezbędne do uzyskania dyplomu, za co uczelnia, jako instytucja publiczna finansowana z naszych podatków, bierze odpowiedzialność przed społeczeństwem, a chaotyczny wybór zajęć takich kompetencji zdaje się nie potwierdzać (nie mówiąc już o tym, że biurokracja nie znosi chaosu) – ale nikt tu o wolną amerykankę nie wnioskuję. Przeciwnie: silna pozycja tutora, obok podziału minimum na dwie części (o czym poniżej), będzie stanowić realny gwarant uzyskania przez studenta właściwych kompetencji w danej dziedzinie.

Minimum nowej generacji (minimum 2.0.) powinno się składać z dwóch części: stałej i indywidualnej²³. Część stała (a właściwie „stosunkowo stała”, o czym za chwilę) powinna wskazywać przedmioty, które każdy mishowiec, podobnie jak nie-mishowy student danego kierunku, powinien zrealizować. Chodzi o przedmioty podstawowe, stanowiące niezbędny element programu studiów. W przypadku prawa może to być prawo cywilne, w przypadku germanistyki – język niemiecki, w przypadku socjologii – klasyczne teorie socjologiczne.

Część druga, indywidualna powinna obejmować przedmioty uzupełniające, do wyboru z szerszej puli. To właśnie w tej części w sposób najbardziej wyraźny odzwierciedlać się może silny wpływ tutora, a także twórczy i elastyczny charakter całego minimum. Naturalnie, wybór przedmiotów uzupełniających powinien być wyborem wspólnym studenta i jego tutora, przy czym wybór ten może być ograniczony w sensie formalnym od strony wymagań, np. poprzez dolną liczbą punktów ECTS, które student musi w ramach tej części minimum zgromadzić. Jeżeli program studiów przewiduje podział na bloki, moduły czy specjalizacje, student MISH powinien mieć możliwość wyboru, niezmiennie w porozumieniu z tutorem, określonych zajęć w ramach bloku („przedmioty ograniczonego wyboru”?).

Do dyskusji pozostaje sprawa proporcji części stałej i indywidualnej w ramach całego minimum, odzwierciedlonej przez np. liczbę punktów ECTS. Wydaje się, że podział: 60 proc.

²³ Warto porównać zaproponowaną koncepcję minimum 2.0. z bardzo ciekawym programem studiów w Kolegium Artes Liberales UW, *sui generis* najmłodszym dziecku warszawskiego MISH (clas.ibi.uw.edu.pl). Trzeba jednak pamiętać, że *artes liberales* jest unikatowym kierunkiem studiów, odzwierciedlającym założenia amerykańskiego koledżu, i do tradycyjnego kierunku wszystkich funkcjonujących w KAL rozwiązań nie da się i nie można zastosować.

(część stała) na 40 proc. (część indywidualna), jest podziałem modelowym, niemniej wymaga korekty w przypadkach specyficznych (*vide* kierunki filologiczne, o których była już mowa).

Nie mniej istotna niż podział minimum na część stałą i indywidualną jest możliwość zaliczania zajęć w formie ekwiwalentów na innych kierunkach, wydziałach, a nawet uczelniach, czy to w ramach części stałej czy indywidualnej. Jeżeli student znajdzie przedmiot o porównywalnych efektach kształcenia, a tutor ten wybór zaakceptuje (w jakiej formie – to temat na odrębny akapit), ekwiwalent powinien być uznany za część programu studiów na kierunku dyplomowym²⁴.

Jak widać, minimum 2.0. opiera się na systemie efektów kształcenia, które określają zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dla każdego zajęcia i kierunków studiów w systemie szkolnictwa wyższego („minimum efektowe”?)²⁵. Krajowe Ramy Kwalifikacji, mimo swojej czarnej legendy, mogą być więc dla MISH narzędziem bardzo pomocnym, tak dla studentów, jak i tutorów, szczególnie za parę lat, gdy założenia tego systemu staną się zrozumiałe w szerszym środowisku akademickim. Elementem niezmiennie niezbędnym jest w tej układance dobry kontakt z tutorem, który będzie porównywać efekty kształcenia – kontakt, który pozwoli na konkretyzację indywidualnych potrzeb i zainteresowań badawczych, a zarazem uchroni przed barbarzyństwem specjalizacji lub wszechstronnym dyletanctwem.

Widzimy też, że indywidualny charakter minimum 2.0. przejawia się co najmniej na dwóch poziomach. Na poziomie pierwszym, bardziej chyba wyraźnym, odzwierciedla się on w podziale na część stałą i indywidualną. Na poziomie drugim – w formule porównywalnych efektów kształcenia, która dotyczy minimum jako całości (choć istotną rolę odgrywa głównie w jego części stałej).

Na koniec, raz jeszcze trzeba podkreślić, że zmiany na linii program studiów – opieka naukowa wymagają redefinicji relacji między Kolegium a jednostkami. Przede wszystkim, wraz z renegocjacją minimów trzeba zadbać o to, aby to właśnie tutor, w porozumieniu z

²⁴ Przy czym trzeba pamiętać, że ekwiwalencja polegać może nie tylko na zaliczaniu zajęć innymi zajęciami, ale i zaliczaniu zajęć pracą pisemną (np. esej pisany pod kierunkiem tutora), poprzez udział w pracach naukowo-badawczych, w tym w projektach grantowych tutora, a w uzasadnionych przypadkach poprzez pracę w samorządzie studenckim lub w studenckim ruchu naukowym.

²⁵ Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520). Zob. także A. Rosner, *Federalizm do przeróbki*, „UW”, nr 5 (60), listopad-grudzień 2012, s. 18-20; K. Łukaszewska, dz. cyt.

przedstawicielem władz Kolegium lub kierunku dyplomowego, potwierdzał realizację minimum w sensie formalnym.²⁶

Tutor, tutor pomocniczy, „tutor ścisły”

Wyobraźmy sobie sytuację, w której decyzję o ekwiwalentach dla zajęć na wydziale prawa podejmuje tutor zatrudniony w katedrze etnologii, gdzie student realizuje drugie minimum. Dodajmy, że tutor zajmuje się etnografią ludów tubylczych, a o prawie stanowionym wie tyle, co przeciętny obywatel. Przywołany przykład przypomina, że – jakkolwiek zabrzmiałoby to banalnie – oczekiwania i potrzeby naukowe studenta powinny znaleźć ujście w postaci odpowiednich kompetencji naukowego tutora. W związku z tym tutor powinien być zatrudniony w jednostce, która prowadzi kierunek dyplomowy jego studenta²⁷. Jeżeli z jakichś powodów pracuje gdzie indziej, powinien posiadać stosowne kompetencje do prowadzenia studenta na danym kierunku, zarówno naukowe (znajomość dyscypliny), jak i „organizacyjne” (znajomość programu studiów i minimum programowego)²⁸.

W gruncie rzeczy oznacza to, że student, który realizuje dwa minima w wersji 2.0., powinien kształcić się pod opieką **dwóch tutorów** (chyba, że są to kierunki zbliżone, np. politologia i dziennikarstwo). I tu pojawia się problem: tutor powinien czuwać nad całością rozwoju studenta; rozbitcie tej odpowiedzialności (bo jest to przecież kwestia odpowiedzialności) na dwie osoby jest rozwiązaniem ryzykownym (mało prawdopodobne, aby tutorzy kontaktowali się ze sobą w sprawie swojego wspólnego podopiecznego).

Co z tym począć? Być może należy w sposób jasny i jednoznaczny określić podział zadań i zakres opieki; jedną z propozycji może być podział na tutora głównego, odpowiedzialnego za całość rozwoju studenta, i tutora pomocniczego, odpowiedzialnego za rozwój w konkretnej dyscyplinie. Siłą rzeczy nasuwa się tu analogia do instytucji promotora pomocniczego w przewodach doktorskich oraz do umów *co-tutelle* (o podwójnym promotorstwie), zawieranych między uczelnią macierzystą a uczelnią zagraniczną²⁹.

²⁶ Wreszcie, nie mniej istotna niż swobodny wybór przedmiotów w ramach minimum jest przypisana im liczba punktów ECTS. Jest to szczególnie ważne w kontekście noweli ustawy – PSW, która wprowadza odpłatność za punkty ECTS powyżej limitu określonego w art. 170a. Będzie o tym mowa w dalszej części tekstu.

²⁷ Por. *Zasady studiowania na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego – projekt* (dział Tutor, pkt 1: „Student powinien wybrać na opiekuna naukowego pracownika o zainteresowaniach najbliższych jego ścieżce studiów, najlepiej z jednostki, na której realizuje minimum”).

²⁸ Rozwiązanie niejako pośrednie przyjęto w Kolegium MISH UJ, gdzie tutor powinien być zatrudniony w jednostce współtworzącej Kolegium. Zob. Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UJ, pkt 9.

²⁹ Zob. art. 20 ust. 7 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.). Zresztą, podobne w swoich założeniach

Rozwiązaniem szczególnie oryginalnym może być praca pod kierunkiem tutora spoza obszarów nauk społecznych i humanistycznych (w przypadku studentów MISH może to być tutor związany z MISMaP – „**tutor ścisły**”), w charakterze tutora pomocniczego, o którym była przed chwilą mowa. Naturalnie, jest to raczej pieśń przyszłości, powiązana z trudnym projektem integracji ośrodków MISH i MISMaP. Pod względem ideowym i metodologicznym tego rodzaju projekt ma jednak długą tradycję i wiąże się z założeniem o komplementarności badań w ramach pierwszej i drugiej kultury³⁰. W eseju *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?* (2010) Ewa Domańska zauważa: „Być może zasadne byłoby obecnie miast o podejściach inter- czy transdyscyplinarnych, położyć nacisk na podejścia komplementarne, gdy podjęcie ich przez jedne dyscypliny (humanistyczne) powoduje zapotrzebowanie na podjęcie ich także przez drugie (przyrodnicze)”³¹.

Im więcej, tym lepiej (tutorów)?

Aktywna rola tutora wymaga specyficznego przygotowania pod względem dydaktycznym i formalnym. Zaczniemy od dydaktyki. Na wstępie trzeba się zastanowić, jakimi przesłankami kierują się studenci I roku, typując swojego opiekuna. Część z nich wybiera wybitnego profesora, z którym mieli styczność jeszcze w liceum, np. przy okazji nauki do olimpiad przedmiotowych. Są i tacy, którzy wybierają osobę popularną, charyzmatyczną, właściwie publiczną. Warianty można by mnożyć; jest jednak oczywiste, że za sukcesem badawczym czy medialnym nie muszą iść sukcesy dydaktyczne. Jakkolwiek nie musi to być oczywiste dla osób, które do tej pory nie miały do czynienia ze specyfiką życia

rozwiązanie wprowadzono w Akademii „Artes Liberales” (AAL), organizującej studia międzyuczelniane, która wymaga od swoich studentów i doktorantów współpracy z tutorem wewnętrznym (z uczelni macierzystej) oraz z tutorem zewnętrznym – z innej uczelni w kraju. Zob. *Tutorzy*, aal.edu.pl/node/15, data dostępu: 4.08.2013.

Podobny sposób myślenia o opiece naukowej ma już dobrze zakorzoną tradycję. „W jednym z hadisów Prorok powiedział: «szukajcie wiedzy choćby w Chinach». [...] Stąd popularne były w kulturze arabsko-muzułmańskiej podróże *fi talb al-ilm* – w poszukiwaniu wiedzy” – pisze M.M. Dziekan, dz. cyt., s. 234. „Większość alimów [uczonych muzułmańskich] miała wielu mistrzów w różnych miejscach. Od początku, odkąd muzułmanie przeszukiwali świat, tropiąc wydarzenia z życia Proroka, alimowie przebywali wielkie odległości, aby zasiąść u stóp wybitnych nauczycieli swoich czasów. [...] Świat muzułmański poprzecinany był zależnościami uczeń-nauczyciel” – dodaje F. Robinson, *Islam*, tłum. J. Pierzchała, M. Dziekan, Warszawa 1996, s. 34. Zob. także W. Tygielski, *Peregrinatio academica – Grand Tour. Podróże «do szkół» w systemie edukacji staropolskiej*, [w:] *Collegium / College / Kolegium...*, dz. cyt., s. 47-63.

³⁰ Zob. C.P. Snow, *The Two Cultures* [powst. 1959], „Leonardo”, t. 23, nr 2/3, 1990, s. 169-173, [w:] *jstor.org/pss/1578601*, data dostępu: 5.03.2010; A. Herczyński, *Between the Two Cultures / Pomiędzy dwiema kulturami*, [w:] *Collegium / College / Kolegium...*, dz. cyt., s. 194-206.

³¹ E. Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, 2010, s. 48. I dalej (s. 53): „Kiedy porównując zjawiska skupiamy się na znajdowaniu podobieństw, pozwala to na odkrycie uniwersalnych aspektów zjawiska i wyjście poza forowaną przez postmodernizm wiedzę fragmentaryczną [...] Perspektywa porównawcza poprzez swój programowy kosmopolityzm i uniwersalizm pozwala na odniesienie badań do «pytań światodziejowych» i budowanie zintegrowanych wizji badanego zjawiska”.

akademickiego. Naturalnie, dużą rolę mogą w tym zakresie odegrać studenci lat starszych czy przedstawiciele samorządu, którzy w rozmowach nieformalnych doradzą lub odradzą kandydata na tutora. Mimo to warto pomyśleć nad oficjalną rekomendacją dla wybranych pracowników uczelni.

W tym miejscu w sukurs pierwszacom przychodzi **lista tutorów rekomendowanych**, która w różnych formach funkcjonuje w większości ośrodków MISH w Polsce (Poznań, Toruń, Łódź, Kraków, Lublin – KUL i UMCS), a w roku akad. 2013/14 zostanie wprowadzona w Kolegium MISH UW. „Lista warszawska” obejmować ma ok. sto nazwisk, wybranych przez specjalną komisję złożoną z przedstawicieli dyrekcji i samorządu. Z jednej strony odzwierciedlać ma zróżnicowanie i popularność poszczególnych kierunków dyplomowych, z drugiej zaś wyróżniać tych tutorów, którzy zostali sprawdzeni w praktyce, czego dowodem może być liczba podopiecznych i opinie, jakie o nich krążą (nie tylko w środowisku mishowym).

Lista tutorów nie może jednak ograniczać swobody wyboru studenta, szczególnie ważnej w przypadku rzadkiej i niestandardowej ścieżki studiów (jest mało prawdopodobne, aby rzeczony student prawa i etnologii, który chce się zajmować porównawczą analizą prawa na obszarach pozaeuropejskich, znalazł na tej liście swojego wymarzonego tutora). Lista będzie mieć zatem charakter opiniodawczy, a nie obligatoryjny – student będzie mógł wybrać tutora spoza listy, z zastrzeżeniem, że tutor spoza listy powinien spełniać te same wymogi formalne co tutor, który na tej liście się znalazł. Jest bardzo interesujące, jak wielu studentów będzie wybierać tutorów nie-rekomendowanych; z wycucia sędzę, że nie będzie to więcej niż jedna trzecia roku – lista powinna więc zachować charakter kanoniczny.

Według danych na rok akad. 2011/12 w Kolegium MISH UW, w którym studiuje prawie 600 studentów, „funkcjonuje” aż 303 tutorów, z których zaledwie ośmioro (*sic!*) ma więcej niż czterech studentów. Kolejnych 15 tutorów ma po czterech, 28 – po trzech, a 25 – po dwóch pupili (pozostałych 206 tutorów ma po jednym podopiecznym). Naturalnie, rodzi to określone skutki dla jakości opieki naukowej.

Wprowadzenie listy tutorów rekomendowanych powinno wyeliminować sytuacje absurdalne po obu stronach tego liczydła. Z jednej strony chodzi o to, aby skoncentrować opiekę w węższej grupie osób, z których każda ma co najmniej 2-3 podopiecznych. Zmniejszenie liczby tutorów z obecnych 300 do 100 nazwisk będzie jednak procesem rozciągniętym w czasie – co najmniej z trzech względów. Po pierwsze, dopuszcza się wybór tutora spoza listy. Po drugie, lista zostanie ustalona dopiero na początku roku akad. 2013/14 i

będzie wskazówką użyteczną głównie dla tych studentów, którzy tutora jeszcze nie mają. Po trzecie, studenci lat starszych pozostaną zapewne przy dotychczasowych opiekunach.

Z drugiej strony chodzi o eliminację sytuacji, w której ten sam tutor ma tych podopiecznych kilkunastu. Należy więc zadbać, aby tutorzy najbardziej popularni nie mieli ich więcej niż – powiedzmy – dziesięciu (skoro opieka ma być tak intensywna). Tego rodzaju ograniczenie w Kolegium MISH UŚ zostało wręcz sformalizowane w projekcie Zasad Studiowania: „Jeden pracownik naukowy nie powinien być równocześnie tutorem więcej niż trzech studentów MISH”³². Tymczasem troje tutorów na czele stawki w Kolegium MISH UW – wszyscy z Wydziału Prawa³³ – opiekuje się odpowiednio 15, 13 i 12 studentami, a więc połową wszystkich studentów MISH na prawie. Co ciekawe (i paradoksalne!), to właśnie ci tutorzy stawiani są za wzór innym.

Przygotowanie współpracy

Ale zawężenie listy tutorów nie wystarczy – trzeba jeszcze znaleźć sposoby na intensyfikację (odpozorowanie) indywidualnej relacji tutora ze studentem, w warstwie konkretnej i wymiernej. W tym kontekście dobrym pomysłem wydaje się sporządzanie **planu współpracy**. To prawda, na pierwszy rzut oka wygląda to na kolejne marzenie biurokraty, jednak tego rodzaju plan nie musi mieć (więcej: nie powinien!) formy zamkniętej. Chodzi jedynie o to, aby na początku każdego semestru obie strony uzgadniały przedmiot, formę i harmonogram współpracy, a także planowane efekty wymierne, najlepiej w formie pisemnej. Wymusi to regularność w kontaktach wzajemnych i zmusi (zachęci) do pracy nad wspólnie zakreśloną ścieżką rozwoju czy projektem naukowym.

Jest i druga strona medalu. Po każdym semestrze obie strony powinny dokonać oceny postępów we współpracy w formie **sprawozdania** (co istotne: oceny swojego udziału dokonać powinien też tutor, wychodząc z założenia, że jego relacja z podopiecznym ma charakter partnerski). Jeśli obie strony uznają to za zasadne, plan i sprawozdanie ze

³² Zob. *Zasady studiowania...* [na MISH UŚ – projekt], dział *Tutor*, pkt 4. Myśląc o maksymalnej liczbie podopiecznych, trzeba mieć na uwadze liczbę studentów w danym ośrodku MISH, a także liczbę kierunków sfederowanych i wielkość samej uczelni.

³³ Nic w tym dziwnego, skoro minimum na prawie wymaga posiadania tutora zatrudnionego na WPiA lub zajmującego się tematyką prawniczą.

współpracy, mogą być złożone na ręce specjalnej komisji w Kolegium, odpowiedzialnej za poprawę systemu opieki naukowej³⁴.

Jednocześnie warto rozważyć pomysł sporządzania **ankiet ze współpracy**, w których student oceniać będzie tutora, a tutor – studenta. Lektura ankiet może być dla komisji doświadczeniem równie ciekawym co pouczającym.

Jakkolwiek trudno wpoić zdolności dydaktyczne komuś, kto się z tymi zdolnościami nie urodził, to niemal wszystkich można przygotować pod względem **formalnym i administracyjnym**. Odwołując się do przykładu Kolegium MISH w Warszawie, należy stwierdzić, że wielu tutorów ma słabą wiedzę na temat zasad, wedle których ich podopieczni studiują. Owszem, założenia ideowe i ogólna koncepcja studiów są im znane, jednak gdy przychodzi do podpisywania dokumentów związanych z tokiem studiów (plan semestralny, karta roczna, opinia pod podaniem), część z nich podpisuje się niejako z automatu, nie zdając sobie sprawy z tego, co właściwie opiniuje. Naturalnie, nie wynika to wyłącznie z nieznajomości zasad formalnych, problem ma bowiem podłoże szersze. Niemniej wzmocnienie roli tutora oznacza przecież zwiększenie liczby i wagi spraw formalnych, którymi tutor będzie się musiał zajmować i za które – co jest tu przecież najważniejsze – będzie współodpowiedzialny (w szczególności chodzi tu o indywidualną część minimum i porównywalność efektów kształcenia).

Wreszcie, od pewnego czasu w Kolegium MISH UW mówi się – na razie dość ogólnikowo – o uruchomieniu **szkoleń dla tutorów** z zakresu psychologii i pedagogiki³⁵, a także spraw formalnych, związanych z mishowym tokiem studiów. Co ciekawe, co jakiś czas Uniwersytet Warszawski dostaje oferty od firm prywatnych, które prowadzą tego rodzaju szkolenia³⁶. Wydaje się jednak, że doświadczenie i zasoby kadrowe uczelni pozwalają jej na samodzielną organizację takich kursów na najwyższym poziomie, tym bardziej, że mówimy o bardzo specyficznej formie studiów, poza światem akademickim mało zrozumiałej.

Szkolenia to dobry pomysł, chociaż ich zasięg – z uwagi na trudności logistyczne i raczej jednorazowy charakter – będzie dość ograniczony. Pomysłem bardziej trwałym może być **vademecum tutora**, w którym znajdą się rady i informacje na temat spraw formalnych, metod dydaktycznych i założeń ideowych. Poradnik taki, opracowany przez najbardziej

³⁴ W tym kontekście ciekawym, choć jednostronnym rozwiązaniem jest przyjęty w MISH UAM obowiązek składania przez tutora opinii o postępach naukowych swojego studenta po każdym roku studiów. Zob. Zasady studiowania w programie Międzykierunkowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych [UAM].

³⁵ Co ciekawe, do 2007 r. w Kolegium MISH UW pedagogika była – obok semiotyki logicznej – jednym z przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich studentów I roku. Usunięto ją w wyniku całościowej noweli ZS.

³⁶ Zob. np. ofertę Szkoły Tutorów Collegium Wratislaviense (tutoring.edu.pl, data dostępu: 3.08.2013).

aktywnych opiekunów, samorząd i kierownictwo Kolegium, stanowić może wskazówkę dla nowych studentów i tych tutorów, którzy ze środowiskiem MISH nie byli wcześniej związani.

Ale szkolenia i poradniki nie zastąpią żywej wymiany poglądów – dlatego co jakiś czas warto organizować spotkania i debaty z udziałem studentów, tutorów i władz Kolegium. Z czasem na bazie takich spotkań może powstać **Rada Tutorów**, nowe gremium o charakterze doradczym dla ciał statutowych.

Na zakończenie, spójrzmy na finał studiów. Informacja o odbyciu studiów pod opieką tutora, a przynajmniej nazwisko tego tutora, powinna się znaleźć na **dyplomie ukończenia studiów**, względnie w suplemencie do dyplomu³⁷. Nie ma powodu, aby tak ważne doświadczenie akademickie, a może i życiowe, stanowiące wyróżnik MISH, a także formalny gwarant uzyskanych kompetencji (*vide* minimum efektowe), zostało w końcowym dokumencie tych studiów pominięte.

Tutorial w warunkach polskich

„Jak wygląda w praktyce klasyczny oksfordzki tutoring?” – pyta Zbigniew Pełczyński. „Podstawową formą pracy jest tutorial, czyli cotygodniowe, trwające 60 minut spotkanie profesora z jednym, dwoma lub (rzadziej) trzema studentami. Na początku spotkania student czyta swój esej, który następnie staje się przedmiotem dyskusji. Jak wynika z moich doświadczeń tutejskich – od 8 do 12 tutoriali jest normą dla opanowania jednego przedmiotu”³⁸. I dalej: „Konieczność obrony własnych tez w dyskusji z tutorem sprawia, że studenci korzystający z tutoringu są bez porównania pewniejsi siebie, niezależni i przedsiębiorczy. [...] Statystyki pokazują rangę eseju w kształceniu: każdy student nauk społecznych pisze 124 eseje [*sic!*] w ciągu trzech lat studiów w Oxfordzie. Widzę bezpośredni związek między kształceniem metodą tutoringu a dominacją absolwentów

³⁷ W Kolegium MISH UW student otrzymuje dyplom ukończenia studiów na danym kierunku z adnotacją o ich ukończeniu w ramach studiów w Kolegium MISH (np. „Dyplom ukończenia studiów w formie stacjonarnej na kierunku Artes Liberales w ramach MISH w specjalności wiedza o kulturze z wynikiem bardzo dobrym”). Poza tym sam dyplom nie zawiera żadnych istotnych informacji. Dodatkowo student otrzymuje suplement do dyplomu, w którym wymienia się m.in. wszystkie przedmioty zaliczone w czasie studiów w Kolegium, zarówno na kierunku dyplomowym, jak i poza nim, wraz z uzyskanymi ocenami. I choć w dyplomie znajduje się miejsce na tzw. informacje dodatkowe (odbyte praktyki, otrzymane nagrody), nie przewidziano odrębnej rubryki z informacją o opiece naukowej.

³⁸ Z. Pełczyński, dz. cyt., s. 32.

Oxfordu i Cambridge w brytyjskich elitach, i to bez magisterium i doktoratu, zaledwie po trzech latach kursu Bachelor of Arts odpowiadającego polskiemu licencjatowi”³⁹.

Naturalnie, podobne do oksfordzkich seminaria odbywały i odbywają się także na uczelniach polskich, a wśród nich są takie, które przeszły już do legendy⁴⁰. Podkreśla się jednak, że seminaria z Oxbridge w większym niż polskie stopniu koncentrują się na nauce umiejętności retorycznych i wyrażania się na piśmie (słynny oksfordzki esej, z naciskiem na oryginalne środki formalne). Seminaria polskie nastawione są głównie na lekturę i dyskusję, a esej – jeśli w ogóle zostanie zaproponowany – nie podlega *peer review*. Dodatkowo, jeśli można powiedzieć – proszę wybaczyć to uogólnienie – że w ramach tutoriali w Oxbridge ceni się regułę *question authority*, to w czasie seminariów polskich obowiązuje zasada *respect authority*. Jest to jednak uwaga o podłożu szerszym, związana z odmiennym charakterem anglosaskiej i humboldtowskiej tradycji akademickiej, na którą nie ma w tym tekście czasu.

Niezależnie od tych uwag, zadziwiające jest, że tego rodzaju seminaria – czy to w wersji oksfordzkiej, rodzimej czy mieszanej – nie zostały wprzęgnięte w sensie formalnym w system opieki naukowej w Kolegium MISH. W jaki sposób? Spróbujmy to sobie wyobrazić: założmy, że student MISH ma obowiązek zaliczenia na każdym roku jednych zajęć w formie tutorialu, wybranych z odpowiednio szerokiej puli. Dla przykładu: na I roku wybiera tutorial z zakresu retoryki, na II – z zakresu historii idei czy filozofii nauki, a na III – z zakresu nauk przyrodniczych. Zresztą, tego rodzaju rozwiązania próbuje się już na gruncie polskim wprowadzać: dobrym przykładem mogą być kursy *Sztuka Pracy Naukowej* (nauka podstawowych umiejętności akademickich) i *Lektura Tekstu Artystycznego* (swoisty odpowiednik seminariów *Great Books* w koledżach amerykańskich), obowiązkowe na studiach I stopnia w Kolegium Artes Liberales UW, czy zajęcia w ramach Modułu Międzyobszarowego w Kolegiach MISH i MISMaP UW⁴¹.

³⁹ Tamże, s. 33. O tutorialu w Oxfordzie z perspektywy polskiego studenta, w szczególności o roli eseju, pisze A. Izdebski, *Tutorial – import z Oxfordu*, folder Collegium Invisibile *Wioska Olimpijska – Ciężar 2010*, Warszawa 2010, s. 12-14, [w:] wioskaolimpijska.ci.edu.pl/folder2010.pdf, [data dostępu: 26.08.2013].

⁴⁰ Jednym z przykładów mogą być seminaria Mariana Małowista prowadzone w Instytucie Historycznym UW (lub w mieszkaniu profesora), które ukształtowały tak wybitnych historyków jak B. Geremek, J. Kieniewicz, M. Kula, A. Mączak, B. Nowak, H. Samsonowicz, J. Tazbir, M. Tymowski, A. Wyrobisz czy B. Zientara. Jednocześnie zrodziły pewien rodzaj wspólnoty między wychowankami M. Małowista, który zyskał wśród swoich uczniów przydomek „mistrz” lub *Hochmeister* (staroniem. „wielki mistrz”). „Inaczej studenci w ostatnich latach jego życia, dla których był «dziadkiem», gdyż interesował się także ich życiowymi problemami, które pomagał im rozwiązywać” – dodaje H. Samsonowicz. Zob. T. Siewierski, *Małowist, historyk z Ligi Mistrzów*, „Gazeta Wyborcza”, 21.12.2009. O seminarium M. Małowista mówił także M. Tymowski w wywiadzie z okazji Zjazdu Absolwentów IH UW (23.10.2010), nagranie audio-video, kanał AbsolwencjiIHUW w portalu YouTube, [youtube.com/watch?v=b6XvHVF3im0](https://www.youtube.com/watch?v=b6XvHVF3im0), [data dostępu: 4.08.2013].

⁴¹ Na marginesie: w podobny sposób można sformalizować konsultacje indywidualne studenta z tutorem

Skoro stwierdziliśmy, że tutoriale *à la* Oxford lub zbliżone do nich seminaria to, co do zasady, pomysł dobry, trzeba się zastanowić, czy jest to pomysł realny, w kontekście możliwości finansowych polskich uczelni. Niestety, pytanie ma charakter retoryczny: bez pozyskania środków zewnętrznych uruchomienie specjalnych, intensywnych zajęć na najwyższym poziomie dla nie więcej niż, powiedzmy, pięciu studentów, które mają być zarazem obowiązkowe dla wszystkich studentów danego kierunku⁴², jest po prostu niemożliwe. Ratunek tkwi w ich ograniczonym zasięgu i fakultatywnym charakterze.

Z drugiej strony, musimy mieć na uwadze, że w związku z nowelizacją ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z marca 2011 r.⁴³, która w art. 170a wprowadza limit bezpłatnych punktów ECTS, obowiązujący studentów, którzy rozpoczęli studia 1 października 2011 r. lub później, każdy punkt ma dla studenta realną wartość pieniężną, przynajmniej w sensie potencjalnym. Obecnie problemem studentów studiów międzyobszarowych jest zatem nadmiar zgromadzonych punktów ECTS, a nie ich deficyt. Jest to szalenie ważna sprawa, budząca wśród studentów wiele złości, a nawet paniki, i trzeba ją mieć na uwadze, tak w kontekście reformy minimów programowych, jak i projektów obowiązkowych form opieki naukowej⁴⁴.

Innymi słowy: uczelnie nie mają pieniędzy, studenci nie mają punktów – nikt nie będzie miał prawdziwych tutoriali. Pewnym pocieszeniem może być fakt, że studenci MISH mogą wybierać seminaria, zarówno dyplomowe, jak i nie-dyplomowe, z oferty całego Uniwersytetu, a część z nich jest prowadzona właśnie przez ich tutorów.

Wspólne projekty badawcze

Już w punkcie pierwszym *Misji Uniwersytetu Warszawskiego* czytamy: „Fundamentem działania Uniwersytetu jest jedność nauki i nauczania”⁴⁵. W tym kontekście, w związku z gwałtownym rozwojem systemu grantowego, podkreślić trzeba znaczenie współpracy tutora z podopiecznym w ramach projektów badawczych, prowadzonych przez

⁴² W przypadku Kolegium MISH UW, w którym na roku studiuje od 80 do 120 studentów, trzeba by utworzyć co najmniej 20 takich zajęć dla każdego rocznika.

⁴³ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544).

⁴⁴ Przeciętny student warszawskiego MISH na studiach I stopnia przekracza ustawowy limit 270 punktów o co najmniej 30, przy czym jest sporo studentów, którzy przekraczają go nawet o 100 punktów. Był to zresztą jeden z argumentów, który przyczynił się do odrzucenia projektu formalizacji indywidualnych konsultacji z tutorem w Kolegium MISH UW pod postacią odrębnego przedmiotu z przypisaną liczbą punktów ECTS.

⁴⁵ Zob. Uchwała nr 34 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 17 grudnia 2008 r. w sprawie Strategii Uniwersytetu Warszawskiego.

jedną lub drugą (*sic*) stroną relacji. Kolegium, podobnie jak cała uczelnia, powinno zachęcać związanych z nim naukowców do włączania studentów w prowadzone przez nich prace badawcze, m.in. w ramach krajowych i międzynarodowych zespołów grantowych. Dzięki temu studenci poznają reguły myślenia w sposób projektowy (w wydaniu akademickim, a nie szkolnym), a także zasady pracy zespołowej w gronie najlepszych specjalistów, niezmiennie pod czujnym okiem tutora. Czy można wymyślić lepszy sposób promocji Kolegium?⁴⁶

Niestety, nie wdając się w rozważania na temat poszczególnych uczelni, musimy stwierdzić, że praktyki włączania studentów w prace badawcze wydziałach społecznych i humanistycznych należą do rzadkości (na wydziałach ścisłych wygląda to inaczej, z uwagi na specyfikę nauk eksperymentalnych). W tym kontekście niezwykle ciekawy jest pkt 14 Regulaminu MISH UJ, który stanowi: „Do obowiązków [*sic*!] opiekuna naukowego należy: [...] (e) od III, a najpóźniej od IV roku studiów, wprowadzenie studenta studiów jednolitych w prace naukowe zakładu, pracowni lub grupy badawczej”⁴⁷.

Pisząc o „grantach”, siłą rozpędu myślimy o projektach naukowych, ale studenci i pracownicy uczelni realizują przecież także projekty artystyczne, kulturalne i „społeczne” (tj. przedsięwzięcia, które mają na celu zmiany w przestrzeni publicznej). I choć środki na tego typu działania pochodzą zazwyczaj spoza Akademii, warto o relacji student – tutor i w tym kontekście pomyśleć. Wspólna aktywność studenta i jego tutora w sferze pozaakademickiej, obywatelskiej, dzisiaj właściwie nieobecna, może być ważnym składnikiem tutoringu, podkreślającym kompleksowy charakter tej instytucji. Tym bardziej, że znajduje się w samym centrum koncepcji *liberal education*⁴⁸.

Młody tutor

Mowa już była o tutorze pomocniczym – tutorze ścisłym lub tutorze związanym z drugim kierunkiem studenta. Warto tę relację rozszerzyć o kolejne ogniwo, tj. młodego tutora. Młody tutor – doktorant lub student ostatnich lat studiów – mógłby wspierać studenta w sprawach praktycznych związanych ze studiami, a także – choć w mniejszym pewnie stopniu – w zakresie merytorycznym, naukowo-badawczym. Może to być pomoc w wyborze zajęć,

⁴⁶ Jednocześnie warto przemyśleć sprawę stworzenia systemu małych grantów dla studentów MISH, realizowanych pod okiem wybranego pracownika uczelni (np. tutora).

⁴⁷ Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UJ, pkt 14. Z kolei regulamin programu MISH na UMCS w § 5 pkt. 3 stanowi, że do zadań tutora należy w szczególności „wprowadzanie studenta w badania naukowe”.

⁴⁸ Co więcej, tzw. *college service projects* są w niektórych koledżach amerykańskich obowiązkowe. Zob. E.L. Boyer, *College. The Undergraduate Experience in America*, New York 1987, s. 213-219 i in.

prowadzących i ogólnej ścieżki studiów, wsparcie w rozwoju naukowym i aktywności pozaakademickiej. W założeniach projekt *młody tutor* nawiązuje więc do anglosaskich modeli *academic coaching* oraz *student-to-student-tutoring*⁴⁹.

Z uwagi na mniej formalny charakter relacji student – młody tutor, a także praktyczne doświadczenie tego drugiego (w założeniach ma to być student Kolegium lub doktorant – absolwent Kolegium), tego rodzaju współpraca może w sposób twórczy uzupełniać braki w klasycznej relacji mistrz – uczeń, nieraz wyobcowanej z bieżących problemów życia studenckiego. Podkreślmy to słowo: „uzupełniać”, a nie „zastępować” – młody tutor nie może zastąpić właściwego opiekuna, choć może lub powinien z nim współpracować, zarówno w sprawach związanych z opieką nad studentem, jak i w ramach zajęć akademickich (współprowadzenie?) i projektów badawczych (wspólnych?).

W ten sposób powstaje ciekawa linia zależności, swoisty łańcuch tutoring, złożony z czterech ogniw: (1) student – (2) młody tutor – (3) tutor (główny *vel* właściwy) – (4) tutor pomocniczy („tutor ścisły” lub tutor z drugiego kierunku studenta). Powoli kształtuje się mały zespół (badawczy?, dydaktyczny?), w którym każdy od każdego może się czegoś nauczyć. Niemniej, koordynacja takiej opieki (czy jest to tylko „opieka”?, czy jest to jeszcze „opieka”?) stanowi nie lada wyzwanie. Kto miałby się jej podjąć? Student? Tutor główny? Na szczęście jest to model fakultatywny, otwarty na korekty i rozwiązania indywidualne. Poza wszystkim jest to tylko model, a więc coś, co w rzeczywistości nie istnieje.

Wynagrodzenie za pasożyta

Satysfakcja i specyficzne doświadczenie dydaktyczne, którym można się pochwalić w CV, jakie niesie ze sobą opieka naukowa, mogą motywować tutora do pracy. Niestety, z samej motywacji człowiek się nie utrzyma.

Jednym z postulatów reformy tutoring w Kolegium MISH UW jest godziwa zapłata za pracę opiekunów (obecnie są to kwoty symboliczne). Dodatki do pensji to rozwiązanie

⁴⁹ Por. program *Pierwszy Tutor*, będący częścią programu *Piramida Wiedzy*, realizowanego przez Collegium Invisibile z myślą o beneficjentach Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci – młodzieży licealnej i laureatach olimpiad przedmiotowych (ci.edu.pl/index.php?id=tutor1&kat=Programy, data dostępu: 4.08.2013).

W tym miejscu warto wspomnieć, że już od kilku lat w Kolegium MISH UW funkcjonuje lista konsultantów studenckich na kierunkach dyplomowych, prowadzona przez Samorząd Studentów. Są to mishowcy, którzy realizują minimum na danym kierunku (zazwyczaj od kilku lat) i gotowi są udzielić wszelkich rad i informacji nt. formalnej, praktycznej, ale i merytorycznej strony studiów. I choć lista konsultantów obejmuje ok. 100 nazwisk i niemal wszystkie kierunki sfederowane, instytucja ta ma charakter powierzchowny – stosunkowo rzadko na jej bazie powstaje stała relacja, w której student starszego roku współpracuje ze studentem młodszym – i ogranicza się głównie do spraw praktycznych. Zob. *Konsultanci*, samorzad.mish.uw.edu.pl/?page_id=31. Pracę nad stworzeniem podobnej instytucji podjęto pod koniec roku akad. 2012/13 w Kolegium MISMaP UW.

najprostsze – być może zbyt proste, skoro pomysłem bardziej prawdopodobnym wydaje się wliczanie tej pracy do pensum dydaktycznego. Co istotne, już dziś takie rozwiązanie funkcjonuje w paru miejscach w Polsce, np. w Kolegium MISH UJ, a od dwóch lat na Wydziale Artes Liberales UW⁵⁰, który stanowi zaplecze organizacyjne i merytoryczne dla Kolegium MISH UW. Obecnie pracownik WAL z tytułu opieki nad studentem MISH i AAL może wliczyć do pensum 10 godzin za osobę, ale nie więcej niż 30 godzin obliczeniowych w rozliczeniu rocznym⁵¹. Wydaje się, że jest to wymiar optymalny: z jednej strony w sposób wystarczający oddaje wkład pracy tutora, w porównaniu do wysiłku związanego z prowadzeniem regularnych zajęć, z drugiej nie uszczupla przesadnie możliwości dydaktycznych jednostki, związanych z dostępnością kadry naukowo-dydaktycznej.

Na marginesie trzeba dodać, że wprowadzenie odliczeń od pensum z tytułu opieki naukowej może być w najbliższym czasie zadaniem trudnym, z uwagi na niż demograficzny na uczelniach, zmiany w sposobie finansowania nauki i szkolnictwa wyższego i ogólne spowolnienie gospodarcze. Już teraz jednostki raczej tną niż rozbudowują programy studiów, raczej zmniejszają niż zwiększają liczbę grup zajęciowych, raczej zwalniają niż zatrudniają pracowników. Kolejne uszczuplenie możliwości dydaktycznych i finansowych, na rzecz studentów z *de iure* innej jednostki, nawet jeśli zostanie przez nie uznane za ideę słuszną i potrzebną (a tak zapewne będzie), może być dla nich po prostu niewykonalne. Rada wydziału może ten projekt odrzucić, twierdząc: „Niech MISH zapłaci za nich sam”. Nie jest przecież tajemnicą, że część tzw. tradycyjnych wydziałów traktuje MISH jak *p a s o ż y t a*⁵².

Rodzi się więc pytanie: w jaki sposób przekonać do zapłaty za tutoring jednostki nieprzychylnie lub – co gorsza – zadłużone? Pewnym rozwiązaniem może być wprowadzenie regulacji na poziomie ponadwydziałowych, choć w tym przypadku wiele zależy od ustroju uczelni i wewnętrznych stosunków, jakie w niej panują, w tym stanowiska władz rektorskich lub senatu uczelni. Innym rozwiązaniem może być wyasygnowanie odpowiedniej puli z budżetu danego ośrodka MISH lub ze środków centralnych uczelni. Wreszcie, warto spojrzeć

⁵⁰ Przed 1.10.2013 r. Instytut Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales”.

⁵¹ Uchwała z dnia 21 marca 2013 r. Rady Wydziału „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie zasad rozliczania pensum dydaktycznego. Co ciekawe (w kontekście naszych poprzednich rozważań), § 9 uchwały stanowi, że „Osoba zaliczająca do pensum godziny obliczeniowe zobowiązana jest do przedstawienia na ręce Dziekana W «AL» UW raportu, dokumentującego opiekę”.

⁵² Mówił o tym J. Axer w słynnej rozmowie z A. Bikont pt. *Komandosi edukacji*, „Gazeta Wyborcza”, 18-19.11.2000 (dostępne na stronie tech.ibi.uw.edu.pl/obta/axer/wywiady/wywiad_gazeta_2.html, data dostępu: 2.08.2013). „[JA:] – MISH jest w pewnym sensie *p a s o ż y t e m* [rozstrz. RS], studentom dajemy tylko szansę wykorzystania w pełni oferty uniwersytetu. [...] [AB:] – Specjalizacja jest według Pana najważniejszym dziś zagrożeniem dla uniwersyteckiego wykształcenia? [JA:] – Każdy wydział to trochę kryminal, w którym studenci są zamknięci. Można wydawać im przepustki, tylko jeżeli wydział zapłaci za swojego studenta, który chodzi na inne zajęcia. System finansowania uczelni powoduje, że uniwersytet staje się luźną konfederacją małych przedsiębiorstw o wąskiej, coraz węższej ofercie intelektualnej”.

poza Akademię w poszukiwaniu sponsorów prywatnych – indywidualna opieka naukowa, podobnie jak eksperymentalne tutoriale czy program małych grantów dla studentów, to projekty, które – niczym kwiatek do kozucha – mogą upiększyć niejedyn raport z działalności banku, koncernu czy korporacji.⁵³

Tutoring na „tradycyjnym wydziale”

W lutym 2013 r. dyrektor Instytutu Filozofii UW wydał zarządzenie „w sprawie zasad sprawowania opieki naukowej przez doktorantów nad studentami I stopnia w semestrze letnim roku akademickiego 2012/2013”⁵⁴. Jest to ciekawy przykład formalnej implementacji założeń indywidualnej opieki naukowej na tzw. tradycyjnym wydziale (skądinąd całkiem nowoczesnym – w porównaniu do stereotypu „tradycyjnego wydziału”). Nie wdając się w rozważania na temat obowiązków i pensum doktorantów, warto pochylić się nad projektem IF UW, funkcjonującym pod nieco mylącym (wracamy do punktu wyjścia!) terminem *tutoringu*.

We wstępie do zarządzenia, zatytułowanym *Cele zarządzenia*, czytamy: „1. Umożliwienie doktorantom realizacji bezwarunkowego obowiązku prowadzenia zajęć dydaktycznych w wymiarze co najmniej 10 godzin na każdym roku studiów doktoranckich, nałożonego przez par. 6 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie warunków kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych”. Dopiero w punkcie drugim autorzy postawili sobie cel bardziej ideowy: „2. Wdrożenie pilotażowego programu objęcia studentów I stopnia na kierunku *Filozofia* indywidualną opieką naukową”.

Udział w projekcie jest fakultatywny, zarówno dla studentów, jak i doktorantów, a sam projekt realizowany jest przede wszystkim w formie regularnych spotkań tutora ze studentami. Zgodnie z pkt. 10 zarządzenia, celem takich spotkań ma być „sprawowanie nadzoru nad prawidłową realizacją planu studiów przez podopiecznych, w szczególności mogą być to: a) nadzór nad postępami w pisaniu prac rocznych [...]; b) pomoc w opanowaniu treści wymaganych w ramach zajęć kursowych [...]; c) doradztwo w sprawie wyboru zajęć fakultatywnych [...]; d) doradztwo w kwestiach formalnych związanych ze studiami (np. dotyczące odpowiedniego adresata dla określonego podania)”.

⁵³ Warto zasygnalizować problem ewentualnych gratyfikacji dla młodych tutorów – studentów lat starszych. Mogą to być np. zaliczenie jednego z wymogów dla wyższych lat studiów, rozliczenie praktyk zawodowych, obowiązkowych na niektórych kierunkach, lub symboliczne nagrody materialne (bony na książki?).

⁵⁴ Zarządzenie nr 1 Dyrektora Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 25 lutego 2013 roku w sprawie zasad sprawowania opieki naukowej przez doktorantów nad studentami I stopnia w semestrze letnim roku akademickiego 2012/2013.

Specjalny zespół ds. tutoringów opracował wykaz tutorów, w którym znajdziemy zdjęcie kandydata, krótką prezentację o sobie (badania, zainteresowania, hobby) i informację o formach pomocy, której ten jest w stanie udzielić⁵⁵. Mimo to sam projekt wygląda (przynajmniej na pierwszy rzut oka) jak sen biurokraty, prędzej zresztą z wydziału prawa niż filozofii – wystarczy przywołać kilka punktów z zarządzenia, np. pkt 8: „Kierownicy zakładów udostępniają pomieszczenia zakładów na potrzeby takich spotkań; tutor w porozumieniu z podopiecznymi może wybrać inne miejsce, także poza Instytutem” (tak jakby nie było to oczywiste).

Dla studenta MISH UW, gdzie tutoring jest instytucją naturalną, z przeszło 20-letnią tradycją, wiele z tych punktów brzmi dość karykaturalnie. Warto odrzucić to wrażenie (wynikające z wyższości?) i przejrzeć ten projekt raz jeszcze. „Tutoring”, jak wiemy, jest przecież terminem wieloznacznym i jako taki sprowadza nas często na manowce: co prawda tutoring w IF UW nie przypomina oksfordzkiego tutorialu ani mishowego tutoringów, jednak w sposób udany – przynajmniej w sferze założeń – korzysta z anglosaskich modeli *academic coaching* i *student-to-student-tutoring*, do których odwołuje się *młody tutor* w Kolegium MISH UW⁵⁶. Nade wszystko tutoring w IF UW jest w pierwszej kolejności praktyką dydaktyczną (a ta jest w Polsce sformalizowana w ogóle), po części wymuszoną przez uwarunkowania zewnętrzne, i jako taka z łatwością się broni. Co nie przeszkodzi nam zadać pytania, czy (kiedy?) IF-owski „tutoring” przekształci się w bardziej kompleksowy system opieki, z udziałem wszystkich grup społeczności akademickiej.

Jest przy tym szalenie intrygujące, że zarządzenie dyrektora IF UW zawiera rozwiązania, które Kolegium MISH UW dopiero chce wprowadzić, w reakcji na braki i błędy we własnej formule opieki. Po pierwsze, warto zwrócić uwagę na rolę czynnika studenckiego w powstaniu i zmianach całego systemu – koordynacją projektu zajmuje się powołany przez dyrektora Samorządowy Zespół ds. Tutoringu, złożony po połowie z przedstawicieli samorządów studentów i doktorantów. Po drugie, „6. Przyjmuje się zasadę, że jeden doktorant może sprawować opiekę naukową nad co najwyżej 5 studentami”. Po trzecie, „11. Tutorzy są zobowiązani prowadzić dokumentację przeprowadzanych spotkań”. Dodatkowo, po zakończeniu roku tutor składa na ręce dyrektora protokół z opieki (wraz z notatkami ze spotkań i protokołem z hospitacji, którą przeprowadza promotor lub opiekun naukowy doktoranta-tutora), aby otrzymać rozliczenie godzin dydaktycznych.

⁵⁵ Zob. *Lista tutorów w Instytucie Filozofii UW*, filozofia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/Lista-tutor%C3%B3w-w-Instytucie-Filozofii-UW.pdf, data dostępu: 6.08.2013.

⁵⁶ Przy czym różnica między „tutoringiem” w IF i MISH UW zasadza się na samej koncepcji studiów: IF prowadzi kierunki studiów, a MISH jest *de facto* formułą studiów.

Jak widać, rozwój opieki naukowej nie jest wyłączną domeną Kolegium MISH UW. Przykład IF UW napawa nas nadzieją, tym bardziej, że silną rolę tutora – w innym jednak kształcie niż w IF jako całości – przewidują dwa nowe kierunki studiów na UW, które ruszą w roku akad. 2013/14: bioetyka (studia II stopnia) prowadzona w IF UW, oraz kognitywistyka (studia I stopnia) prowadzona przez IF UW i Wydział Psychologii UW we współpracy z czterema innymi jednostkami, w tym PAN. Co ważne, na obu tych kierunkach funkcjonować będzie lista tutorów, określona przez kierownika studiów. Podobnie jak w przypadku rozwiązań ogólnoinstitutowych, o których mówi zarządzenie dyrektora, będzie to lista zamknięta, a nie rekomendująca.

Jak czytamy na stronie bioetyki, „Zadaniem tutora jest pomaganie studentowi w kształtowaniu i realizacji programu studiów oraz w rozwoju naukowym. W szczególności, tutor pomaga studentowi w doborze zajęć z puli przedmiotów (modułów) do ograniczonego albo wolnego wyboru, które stanowią ponad 55% programu kształcenia [jest to swoisty odpowiednik indywidualnej części minimum – RS], oraz akceptuje semestralny plan studiów [...]. Tutor jest także promotorem pracy magisterskiej studenta”⁵⁷. W ten sposób ziszcza się zły sen nałogowego reformatora, który nie ma już co reformować – skoro „standardowy” program studiów jest sam w sobie interdyscyplinarny, wręcz międzykierunkowy, a zarazem pozwala na znaczną indywidualizację studiów w ścisłej współpracy z tutorem, minimum dla MISH nie może (nie jest w stanie) różnić się w sposób znaczący⁵⁸. Marzenia o „umishowieniu” uniwersytetu powoli (bardzo powoli) się spełniają, choć sam MISH siłą rzeczy przestaje się na tym tle wyróżniać.

Udawane partnerstwo?

Część środowiska skupionego wokół Kolegium MISH UW uważa, że nowy model opieki naukowej, który się tam właśnie kształtuje, może stanowić wzorzec lub inspirację dla innych ośrodków studiów indywidualnych i międzyobszarowych, przyczyniając się do upowszechnienia tutoringów na tzw. tradycyjnych wydziałach. Po części są to ambicje uzasadnione: MISH warszawski powstał jako pierwszy tego typu ośrodek w Polsce (pozostałe MISH-y są swoistą parafrazą MISH UW, pod niektórymi względami jednak lepszą) i do dziś

⁵⁷ Zob. *Tutorzy*, bioetyka.uw.edu.pl/?page_id=933, data dostępu: [2.08.2013].

⁵⁸ Zob. *Wymagania programowe dla studentów MISH na kierunku Bioetyka...*, [w:] mish.uw.edu.pl/minima, data dostępu: 2.08.2013. Czytamy tam: „W szczególności, tutor pomaga studentowi ustaleniu, które przedmioty mogą być zastąpione dzięki porównywalnym efektom kształcenia i w doborze zajęć do wyboru”. Zob. także *Wymagania programowe dla studentów MISH na kierunku Kognitywistyka...*, [w:] mish.uw.edu.pl/minima, [data dostępu: 2.08.2013].

funkcjonuje niczym drogowskaz na mapie eksperymentalnych form kształcenia w naszym kraju⁵⁹. Co ważne, w taki – raczej pozytywny – sposób postrzegany jest na zewnątrz.

Widać jednak wyraźnie, że w łonie Uniwersytetu Warszawskiego stopniowo kształtują się różne koncepcje opieki naukowej, choć ich część wspólna, zarówno w wymiarze ideowym, jak i organizacyjnym, jest wyjątkowo pojemna. (Jednocześnie wiele wskazuje na to, że koncepcje te będą zmierzać w kierunku upodobnienia niż zróżnicowania.) Co więcej, inne jednostki UW prowadzące studia o statusie lub w formule międzyobszarowych, a także inne ośrodki MISH i MISMaP, mogą stanowić dla Kolegium MISH UW cenne źródło inspiracji – mimo że korzeni tych inspiracji doszukać się można właśnie w Kolegium MISH UW. W związku z tym warto pomyśleć nad rozszerzeniem formuły Rady Tutorów, o której mowa była wcześniej, tak aby stworzyć szeroką, awangardową, a zarazem wpływową płaszczyznę debaty i promocji tutoringu w skali ogólnopolskiej.

Z systemem opieki naukowej i jej reformą wiąże się jeszcze kilka spraw natury proceduralnej, na które w tym tekście nie starczyło czasu. Po pierwsze, jest to tryb wyboru tutora, w tym takie zagadnienia jak termin wyboru, zmiana opiekuna, opieka „z urzędu” (w przypadku braku wyboru lub rezygnacji z tutora), a także czasowy zakres opieki (innymi słowy: czy tutor ma być wybierany domyślnie na cały okres studiów czy też na jeden rok, z możliwością przedłużenia opieki na lata kolejne). Po drugie, tryb zatwierdzania tutora przez władze MISH⁶⁰. Po trzecie, prace roczne pisane pod kierunkiem tutora (Czy tutor musi być recenzentem pracy rocznej podopiecznego? Zawsze, bez wyjątków?⁶¹). Po czwarte, promocja prac dyplomowych przez tutora (Czy tutor powinien być promotorem studenta? A może jest to sprawa poza jakąkolwiek kompetencją MISH, skoro obrony odbywają się na wydziałach?).

Wreszcie, jest jeszcze jedna sprawa, stosunkowo trudna i zniuansowana, związana ze sferą ideową, a jest nią partnerstwo między studentem a tutorem. Arbitralne zestawienie dwóch głosów na ten temat może posłużyć za otwarte podsumowanie całego tekstu.

⁵⁹ Jednym z dowodów takiego statusu Kolegium MISH UW może być powierzenie przez MNiSW WAL UW realizacji projektu systemowego pt. *Strategia wprowadzenia i ocena międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w Polsce w kontekście reform szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie*. Projektem kierują J. Axer, założyciel i wieloletni dyrektor Kolegium, oraz M. Wąsowicz, dyrektor Kolegium (od 1.10.2013).

⁶⁰ W większości ośrodków MISH wybór tutora przez studenta musi być zatwierdzony przez władze (dyrektora lub radę), przy czym warto zapytać, czy student dla swojego wyboru takiego *imprimatur* potrzebuje. Nie jest to jednak sprawa istotna, gdyż znajduje się w sferze tzw. formalności automatycznych.

⁶¹ W wyniku nowelizacji ZS w Kolegium MISH UW, która wejdzie w życie 1.10.2013 r., tutor ma być recenzentem każdej pracy rocznej podopiecznego, chociaż w uzasadnionych przypadkach możliwe będzie odstępstwo od tej reguły. Do tej pory panowała w tej mierze dowolność – recenzentem mógł być dowolny pracownik naukowy UW lub PAN ze stopniem doktora lub wyższym, a w przypadkach wyjątkowych także z tytułem magistra. Zmiana ma w założeniu wzmocnić relację studenta z tutorem.

Głos I. Jerzy Axer: „Rok 68 wykorzenił trochę zła, ale pożytecznego zrobił niewiele. [A. Bikont:] – Przecież wtedy zerwano ze sztywną strukturą studiów. Można chodzić na zajęcia nie mające nic wspólnego z macierzystym kierunkiem. To wtedy właśnie zmieniły się relacje student – nauczyciel. [J. Axer:] – Na gorsze. Na udawane partnerstwo, w którym głos studenta, np. na radzie wydziału, liczy się tak samo jak głos profesora. Struktury uniwersyteckie wcale nie mają być demokratyczne, to lepsi powinni mieć większe prawo głosu. Ruch '68 wprowadził coś z niszczącej atmosfery chińskiej rewolucji kulturalnej”⁶².

Głos II. Zbigniew Pełczyński: „Obrazową metaforą dla metody tutoringów może być gra w ping-ponga [...]. Tutor serwuje piłeczkę, a student odbija, robiąc to stopniowo coraz sprawniej. Przenosiła ta pozwala wydobyć istotną cechę relacji między profesorem a studentem, którą jest partnerstwo. To oczywiste – jeden z partnerów jest bardziej doświadczony, ale potrzeba obydwu, by gra mogła zaistnieć, toczyć się. Konsekwencją partnerstwa jest wzajemność oddziaływań, bo zarówno student, jak i profesor korzystają z tej relacji, tzn. w pewnym sensie obaj uczą się i rozwijają swój potencjał”⁶³.

Bibliografia:

Książki i artykuły

1. E.L. Boyer, *College. The Undergraduate Experience in America*, New York 1987.
2. *Collegium / College / Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji europejskiej i amerykańskiej*, red. M. O'Connor, P. Wilczek, Boston – Warszawa 2011.
3. J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 2007.
4. J. Derrida, *Wrogośćcinność*, tłum. A. Dwulit.
5. E. Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, 2010.
6. M.M. Dziekan, *Dzieje kultury arabskiej*, Warszawa 2008.
7. A. Izdebski, *Tutorial – import z Oxfordu*, folder Collegium Invisible Wioska Olimpijska – Ciężar 2010, Warszawa 2010, [w:] wioskaolimpijska.ci.edu.pl/folder2010.pdf, data dostępu: 26.08.2013.

⁶² Komandosi edukacji, dz. cyt.

⁶³ Z. Pełczyński, dz. cyt., s. 32.

8. H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Warszawa 2011.
9. J.J. Jadacki, *Spór o granice języka. Elementy semiotyki logicznej i metodologii*, Warszawa 2002.
10. O. Kołakowska, R. Krajzewicz, *Tutor. O MISHowych przewodnikach z urzędu*, „Traktor Królewski”, nr 1 (16), grudzień 2008, s. 4-5, [w:] odpady.home.pl/campidoglio/trak/numery/traktor16-light.pdf, data dostępu: 4.08.2013.
11. *Komandosi edukacji*, z J. Axerem rozmawia A. Bikont, „Gazeta Wyborcza”, 18-19.11.2000
(dostępne na stronie tech.ibi.uw.edu.pl/obta/axer/wywiady/wywiad_gazeta_2.html, data dostępu: 2.08.2013).
12. K. Łukaszewska, *Studia ponad podziałami*, „Uniwersytet Warszawski”, nr 4 (64), lipiec-sierpień 2013, s. 10-11 (dostępne – podobnie jak wszystkie cytowane teksty z „Uniwersytet Warszawski” na stronie [pismo: portal.uw.edu.pl/pismo-uczelnia](http://pismo.portal.uw.edu.pl/pismo-uczelnia)).
13. Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska, Warszawa 2007.
14. F. Robinson, *Islam*, tłum. J. Pierzchała, M. Dziekan, Warszawa 1996.
15. A. Rosner, *Federalizm do przeróbki*, „Uniwersytet Warszawski”, nr 5 (60), listopad-grudzień 2012, s. 18-20.
16. T. Siewierski, *Małowist, historyk z Ligi Mistrzów*, „Gazeta Wyborcza”, 21.12.2009.
17. C.P. Snow, *The Two Cultures* [powst. 1959], „Leonardo”, t. 23, nr 2/3, 1990, s. 169-173, [w:] [jstor.org/pss/1578601](http://www.jstor.org/pss/1578601), data dostępu: 5.03.2010.
18. *Uczelnie są ustawiane w roli niesforne dziecko*, z M. Pałysem rozmawia A. Korzekwa, „Uniwersytet Warszawski”, nr 4 (59), październik 2012, s. 3-5.
19. *СПРАВОЧНИК ТЬЮТОРА*, Rostów nad Donem 2010, [w:] http://migo.sfedu.ru/migo_sprav_tutora.pdf, data dostępu: 15.08.2013.

Dokumenty prawne

Wszystkie akty prawa wewnętrznego uczelni lub jednostek uczelni, które cytuję w tekście, dostępne są na stronach odpowiednich uczelni lub ich jednostek (data dostępu: 6.08.2013).

1. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).
2. Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.).
3. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544).
4. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1065).
6. Uchwała nr 34 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 17 grudnia 2008 r. w sprawie Strategii Uniwersytetu Warszawskiego.
7. Regulamin Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.
8. Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UJ.
9. Regulamin programu MISH na UMCS.
10. Zasady Studiowania w Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.
11. Zasady studiowania w programie Międzykierunkowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych [UAM].
12. Uchwała z dnia 21 marca 2013 r. Rady Wydziału „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie zasad rozliczania pensum dydaktycznego.
13. *Wymagania programowe dla studentów MISH ubiegających się o dyplom magisterski na kierunku Bioetyka...*, [w:] mish.uw.edu.pl/pliki/minima/bioetyka%2013.pdf, data dostępu: 2.08.2013.
14. *Wymagania programowe dla studentów MISH ubiegających się o dyplom licencjacki na kierunku Kognitywistyka...*, [w:] mish.uw.edu.pl/pliki/minima/kognitywistyka%2013.pdf, data dostępu: 2.08.2013.

15. Zarządzenie nr 1 Dyrektora Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 25 lutego 2013 roku w sprawie zasad sprawowania opieki naukowej przez doktorantów nad studentami I stopnia w semestrze letnim roku akademickiego 2012/2013.
16. *Zasady studiowania na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego – projekt.*

Strony internetowe

1. *Debata kandydatów na Rektora UW – prof. Marek Wąsowicz (cz. 1)*, nagranie audio-video w kanale knwas w portalu YouTube, [youtube.com/watch?v=Q1d8_Dlv6ic](https://www.youtube.com/watch?v=Q1d8_Dlv6ic), data dostępu: 4.08.2013.
2. M. Kasner, *Kształcenie tutorów z Rostowa nad Donem II*, ial.org.pl/oldmsh/index.htm, data dostępu: 4.08.2013.
3. *Lista tutorów w Instytucie Filozofii UW*, filozofia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/Lista-tutor%C3%B3w-w-Instytucie-Filozofii-UW.pdf, data dostępu: 6.08.2013.
4. *Pierwszy Tutor*, ci.edu.pl/index.php?id=tutor1&kat=Programy, data dostępu: 4.08.2013.
5. *Przemówienie inauguracyjne Rektora UW 2012*, nagranie audio-video, kanał ICM UW w serwisie YouTube, [youtube.com/watch?v=DF4FT9cyEto](https://www.youtube.com/watch?v=DF4FT9cyEto), 1:45-2:57, data dostępu: 3.08.2013.
6. Strona I Studenckiego Kongresu Ośrodków MISH w Polsce (marzec 2012): kongresmish.wordpress.com, data dostępu: 3.08.2013.
7. Strona Kolegium Artes Liberales UW: clas.ibi.uw.edu.pl, data dostępu: 4.08.2013.
8. Strona Szkoły Tutorów Collegium Wratislaviense: tutoring.edu.pl, data dostępu: 3.08.2013.
9. Strona Samorządu Studentów Kolegium MISH UW: samorzad.mish.uw.edu.pl (w szczególności zob. wykaz stron i wpisów dot. zmian w Kolegium MISH UW: samorzad.mish.uw.edu.pl/?page_id=11003, data dostępu: 8.08.2013).
10. Strona Uczelnianej Komisji Wyborczej UW: ukw.uw.edu.pl/text.php?cat=25, data dostępu: 3.08.2013.
11. Strona kierunku kognitywistyka na UW: kognitywistyka.uw.edu.pl, data dostępu: 2.08.2013.
12. *Tutorzy*, [strona Akademii „Artes Liberales”:] aal.edu.pl/node/15, data dostępu: 4.08.2013.

13. *Tutorzy*, [strona kierunku bioetyka na UW:] bioetyka.uw.edu.pl/?page_id=933, data dostępu: 2.08.2013.
14. M. Tymowski, wywiad z okazji Zjazdu Absolwentów Instytutu Historycznego UW (23.10.2010), nagranie audio-video, kanał AbsolwenciIHUW w portalu YouTube, [youtube.com/watch?v=b6XvHVF3im0](https://www.youtube.com/watch?v=b6XvHVF3im0), data dostępu: 4.08.2013.

Ewelina Czujko (Poznań)

Szkoła przygotowująca do pracy: o inicjatywie School-to-Work

Obserwujemy alarmujący trend w ostatnich latach w Polsce. Po pierwsze jest coraz mniej studentów ubiegających się o miejsce na uniwersytecie, a to powoduje mniejszą konkurencję i niższy poziom nauczania na uczelniach. W dodatku coraz więcej studentów nie przykłada się do swoich osiągnięć akademickich szukając doświadczenia zawodowego. W konsekwencji wyższe wykształcenie traci na znaczeniu u młodych ludzi względem doświadczenia w pracy. Co więcej, studenci coraz częściej wykazują tendencję do zaniedbywania swojej edukacji na rzecz zdobycia doświadczenia w jakiegokolwiek pracy, bo wierzą, że przyszły pracodawca doceni to bardziej niż formalne wykształcenie.

Oczywiście duża ilość osób powiedziała by, że mniejsza ilość studentów na uniwersytecie jest wynikiem niżu demograficznego. Tymczasem statystyki pokazują, że wskaźnik urodzeń w latach dziewięćdziesiątych w Polsce wcale nie był taki niski, a prawdziwy niż ma nadejść wraz z dziećmi urodzonymi w roku 2000 i później. Zatem gdy ten czas nadejdzie, uniwersytety będą w szczególnie trudnej sytuacji, gdyż bardzo niewiele się czyni, aby odpowiedzieć na te naglące potrzeby współczesnej edukacji.

Mianowicie można stwierdzić, że problem mniejszej ilości studentów na uniwersytetach jest również wynikiem potrzeb podyktowanych przez rynek pracy. Jedną z inicjatyw, jakie podjęły Stany Zjednoczone w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, aby unowocześnić szkoły średnie i wyższe była akcja School-to-Work. Niniejszym referatem chciałabym zaprezentować przyczyny, cele i skutki tego programu oraz przedstawić możliwości zaprowadzenia podobnej inicjatywy w Polsce.

Po pierwsze, polscy pracodawcy zazwyczaj szukają doświadczonych pracowników i nie tylko ekspertów. Ogłoszenia o pracy przepelnione są wymaganiami zaczynającymi się od doświadczenia dwu lub trzyletniego w danej branży. Zatem jakie mają szanse absolwenci studiów wyższych z niewielkim albo żadnym doświadczeniem w dziedzinie w jakiej poszukują pracy? Niestety szanse są niewielkie i to jest przykre, że wykształceni ludzie są zazwyczaj mniej cenieni niż ci z doświadczeniem, ale bez dyplomu albo nawet studiów. Co więcej, uniwersytety są oskarżane o dostarczanie wiedzy, którą trudno wprowadzić w praktykę lub jest niepotrzebna na rynku.

Po drugie, młodzi ludzie na rynku pracy ważą wysiłek związany z uzyskaniem tytułu zawodowego i doświadczenie zawodowe jakie w tym czasie mogą uzyskać ponieważ pracodawcy zazwyczaj doceniają teraz bardziej doświadczenie niż wykształcenie poparte dyplomem. Niedysiejszy splendor związany z przyjęciem na studia, studia same w sobie związane z własnym rozwojem, a także uzyskanie stopnia zawodowego traci na wartości rok rocznie. Studenci teraz stają przed decyzją czy podążać za wszechogarniającym trendem i podjąć się pracy na pół etatu lub nawet na cały etat w trakcie studiów, aby mieć przy ukończeniu kierunku wymagane na rynku pracy doświadczenie. Ale niestety w tym samym czasie studenci zaniedbują niektóre przedmioty w programie studiów lub uczą się minimum, aby pogodzić studia z pracą. To wycofanie się ze szkoły zagraża znaczeniu szkolnictwa wyższego oraz wpływa negatywnie na współzawodnictwo wśród studentów. Aczkolwiek są jeszcze studenci, którzy skupiają się na nauce trakcie studiów, ale potem obawiają się, że niewielka ilość praktyk zawodowych zrobionych w trakcie studiów może nie być wystarczająca, aby uzyskać pracę w danej dziedzinie.

Ponadto powszechnie wiadomo, że dobrze wykształconym młodym osobom z małym lub żadnym doświadczeniem oferuje się niską pensję, która często uniemożliwia samodzielne utrzymanie się tylko dlatego, że nie mają zbyt dużo doświadczenia. Oczywiście absolwenci mają ten dylemat jeśli mają szczęście i dostaną pracę, o którą aplikują.

Co ważne, rynek pracy stawia coraz to nowe wymagania, aby być bardziej wykwalifikowanym, mieć więcej doświadczenia zawodowego, umieć więcej niż jeden język obcy i tak dalej. Skoro tak wygląda sytuacja na rynku to, w którym miejscu znajduje się wykształcenie wyższe w tych wymaganiach? Otóż stopnie zawodowe są albo najważniejszym wymogiem, jak w przypadku niektórych zawodów takich jak: lekarz, pielęgniarka, prawnik, nauczyciel oraz w niektórych w niektórych zawodach związanych z technologią i nauką jak informatyk, chemik i tym podobne zawody, które wymagają posiadania konkretnych kwalifikacji czy dyplomu, aby wykonywać daną pracę, albo taki stopień zawodowy nie jest wymagany w ogóle. Jeśli nie są potrzebne konkretne kwalifikacje wówczas pracodawcy cenią wyżej doświadczenie niż wykształcenie w danym kierunku. Mianowicie jest wiele ofert pracy, gdzie szczególne kwalifikacje nie są potrzebne natomiast liczą się kompetencje i umiejętności. Często w takich zawodach chcą się odnaleźć absolwenci studiów humanistycznych, którzy mogą równie dobrze przeszkoleni w danej firmie czy instytucji do wykonywania danej pracy.

Ponadto to duża niekonsekwencja wypuszczać młodych, dobrze wykształconych ludzi na rynek oferując im bardzo niewielkie przygotowanie do pracy i wiedząc przy tym, że

doświadczenie jest jednym z najbardziej wartościowych cech kandydata przy rozwoju ścieżki kariery. Zatem, jeśli jednym z celów edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do dorosłego życia to, koniecznym jest zaproponowanie studentom czegoś konkurencyjnego.

Inicjatywa, którą chcę tu omówić odpowiada na problem edukacji ogólnej, gdzie nie otrzymuje się żadnych konkretnych kwalifikacji, ale mogłaby być też użyteczna dla tej grupy studentów kształconych na ekspertów w danej dziedzinie, którzy studiują jak prawnicy, lekarze itp. Inicjatywa była po raz pierwszy zapoczątkowana w związku z reformą edukacyjną i rozwojem siły roboczej w Stanach Zjednoczonych w latach dziewięćdziesiątych XX w. Nieco wcześniej, bo w 1983 r. w Ameryce został opublikowany raport pod tytułem *Nation at Risk*, który wykazał, że absolwenci szkół średnich nie są przygotowani do rozwoju znaczącej kariery i ponieważ trochę im brakuje akademickiego wykształcenia, więc nie są w stanie zarobić tyle pieniędzy, aby samodzielnie się utrzymać i ich rodziny. Poruszają się po rynku pracy z jednej pracy bez perspektyw rozwoju do drugiej. Raport donosił, że głębokie słabości systemu edukacji podkopywały konkurencyjność i produktywność Ameryki¹. Stany Zjednoczone zdały sobie sprawę, że ich młodzież nie jest przygotowana po szkole średniej do rozwinięcia znaczącej kariery zawodowej. Porównując te problemy do polskich, studenci w Polsce cierpią z powodu podobnego typu kwestii. Jednak różnicą jest to, że w naszym kraju nie są gotowi do rozwinięcia porządnej kariery zawodowej po ukończeniu liceum czy technikum, ale również często po uzyskaniu dyplomu uczelni wyższej. Polscy absolwenci często nie potrafią wpisać się w rynek pracy i w rezultacie zasilają szeregi bezrobotnych lub osób z niskopłatną pracą bez perspektyw.

Jednakże Ameryka podjęła natychmiastowe działania po opublikowaniu tego raportu i w konsekwencji przegłosowała ustawę nazwaną *School-to-Work Opportunities Act* w 1994 r. Ustawa ta była zaprojektowana z myślą maturzystach szkół średnich, aby przygotować ich do edukacji wyższej i dorosłego życia, w które wkraczali. Nazwa school-to-work (szkoła przygotowująca do pracy) jest określeniem zbiorowym zawierającym w sobie szereg różnych działań, których celem było przygotowanie młodzieży do pracy z pomocą zarówno środowiska akademickiego jak i biznesowego oraz funduszy uruchomionych przez państwo.

Inicjatywa ta została również wsparta rozwojem nowych pedagogik. W związku z rozwojem nowych form uczenia się studentów i przygotowywania do dorosłego życia studenci mieli być bardziej aktywni i raczej prowadzeni przez nauczyciela w sensie Deweyowskim. John Dewey był pierwszym amerykańskim filozofem i pedagogiem, który

¹ K.L. Hughes, T.R. Bailey, M.J. Mechur, *School-to-Work: Making difference in Education. A Research Report to America*. Institute on Education and the Economy Teachers College, 2001 Columbia University, s. 10.

twierdził, że uczniowie powinni się uczyć w działaniu. Aktualność jego innowacyjnej myśli jest widoczna w nowszych pedagogikach. Jedną z nich jest konstruktywizm. Według konstruktywnego modelu uczenia się, wychowankowie nie tylko otrzymują już gotową i przetworzoną przez nauczyciela wiedzę, ale są zachęceni do tego, aby samemu konstruować własną wiedzę na bazie aktywnego i wspólnego uczenia się. Zatem następuje zmiana z przekazywania informacji i wiedzy na pojęcie uczenia się i rekonstrukcji nowej wiedzy w oparciu o już posiadaną². Pedagogika konstruktywistyczna zawiera w sobie różne metody takie jak *action learning*, nauczanie metodą rozwiązywania problemów, uczenie się w miejscu pracy, uczenie się w oparciu o kontekst lub metodę projektów. W związku z tym zauważamy również zmieniającą się rolę nauczyciela, gdzie centrum zainteresowania w procesie uczenia przesuwają się nauczyciela na ucznia. W rezultacie mamy do czynienia ze zmianą nie tylko metody, ale i nastawienia względem nauczania. Mianowicie promowanie aktywnego nauczania wymaga chętnych do pracy studentów, wyrozumiałych nauczycieli oraz instytucji gotowych do promowania interakcji między nimi³. W rezultacie uczeń może stać się bardziej odpowiedzialny za konstruowanie własnej wiedzy i za proces nauczania. Te jakkolwiek świadome zachowania są spowodowane rozumieniem wartości szkoły w rozwoju kariery zawodowej. Dzięki takiemu podejściu jak *action learning* albo uczeniu się w miejscu pracy uczniom dostarcza się czegoś najważniejszego do konstruowania wiedzy mianowicie kontekstualizacji wiedzy i doświadczenia. *De facto* uczniowie mogą nauczyć się i przygotować do prawdziwego życia na bazie tego pragmatycznego podejścia. Wartość uczenia się w miejscu pracy jest oparta na przesłance, że wystawienie studentów na ustrukturyzowane doświadczenie zawodowe może wzmocnić nabywanie oraz aplikację zintegrowanej wiedzy i umiejętności⁴.

Każda dobra strategia ma swoje cele do osiągnięcia. Ustawa *School-to-Work Opportunities* rozwinęła je i wprowadziła w praktykę w latach dziewięćdziesiątych. Celami było przede wszystkim: poprawienie umiejętności akademickich, zwiększenie najważniejszych kompetencji na rynku pracy; większy nacisk na standardy, innowacyjne pedagogiki, naukę w miejscu pracy; uczestnictwo wielu instytucji włączając pracodawców oraz uczelnie, a tym samym wyrabianie ścieżek do osiągnięcia konkretnych zawodów

² H. Otting, W. Zwaal, *The identification of constructivist pedagogy in different learning environments*. Leeuwarden The Netherlands [in:] M.K. McCuddy et al., *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World*. 2007 Springer *School-To-Work Opportunities Act* (CFDA No. 84.278), s. 172.

³ P.K. Rangachari, *Active Learning: In Context*. Department of Medicine, McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada, "Advances in Physiology Education" Vol. 13 1995, s. 75.

⁴ H. Otting, W. Zwaal, *The identification of constructivist pedagogy in different learning environments*, s. 182.

bardziej transparentnym⁵. Inicjatywa była wspierana przez krótkoterminowe fundusze federalne. Rezultaty tej międzystanowej akcji zostały już przeanalizowane przez Uniwersytet Columbia i zaprezentowane w stosownym raporcie. Metodologia raportu na porównywaniu dwóch przeciwstawnych grup. Naukowcy przyrównali uczestniczących pracodawców do podobnych firm na rynku pod względem branży i wielkości, ale nieuczestniczących w akcji School-to-Work. Innymi porównywanymi grupami były niewielkie próby złożone z maturzystów, tych, którzy brali udział w inicjatywie oraz tych, którzy nie brali udziału. Całkowity wynik tych badań był niebywale zadowalający. Oto kilka konkluzji powstałych z analiz.

Po pierwsze, uczestnictwo przyniosło ogólne korzyści dla studentów pod względem planowanych zachowań, dojrzałości, pewności siebie i rozumienia ważności edukacji w procesie rozwoju człowieka⁶. Uczniowie mieli też możliwość zapoznania się z charakterem pracy, która by ich interesowała jeszcze przed wniesieniem podania na studia. Wielu maturzystów przyznało się, że po uczestnictwie w programie było im zdecydowanie łatwiej podjąć decyzję, który kierunek wybrać.

Po drugie, początkowe obawy, że School-to-Work odwiódłaby uczniów od osiągnięć akademickich na rzecz pracy nie została potwierdzona⁷. Przeciwnie, jeśli chodzi o nastawienie do szkoły, School-to-Work zaskakująco poprawiła obecność uczniów w szkole, ich oceny oraz wyniki egzaminów. Ponadto wychowankowie stali się bardziej pewni siebie, jeśli chodzi o ich wiedzę i w rezultacie wybierali kursy stanowiące większe wyzwanie w porównaniu do osób, które nie uczestniczyły w programie, takie jak zaawansowana matematyka czy laboratoria z zakresu chemii, fizyki czy informatyki.

Po trzecie, uczestnicy School-to-Work kontynuowali swoją edukację i uzyskiwali dyplom wyższej uczelni. Niektórzy studenci nawet przyznawali, że kontynuowali edukację dzięki uczestnictwu w inicjatywie. Co więcej maturzyści mieli szansę bliżej zapoznać się z kursami na uczelni i nawet uzyskać jedno zaliczenie na poczet przyszłych studiów i aplikacji na daną uczelnię. Jeden z uczestników programu napisał w ankiecie, że „School-to-Work jest w pełni o tym, aby znaleźć sobie w życiu coś, co kochalibyśmy robić za darmo ale, że kształcimy w tym zakresie, więc otrzymujemy za to wynagrodzenie”⁸.

⁵ K.L. Hughes, T.R. Bailey, M.J. Mechur, *School-to-Work: Making difference in Education. A Research Report to America*, s. 10.

⁶ Tamże, s. 11.

⁷ Tamże, s. 17.

⁸ Tamże, s. 22 (tłumaczenie własne).

Przede wszystkim, jeśli chodzi o doświadczenie zawodowe, niektóre badania pokazały, że studenci biorący udział w inicjatywie School-to-Work mają większe szanse uzyskania i otrzymywali większe wynagrodzenie po ukończeniu studiów niż porównywalne grupy⁹. To prawda, że wielu uczniów szkół średnich podejmuje pracę w wieku nastoletni, ale nie chodzi w tym programie o to, aby mieć jakąś pracę, lecz by sprawdzić swoje siły w jakościowo dobrej pracy. Takiej pracy, którą uczniowie w danym wieku uznają za wymarzoną. Jakościowo dobra praca jest sensem tego programu, bo w dużej mierze dzięki niej studenci chcą kontynuować edukację w szkole wyższej, stawiają sobie zawodowe cele i starają się w toku studiów je realizować.

Program miał również swoje społeczne konsekwencje. School-to-Work pomogło zjednać młodzież i dorosłych, aby ci pierwsi mogli rozwinąć swoją karierę dzięki tej współpracy. Znajdując się bliżej dobrego środowiska uniwersyteckiego oraz świata pracy młodzież została zachęcona do wytworzenia działań rozwijających karierę zawodową młodej jednostki. Inicjatywa wprowadziła ich w profesjonalne zachowania zawodowe oraz umiejętności, które cenią sobie pracodawcy. W dodatku części maturzystów zaproponowano pracę na pół-etatu po stażu, którą studenci z chęcią kontynuowali podczas studiów.

W przeciwieństwie do amerykańskiego systemu edukacji, polscy studenci nie mają możliwości rozwijania jakościowo dobrej kariery zawodowej z pomocą uniwersytetów i funduszy od państwa. Ta niewielka ilość praktyk zawodowych wymagana przez Alma Mater do ukończenia programu studiów licencjackich jest zazwyczaj niewystarczającą ilością doświadczenia zawodowego dla potencjalnych pracodawców. Przyszedł najwyższy czas, aby uniwersytety odpowiedziały na zmieniające się trendy na rynku. Jednym z rozwiązań mogłaby być inicjatywa działań na kształt School-to-Work, ponieważ to bardzo ważne, aby zachęcać młodych ludzi do myślenia i projektowania swojego planu kariery już na poziomie ostatnich lat szkoły średniej po to, aby dobrze wybrać kierunek ścieżkę kariery zawodowej. Dzięki temu uczniowie stają się bardziej dojrzały w wyborze studiów, rozumieją jak ważna jest szkoła w procesie kształcenia zawodowego oraz przedstawiony im zostaje prawdziwy świat pracy, a nie wymaginowany, lub z opowiadań. W tym momencie byłoby również bezcennym odświeżenie metodyki nauczania w szkołach wyższych w stronę tych bardziej innowacyjnych rozwiązań. Innym dobrym rozwiązaniem tej akcji jest pozostawienie możliwości uzyskania zaliczenia jednego z przedmiotów na uniwersytecie w klasie

⁹ Tamże, s.12.

maturalnej. Pomogłoby to również w późniejszej ewentualnej selekcji przy przyjmowaniu na studia dzienne.

Aby przeprowadzić taką inicjatywę w Polsce należałoby najpierw stworzyć wyczerpujący plan działań, który składałby się z uczestników takich jak firmy i instytucje proponujące staże płatne lub bezpłatne, uczelnie oraz szkoły średnie. Natomiast fundusze i granty byłyby niezbędne aby zorganizować, wypromować i wprowadzić w życie tę inicjatywę w całym kraju.

Bibliografia:

Blumenfeld P.C., Soloway E., Marx R.W., Krajcik J.S., Guzdial M., & Palincsar A., *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning*, "Educational Psychologist", vol. 26 (3&4). 1991, The University of Michigan: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dewey John, *Democracy and Education*, New York 1963, The Macmillan Company 2nd Edition

Hughes Katherine L., Bailey Thomas R., Mechur Melinda J., *School-to-Work: Making difference in Education. A Research Report to America*, Institute on Education and the Economy Teachers College, 2001 Columbia University

Moreland Neil, *Work-related learning in higher education*, Learning and Employability Series 2 The Higher Education Academy, York 2005

Otting Hans, Zwaal Wichard, *The identification of constructivist pedagogy in different learning environments*, Leeuwarden The Netherlands [in:] McCuddy, M. K. et al. *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World*. 2007 Springer
School-To-Work Opportunities Act (CFDA No. 84.278)

Rangachari P., K., *Active Learning: In Context*, Department of Medicine, McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada, "Advances in Physiology Education" Vol. 13 1995

Ruhe John (Jack), A., *American Pragmatism: A Classroom Application*, Saint Mary's College Notre Dame U.S.A. [in:] Ryan L., Nahser B., Gasparski W. *Praxiology and Pragmatism Vol. 10 The International Annual of Practical Philosophy and Methodology*.

Magdalena Oleksy-Zborowska (Kraków, Konary)

Multinteligentny uczeń dla „Multiświata” czy odwrotnie? – czyli koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w praktyce edukacyjnej

Dzieci mają prawo być mądre i wesołe, nawet jeśli chodzą do szkoły. To zdanie może być potraktowane jako żart, ale może też skłonić do refleksji nad rolą szkoły i oczekiwaniami wobec edukacji. Formalna edukacja staje obecnie wobec zróżnicowanych oczekiwań. Wyrazem tego zróżnicowania mogą być próby tworzenia alternatywnych koncepcji i tworzenia szkół „innych niż wszystkie”.

W niniejszym artykule chciałabym poddać namysłowi edukację alternatywną do edukacji powszechnej, czyli wyróżniającą się pewną swoją koncepcją pracy.

Współczesna szkoła musi być jakaś. Jakaś, czyli wyróżniająca się jakością i pewną swoją ideą, rozumieniem człowieka. Od współczesnej szkoły oczekuje się, aby określiła jak widzi podmiot edukacji – ucznia. W historii było wiele poglądów na miejsce ucznia w edukacji. Jako wyraz tego zróżnicowania można potraktować powstające na przestrzeni lat „szkoły alternatywne”.

W tym miejscu chcę przedstawić koncepcję pracy szkoły, (szczególnie edukacji wczesnoszkolnej) opartej o teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Teoria psychologiczna, autorstwa neuropsychologa profesora Uniwersytetu Harvarda, początkowo nie miała nic wspólnego z edukacją. Sam autor traktował ją, i nadal traktuje, jako odpowiedź na orientację psychometryczną w badaniu inteligencji¹.

Geneza wykorzystania pojęcia inteligencji i potencjału intelektualnego w edukacji sięga początków XX wieku, kiedy Alfred Binet dla potrzeb organizacji szkolnictwa i edukacji we Francji opracował skalę i test ilorazu inteligencji².

Gardner proponuje pozapsychometryczne ujęcie inteligencji. Swoją teorię oparł na badaniach z zakresu:

- biologii i neurologii (szczególnie funkcjonowania ludzi po przebytych uszkodzeniach mózgu);
- ewolucji,

¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.

² E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

- antropologii (głównie międzykulturowym opisie właściwości poznawczych i tego, co w danych kulturach uważane jest za przejaw inteligencji);
- psychologii (szczególnie badaniach populacji tak zwanych normalnych i utalentowanych, uzdolnionych w jednej dziedzinie, upośledzonych, autystycznych, wybitnych czy tak zwanych „genialnych idiotów”)³.

Inteligencję Gardner pojmuje jako zdolność do przetwarzania informacji. Odchodzi jednak od uznawania istnienia tylko czynnika g- czyli generalnej, jednej inteligencji. Zamiast tego przyjmuje, że inteligencja to nie tylko właściwość umysłu, ale pewna forma przetwarzania informacji. Ścisłej, tych form, przejawów inteligencji jest osiem⁴. Autor nie zakłada, że to zamknięta lista. Uważa, że bliski jest udowodnienia dziewiętej inteligencji⁵. W przejawianiu się inteligencji, za istotny uznaje kontekst społeczny i kulturowy.

Jak zatem inteligentni jesteśmy, skoro to nie osławione IQ jest miernikiem naszej inteligencji? Otóż inteligencji mamy osiem: językową, matematyczno-logiczną, muzyczną, przyrodniczą, ruchową, wizualno-przestrzenną, interpersonalną i intrapersonalną. Każdy posiada wszystkie typy inteligencji w różnym stopniu rozwinięte. Nie ma dwóch ludzi o takim samym profilu inteligencji. Pozwalając sobie na uproszczenie można powiedzieć, że inteligencja w tradycyjnym rozumieniu (czyli czynnik g- general, ogólny) mierzona testami Stanford-Bineta zawiera się tylko w inteligencji matematyczno-logicznej.

Uogólniając, w świetle teorii inteligencji wielorakich każdy człowiek jest potencjalnie zdolny w jednej lub kilku dziedzinach. Inteligencja to nie mierzalna ujednoczona cecha gatunku, ale zdolność do rozwiązywania napotkanych trudności i tworzenia dóbr cenionych w pewnej kulturze, w której człowiek żyje, i którą tworzy.

Takie rozumienie inteligencji, ku zaskoczeniu autora teorii, znalazło zainteresowanie w środowisku nauczycieli i z gabinetu naukowca- neuropsychologa trafiło do praktyki edukacyjnej.

Jednym z powodów, dla którego teoria inteligencji wielorakich znalazła zainteresowanie wśród nauczycieli może być, że pozwala inaczej spojrzeć na uczenie się i potencjał intelektualny. Pozwalając sobie na uproszczenie, idąc za psychometrycznym rozumieniem inteligencji, można powiedzieć, że w tradycyjnym procesie edukacji wykorzystujemy głównie inteligencję matematyczno-logiczną i językową i tylko te poddajemy pomiarowi i ocenie. Pozostałe są marginalizowane.

³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, passim

⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.

⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*.

Teoria inteligencji wielorakich zwraca uwagę na różne profile inteligencji człowieka. Zatem tradycyjna formalna edukacja sprzyja uczeniu się tylko tych uczniów, u których inteligencje matematyczno-logiczna i językowa są dominujące⁶.

Spojrzenie na proces edukacji przez pryzmat teorii inteligencji wielorakich pozwala traktować ucznia bardziej podmiotowo i czynić go kreatorem swojej edukacji. Każdy uczeń ma możliwość odkrycia w sobie jakiegoś talentu i swojej drogi do uczenia się. Dzieje się tak dlatego, ponieważ nie tylko zdolności językowe i matematyczne są uznawane za przejaw inteligencji. Inteligentna to również świadomość własnego ciała, umiejętność precyzyjnego ruchu, dobry słuch muzyczny, orientowanie się w otoczeniu, rozumienie swoich uczuć, stawianie sobie celów, bycie liderem czy rzecznikiem innych albo umiejętność pracy w grupie i wiele innych. Można powiedzieć, że wszystkie typy inteligencji są „sprawiedliwie” traktowane.

Tak rozumiany proces edukacji daje szansę na sukces każdemu uczniowi. Ma też szansę odpowiedzieć na oczekiwania społeczeństwa. Daje podstawy do tworzenia społeczeństwa wiedzy, gdzie priorytetem jest rozwój, dobro ogólne i wartości humanistyczne. Jest też drogą do humanizacji edukacji. Zwracanie uwagi na pluralizm, wzmacnianie i wykorzystanie potencjału tego „multiinteligentnego” ucznia, to potencjalna korzyść dla społeczeństwa jutra. Szczególnie, że trudno nam przewidzieć jak owo społeczeństwo jutra będzie wyglądać. Warto zatem zwrócić szczególną uwagę na to, by szkoła „wykonała swoją powinność” – przygotowała dziecko-ucznia do nieznannej roli jaką przyjdzie mu pełnić w nieznanym społeczeństwie. Być może jeszcze bardziej niż teraz pożądane będą postawa etyczna, rozumienie siebie i innych, zdyscyplinowanie, umiejętność syntezy i selekcji informacji, kreatywność i tolerancja⁷. W praktyce edukacyjnej teoria inteligencji wielorakich może być szansą na rozwijanie takich postaw i umiejętności. Warto jednak pamiętać, o czym przypomina Howard Gardner, teoria nigdy nie idzie prostą drogą do praktyki.

Teorię inteligencji wielorakich wykorzystuje się obecnie w wielu krajach świata na różnych szczeblach edukacji. Swoje miejsce znalazła też w projektach edukacyjnych. Za przykład warto podać tutaj Projekt Zero dotyczący edukacji artystycznej. Celem projektu było kształtowanie u uczniów zrozumienia czyli gotowości do docierania do sedna sprawy oraz indywidualizacja⁸.

⁶ H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WsiP, Warszawa 2001.

⁷ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.

⁸ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*.

Howard Gardner zaangażował się w Projekt Spectrum. Ogólnie w Projekcie Spectrum określano profile inteligencji małych dzieci – przedszkolaków „narzędziami sprawiedliwymi dla inteligencji”, czyli w taki sposób, by dana inteligencja miała szansę zaistnieć w jak najbardziej naturalnych okolicznościach i by była obserwowana jak najbardziej bezpośrednio⁹. Narzędziem „sprawiedliwym dla inteligencji”, na przykład wizualno-przestrzennej, jest poproszenie dziecka o uporządkowanie zabawek w sali przedszkolnej tak, by każda znalazła się na swoim miejscu. Dziecko prezentuje umiejętność dostrzegania i zapamiętania wizualnego i zależności przestrzennych. Takim testem na inteligencję wizualno-przestrzenną dla dorosłego może być poproszenie go o znalezienie właściwego zjazdu do danej części miasta na wielopoziomowym rondzie.

Teoria inteligencji wielorakich H. Gardniera w polskiej edukacji została zauważona stosunkowo późno. W 2009 roku zaczął być wdrażany Projekt Pierwszaki pod hasłem „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”. Projekt był realizowany w ramach programu Dobre Praktyki Europejskich Funduszy Społecznych Ministerstwa Rozwoju Regionalnego i programu Kapitał Ludzki. Projekt zdobył tytuł Najlepszej Inwestycji w Człowieka 2010 roku. To właśnie od autorów Projektu Pierwszaki pochodzi zdanie, od którego rozpoczęłam ten referat; „każde dziecko ma prawo być mądre i zdolne nawet, jeśli chodzi do szkoły.” Projekt miał na celu rozwijanie edukacji w tych obszarach, w których było to najbardziej potrzebne¹⁰.

Trenerzy i edukatorzy bazując na założeniach teorii inteligencji wielorakich pomagali nauczycielom i dyrektorom szkół tworzyć nowoczesne, stymulujące środowisko edukacyjne. Akcent w szkoleniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej położony był na rozwijanie ich kreatywności. Praca z uczniami bazowała na budowaniu ich poczucia własnej wartości, a co za tym idzie poznawanie swojego profilu inteligencji i swoich mocnych i słabych stron. Znaczenie miało też angażowanie rodzin i środowiska lokalnego¹¹.

Teoria inteligencji wielorakich zakłada, że wysoko rozwinięte inteligencje mogą determinować funkcjonowanie inteligencji mniej rozwiniętych: stymulować lub rekompensować albo hamować¹². W Projekcie Pierwszaki jednym z celów była pomoc uczniom w otwieraniu się na pracę nad swoimi słabymi stronami. Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich w praktyce edukacyjnej wyraża się właśnie w tym, że pomaga się uczniowi zrozumieć jakąś dyscyplinę, nawet jeżeli początkowo uczeń ma trudności w tej

⁹ Tamże.

¹⁰ <http://www.pierwszaki.eu/index.php/Strony/Pokaz/artykuly?ID=120> [dostęp 9.05.2013]

¹¹ Tamże.

¹² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*.

właśnie dziedzinie. Zindywidualizowana praca z uczniem polega na tym, by prezentować mu jedno zagadnienie na wiele sposobów. Opiera się to na angażowaniu jak największej liczby inteligencji. Na przykład tłumaczyć geometrię można językiem matematycznym, ale można też robić to przez muzykę, ruch, opowieść i pracę w zespołach lub samodzielnie. Dzięki temu pierwsze uczniowskie doświadczenie może być przyjemnością i zakończyć się sukcesem. Daje to możliwość uczenia się zgodnego z profilem inteligencji ucznia.

W 2012 roku powstała pierwsza w Polsce szkoła pracująca w oparciu o teorię inteligencji wielorakich, tak zwana szkoła gardnerowska. Jest to szkoła podstawowa w Konarach w województwie małopolskim, nieopodal Krakowa. Szkoła pracuje w oparciu o autorską koncepcję Wielointeligentnej Edukacji dla Dziecka i program edukacji autorstwa Moniki Zatorskiej i Aldony Kopik¹³. Teoria inteligencji wielorakich w praktyce edukacyjnej jest spójna z założeniami metodycznymi i podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej. Praca według koncepcji wielointeligentnej edukacji i teorii inteligencji wielorakich nie wiąże się z żadnymi konkretnymi wytycznymi. Założenia czerpane z teorii i sposób rozumienia procesu uczenia się są jedynie pewną wskazówką dla nauczyciela-praktyka. Nauczyciel ma możliwość wypracowania swoich własnych rozwiązań. Wiąże się to z dużą wagą przywiązywaną do indywidualizacji edukacji. Żadne gotowe propozycje czy rozwiązania nie mogą okazać się lepsze od intuicji nauczyciela i jego znajomości uczniów. Z takiego rozumienia procesu edukacji wypływa motto szkoły „Każde dziecko jest zdolne, ale nie ma dwojga dzieci zdolnych w ten sam sposób”¹⁴.

Symbolem szacunku do różnorodności i doceniania każdego ucznia jest wachlarz inteligencji. Ów wachlarz uwzględniający wszystkie osiem inteligencji jest również symbolem szkoły.

Szkoła jest skoncentrowana na jednostce, uczniu i jego indywidualnym profilu inteligencji. Profil ten „diagnozuje” u siebie sam uczeń z pomocą nauczyciela. Świadomość i docenianie mocnych stron każdego ucznia daje szansę na efektywną pracę i szansę na sukces edukacyjny dzieci uzdolnionych i dzieci z trudnościami edukacyjnymi. Trudności edukacyjne traktuje się jako okazję do pracy z dzieckiem w inny sposób niż dotychczas.

Taki rodzaj autodiagnozy profilu inteligencji rozwija samoświadomość ucznia. Nauczyciele wspierają uczniowską autodiagnozę diagnozą pedagogiczną. Pomagają uczniowi rozwijać się tak, by przyniosło to jak największą korzyść i było dla ucznia przyjemnością.

¹³ <http://www.spkonary.pl/o-szkole/o-szkole-2/>

¹⁴ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Wyd. Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.

Warto zwrócić uwagę, że na wczesnym etapie edukacji nie ma ukierunkowania uczniów na jakąś konkretną dziedzinę. Jest natomiast pomoc w poszukiwaniu uzdolnień i talentów. Wiąże się to z założeniem, że profil inteligencji jest dynamiczny i zmienia się przez całe życie¹⁵.

Poszukuje się tego typu inteligencji, dzięki któremu dziecko będzie mogło nauczyć się tego, co początkowo sprawiało mu trudność. Dzieci uzdolnione mają szansę na rozwijanie zainteresowań i pasji podczas różnego typu zajęć. Część zajęć jest zorganizowana dla uczniów o podobnych profilach inteligencji. Są to na przykład zajęcia pozalekcyjne i koła zainteresowań. Część natomiast zorganizowana jest w taki sposób, by mogli współpracować z sobą uczniowie o różnych profilach inteligencji¹⁶. Doboru tych grup dokonują sami uczniowie kierując się głównie swoimi zainteresowaniami. Zatem „dobieranie się” tych typów inteligencji jest intuicyjne. Dzięki takiej organizacji zajęć uczniowie mogą rozwijać wszystkie swoje inteligencje. Określanie profilu inteligencji nie służy segregacji czy określaniu możliwości intelektualnych uczniów. H. Gardner zdecydowanie sprzeciwia się wykorzystaniu teorii do dzielenia uczniów czy doszukiwania się korelacji między profilem inteligencji a cechami na przykład socjodemograficznymi. Autor takie wykorzystanie teorii i testów uważa za niedopuszczalne¹⁷

Od kreatywności i kompetencji nauczyciela zależy czy zajęcia będą angażowały jak największą liczbę inteligencji. Jak wspomniałam wcześniej, daje to szansę na przekazanie treści edukacyjnych wszystkim dzieciom niezależnie od tego, jaki mają profil inteligencji. Dlatego istotną częścią zajęć są metody aktywne.

Szkoła pracująca według koncepcji Wielointeligentnej Edukacji dla Dziecka dużą wagę przywiązuje do organizowania środowiska edukacyjnego. W edukację na równi praw zaangażowane są trzy podmioty: dziecko, nauczyciel i rodziny uczniów. Budynek szkoły wyposażony jest tak, by uczniowie mogli rozwijać wszystkie typy inteligencji i by czuli się kreatorami swojej edukacji. Każdy z uczniów ma swobodny wybór, co do sposobu spędzania wolnego czasu. Zajęcia edukacyjne organizowane są tak, by stwarzać okazje do współpracy i komunikacji oraz indywidualizacji.

Indywidualizacja zajmuje istotne miejsce w opisywanej przeze mnie szkole. Odnosi się do potrzeb i możliwości ucznia, planowania pracy, zdobywania wiedzy i umiejętności oraz efektów uczenia się. Można powiedzieć, że różni uczniowie różnymi drogami zmierzają do różnych celów. Indywidualizacja potrzeb i możliwości wynika z diagnozy i autodiagnozy

¹⁵ Tamże.

¹⁶ <http://www.spkonary.pl/zajecia-dodatkowe-opisy-galeria/173-2/>

¹⁷ H. Gardner, *The ethical Responsibilities of Scientists*, „Howardgardner.com” [dostęp: 3.maja 2013], <http://howardgardner.com/papers/>

ucznia. W indywidualizacji samego procesu edukacji bierze pod uwagę predyspozycje, zdolności, zainteresowania i środowisko ucznia. Indywidualizacja efektów kształcenia wyraża się natomiast w dostosowaniu owych efektów do potrzeb i możliwości dziecka oraz do kontekstu kulturowego i społecznego.

W uwzględnianiu w praktyce edukacyjnej kontekstu kulturowego i społecznego można poszukać odpowiedzi na pytanie: „Multinteligentny uczeń dla Multiświata czy odwrotnie?” Przedstawiony przeze mnie rodzaj innowacji edukacyjnej szkoły pracującej w oparciu o teorie inteligencji wielorakich H. Gardnera może przybliżyć do odpowiedzi na to pytanie. Podmiotowość i niepowtarzalność każdego ucznia to najważniejsze dobro. Z punktu widzenia pedagoga-praktyka to świat staje się okazją do rozwoju ucznia. Warto w tym miejscu przypomnieć, że według teorii Gardnera rodzaje inteligencji przejawiają się w konkretnym kontekście kulturowym i społecznym. To samo zachowanie w różnych okolicznościach czasu i miejsca może być uznane za inteligentne lub nie. Zatem to w pewnym zakresie świat-społeczeństwo wyznacza granice dla jednostki i jej profilu inteligencji. Danie jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie wydaje się być niemożliwe. Już to można potraktować jako odpowiedź; Multiinteligentny uczeń dla multiświata i multiświat dla multiinteligentnego ucznia. Taka odpowiedź daje szansę na rozwój człowieka z jego niepowtarzalnym profilem inteligencji i społeczeństwa, które może się zmieniać i stawać się społeczeństwem wiedzy.

Bibliografia:

1. Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001: WsiP.
2. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009: Wydawnictwo Laurum.
3. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002: Wydawnictwo Media Rodzina.
4. Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009: Wydawnictwo Laurum.
5. Gardner H., *The ethical Responsibilities of Scientists*, “Howardgardner.com” [online] [dostęp: 3.maja 2013]. Dostępny w internecie: <http://howardgardner.com/papers/>
6. Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010: Wyd. Europejska Agencja Rozwoju.
7. Nęcka E., *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk 2003: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Olga Rodak (Warszawa)

Problemy edukacji antropologów

Wstęp

Dlaczego powinien nas interesować partykularny przypadek niszowej dyscypliny, jaką jest antropologia? Może służyć jako model ilustrujący rozdźwięk pomiędzy kształceniem akademickim a kształceniem na potrzeby rynku pracy. Przypadek antropologii pokazuje, że usilne profesjonalizowanie dyscyplin akademickich pod kątem mitycznych „wymogów rynku pracy” może mieć zgubne skutki, nie tyle dla tych dyscyplin, co przede wszystkim dla absolwentów studiów wyższych.

„Latem 2011 roku, ledwie kilka miesięcy po uzyskaniu tytułu magistra antropologii stosowanej Uniwersytetu w Memphis, pełna ekscytacji przyjąłem stanowisko *consumer research analyst* w jednej z 50 najbardziej dochodowych firm z branży ubezpieczeń i usług finansowych według rankingu *Fortune*, z siedzibą na Środkowym Zachodzie. Półtora miesiąca później stawiałem się w nowej pracy. Byłem gotowa do działania, podekscytowana, że lata edukacji zaczynają w końcu owocować i zachwycona perspektywą interesujących badań, które mogły mieć wpływ na miliony konsumentów w całym kraju. Jak wielu innych absolwentów podejmujących swoją pierwszą pracę, motywowało mnie poczucie, że znalazłem pracodawcę, który zdawał się doceniać moje umiejętności, pasję, i perspektywę antropolożki. Oczywiście, większość rzeczy zazwyczaj nie idzie tak, jak to sobie zaplanowaliśmy, a możliwość zastosowania moich umiejętności została praktycznie niewykorzystana. Dzisiaj chciałabym poddać refleksji moje doświadczenia w tej firmie, nie tylko jako pracownicy i badaczki, ale również początkującej praktyczki, która boryka się ze znalezieniem sobie miejsca w wielkiej, hierarchicznej korporacji, a jednocześnie stara się zachować tożsamość antropolożki i pełnowartościowej istoty ludzkiej. (...) Czulałem się wycieńczona niemożnością «robienia antropologii» w mojej pracy”¹ – mówiła Amy Santee w wystąpieniu zatytułowanym *The Exotic Anthropologist. Reflections on Working in Corporatelandia*, zaprezentowanym podczas zeszłorocznej sesji Society for Applied Anthropology w Denver.

¹ Tłumaczenie własne.

Analizowany przeze mnie przypadek jest faktycznie przypadkiem skrajnym. Po pierwsze, antropologia społeczno-kulturowa jest dyscypliną *stricte* akademicką, dużo bardziej niż np. socjologia czy psychologia (ich program nauczania na studiach wyższych obejmuje praktyczną aplikację – przez aplikację rozumieć zastosowanie teorii do rozwiązywania konkretnych problemów). Tymczasem w antropologii nie ma zgody co do tego, czy antropologia w ogóle powinna być aplikowana, a jeśli tak, to w jaki sposób. Od przewrotu postmodernistycznego antropologia zajmuje się raczej krytyczną analizą dominujących dyskursów kulturowych, co jeszcze bardziej lokuje ją po stronie Akademii. Co więcej, uprawianie antropologii jako dyscypliny opartej na empirycznych badaniach terenowych jest przyczyną ciężenia antropologów i antropolożek ku romantycznej wizji własnej dyscypliny. Po drugie, badania, które prowadzę, dotyczą przede wszystkim kontekstu amerykańskiego kapitalizmu.

Historia

Choć antropologię stosuje się od początku istnienia tej dyscypliny (w rządzie, biznesie, trzecim sektorze – w tej kolejności), to właściwy początek antropologii w biznesie wyznaczają lata osiemdziesiąte XX wieku². Wówczas to kryzys akademii (brak *teniurow*) wymusił odpływ wielu antropologów z tytułem doktorskim do biznesu. Mogli oni, podobnie jak to robią socjologowie czy psychologowie, porzucić swoją akademicką afiliację i wniknąć w świat biznesu. Mieli jednak silne poczucie tożsamości (doktorat = badania terenowe) i, odrzuceni przez akademię, która pogardza praktyką, zaczęli tworzyć subdyscyplinę zwaną antropologią biznesu. Oznacza to, że antropologia uległa profesjonalizacji – od tamtej pory możemy mówić nie tylko o antropologach, którzy „idą do biznesu”, ale przede wszystkim o antropologach, „uprawiających antropologię w biznesie”. Podjęli oni wysiłek, by wypromować antropologię jako szczególny typ usługi biznesowej i wierzyli, że w biznesie będą mogli robić to samo, co w akademii, a także, że akademia uzna ich twórczość i włączy w mainstream³.

² M. Baba, W. Lloyd Warner *and the Anthropology of Institutions: An Approach to the Study of Work in Late Capitalism*. “Anthropology of Work Review”, 2, s. 29-49; R. Gillespie, *Manufacturing Knowledge: A History of the Hawthorne Experiments*, Cambridge: Cambridge University Press 1991.

³ M. Baba, *Anthropology and Business*, [w:] *Encyclopedia of Anthropology*, red. H.J. Birk, Thousand Oaks, LA: Sage Publications, s. 83-117; też, *Anthropology and Business: Influence and Interests*. “Journal of Business Anthropology”, 1 (2012), no. 1, s. 20-71 (<http://rauli.cbs.dk/index.php/jba/article/view/3546>).

Problemy

Starania, by ukonstytuować profesjonalną dyscyplinę, zbiegły się z niesłabnącym do dziś zainteresowaniem biznesu samą antropologią. W latach osiemdziesiątych na fali popularności pojęcia kultury organizacyjnej, zaczerpniętego ze studiów na japońskich organizacjach, zatrudniano antropologów jako konsultantów ds. procesów organizacyjnych⁴. Z kolei w latach dziewięćdziesiątych XX wieku rozpoczęła się trwająca do tej pory popularność etnografii w tzw. *user-centered design*. Teoretycy dizajnu proponowali nową wizję procesu projektowego, którego nieodłączną częścią powinny być badania użytkownika w jego naturalnym kontekście, czyli etnografia⁵ (Wasson 200).

Co może robić antropolog w biznesie? Oczywiście, uprawiać etnografię – dla organizacji czy dla dizajnu. Dały jednak o sobie znać poważne konflikty:

1) W antropologii etnografia jest metodą badawczą, opartą na obserwacji uczestniczącej i pogłębionym wywiadzie. Jest to metoda nieustrukturyzowana, czyli pewien szczególnie sposób postrzegania rzeczywistości możliwy do wyuczenia dzięki długotrwałemu treningowi, pod warunkiem znajomości teorii antropologicznej. Jednak w innych dyscyplinach, np. w dizajnie, etnografia jest rozumiana raczej jako zbiór pojedynczych metod opierających się na obserwacji użytkownika w jego naturalnym kontekście, co nie wymaga głębokiego uprzedniego przygotowania. Z tego powodu model dizajnu jako dyscypliny interdyscyplinarnej inkorporującej pojedyncze metody z różnych systemowych dyscyplin, by stosować je w celu kreowania konkretnych rozwiązań, jest dużo atrakcyjniejszy dla biznesu, niż aplikowanie systemowego podejścia charakterystycznego dla działalności akademickiej (której celem jest jak najgłębsze poznanie rzeczywistości, a nie optymalne rozwiązywanie konkretnych biznesowych problemów). Najlepiej podsumowuje to Alan Weiss: „Tak wielu konsultantów ma już gotowe rozwiązania, szukając problemu. Starają się wszędzie wepchnąć swoją metodologię”.

2) Biznes żywo zainteresował się antropologią, dzięki czemu stała się ona modnym hasłem PR-owym, za którym w większości przypadków nie szła taka treść, jakiej spodziewaliby się antropolodzy. Jednak pierwsze pokolenie antropologów biznesu z doktoratami, żeby wzmocnić swoją pozycję na rynku jako jedynych uprawnionych osób do uprawiania etnografii (choćby nie miała nic wspólnego z etnografią taką, jak jest rozumiana w

⁴ S. Wright, 'Culture' in *anthropology and organizational studies*, [w:] *Anthropology of organizations*, ed. S. Wright, London and New York: Routledge 1994, s. 1-31.

⁵ Ch. Wasson, *Ethnography in the Field of Design*, "Human Organization", 2000, nr 4, s.377-388.

antropologii) wciąż dążyło do zwiększania autorytetu dyscypliny, m.in. poprzez tworzenie programów akademickich antropologii biznesu. Spotkali się oni w połowie drogi z programami antropologii na uczelniach stanowych, które, tak jak dzisiaj polskie uczelnie publiczne, zmuszone były udowodnić swoją rację bytu, czyli adekwatność do rynku pracy. Programy te opierają się na uczeniu studentów i studentek, w jaki sposób skutecznie promować uprawianie antropologii w biznesie i przekonywać pracodawców o zaletach swojej metody, a nie jak elastycznie dostosować się do wymogów biznesu. W efekcie błędne koło się zamyka, bo antropologia nadal jest popularna, ale jako hasło, za to absolwenci i absolwentki przeżywają rozczarowanie, takie jak przeżyła Amy Santee.

Wnioski:

Przypadek Stanów Zjednoczonych pokazuje, że ofiarami polityki „dostosowywania do rynku pracy” najczęściej są młodzi ludzie.

Antropologia biznesu oparta jest na ideologicznym przekonaniu, że należy promować stosowanie określonej metodologii do rozwiązywania problemów biznesowych. Jest to myślenie nieadekwatne wobec realiów biznesu, w którym metoda jest traktowana instrumentalnie. Ofiarą tej politycznej rozgrywki „na górze”, która *de facto* sprowadza się do odebrania nie-antropologom prawa do określonej działalności w biznesie, są studenci i studentki, umieszczeni w edukacyjnych strukturach, które pozwalają im wierzyć, że będą mogli realizować swoje cele czysto poznawcze oraz zachować tożsamość antropologiczną w biznesie.

Bibliografia

- Baba, Marietta. 2006. *Anthropology and Business*. W: H. James Birk (red.), *Encyclopedia of Anthropology*. Thousand Oaks, LA: Sage Publications, s. 83-117.
- Baba, Marietta. 2009. W. Lloyd Warner and the Anthropology of Institutions: An Approach to the Study of Work in Late Capitalism. *Anthropology of Work Review*, 2, s. 29-49.
- Baba, Marietta. 2012. Anthropology and Business: Influence and Interests. *Journal of Business Anthropology*, 1 (1), s. 20-71
- (<http://rauli.cbs.dk/index.php/jba/article/view/3546>).
- Gillespie, Richard. 1991. *Manufacturing Knowledge: A History of the Hawthorne*

Experiments. Cambridge: Cambridge University Press.

Wasson, Christina. 2000. Ethnography in the Field of Design. *Human Organization*, 4, s. 377-388.

Wright, Susan. 1994. 'Culture' in anthropology and organizational studies. W: Susan Wright (red.), *Anthropology of organizations*. London and New York: Routledge, s. 1-31.

Edyta Drzymała (Poznań)

Tablety, szkoły 2.0, e-podręczniki... O (pseudo)rewolucji edukacji.

Żyjemy w świecie ciągłych przemian społecznych, technologicznych, politycznych. Za sprawą mediów oraz multimediiów wszyscy ich użytkownicy stają się elementem globalnej wioski¹. Nowe media zmieniły naszą rzeczywistość. Korzystają z nich nie tylko dorośli czy młodzież, ale również najmłodsi uczniowie. Według badań kontakt z mediami elektronicznymi często rozpoczyna się już w 1 roku życia dziecka² co wskazuje nam na ich naturalność w życiu dzieci. Media elektroniczne są w obecnych czasach ważnym czynnikiem wspierającym edukację dziecka.

Zmienia się więc, a przynajmniej próbuje, i współczesna szkoła. Coraz więcej placówek stara się wykorzystywać w swojej pracy tablety czy tablice interaktywne. Nowe media stają się coraz lepiej dostosowane do realizacji nauki przez zabawę z najmłodszymi uczniami. Nieustannie mnożą się przyjazne dzieciom programy komputerowe czy aplikacje, z których można korzystać na tablecie i smartfonie, a nawet przy pomocy tablicy interaktywnej. Programy edukacyjne są tworzone po to, by wspierać rozwój umysłowy, poszerzać słownictwo, pobudzać do kreatywnego myślenia³.

Komputerowe programy spełniają wiele funkcji m.in. „*stymulują zainteresowania określoną dziedziną wiedzy oraz aktualizują posiadane już wcześniej wiadomości*”⁴. Dla dzieci od 5 do 9 lat przeznaczone są programy, które umożliwiają im poznanie liter i cyfr a także naukę ortografii⁵. Wiele programów komputerowych oferuje młodym uczniom nauczanie zintegrowane. Techniki multimedialne sprzyjają nauce języka obcego⁶. Programy te są atrakcyjne dla młodych uczniów, gdyż często posiadają *gotowe nagrania dźwiękowe*, liczne obrazki czy ilustracje⁷.

Warto w tym miejscu wspomnieć o autorach podejmujących badania nad tą tematyką. Mogę wymienić wśród nich Pawła Topola, zajmującego się zagadnieniem nauczania języków

¹J. Izdebska, *Rodzinna edukacja medialna dziecka*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, pod. red. W. Strykowski, W. Skrzydlewskiego, Wydawnictwo EMPI2, Poznań 2004, s. 381-382.

²Tamże.

³J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 139

⁴Tamże, s. 138

⁵Tamże, s. 140

⁶K. Wenta, *Języki obce i komputery w polskiej szkole*, [w:] *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, pod red. A.W. Mitasa, Uniwersytet Śląski, Ciszyn 2003, s. 210.

⁷J. Gajda, *Media w edukacji*, s. 140.

obcych w środowisku Second Life, a także wykorzystywaniem w edukacji innych trójwymiarowych światów rzeczywistych. Dzięki nim użytkownicy mają możliwość wirtualnego zwiedzania imitacji licznych uniwersytetów czy galerii sztuki.

Don Tapscott nadaje szkołom propagującym używanie nowych mediów miano szkół 2.0. Badacz stwierdza, iż *dopóki szkoły nie zaczną korzystać z nowych technologii i wprowadzać rzeczywistych zmian w modelu edukacji, uczniowie nie będą w stanie sprostać wyzwaniom dzisiejszych czasów*⁸. W szkołach 2.0 poza czynnym wykorzystywaniem nowoczesnych technologii w nauczaniu istotna jest zmiana relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Czasami podopieczny staje się mentorem w sprawach użycia multimedialnego sprzętu. Nowe media kształtują więc w pewien sposób nowy typ człowieka⁹.

W Polsce rozwija się wiele inicjatyw propagujących nowoczesne technologie w nauczaniu najmłodszych, jednym z nich jest projekt: „Cyfrowa szkoła.” Jest to rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Użycie nowych mediów takich jak tablety czy e-podręczniki w szkołach podstawowych często nosi miano *rewolucji* w edukacji.

Posługiwanie się nowymi mediami ma na celu przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie informacyjnym¹⁰. Staje się to ogromnym wyzwaniem dla każdego nauczyciela, szczególnie edukacji wczesnoszkolnej.

Mimo dostępności na rynku narzędzi multimedialnych szkoły cierpią na braki w multimedialnej infrastrukturze. Wiele szkół jest wyposażonych w pracownie komputerowe, lecz są one przeznaczone tylko do zajęć informatycznych. Szkoła stanowi więc często barierę technologiczną.

Istotne jest też podejście nauczycieli do użycia multimedii na prowadzonych przez nich zajęciach. Wielu pedagogów nie używa nowych mediów na lekcjach, gdyż ich zdaniem zaburza im to strukturę zajęć. Wielu nauczycieli nie podziela entuzjazmu związanego z użyciem mediów w szkole¹¹.

W moim artykule stawiam hipotezę, iż współczesne przeobrażenia edukacji w Polsce, nazywane przez wielu jej rewolucją, są naturalną konsekwencją przemian społeczno-kulturowych, w tym naturalności obcowania uczniów z multimediami. Zmiany te za

⁸ D. Tapscott, *Pokolenie sieci uczy się-nowe spojrzenie na edukację*, [w:] tegoż, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 253.

⁹ J. Mortbitzer, *Szkoła w płynnej ponowoczesności*, „Edukacja i Dialog” 2011, nr 5/6, s.2.

¹⁰ *Wykorzystanie tablicy interaktywnej Interwrite i zasobów Internetu w nauczaniu wczesnoszkolnym*, oprac. A. Safian, I. Kaszubska-Tomaszewska, M. Brewczyńska, Kujawsko – Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku, Włocławek 2012, s. 4.

¹¹ D. Tapscott, *Pokolenie sieci uczy się-nowe spojrzenie na edukację*, s. 255-256.

rewolucję uznać można wyłącznie w kontekście funkcjonowania nauczycieli, dla których nowoczesne technologie nie są naturalnym kontekstem pracy, często wręcz budzą niepokój i ogólną niechęć. I właśnie temu kontekstowi, a zatem nauczycielskiemu podejściu do technologii, konstytuującemu wizję (psudo)rewolucji edukacji pod wpływem przemian technologicznych, chciałabym poświęcić moje wystąpienie. Zaprezentuję w nim wyniki własnych badań nad stosunkiem nauczycieli do nowych technologii.

Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Narzędziem tej techniki był kwestionariusz składający się z 10 pytań.

Dobór próby był celowy. Grupa badanych osób: 30 nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego.

Wyniki ankiety prezentują się następująco:

1. Z których, niżej wymienionych mediów Pan/Pani korzysta?

Medium	% badanych
prasa	100%
radio	100%
telewizja	93%
Komputer bez dostępu do sieci	16%
Komputer z dostępem do sieci	66%
Smartphone bez dostępu do sieci	33%
Smartphone z dostępem do sieci	40%
inne	0%

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że nauczycielom wychowania wczesnoszkolnego zdecydowanie bliższa jest prasa i telewizja niż używanie smartfonów. Żaden z respondentów nie podał innych mediów w ostatniej odpowiedzi-typu tablet, plamtop itd.

2. Jakich programów używa Pan/Pani do wykonywania prezentacji multimedialnych?

Nazwa programu	% osób używających
Album Menager	-
Kingsoft Presentation	3%
Notework Notepad	-
Power Point	86%
Prezi	-
Inne	-
Nie wykonuję prezentacji	10%

Jeżeli chodzi o wykonywanie prezentacji multimedialnych to aż 10% badanych wcale ich nie wykonuje natomiast, aż 86% wykonuje je w powszechnie znanym programie Power Point. Jedynie 3% badanych korzystało bądź korzysta z programu Kingsoft Presentation.

3. Z jakich kategorii aplikacji korzysta Pan/Pani w Smartphone?

Kategoria	% osób
Aplikacje do słuchania muzyki	30%
Aplikacje do słuchania pobierania muzyki	20%
Aplikacje do obliczeń typu kalkulator	40%
Aplikacje typu tłumacz	-
Aplikacje do nauki języka obcego	-
Aplikacje typu organizator	13%
Aplikacje do korzystania z portali społecznościowych	-
Aplikacje do obróbki/przerabiania zdjęć	-
Inne	-
Nie korzystam z aplikacji w smartphonie	33%
Nie posiadam smartfona	27%

4. Jak często pobiera Pan/Pani aplikacje do smartphona?

	% osób
Średnio raz w tygodniu	-
Średnio raz w miesiącu	10%
Rzadziej niż raz w miesiącu	30%
Nie pobieram żadnych aplikacji na smartphona	33%
Nie posiadam smartfona	27%

Z aplikacji w smartfonie nie korzysta 33% badanych, natomiast 27% w ogóle go nie posiada. Według badań osoby korzystające z aplikacji używają je głównie do pobierania i odtwarzania muzyki, żaden z badanych nie zaznaczył odpowiedzi, że używa aplikacji do nauki języka lub innej dziedziny.

5. Z jakiego portalu społecznościowego Pan/Pani korzysta?

Portal	% osób
Allpeople.pl	-
Blogger.pl	-
Facebook.com	26%
GoldenLine.pl	-
MySpace.com	-
Nasza-klasa.pl	33%
Youtube.pl	40%
inne	-
Nie korzystam z portali społecznościowych	47%

Prawie połowa nauczycieli (47%) nie korzysta z portali społecznościowych. Pozostali badani korzystają z portali powszechnie znanych takich jak facebook (26%), nasza-klasa (33%) czy youtube (40%). Żaden z respondentów nie użytkuje portali typu GoldenLine.pl, które mają wg twórców na celu rozwój kariery zawodowej i wymianę doświadczeń pomiędzy użytkownikami.

6. Czy uważa Pan/Pani, że pedagog powinien być aktywny w Internecie np. poprzez prowadzenie własnego bloga lub kanału na youtube?

Tak, ponieważ „może to ułatwić kontakt z rodzicami i uczniami, ciekawe jest wykorzystanie np. elektronicznego dziennika w komunikacji z rodzicami”	3% odpowiedzi
Nie, ponieważ: „Nie ma na to czasu” 3x „Może się skompromitować” „Ma inne produktywne zajęcia” „Może przez to nie być traktowany poważnie przez innych pracowników szkoły”	21 % odpowiedzi
Nie mam zdania	76%

Na pytanie czy pedagog powinien być aktywny w Internecie np. przez prowadzenie własnego bloga aż 76% badanych nie ma zdania, natomiast 21% twierdzi, że nie powinien argumentując to następująco: „Nie ma na to czasu”

„Może się skompromitować”

„Ma inne produktywne zajęcia”

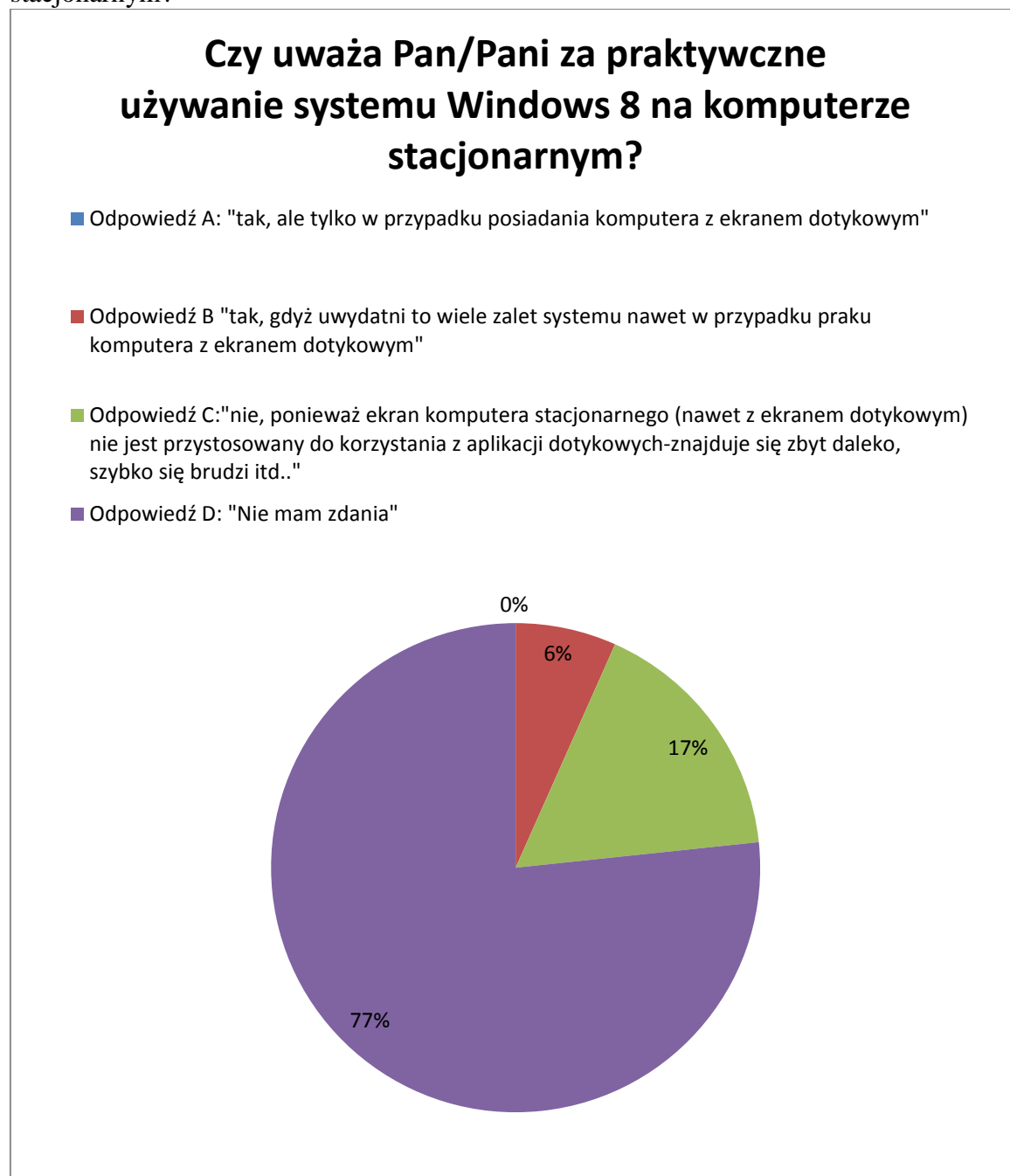
„Może przez to nie być traktowany poważnie przez innych pracowników szkoły”.

7. Jakie z wymienionych niżej cech dotyczą wg Pana/Pani użytkowania portalu społecznościowego?

Cecha	% badanych
Poznanie nowych osób	-
Wymiana doświadczeń na forach	16%
rozrywka	-
Ułatwienie komunikacji z osobami, które znamy	16%
Nieefektywne spędzanie wolnego czasu	23%
Wiele zagrożeń związanych z poznawaniem osób przez Internet	30%
Nie mam zdania	33%

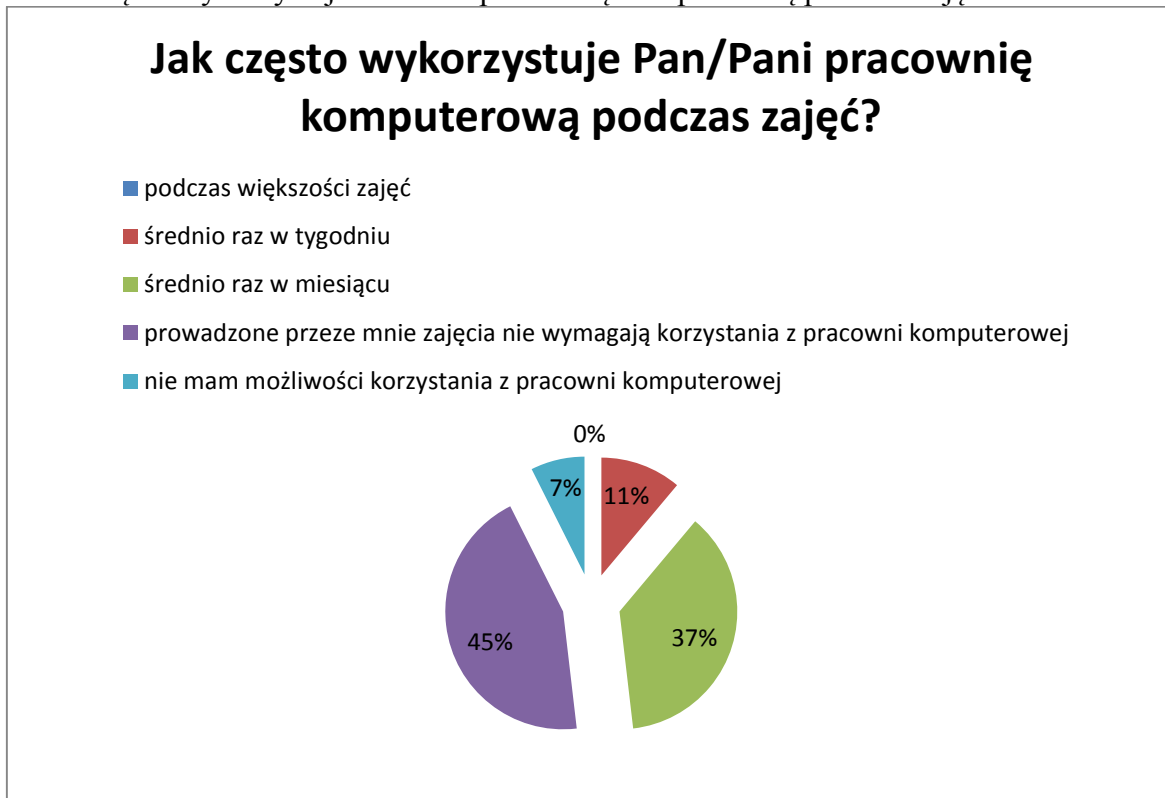
Na pytanie: „*Jakie z wymienionych niżej cech dotyczą wg Pana/Pani użytkownika portalu społecznościowego?*” więcej osób zaznaczyło odpowiedzi związane z zagrożeniami oraz nieefektywne spędzanie czasu, a aż 30% nie ma zdania w tej kwestii.

8. Czy uważa Pan/Pani za praktyczne używanie systemu Windows 8 na komputerze stacjonarnym?



Na pytanie 8. w ankiecie, które brzmi: *Czy uważa Pan/Pani za praktyczne używanie systemu Windows 8 na komputerze stacjonarnym?*, aż 77% badanych osób nie ma zdania, co prawdopodobnie oznacza, że nie wiedzą oni jak działa nowy system operacyjny Windows 8.

9. Jak często wykorzystuje Pan/Pani pracownię komputerową podczas zajęć?



Odpowiedzi na pytanie 9. „*Jak często wykorzystuje Pan/Pani pracownię komputerową podczas zajęć?*” obrazują niechęć prowadzących zajęcia z najmłodszymi do pracy przy komputerach: prawie połowa badanych twierdzi, że zajęcia, które prowadzi nie wymagają korzystania z komputerów, natomiast prawie 40% badanych używa pracowni około raz w miesiącu. 7% badanych nie ma możliwości korzystania z pracowni co pokazuje nam, że szkoła stanowi barierę technologiczną.

10. Czy uważa Pan/Pani za uzasadnione wykorzystywanie podczas zajęć telefonów komórkowych/smartfonów?

Opinia	% osób
Tak „ <i>wtedy gdy wystąpi taka potrzeba np. obliczenie matematyczne na kalkulatorze, które można obliczyć przy pomocy telefonu</i> ”	10%
Nie ponieważ, „ <i>uwazam, że to niekonieczne i zbyteczne</i> ” „ <i>zajmuje to zbyt wiele czasu</i> ” „ <i>zbyt mało jest czasu na zajęciach, żeby się bawić w takie rzeczy</i> ”	33%
Nie mam zdania	56%

Na pytanie 10: *Czy uważa Pan/Pani za uzasadnione wykorzystywanie podczas zajęć telefonów komórkowych/smartfonów?* ponad połowa badanych nauczycieli zaznaczyła odpowiedź: *nie mam zdania*, natomiast aż 33% nie jest za użyciem telefonu lub smartfona do celów edukacyjnych tłumacząc się: *brakiem czasu, twierdząc, że to zbyt ciężkie, zaburzyłoby im to strukturę zajęć itd.*

Możliwe, że boją się, iż w środowisku nauczycielskim nie byłiby traktowani poważnie wykorzystując np. telefony, gdyż nie są do tego przyzwyczajeni, boją się zmian lub boją się tego, że nie sprostają wyzwaniom. (Dzieci możliwe, że mają lepiej opanowaną obsługę tabletu czy smartfona.)

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że nauczyciele nie są zainteresowani wykorzystaniem nowoczesnych technologii na lekcjach nauczania wczesnoszkolnego. Boją się, że zaburzy to im strukturę zajęć, nie będą mieć czasu na realizację materiału. Komputery traktują jako dodatek, a większość badanych uważa, że nie są one potrzebne do realizacji treści programowych. Badania obrazują fakt, iż nauczyciele nie widzą zalet np. używania aplikacji w smartfonach, a przecież dzięki nim możemy korzystać z telefonu jak z przenośnego komputera. Spora część badanych uważa, że nauczyciel prowadzący bloga czy swój kanał na youtube może się skompromitować i traci w ten sposób swój autorytet.

Z innych badań m.in. tych opisanych już przez wcześniej wspomnianego Dona Tapscotta wynika, że nauczyciele i rodzice są nastawieni sceptycznie do nowych technologii¹². Często prowadzący nie widzą edukacyjnego potencjału np. programach edukacyjnych, traktują je jako zbędny dodatek, który przeszkadza im w zajęciach. Często też także sama szkoła stanowi barierę technologiczną poprzez braki w wyposażeniu. Nauczyciele nie są świadomi, że „*dzięki nowym technologiom można stworzyć warunki sprzyjające wspólnym działaniom, w których klasowe dyskusje można kontynuować poza klasą*”¹³.

Podczas kolejnych badań pragnę przeprowadzić wywiady pogłębione z nauczycielami dotyczące wykorzystania nowych technologii. (Zarówno w szkołach kreujących się na tzw. szkoły 2.0 jak i w placówkach, gdzie proces transformacji dopiero się rozpoczyna bądź rozpocznie.)

¹² D. Tapscott, *Pokolenie sieci uczy się-nowe spojrzenie na edukację*, s.257.

¹³ Tamże, s.259-259.