

**Wiktor Sawczuk**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0002-7238-722X

Między powinnościami a codziennością

Nauczyciel akademicki to profesja wymagająca określonych predyspozycji, które dotyczą posiadania nie tylko niezbędnego przygotowania zawodowego, ale także wypełniania określonych powinności. Powinności te są immanentnie związane z etosem akademickim, które nauczyciel akademicki potwierdza w codzienności swoją postawą moralnoetyczną, wartościami, którymi kieruje się w życiu, wiedzą, odpowiedzialnością za poziom kształcenia studentów, oraz, co istotne, dążeniem do prawdy, jako warunku poznania i rozumienia otaczającego świata. Niniejszy tekst dotyczy refleksji nad wybranymi zagadnieniami z tego obszaru.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, profesja, etos, uniwersytet, edukacja wyższa, studenci, refleksje

Between duties and everyday life

An academic teacher is a profession that requires specific predispositions, which concern not only having the necessary professional preparation, but also fulfilling specific duties. These duties are immanently connected with the academic ethos, which the academic teacher confirms in everyday life with his moral and ethical attitude, values that guide him in life, knowledge, responsibility for the level of education of students, and, importantly, the pursuit of truth, as a condition for knowing and understanding the surrounding world. This text concerns reflection on selected issues from this area.

Keywords: academic teacher, profession, ethos, university, higher education, students, reflections

*To, co wciąż robimy, stanowi o nas
Arystoteles¹*

Wstęp

Gdy w latach 70. ubiegłego wieku byłem uczniem I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Olsztynie, szkoły wyższe, ówczesna Akademia Rolniczo-Techniczna i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w moich wyobrażeniach były dla mnie miejscami prawie magicznymi, tajemniczymi, ale jednocześnie miejscami inspirującymi. Przede wszystkim kulturotwórczo. To tam toczyło się życie, które odbierałem jako bardzo atrakcyjne: koncerty, spotkania, wystawy, juwenalia, kluby studenckie. Tego, że ten świat nie składa się tylko z tych elementów, doświadczyłem kilka lat później, gdy byłem już studentem. Ile razy myślę o tych minionych latach, tyle razy stają mi przed oczyma te urywki z mojej młodszej pamięci. Czy wszystko było jednak tak, jak zapamiętałem. Możliwe... Każdy ma przecież prawo do wspomnień i refleksji. Wspomnień i refleksji, być może odmiennych, widzianych z innej perspektywy.

Było, minęło... trwa...

Ani się obejrzałem, a minęło trzydzieści kilka lat mojej pracy zawodowej w szkole wyższej. Na początku to była Akademia Rolniczo-Techniczna i praca w Instytucie Oświaty Rolniczej. Od tego czasu jednak w Olsztynie dużo się wydarzyło. Nastąpiły zmiany. Przede wszystkim 1 września 1999 roku z połączenia istniejących w mieście uczelni powstał Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (Ostrouch-Kamińska i in., 2019; Pulińska i Radziszewska, 2019). To była wyraźna nobilitacja środowiska naukowego naszego regionu, a także Olsztyna. Po kilku zmianach nazwy powstał Wydział Nauk Społecznych, który po latach rozproszenia i tułania się po różnych budynkach w mieście ma w końcu swoją siedzibę w kampusie Kortowo przy ul. Dybowskiego. Przez te lata sam kampus też się zmieniał. Poza budynkiem Wydziału Nauk Społecznych już wcześniej przybyło wiele nowych obiektów. Te starsze zyskały nowy, korzystny wygląd. To, co się nie zmieniło, ale przybrało bardziej korzystny wygląd, to wszechobecna zieleń i otoczenie: krzewy,

¹ Wikicytaty. *Arystoteles* (bez daty). Zaczepnięte 2 września 2024. Strona internetowa <https://pl.wikiquote.org/wiki/Arystoteles>

drzewa, las, alejki parkowe, moło przy jeziorze, plaża... Przedstawię tu opis tego, co pamiętam, co przeżyłem i czego doświadczyłem. A więc pewien subiektywny obraz tych minionych lat z perspektywy bezpośredniego uczestnika różnych wydarzeń. Gdyby mi ktoś w młodych latach powiedział, że jako dorosły człowiek, nauczyciel akademicki, spędzę w uczelni wyższej większość swojego zawodowego czasu, to prawdopodobnie bym nie uwierzył. A przecież właśnie tu jestem i codziennie uczestniczę w życiu tej wyjątkowej społeczności.

* * *

Co określa zawód nauczyciela akademickiego? Co określa mnie jako nauczyciela akademickiego? Skupię się tylko na kilku wybranych elementach, które w moim przekonaniu konstytuują ten zawód i są istotne dla codziennego funkcjonowania szkoły wyższej/uniwersytetu tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

* * *

Nauczyciel akademicki to jeden z zawodów, który jak i inne, wymaga zbioru określonych umiejętności oraz zasobu wiedzy, wykształcenia oraz kompetencji zawodowych. Zgodnie z polską klasyfikacją zawodów należy odróżniać nauczyciela od nauczyciela akademickiego. Te dwa zawody są regulowane w zupełnie innych aktach prawnych. Poza tym podlegają innym wymogom formalnym, które związane są z odmiennymi zasadami dotyczącymi czasu pracy i urlopu wypoczynkowego. Nauczyciele akademicy zatrudniani są jako: pracownicy naukowo-dydaktyczni, pracownicy dydaktyczni, pracownicy naukowcy, dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej. Nauczycielem akademickim może zostać osoba, która: posiada kwalifikacje określone w ustawie, ma pełną zdolność do czynności prawnych, nie została ukarana prawomocnym wyrokiem sądowym za przestępstwo umyślne, nie została ukarana karą dyscyplinarną korzysta z pełni praw publicznych.

W swojej praktyce zawodowej nauczyciela akademickiego w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim oraz kilku innych olsztyńskich prywatnych szkołach wyższych sam doświadczałem tego, co jest opisywane w literaturze na temat wypracowywania kolejnych modeli uprawiania akademickiej dydaktyki. A więc, złożonych procesów przejścia przez kolejne fazy/modele prowadzenia ćwiczeń, wykładów, seminariów. Model pierwszy – kompetencyjny, przede wszystkim zakłada, że kwalifikacje zawodowe polegają głównie na umiejętności sprawnego powielania/powtarzania nabytych i sprawdzonych wcześniej wzorców postępowania. Według tego modelu przygotowanie zawodowe polega na wyposażeniu nauczyciela w wiedzę praktyczną i związane z nią sprawności. Jak nietrudno zauważyć, model kompetencyjny stwarza małe możliwości własnego rozwoju zawodowego. Zdecydowanie jest modelem statycznym. Traktuje powyższy pro-

ces jako pasmo stosowania już gotowych wzorów. Model drugi – refleksyjny, zakłada, że kwalifikacje zawodowe widoczne są głównie w umiejętności poszukiwania nowych rozwiązań. Przy czym są one poprzedzone analizą własnych doświadczeń nabytych w trakcie pracy zawodowej. Tak więc według tego modelu przygotowanie zawodowe polega na wyposażeniu nauczyciela w narzędzia i kryteria potrzebne do analizy własnych doświadczeń oraz także narzędzia do poszukiwania, planowania i realizacji działań praktycznych. Aby tego typu działania były efektywne, muszą być oparte na solidnej wiedzy teoretycznej, pozwalającej na porządkowanie i wyprowadzanie adekwatnych wniosków. Z powyższego wynika, iż model refleksyjny traktuje zawód nauczyciela jako dziedzinę poszukiwania i doskonalenia. To model dynamiczny, dający potencjalnie duże możliwości rozwoju zawodowego (Joyce i in., 1999, s. 53).

Pragnę podkreślić, że powyższe modele nie stoją ze sobą w sprzeczności, gdyż sam, jako nauczyciel akademicki, na początku swojej drogi zawodowej realizowałem model kompetencyjny, stosując w swojej pracy wyuczone wcześniej wzorce. A były to wzorce dobre. Po pewnym czasie, jednak nie bez sporego wysiłku intelektualnego popartego licznymi lekturami rozszerzającymi moją wiedzę oraz krytycznym namysłem nad własną praktyką w zakresie dydaktyki, zacząłem wypracowywać własne autorskie postawy i zachowania, charakterystyczne dla modelu refleksyjnego. Przy czym czynności te pojmowałem i pojmuję nadal, jako naukę nauczania i przede wszystkim jako nie kończący się proces (Brzeziński, 2001, s. 86–88). Postawa taka jest zgodna z założeniami koncepcji fazowego rozwoju człowieka Jürgena Habermasa, Lawrence’a Kohlberga i Erika H. Eriksona. Dotyczy stadium konwencjonalnego i postkonwencjonalnego (Kwiatkowska, 2008, s. 204–205; zob. Erikson, 2004; Witkowski, 2000). Proces ten charakteryzuje się wzrastającą tendencją do bycia niezależnym od nacisków zewnętrznego otoczenia, jako nabywanie coraz większej autonomii.

Rozwijać się w tym ujęciu oznacza po prostu nabywać zdolność uwalniania się od presji doraźnych, zewnętrznych warunków działania, i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne (gotowe interpretacje świata, normy moralne i reguły komunikowania się z innymi), jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne (gotowe cele, metody i środki działania zorientowanego na wywoływanie instrumentalnie pojętych zmian) (Kwaśnica, 2003, s. 306).

Chodzi o to, aby być nauczycielem twórczym, kreatywnym. Osiągnięcie stadium postkonwencjonalnego właśnie to zapewnia. Przekracza się wówczas ustalenia roli zawodowej i następuje upodmiotowienie jednostki. Dochodzi do faktycznego zerwania z powielanymi konwencjami i wcześniejszymi sposobami

postępowania. Jednocześnie, co istotne: „W fazie autonomicznego rozwoju nauczyciela dokonuje się powiązanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi, jakie człowiek ma wobec siebie. Zobowiązania zawodowe kształtują się dzięki identyfikacji z uniwersalnymi wartościami” (Kwiatkowska, 2008, s. 205). Przechodząc z jednego stadium do drugiego, podejmowałem konkretne decyzje, gdyż jako nauczyciel akademicki, by na co dzień twórczo uczestniczyć w życiu społeczności akademickiej, musiałem rozstrzygać:

[...] a) co czytać?, b) u kogo lub od kogo uczyć się?, c) jaką obrać specjalność dyscyplinową?, d) z jakim programem badawczym związać swe poszukiwania i dociekania?, e) jakie formy i techniki pracy stosować w swych badaniach?, f) jaką doktrynę epistemologiczno-metodologiczną uczynić treścią swej orientacji naukowej?, g) jakim przykazaniom deontologii naukowej być wiernym, a zwłaszcza jakie z nich preferować w sytuacji wyboru konfliktowego?, h) jaki aksjonormatywny model nauki uznać za swój? (Goćkowski, 1984, s. 26).

Role zawodowe nauczycieli akademickich, a więc dotyczące i mnie, odgrywane są w wielu obszarach:

1) w stosunku do studentów jako ludzi potencjalnie żądnych wiedzy, w postaci kształcenia, czyli przekazywania wiedzy przedmiotowej i jej egzekwowania w zróżnicowanej formie; 2) w stosunku do studentów jako do osób podlegających procesom akademickiej socjalizacji, wychowania i samowychowania; 3) w stosunku do naukowo-dydaktycznej społeczności akademickiej, jako do koleżanek i kolegów oraz współpracowników w procesie planowania i organizowania zadań dydaktycznych oraz wspólnych badań naukowych; jak również; 4) w stosunku do organizacji i instytucji upowszechniania nauki i wdrażania wyników z badań naukowych do praktyki dydaktycznej oraz pozauczelnianej (Wenta, 2006, s. 323).

Wszystkie wymienione obszary stanowią integralną całość uniwersyteckiej rzeczywistości.

* * *

Będąc nauczycielem akademickim, wielokrotnie nurtował mnie pewien problem związany ze statusem grupy zawodowej, do której należę. Nie często podejmowany, jednak realny. Zastrzegam, że przedstawię tu tylko pewien zarys. Z założenia nauczyciele akademicki to niewątpliwie grupa zawodowa zaliczana do warstwy inteligentnej. Jednak tradycyjne wartości, które były charakterystyczne dla inteligencji, współcześnie ulegają wyraźnym, obserwowalnym zmianom. Na przykład „[...] przekonanie, że uczonej musi dobrze zarabiać – co godziło

w przekonanie, że inteligent nie kieruje się motywami materialnymi – stało się w połowie lat 90. treścią inteligentkich przesłań” (Mikułowski-Pomorski, 2002, s. 54). I obecnie artykułowane jest w sposób zdecydowany. To świadczy, że etos inteligenta ulega zmianie. Przejawia się to w tym, że: „Na plan dalszy zeszyły takie właściwości, jak: poziom moralny, dobre wychowanie, rozległe zainteresowania, szacunek ze strony innych czy wysoki poziom kulturalny. Dominują takie cechy przedstawicieli inteligencji, jak: posiadanie wyższego wykształcenia i rozległa wiedza” (Kwaśniewski, 1997a, s. 227–228). Cechy te wyraźnie wskazują na zastępowanie dotychczasowej funkcji ideotwórczej rolami kwalifikowanych specjalistów, czy inaczej to ujmując, ekspertów (Kwaśniewski, 1997a, s. 227–228). W tym kontekście od pewnego czasu, nie tylko ja zauważam, że „[...] inteligencja, utraciwszy swoją »patronalną rolę« przemienia się w segment, którego najbliższym odpowiednikiem staje się [...] klasa średnia” (Palska, 2008, s. 328). A zatem, czy współcześnie nauczyciele akademicy to jeszcze inteligencja, czy już może tylko klasa średnia? W moim przekonaniu jakkolwiek odpowiedź będzie uzależniona od przyjętej optyki postrzegania tego problemu.

* * *

Immanentną, bardzo ważną częścią życia uniwersyteckiego jest obecny w nim etos. Nie zawsze postrzegany oraz respektowany przez uczestników „teatru życia uniwersyteckiego”, a przecież wiele mówiący, co tak faktycznie dzieje się w przestrzeni, w której na co dzień przebywają nauczyciele akademicy, studenci, pracownicy różnych szczebli administracji. Dla wielu inspirujące może być nieco szersze przedstawienie, z jakim zjawiskiem mamy faktycznie do czynienia.

Etos to wyraz pochodzenia greckiego, który posiada dwa znaczenia. Pierwsze oznacza nabyte przez ćwiczenie przyzwyczajenie, zwyczaj, obyczaj (Kopaliński, 1988, s. 157; *Słownik języka polskiego PWN*, 1999, t. 1, s. 523). Znaczenie drugie odwołuje się do usposobienia, charakteru (zwłaszcza moralnego), zachowania się, sposobu bycia (*Encyklopedia socjologii*, 1998, t. 1, s. 202). Jeżeli byśmy postrzegali etos, jako pewien twór idealny, to w tym ujęciu składałby się on na „[...] pewien zhierarchizowany zespół wartości oraz, co najważniejsze, ich określona »przekładnia« na zachowania społeczne. [...] Ethos oznacza zatem zaangażowanie w określone wzory zachowań społecznych. Wartości przejawiają się w owych wzorach, kształtując w ten sposób życie codzienne” (Szawiel, 1982, s. 171). W powyższym rozumieniu etosu istnieje wyraźny wymiar normatywny odwołujący się do wartości, które oceniane są pozytywnie. Na przykład perspektywa arystotelesowska wskazująca na etos, jako na sposób życia, jest pomocna w opisie obowiązujących w danej grupie norm i sposobów zachowania. Szczególnie grup wyróżnionych według kryteriów etnicznych, kulturowych oraz zawodowych. W takim znaczeniu etos „[...] to styl życia jakiejś społeczności, ogólna [...] orien-

tacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź formułowana *explicite*, bądź dająca się wyczytać z ludzkich zachowań” (Ossowska, 1986, s. 5). Współcześnie zawody wymagające specjalnego wykształcenia, praktyki i umiejętności intelektualnych, np. lekarze, prawnicy, naukowcy (Jak twierdzi Robert K. Merton: „Normy obyczajowe nauki mają uzasadnienie metodologiczne, obowiązują jednak nie tylko dlatego, iż są skuteczne w praktyce, ale dlatego, że uważane są za słuszne i dobre. Są to nakazy zarówno moralne, jak i techniczne” [1982a, s. 581]), nauczyciele akademicki wytwarzają i kultywują, często niepisane, normy i reguły zachowania. W kolejnej perspektywie poznawczej etos można postrzegać także, jako

[...] zrekonstruowany wzór (wzory) powtarzalnych i dominujących zachowań moralnych zbioru osób, przynależnych do określonej kategorii społeczno-kulturowej. Etos jest efektem socjalizacji, wychowania i kształcenia oraz formowania osobowości, której składnikiem jest sumienie, kompetencja do dokonywania osądów i wyborów moralnych, zdolność do autorefleksji etycznej (Kwieciński, 2000, s. 219).

Uwzględniając taką perspektywę, należy wskazać, iż etos nauczycielski przejawia się przede wszystkim w całości kształcie „[...] norm społeczno-moralnych akceptowanych przez ogół nauczycieli, określających ich świat wartości, styl życia oraz charakter ich pracy zawodowej” (Banach, 2000, s. 172). Powyższe rozumienie tej profesji wymaga zwrócenia uwagi na etykę zawodu nauczycielskiego, która „[...] przynależy do szeroko rozumianej praktyki, [...] obejmuje ona swym zasięgiem zagadnienia związane zarówno z teorią wartości moralnych (aksjologią), teorią postępowania moralnego (deontologią) oraz teorią sprawności moralnych (aretologią)” (Molesztak i in., 1994, s. 17).

Kolejnym składowym elementem, którego w opisie profesji nauczyciela akademickiego nie można przeoczyć, jest kodeks moralny. Pragnienie jego posiadania jest mniej lub bardziej uświadamiane w codziennym funkcjonowaniu i relacjach z innymi podmiotami edukacji akademickiej. Pragnienie to jest składnikiem:

[...] dążności do bezpieczeństwa, [...] ucieczki od decyzji; jest pragnieniem życia w świecie, gdzie wszystkie decyzje zostały już raz na zawsze powzięte. W idealnej swojej postaci kodeks ma być zbiorem decyzji abstrakcyjnych, zastępujących dowolną decyzję konkretną; ma być warunkiem wystarczającym każdego rozstrzygnięcia, ma automatycznie zlokalizować każdą sytuację w świecie wartości, zredukować jej elementy do punktów na jednorodnej skali uniwersalnej, unicestwić pole wahań i stworzyć warunki pewności. [...] Kodeks zawiera wszystkie wskazówki, dzięki którym wiemy na pewno, pod jakimi

warunkami w każdej sytuacji będziemy wolni od poczucia winy, i pozwala tę wolność osiągnąć faktycznie przez poddanie się jego regułom” (Kořakowski, 2000a, s. 156–157).

Inny waŹny aspekt etosu, który obserwuję w swojej uczelnianej codzienności, to zmiana pokoleniowa. Zmiana, która dokonuje się na zasadzie pewnej ciągłości. To wyraźny, dostrzegalny proces. Odchodzący powoli z zawodu reprezentują etos, który swymi korzeniami sięga niewątpliwie okresu międzywojennego ubiegłego wieku oraz okresu braku wolności w nauce, w latach powojennych. „Cechą nauki akademickiej w tamtych czasach było współistnienie i mieszanie wzorów partyjności, opozycyjności i normalności w jedną całość, której granice zostały zdefiniowane instytucjonalnie” (Goćkowski i Marmuszewski, 1995, s. 272). Gdy byłem studentem na początku lat 80. zeszłego wieku, nie tylko ja, ale w tym czasie i inni studenci w uniwersyteckiej codzienności doświadczaliśmy koegzystencji tych czynników, które w sumie wydawały się nam nie do pogodzenia. A jednak, tak wyglądała uniwersytecka rzeczywistość. Jednak zauważaliśmy i mieliśmy świadomość (choć może nie wszyscy), że w tamtym czasie akademicka nauka niewątpliwie

[...] była spadkobierczynią tradycji przedwojennej nauki, zarówno w aspekcie instytucjonalnym (geneza wielu szkół wyższych była wcześniejsza niż ustroju komunistycznego), jak i w aspekcie personalnym (nadal aktywnie działały środowiska przedwojennej profesury). W nauce akademickiej żywa była także tradycja ścisłej współpracy z nauką światową. Dzięki temu wzory pracy i twórczości właściwe dla nauki normalnej były nadal praktykowane, mimo jawnie niesprzyjających warunków zewnętrznych (Goćkowski i Marmuszewski, 1995, s. 272).

Po 1989 roku zmienił się, w wielu wymiarach, kontekst uprawiania nauki akademickiej. Jednak sytuacja nauczycieli akademickich nie wydaje się lepsza niż dawniej. Można nawet odnieść wrażenie, że w niektórych obszarach codziennej działalności jest trudniejsza i bardziej skomplikowana. I obecnie środowisko szkoły wyższej jest również źródłem specyficznych napięć, które występują „[...] pomiędzy tradycją a nowoczesnością, pomiędzy uniwersalnością a specjalizacją, pomiędzy nauką a praktyką, pomiędzy ilością a jakością, pomiędzy elitarnością a demokratyzacją, pomiędzy ideologią a nauką, pomiędzy uprawnieniami władzy administracyjnej a ideą samorządności, autonomią uczelni, pomiędzy hierarchią a demokracją” (Ziółkowski, 1991, s. 286). Jeżeli wziąć pod uwagę zmiany, które wprowadziła ustawa z 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, to napięcia te przybrały jeszcze na sile. Wystarczy tylko przytoczyć nowe, wprowadzone od 2021 roku wyśrubowane wymagania dotyczące ewaluacji poszczególnych

dyscyplin i przyznawanie im kategorii naukowych: A+, A, B+, B albo C. Wiąże się to z pewnym zjawiskiem, potocznie zwanym „punktozą”, co jest warunkiem *sine qua non* uzyskania którejs z tych kategorii. To poważny problem, gdyż punktoza w wielu przypadkach i sytuacjach może oznaczać stan (choć nie musi), w którym otrzymywanie punktów za dorobek naukowy przestało być metodą oceny pracy naukowej, a stało się jej celem samym w sobie. Z moich obserwacji wynika, że chociaż z tą ostatnią przytoczoną konstatacją wielu się nie zgadza i polemizuje, jako nieuprawnioną, to jednak mimo wszystko w jakimś zakresie ją dostrzega. W związku z tym ogromnego znaczenia nabiera to, kim jest nauczyciel akademicki jako człowiek, a więc jakie wartości uznaje i ceni, do czego w życiu dąży, jakie są jego aspiracje i cele życiowe (Denek, 2000, s. 144). Powyższe uwarunkowania mogą prowadzić, między innymi, do konstatacji, że etos uniwersytetu nie tyle się zmienia, co w niektórych zakresach obumiera. Niektórzy nawet twierdzą, że od wielu lat uniwersytet przestaje być miejscem elitarnym (Gola, 2007, s. 176), miejscem, w którym poszukuje się prawdy. A być może faktycznie niewielu tej prawdy od uniwersytetu oczekuje (Murawska, 2001, s. 71–75). Na taką sytuację niewątpliwie ma wpływ kontekst postmodernistyczny, który w wyraźny sposób rzutuje na to, co dzieje się w uniwersyteckiej rzeczywistości (zob. Bauman, 2007, s. 139–154). Filozofia postmodernistyczna uczyniła cnotę z tego

[...] co żywiołowe i chaotyczne (asystemowe i nieracjonalne), w miejsce trójcy wartości elementarnych [...], to jest ideałów wolności, równości i braterstwa, pojawia się trójca odmienna: swobody, różnorodności i tolerancji. Przyjmuje się za oczywiste, że żyjemy w układach heterogenicznych, że nie ma żadnych zasad wiążących o charakterze uniwersalnym, że wiedza jest krucha, etos zmienia się w zależności od kontekstu społecznego, a zwątpienie towarzyszy nam ciągle (Morawski, 1992, s. 69).

W takiej sytuacji poszukiwanie prawdy, dążenie do niej jest wysoce utrudnione.

* * *

Integralną częścią codzienności uniwersyteckiej są studenci. Na przestrzeni wielu lat obserwowałem zmiany w ich zachowaniu i postawach. Bardziej szczegółowo opisuję to w osobnej publikacji (Sawczuk, 2015, s. 289–299). Tutaj skupię się tylko na wybranym fragmencie. Tę codzienność mocno zaburza i komplikuje sposób rozumienia przez znaczną część studentów roli, jaką odgrywają i odgrywać będą w realnie funkcjonujących strukturach społecznych. Wynika to z tego, iż obecnie wykształcenie wyższe „[...] przybiera coraz wyraźniej postać azylu, w którym można bezpiecznie przeczekać czas dekonstrukcji na rynku pracy,

albo, w którym można schronić się przed dorosłością. Studiowanie jest oficjalną i powszechnie akceptowaną formą korzystania z moratorium psychospołecznego” (Czerepaniak-Walczak, 2003, s. 29). Wiele wskazuje na to, iż znaczna część młodzieży tylko dryfuje w uczelnianej rzeczywistości. W związku z tym wydaje się, że do licznych funkcji, jakie pełni szkoła wyższa na co dzień, można również dodać, z całą odpowiedzialnością, funkcję moratoryjną. Rzeczywistość szkół wyższych, w tym uniwersytetów, w sposób dobitny to potwierdza, gdyż kilku lat przebywania w tym środowisku jest niejednokrotnie postrzegana przez studentów wyłącznie w kategoriach zdobycia upragnionego „papieru” potwierdzającego rzekomo nabytą wiedzę. Sformułowanie „zdobycie papieru” wyparło „zdobycie dyplomu uczelni wyższej”, co niewątpliwie, w dużej mierze, związane jest z postępującą inflacją dyplomów na rynku pracy. Podzielam pogląd, że współczesne szkoły wyższe, w tym uniwersytety (na określonych wydziałach również UWM) w wielu przypadkach stały się przybytkami – „świątyniami”, do których wejść lub wstąpić może każdy. Trzeba jednak pamiętać, że duża liczba studentów, tak jak duża liczba wiernych nie gwarantuje jakości kształcenia w sposób automatyczny. Te tłumy petryfikują pewien mit o tym, że mamy dobrze wykształcone społeczeństwo. To dostrzegany (niestety nie przez wszystkich) paradoks dydaktyki szkoły wyższej. Chcemy powszechnego dostępu do wykształcenia wyższego, ale przecież to „zabija” samą ideę elitarności studiów wyższych. I nie chodzi tu tylko o moratorium społeczne (zob. Czerepaniak-Walczak, 2013). Otwartość szkoły wyższej stała się w dużym stopniu jej pułapką. Pułapką, z której obecnie, jak się wydaje, nie ma już wyjścia.

Zakończenie

Z oczywistych względów opisałem tu tylko niewielki fragment rzeczywistości, w której uczestniczyłem i uczestniczę nadal. W moim przekonaniu problemy i zagadnienia, na których się skupiłem, są istotne w postrzeganiu uniwersyteckiej codzienności. Czy tym poruszonym kryteriom i uwarunkowaniom z nim związanym sprostałem w swojej drodze zawodowej? Odpowiedź nie będzie jednoznaczna, bo nie może. Czy wszystko się udało zrealizować, co zamierzałem? Na pewno nie. Niemniej jednak wiele udało się osiągnąć. Nie przesądzam, ale uważam, że to, co starałem się przez te lata, w codzienności uniwersyteckiej, przekazywać studentom, prowadząc i wykładając poszczególne przedmioty: moja postawa jako nauczyciela akademickiego, wiedza, sposób rozumienia świata, może być postrzegana przez nich, jako znaczący wkład w rozwój ich osobowości i budowania przeświadczenia, że czas, który spędzili w murach uniwersytetu, był czasem twórczym, nie straconym. A jeżeli by tak było w rzeczywistości, to moja rola jako

nauczyciela akademickiego byłaby w sporym zakresie spełniona. Mam jednak świadomość, że wymierne, jakiegokolwiek rezultaty, są/będą związane z długotrwałym procesem, ponieważ „stajemy się”, zmieniamy nie od razu, lecz kształtujemy i rozwijamy swoją osobność i tożsamość, tworząc własną wizję świata przez wiele lat. Dopiero przyszłość pokaże, jakie będą rezultaty tego złożonego procesu. Żywię jednak nadzieję, że w dużej mierze będą to rezultaty pozytywne.

Bibliografia

- Banach Cz. (2000). Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły. W: I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Bauman Z. (2007). Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński J. (2001). Rozwój naukowy badacza a rozwój psychiczny człowieka po prostu – próba analogii. W: H. Samsonowicz i in. (red.), *Starość i młodość w nauce*. T. 5. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Funna.
- Czerepaniak-Walczak M. (2003). *Ethos i eidos pracy w szkole wyższej*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 22, 29–38.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denek K. (2000). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Domański H. (red.) (2008). *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?* Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Dudzikowa M. i Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2007). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Encyklopedia socjologii (1998). Hasło: *etos*. T. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Goćkowski J. i Pigoń K. (red.) (1991). *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Polska Akademia Nauk, Ossolineum.
- Goćkowski J. i Marmuszewski S. (red.) (1995a). *Nauka. Tożsamość i tradycja*. Kraków: Universitas.

- Goćkowski J. i Marmuszewski S. (1995b). Pomieszanie i udawanie w kulturze nauki w PRL. W: J. Goćkowski i S. Marmuszewski (red.), *Nauka. Tożsamość i tradycja*. Kraków: Universitas.
- Goćkowski J. (1984). *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gola B. (2007). Tradycja uniwersytecka wobec masowości wyższego wykształcenia i nacisków rynku pracy. W: J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaskot K.W. (2006). *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Joyce B., Calhoun E. i Hopkins D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kołąkowski L. (2000a). Etyka bez kodeksu. W: tegoż, *Kultura i fetysze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołąkowski L. (2000b). *Kultura i fetysze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaliński W. (1988). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wydanie XVI – rozszerzone. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kostkiewicz J. (red.) (2007). *Uniwersytet i wartości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kryńska E.J., Głowska-Sołdatow M. i Kienig A. (red.) (2015). *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności: Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodna perspektywa*. Warszawa: ASPRA-JR.
- Kwaśnica R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśniewski J. (1997a). *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*. Warszawa: Interart.
- Kwaśniewski J. (1997b). Postrzeganie marginalizacji oraz strategii i środków kontroli społecznej. W: tegoż, *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*. Warszawa: Interart.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z. (2000). Etos środowiska akademickiego pedagogów. Patologia czy rozwój. W: I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Kwieciński Z. i Śliwerski B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mariański J. (red.) (2002). *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Merton R.K. (1982). Nauka i demokratyczny ład społeczny. W: tegoż, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Merton R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mikułowski-Pomorski J. (2002). Etos warstw społecznych: Inteligencja. Między państwem a samodzielnym wyborem. W: J. Mariański (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Molesztak A., Tchorzewski A. i Wołoszyn W. (1994). *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Morawski S. (1992). Trzy i pół refleksji o filozoficznym postmodernizmie. W: T. Szkołuta (red.), *Czy kryzys wartości?* Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Murawska A. (2001). O idei uniwersytetu, kompetencjach nauczycieli akademickich oraz nadziei i prawdzie. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 17, 71–75.
- Ossowska M. (1986). *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostrouch-Kamińska J., Pulińska U. i Radziszewska M. (red.) (2019). *50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Palska H. (2008). Między etosem inteligenckim a etosem klasy średniej? Styl życia i system wartości polskiej warstwy wykształconej w okresie transformacji systemowej. W: H. Domański (red.), *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?* Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Pulińska U. i Radziszewska M. (2019). *50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Narodziny – konteksty – wyzwania*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Samsonowicz H. i in. (red.) (2001). *Starość i młodość w nauce*. T. 5. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Funna.
- Sawczuk W. (2015). (Od)twórczy student, czyli kto? - wybrane konteksty. W: E.J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow i A. Kienig (red.), *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności: Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy*. Warszawa: ASPRA-JR.
- Słownik języka polskiego PWN (1999). Hasło: *etos*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szawiel T. (1982). Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe. (O możliwościach ewolucji społecznej). *Studia Socjologiczne*, 1(200), 279–298.
- Szkołuta T. (red.) (1992). *Czy kryzys wartości?* Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

- Wenta K. (2006). Przygotowanie nauczycieli akademickich do ról zawodowych, w tym do kompetencji zawodowych. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Wojnar I. (red.) (2000). *Etos edukacji w XXI wieku, zbiór studiów*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Ziółkowski J. (1991). Etos ludzi nauki. W: J. Goćkowski i K. Pigoń (red.), *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Polska Akademia Nauk, Ossolineum..
- Wikicytaty. Hasło: *Arystoteles*. Zaczepnięto 2 września 2024. Strona internetowa <http://pl.wikiquote.org/wiki/Arystoteles>