

ROMANA MILLER

## O POTRZEBIE ROZWOJU PEDAGOGIKI SZKÓŁ WYŻSZYCH

Zapowiedziana reforma systemu oświaty i wychowania obejmuje i szkoły wyższe. Na łamach prasy rozwinęła się już dyskusja na temat kształtu uniwersytetu przyszłości, proponuje się uniwersytet „otwarty”, wielostopniowy, dostępny dla wszystkich.

Różne koncepcje przyszłego modelu studiów mają jednak za słabe oparcie w badaniach naukowych, charakteryzujących obecny stan rzeczy. Zaczęła się bowiem rozwijać dydaktyka szkoły wyższej, a nie powstała jeszcze pedagogika tej szkoły, obejmująca zagadnienia szersze, nadrzędne. Opierano się bowiem na założeniu, że studenci jako ludzie dorośli wychowują się sami, natomiast głównym problemem są studia, a więc trzeba rosnące kadry nauczycieli akademickich zaznajomić przede wszystkim z procesem, zasadami, metodami nauczania, czyli z dydaktyką.

Już kilkanaście lat temu J. Szczepański w swojej pionierskiej książce poświęconej szkolnictwu wyższemu zwracał uwagę, że wartości metod nauczania nie można oceniać tylko z punktu widzenia reguł dydaktyki, gdyż zależą one od reakcji grup studenckich, a to wymaga analizy więzi i stosunków społecznych, jakie łączą wykładowców ze studentami. W książce tej autor zarysował całokształt problematyki socjologicznej wyższego wykształcenia, podkreślił konieczność ujęcia systemowego, prowadzenia badań umożliwiających konfrontację założonej funkcji uczelni wyższych z rzeczywistością<sup>1</sup>.

Współczesna pedagogika, która przybiera charakter „pedagogiki powszechnego kształcenia”, rozwija się w tym samym kierunku, integrując wyniki badań wielu nauk współdziałających z pedagogiką, dąży do integralnego ujęcia wychowania i całego systemu instytucji wychowujących, podobnie jak to zostało zrobione w *Raporcie o stanie oświaty i wychowania*<sup>2</sup>.

Na pytanie, jak zmienia się pod wpływem działalności uczelni wyższych osobowość studenta, nie można odpowiedzieć bez uwzględnienia

<sup>1</sup> J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.

<sup>2</sup> B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970.

złożonych zależności, jakie zachodzą między rozwojem całego społeczeństwa a rozwojem całego systemu oświaty i wychowania. Badania nad funkcjonowaniem instytucji wychowawczych, a należy do nich i szkolnictwo wyższe, powinny uwzględniać tę problematykę, którą nakreślił J. Szczepański, a więc zajmować się analizą pracy uczelni, jako systemu społecznego i wychowawczego, śledząc mechanizm rekrutacji, proces adaptacji i selekcji studentów, rozwój kadry pracowników naukowych, wyniki różnych form działalności uczelni, wreszcie kariery absolwentów, ich przydatność w pracy zawodowej, działalności społecznej i politycznej, ich uczestnictwo w kulturze.

Upominając się o rozwój pedagogiki szkoły wyższej, nie próbuję przedstawić programu, chcę tylko wskazać na szerokie ramy badań, nakreślone przez socjologa, ażeby nie popełniać błędów tradycyjnej pedagogiki, polegających na izolowaniu wychowania od wszelkich uwarunkowań, które ograniczają lub intensyfikują działalność wychowawców. Pedagogowie ciągle zbyt słabo dostrzegają znaczenie funkcji i organizacji instytucji wychowawczych, które przecież ustalają cele, wyznaczają program, zapewniają materialne środki działania, określają kwalifikacje kadry wychowawców. Problematyka instytucji i systemu, który one tworzą wymaga wzbogacenia pedagogiki nie tylko o analizy socjologiczne, ale i o wykorzystanie teorii informacji, teorii organizacji i zarządzania, cybernetyki.

Niełatwo jest nadażyć za rozwojem tak współczesnych nauk jak i za zmianami, jakie dokonują się we współczesnych społeczeństwach, a więc i za zmianami systemów oświaty i wychowania i badaniami, jakie trzeba prowadzić, ażeby funkcjonowały w możliwie optymalny sposób. Pedagogika rozszerza swój teren badań, wprowadza nowe pojęcia, stara się badać w sposób możliwie pełny te złożone uwarunkowania procesu wychowania, ustalać wskaźniki, umożliwiające określanie etapowych celów i wyników wychowania.

Badania pedagogiczne nad szkolnictwem wyższym nie mogą omijać tego szerokiego, systemowego ujęcia szczegółowej problematyki i powinny brać pod uwagę całość sytuacji tego ostatniego szczebla systemu kształcenia.

Cechuje go burzliwy wzrost ilości studentów i kadry pracowników, za którym nie nadąża rozwój bazy materialnej. Wyniki studiów różnicują często w sposób przypadkowy, zależny od miejsca w domu akademickim, miejsca w laboratorium czy możliwości dobrego funkcjonowania biblioteki i czytelnicy. Nierówny poziom i przygotowanie nauczycieli akademickich nie gwarantuje jednakowej wartości ich zajęć i kontaktów ze studentami. Ta sama uczelnia stwarza odmienne warunki studiowania i można, zależnie od okoliczności i indywidualności studentów, uzyskać najbardziej wartościowe wykształcenie, jak i tylko prześliznąć się przez formalny

system zaliczeń i egzaminów, zdobyć dyplom akademicki, niewiele umiejąc.

Dyskusyjne są też plany i programy studiów. Stopniowo rozrosły się one, obejmując maksymalnie dużą ilość godzin zajęć studenckich, programy stały się zbyt szczegółowe i przeładowane, zwiększyła się ilość dyscyplin, obowiązujących na każdym kierunku. Inwencja wykładowców została poważnie ograniczona. Toteż na całym świecie toczy się dyskusja na temat kryzysu uniwersytetów.

Jean Fourastié, ekspert UNESCO w zakresie planowania oświaty, zarzucił uniwersytetom, że wychowują przeciętne masy, dla których nauka jest wielką encyklopedią, a nie obszarem niewiedzy, który należy drogą badań rozszyfrować. Wykładowcy podają wiedzę gotową, dogmatyczną, nie podają wyjaśnień, jak się ona tworzy. Studiujący uzyskują więc stabilny i fałszywy obraz zarówno nauki, jak i świata. Nie mogą zrozumieć współczesności, nie przeżywają pasji odkrywania rzeczy nowych, nie umieją pokonywać sprzeczności problemów, oświetlanych z różnych punktów widzenia. Dzisiejszy uniwersytet nie kształci „umysłu naukowego”, nie umożliwia znalezienia odpowiedzi na pytanie o sens życia i dlatego wymaga zasadniczych zmian<sup>3</sup>.

Zasadnicze zarzuty Fourastié dotyczą ilości i układu treści programowych, przekazywanych wielkim grupom studenckim oraz takiej organizacji pracy, która nie dopuszcza do tworzenia się małych zespołów, nawiązujących kontakt z twórczym profesorem.

Trzeba się zgodzić z tym autorem, że gwałtowny rozwój nauki, jej specjalizacja, powodujące „eksplozję informacji” i utrudniające ich selekcję, szybki wzrost ilości studentów, pociągający za sobą zwiększone zapotrzebowanie na kadrę naukową, której przygotowanie nie może nadążyć za ilością czekających etatów, rozsadziły tradycyjne formy organizacji nie tylko uniwersytetów ale i młodszych od nich, szkół wyższych. Badając cele i wyniki wychowania w szkołach wyższych nie można omijać tych spraw i dlatego sędzę, że analiza sytuacji uczelni wyższych i sposoby, za pomocą których usiłują one przewycięzać te kryzysowe sytuacje, powinny stanowić punkt wyjścia problematyki pedagogiki szkoły wyższej. Interesując się zmianami, jakie zachodzą w osobowości studentów, pedagog musi się zająć i zmianami, jakie zachodzą w samych szkołach wyższych jako instytucjach wychowawczych i zmianami, jakie zachodzą w świecie zewnętrznym, a zwłaszcza w nauce i w tych dziedzinach gospodarki i kultury, w których mają pracować absolwenci tych szkół.

Szkoły wyższe mają do spełnienia trzy cele: 1) prowadzenie badań naukowych, tak podstawowych jak i wdrożeniowych, 2) kształcenie kadr wysoko kwalifikowanych, 3) kształcenie pracowników naukowych.

<sup>3</sup> J. Fourastié, *Faillite de l'Université?* Paris 1972.

Są to cele i społeczne i wychowawcze, gdyż ich realizacja wymaga integracji trzech różnych celów w działalności, którą można nazwać wychowaniem przez naukę. Polega ona na takim uprawianiu nauki, które przyczyniając się do jej rozwoju pozwala, aby stała się drogą kształcenia asystentów i adiunktów, a zarazem podbudową wykształcenia studentów, formowania ich postawy naukowej.

Wychowanie przez naukę jest dominującą formą wychowania w uczelniach wyższych i jest ściśle związane z wychowaniem przez działalność społeczną i uczestnictwo w kulturze. Odnosi się ono do różnych grup przedmiotów, zarówno ogólnych, jak filozofia i teoria rozwoju społecznego, ekonomia, pedagogika, nauki polityczne, jak i do grup nauk specjalnych, związanych z zawodem, a także grup przedmiotów ściśle zawodowych, związanych z praktykami zawodowymi.

Całość wiedzy zdobytej na studiach powinna się zintegrować w osobowości studenta, przeniknąć do jego światopoglądu, planów życiowych, przyjętych reguł zachowania. Egzamin, testy wiadomości sprawdzają tylko zakres wiedzy, opanowanej z poszczególnych przedmiotów, ale nie pozwalają wnikać w stopień jej integracji i wpływ na całość zachowania. Nie mogą więc sprostać zadaniu metody badań dydaktycznych, trzeba sięgnąć do złożonych metod, sięgających głębiej w osobowość, w znaczenie postawy naukowej dla całości życia wewnętrznego.

Wiązanie pracy naukowej z dydaktyczną, charakterystyczne dla uczelni wyższych, a którego brakuje w instytutach badań naukowych, ma głębokie uzasadnienie wychowawcze, zakłada się bowiem, że tylko twórczo pracujący nauczyciel akademicki może właściwie prowadzić zajęcia dydaktyczne, gdyż tylko wówczas potrafi, wyjaśniając treści naukowe, uczyć jednocześnie czym są metody badań, potrafi, nawiązując choćby marginesowo do swoich prac badawczych, przekazać studentom pasję odkrywania nowych zjawisk i związków między nimi, budzić szacunek dla rzetelności i trudu badacza, mówić o satysfakcji intelektualnej, jaką taka praca daje.

Na taką twórczą współpracę profesorów i studentów powołują się najstarsze tradycje uniwersyteckie i do niej nawiązuje wiele głosów, krytykujących współczesne uniwersytety. Jest to jednak coraz trudniejsze w dzisiejszych warunkach, kiedy kontakty z bardziej twórczymi profesorami, mogą być nawiązywane dopiero w końcowym okresie studiów. Warto jest bliżej zająć się wynikami studiów jako wynikami złożonego procesu wychowawczego, gdyż stosunek studentów do nauki i przyszłego zawodu świadczy o realizacji założonych celów szkolnictwa wyższego.

Cel, który Fourastié określał jako „kształcenie naukowego umysłu”, B. Suchodolski ujmuje jako kształcenie postawy naukowej, stającej się stylem działania współczesnego człowieka realizującego zadania, jakie mu stawia rewolucja naukowo-techniczna. Zdaniem autora, nauka organizuje i dyscyplinuje świadomość ludzi, dając im radość twórczości, poczu-

cie siły i osobistej satysfakcji, przenika do sposobu rozumowania i działania, towarzysząc w pytaniach o sens życia i sens działalności zawodowej<sup>4</sup>.

Wychowanie przez naukę, ażeby mogło osiągnąć taki rezultat musi wiązać się nie tylko ze studiami, ale przenikać i do całokształtu doświadczeń studentów. Badania nad wynikami pracy uczelni wyższych ograniczały się do tej pory do analizy sprawności studiów, wyliczania procentu osób, które odpadały na kolejnych latach i nie otrzymywały dyplomu, zestawiano (również wyniki nauczania na podstawie wyliczenia przeciętnej ocen wpisanych do indeksu.

Ilość ocen powyżej dobrych nie jest wystarczającym wskaźnikiem rozwoju postawy naukowej, nie pozwala ona odróżnić różnych sposobów uczenia się, stosowanych przez studentów, nie stanowi kryterium twórczości i stylu działania. Potrzebne są tu inne kategorie pojęciowe, pozwalające grupować studentów według tego, jakie wartości wynoszą ze studiów, zarówno z nauki, jak i działalności społecznej oraz sposobów spędzania wolnego czasu. W tym celu trzeba badać nie tyle efekty uczenia się, ile wnikać w przemiany cechujące sam proces uczenia się.

I w tym zakresie, współczesna psychologia tak rozszerza pojęcie uczenia się, że powinno ono wejść do języka pedagogiki, gdyż język dydaktyki może okazać się niewystarczający. Z wymienionych przez J. Linharta, autora oryginalnej i syntetycznej teorii uczenia się, głównych tendencji psychologii uczenia się, podkreślę tylko następujące: 1) uczenie się jest interpretowane jako proces tworzenia się w określonych warunkach nowych form działalności i właściwości psychicznych człowieka, jest więc ważnym czynnikiem rozwoju psychicznego, 2) koncepcje uczenia się ujmowane są jako aktywna działalność podmiotu, bada się więc zagadnienia optymalnej regulacji przyswajania programów czynności, zwiększania siły motywów wtórnych i tworzenia się operacji intelektualnych, 3) proces uczenia się ujmuje się jako dynamiczną, ustrukturalizowaną wewnątrznie aktywność, która jest funkcją zorganizowanego w określony sposób systemu; zarówno proste, jak i złożone formy uczenia się są badane jako sposoby samoorganizacji, 4) podkreśla się znaczenie w badaniach metody strukturalno-funkcjonalnej i rozwojowej.

W takim ujęciu problematyka uczenia się przewycięża jednostronne ujmowanie tego procesu jako procesu poznawczego, a wiąże go ze zmianami działalności człowieka i jego właściwości psychicznych. Linhart dąży do opisu modelu ogólnego działalności psychicznej, jako złożonego modelu funkcjonalnego. Zwraca on szczególną uwagę na motywację i nastawienia, śledzi jak one organizują dalsze elementy działania, to jest antycypację, programy i plany, szczególną uwagę zwraca przy tym na rolę sprzężeń zwrotnych, a zwłaszcza na samoocenę wyników reali-

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *Labirynty współczesności*, Warszawa 1972.

zacji poszczególnych zadań. Wpływają one bowiem na zawężenie lub obniżenie aspiracji i mogą stać się źródłem nowej motywacji, nowego celu i programu.

Kryteria oceny własnych reakcji, umożliwiają porównania sytuacji początkowej i wyników działania z programem czynności. Rozwija się w ten sposób zdolność do integrowania pewnych doświadczeń przeszłych z obecnymi i oczekiwaniami na przyszłość.

W zakończeniu swoich obszernych wywodów, autor tak określa proces uczenia się: „Uczenie się w najszerszym ujęciu, uważamy za rodzaj działalności, w której podmiot w danej sytuacji pod wpływem zewnętrznych warunków i w zależności od swego działania, zmienia swoje zachowanie i swoje procesy psychiczne tak ażeby zredukować dzięki nowym informacjom swoją niepewność i znaleźć prawidłową odpowiedź lub »adekwatną regułę zachowania" <sup>5</sup>.

Tak rozumiany proces uczenia się obejmuje podstawowe zmiany, jakie mogą zachodzić w osobowości pod wpływem całokształtu doświadczeń życiowych, zarówno zmian motywacji, nastawień jak i struktury poznawczej i struktury aktywności aż do nowych form działania. Nie kształtuje się on więc wyłącznie pod wpływem nauczania, ale i podlega regulacji na skutek każdej działalności wychowawczej. Pedagogika od dawna podkreślała rolę własnej aktywności wychowanka, wiele pisano o tym, że wychowanek staje się z przedmiotu podmiotem wychowania, ale nie umiała analizować tej aktywności jako układu zdolnego do samoorganizacji, nie doceniała roli sprzężeń zwrotnych, reorganizacji częściowych celów i samodzielnie układanych programów czynności. Rozważania Linharta zachęcają do przemyślenia wspólnych podstaw dydaktyki i pedagogiki, do dalszych wspólnych badań nad tak szeroko rozumianym procesem uczenia się. Można by w takim ujęciu określić wychowanie jako celowe kierowanie procesem uczenia się, a sam ten proces utożsamić z samowychowaniem. Wychowanie przedstawiałoby próbę interwencji w aktywność podmiotu w celu zmiany jego zachowań i procesów psychicznych w kierunku realizacji celów wychowawczych. Nauczanie zaś odnosi się tylko do pewnych form uczenia się związanych z przekazywaniem wiadomości i umiejętności. Ma ono zawsze charakter wychowawczy, tylko prowadzone niewłaściwie wywołuje niepożądane procesy uczenia się, deformujące rozwój osobowości.

Nasze przeładowane szczegółowe programy studiów wpłynęły na taki charakter kolokwiiów i egzaminów, że sprawdza się głównie opanowanie wiedzy częściowej i wyspecjalizowanych umiejętności, nie wnikając zbyt w sposoby uczenia się studentów, nie analizując unaukowania ich postaw. Idąc za myślą Linharta, trzeba by założyć, że studiowanie w uczelniach wyższych powinno realizować cele wychowania

<sup>5</sup> J. Linhart, *Proces i struktura uczenia się ludzi*, Warszawa 1972.

przez naukę, a więc być coraz bardziej samodzielne i twórcze, kształcić pewien styl działania. Przejawiałoby się to w: 1) umiejętności selekcji i rekonstrukcji zadań ustalonych przez nauczycieli i programy oraz w poszukiwaniu zadań nowych, indywidualnych, 2) ustaleniu obiektywnych kryteriów wyników uczenia się i umiejętności samooceny stopniowo uniezależniającej się od oceny kadry nauczającej, 3) zmianie aspiracji, które na początku dotyczyły raczej opanowania wiedzy, a powinny rozszerzać się stopniowo na dążenie do jej współtworzenia, 4) bogaceniu form uczenia się, opartych nie tylko na coraz bogatszych źródłach naukowych, ale i korzystaniu z dyskusji z rówieśnikami i pracownikami naukowymi, obserwacji pracy ludzi twórczych różnego rodzaju, korzystaniu z różnych form uczestnictwa w kulturze.

Dopiero jednak badania empiryczne mogłyby wykazać przydatność takiego ujęcia uczenia się na studiach, naszkicowałam tylko pewien zarys problemów, którymi powinna zająć się pedagogika szkoły wyższej, a którym nie może podołać dydaktyka. Można sądzić, że styl uczenia się wielu studentów odbiega od stylu studiowania, który nakreśliłam i trzeba by się zapoznać z różnymi odchyleniami i tymi czynnikami, które je warunkują. Trzeba jednak prowadzić te badania w myśl założeń pedagogiki powszechnego kształcenia i śmielej korzystać z dorobku nauk współdziałających z pedagogiką.

## DU BESOIN DU DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES

### R é s u m é

La didactique des écoles supérieures en Pologne s'est développée mais elle n'englobe pas l'ensemble des problèmes et face à la réforme de tout le système d'instruction et d'éducation, il faut appeler au développement de la pédagogie de l'école supérieure. Cependant il faut lui donner un caractère de „pédagogie de formation universelle" dont la conception a été présentée par B. Suchodolski.

Faisant remarquer la situation critique des écoles supérieures dans le monde entier, l'auteur en arrive aux considérations de J. Szczepański, concernant les questions sociologiques de l'éducation supérieure, et propose que cet aspect ainsi que la problématique du fonctionnement d'une institution en tant que système social, de la comparaison entre la fonction établie et la fonction effective, soient conservés dans les investigations pédagogiques. Elle commente les concepts d'éducation par la science et de l'attitude scientifique ainsi que le concept contemporain d'apprentissage par lequel Linhart entend la création de nouvelles formes d'activité et propriétés psychiques de l'être humain. L'auteur voit la possibilité du développement de la pédagogie des écoles supérieures dans la continuation des études empiriques sur l'apprentissage des étudiants dans lequel s'intègrent aussi bien les études que l'activité socio-politique et la participation à la vie culturelle.