

Kinga Majchrzak-Ptak

UNIwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0001-8616-9824>

HUMANISTYCZNA WIZJA EDUKACJI AKADEMICKIEJ A KRYTYCZNO-EMANCYPACYJNY PARADYGMAT KSZTAŁCENIA STUDENTÓW

Wprowadzenie

Procesy i zjawiska stanowiące o istocie współczesnego świata, coraz wyraźniej odciskają swoje piętno na działalności uniwersytetów, a tym samym kształcie prowadzonej w ich ramach edukacji akademickiej. To właśnie zachodzące od lat 80-tych ubiegłego wieku – początkowo w Stanach Zjednoczonych Ameryki, następnie w Europie Zachodniej, a obecnie również w Polsce – zmiany w sposobie funkcjonowania uniwersytetów, które wynikają m.in. z utraty przez te instytucje monopolu na gruncie szkolnictwa wyższego, a tym samym konieczności bycia konkurencyjnymi elementami istniejącego obecnie rynku usług edukacyjnych, w szczególności sposób niepokoją pedagogów oraz socjologów i filozofów edukacji¹.

Badacze dostrzegają bowiem, że uniwersytety, o których mówiło się, że są „świętyniami wiedzy”, „wieżami z kości słoniowej”, „latarniami morskimi”, aby zapewnić sobie rentowność, sukcesywnie rezygnują ze swojej specyfiki, i dziś to zaledwie: „(...) fabryki produkujące magistrów (...) wielkie przedsiębiorstwa podlegające rygorom gospodarki rynkowej”², czy odwołując się do metafory M. Konopczyńskiego, „»kapliczki przydrożne«, przy których mniej lub bardziej znużeni wędrowcy zatrzymują się tylko na chwilę, aby pójść dalej swoją drogą...”³. Elżbieta Wołodźko wyrażając swój niepokój o „(...) marginalizowaną istotę szkoły wyższej jako »wspólnoty poszukiwaczy prawdy« na rzecz instytucji kształcenia zawodowego, o pomijanie jej osobotwórczej, kulturotwórczej i obywatelskiej misji, której urzeczywistnienie zapewnia warunki rozwoju jednostkom i stworzonym przez nie wspólnotom”⁴, akcentuje, iż obecnie „osłabieniu ulegają tradycyjne dotąd

¹ E. Wołodźko, *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*, Olsztyn 2013, s. 54.

² M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*, Kraków 2012, s. 33.

³ M. Konopczyński, *Etos nauki a współczesne polskie szkolnictwo wyższe. Refleksje pedagoga*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, Łódź 2010, s. 210.

⁴ E. Wołodźko, dz. cyt., s. 31-32.

funkcje uniwersytetu, takie jak: »kultywowanie tradycji edukacyjnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego, kształcenie tożsamości jednostek (postaw obywatelskich, charakterów i umysłów), orientacja na wiedzę jako wartość samą w sobie«⁵. Zarzucają zatem współczesnym uniwersytetom nadmierną koncentrację na wypełnianiu zadań wynikających z adaptacyjnej funkcji edukacji przy jednoczesnym zaniedbywaniu realizacji tych związanych z funkcją rekonstrukcyjną i emancypacyjną⁶, co w konsekwencji grozić może sprowadzeniem akademii do rangi instytucji kształcenia zawodowego.

W artykule pochylono się nad możliwościami jakie stwarza osadzenie procesu edukacji akademickiej w ramach paradygmat krytyczno-emancypacyjnego. Przedstawiono koncepcje edukacji akademickiej wykraczające poza oczekiwania gospodarki rynkowej. Opisano specyfikę krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu kształcenia studentów, a także odniesiono się do wyzwań i możliwości jakie zastosowanie tegoż paradygmatu stawia przed nauczycielem akademickim. W końcowej części tekstu zaprezentowano tezę, że zbudowanie osadzonego w krytyczno-emancypacyjnym paradygmacie kształcenia studentów procesu edukacji akademickiej wokół treści powszechnie kojarzonych z rekonstrukcyjną funkcją edukacji podnieść może jego efektywność.

Humanistyczny wymiar edukacji akademickiej

Autorzy zajmujący się kondycją współczesnych uniwersytetów nie poprzestają tylko na krytyce. Szans na zachowanie przez uniwersytety własnej tożsamości, przy jednoczesnej realizacji przez nie zadań wynikających ze specyfiki współczesnego świata, upatrują w eksplorowaniu rozwiązań „(...) stanowiących przeciwagę, sprzeciw lub alternatywę wobec zdehumanizowanej edukacji korporacyjnej (...)»⁷, rozwiązań, które umożliwić mają studiującym wyjście poza kształcenie praktyczne, a tym samym zapobiec zamykaniu ich „(...) w ciasnych schematach ról pisanych z myślą o przystosowaniu się do wymagań dnia dzisiejszego»⁸. Postulowane przez nich rozwiązania dotyczące sposobu konstruowania procesu edukacji akademickiej nacechowane są humanistycznie. W wyraźny sposób nawiązują do podstawowych tradycji i idei uniwersyteckich, w tym etosu środowiska akademickiego, a także przesunięcia od nauczania do uczenia się⁹, który wyrażany jest m.in. po przez akcentowanie konieczności umożliwienia studentom: osiągnięcia samodzielności

⁵ Tamże, s. 28.

⁶ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] Tenże (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000, s. 8; Tenże, *Socjologia edukacji*, Olecko 1995, s. 21.

⁷ E. Wołodźko, dz. cyt., s. 18.

⁸ J. Brzeziński, *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Poznań 2004, s. 52.

⁹ B. D. Gołębiak, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010, s. 258.

poznawczej, de- i rekonstrukcji narzuconych znaczeń i interpretacji, opracowywania indywidualnie sprofilowanych ścieżek studiowania¹⁰.

Twórcy tego typu rozwiązań zakładają, że proces edukacji akademickiej bazować może np. na uczeniu się o charakterze refleksyjnym i autonomicznym, ułatwiając studentom – w większości młodym dorosłym – poznawanie siebie. Kładą szczególny nacisk na urzeczywistnianie człowieczeństwa, m.in. poprzez obcowanie z dorobkiem nauk humanistycznych, nauk o społeczeństwie i kulturze, ale także kulturą, jako niezależnym bytem¹¹ – również na kierunkach ścisłych. Podkreślają konieczność ułatwienia studentom zanurzenia się w świat uniwersalnych wartości i idei¹², umożliwienia im zdobycia „samowiedzy historycznej”¹³ oraz poznania i (auto)refleksyjnego spojrzenia na dziedzictwo własnej wspólnoty, narodu, jak i dziedzictwo innych jednostek, co w połączeniu z dyskusją i dialogiem, odbywającymi się ponad różnicami, zaowocować może nabywaniem do siebie wzajemnego szacunku i tolerancji, a także gotowością do pozbawionego agresji współlistnienia i podejmowania współpracy¹⁴. Postulaty te wydają się szczególnie ważne, biorąc pod uwagę, że w rzeczywistości cechującej się otwartością, a jednocześnie dużą dozą ryzyka i tymczasowości, najlepiej radzą sobie ludzie, którzy za Z. Kwiecińskim, są: „(...) gruntownie wykształceni, rozumiejący korzenie i aktualne dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków swojego życia, otwarci na spotkanie i dialog ze swoimi i obcymi. Ludzie z silnymi charakterami, ze stałymi zasadami, wspartymi na uznawanym systemie wartości uniwersalnych. Świadomi swojej biograficznej kontynuacji dotychczasowej historii, aktywni jej współtwórcy”¹⁵.

Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że to nie asymilacja określonych treści stanowić ma istotę procesu edukacji akademickiej wykraczającej poza adaptację do szybko dezaktualizujących się warunków życia, ale umiejętne prace z nimi za pomocą metod dających sposobność polemizowania z prezentowanym materiałem, inspirujących do dalszych poszukiwań, krytycznego myślenia i (auto)refleksji. Metody te powinny być dobrane w taki sposób, aby umożliwiły nie tylko poszerzenie zakresu posiadanej wiedzy, ale także konstruowanie różnorodnych kompetencji i postaw, aby przysposabiały do ustawicznej pracy nad sobą, rozumienia zmienności współczesnego świata i „(...) rozwiązywania problemów dziś jeszcze niesformułowanych – za pomocą języka w najwyższym stopniu uprawdopodobnionej

¹⁰ E. Wołodźko, dz. cyt., s. 25.

¹¹ L. Witkowski, *Jaka kultura? (tezy, wypowiedzenia i podsumowania)*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – Moralność – Sfera publiczna*, Lublin 2007, s. 266.

¹² Z. Kwieciński, *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Kraków 1990, s. 331-335.

¹³ S. Wołoszyn, *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009, s. 74-76.

¹⁴ E. Wołodźko, dz. cyt., s. 33.

¹⁵ Z. Kwieciński, *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Tenże, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Kraków 2012, s. 407.

teorii naukowej i z odwoływaniem się do skutecznej metodologii”¹⁶. W konsekwencji powinny one ułatwiać przygotowanie studentów do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, nowych, wymagających twórczego myślenia i wyjścia poza wcześniej wyuczone schematy, do kwestionowania zastanej rzeczywistości, »nieposłuszeństwa w myśleniu«¹⁷, możliwości określania siebie mianem człowieka, „(...) który nie ulega, ale przekształca świat i myśli w skali całego globu i sam stwarza formację historyczną, zamiast być jej niewolnikiem”¹⁸, a tym samym świadomego uczestnictwa w przekształcaniu siebie oraz bliższego i dalszego otoczenia na lepsze. Na gruncie międzynarodowym interesującej poznawczo koncepcji edukacji akademickiej wpisującej się w prezentowane założenia, dostarcza Martha C. Nussbaum, która kształcenie dla zysku przeciwstawia kształceniu dla rozwoju ludzkiego/dla wolności¹⁹. Z tekstu jej autorstwa wynika, że cele procesu edukacyjnego realizowanego w ramach uniwersytetów, ale także edukacji w ogóle, powinny koncentrować się wokół wspierania trzech zasadniczych zdolności człowieka. Pierwszą z nich jest zdolność (sokratejskiego) myślenia krytycznego, która wyzwala intelektualną niezależność każdej osoby²⁰, uprawomocnia do świadomego eksplorowania rzeczywistości i określania swojego w niej miejsca, analizowania i wyciągania wniosków z własnych i cudzych poglądów/poczyznań, „(...) kwestionowania wszystkiego, cokolwiek nie daje się racjonalnie uzasadnić, przemawiania własnym głosem, ale i wsłuchiwanie się w głos innych”²¹.

Drugą z kluczowych zdolności wymienianych przez M. C. Nussbaum jest gotowość do definiowania siebie jako członka heterogenicznego narodu i świata. Jej osiągnięcie nie jest możliwe bez chęci i możliwości poznawania specyfik różnorodnych wspólnot, a przy tym choćby podejmowanie prób ich zrozumienia, bez postrzegania przedstawicieli tych zbiorowości jako równych sobie obywateli, zwalczania – także w sobie – wszelkiego rodzaju stereotypów. Dlatego też, zdaniem M. C. Nussbaum, tak ważne jest danie studentom sposobności obcowania i zaznajamiania się z historią i kulturą wielu różnych grup społecznych, etnicznych, religijnych, czy też polciowych²².

Trzecia zaś z wymienianych przez M. C. Nussbaum zdolności wynika z potrzeby kształcenia wyobraźni narracyjnej, przez którą autorka ta rozumie „(...) zdolność wczucia się w położenie innej osoby, umiejętność inteligentnego odczytania historii życia tej osoby i zrozumienia emocji, życzeń, i pragnień, jakie ktoś w tej sytuacji

¹⁶ J. Brzeziński, dz. cyt., s. 55.

¹⁷ J. Goćkowski, *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea Uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1998, s. 27.

¹⁸ C. Miłosz, *Zniewolony umysł*, Kraków 1953, s. 20.

¹⁹ M. C. Nussbaum, *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] B. D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo*, Wrocław 2008, s. 65-99.

²⁰ Tejże, *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 29.

²¹ Tejże, *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności...*, s. 71.

²² Tamże, s. 84.

mógłby mieć”²³. Innymi słowy jest to „(...) zdolność empatycznej wyobraźni, umożliwiającej rozumienie intencji i wyborów ludzi odmiennych od nas samych”²⁴. M. C. Nussbaum zdając sobie sprawę, że rozwijanie w jednostkach tak definiowanej zdolności jest zadaniem bardzo trudnym, podkreśla, że jego realizacja jest możliwa jedynie przez osoby: dostrzegające edukacyjny potencjał sztuki i czerpiące z niego, cechujące się otwartością w podejściu do treści programowych, reprezentujące w pracy styl pedagogiczny, w którym „miłość i współczucie przepajają cały wysiłek oświatowy”²⁵.

Echo podobnego myślenia znaleźć można również w polskiej literaturze przedmiotu, m.in. w pracy Teresy Bauman, w której opisane zostały dwa modele edukacji akademickiej²⁶. Pierwszym z nich jest „studiowanie jako nabywanie znaczeń”, czyli proces nauczania/uczenia się, który sprowadza się do „przekazywania nagromadzonej przez pokolenia gotowej wiedzy posiadającej swoją rangę i znaczenie”²⁷, wiedzy pojmowanej jako pewna, domknięta, niepodlegająca interpretacji odmiennej od tej zgodnej z zewnątrznie i ogólnie sformułowanymi definicjami. W modelu tym najpopularniejszą metodą nauczania jest wykładach rozumianych jako „przekaz informacji”²⁸. Drugim modelem jest natomiast „studiowanie jako tworzenie znaczeń”. Jego celem jest wspieranie umiejętności krytycznego myślenia, w tym przede wszystkim umiejętność krytycznego posługiwania się wiedzą oraz umiejętności krytycznego rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Drogę do tego celu umożliwić może kształcenie emancypacyjne, czyli takie, które „(...) może uczynić ludzi zdolnymi do uwalniania się od zależności i ograniczeń. Idzie w nim bowiem o przygotowanie uczących się do samodzielnego działania, autonomicznego rozstrzygnięcia, projektowania strategii rozwiązywania problemów, co wiąże się ze współrozstrzygnięciem co do treści uczenia się oraz własnej aktywności studiującego”²⁹. A. Sajdak odnosząc się do niniejszej koncepcji zaznacza, że: „T. Bauman, nawiązując do teorii J. Habermasa oraz podkreślając wartość krytyki naukowej w kształceniu studentów, pisze, iż celem kształtowania krytyczności myślenia winno być także wykazywanie sprzeczności w samej wiedzy, jej fałszywości oraz demaskowanie trudnych założeń, ideologii i interesów stojących za jej konstrukcją”³⁰.

²³ Tamże.

²⁴ Tejże, *W trosce o społeczeństwo...*, s. 84.

²⁵ Tejże, *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności...*, s. 85.

²⁶ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 2001, s. 112-130.

²⁷ Tamże, s. 114.

²⁸ Tamże, s. 122-123.

²⁹ Tamże, s. 117.

³⁰ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierani rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 444.

Wokół krytyczno-emancypacyjny paradygmat kształcenia studentów

Zaprezentowane koncepcje edukacji akademickiej stanowią znakomite źródło jej celów, które określając specyfikę zmian uczącego się podmiotu, jak również nadają kierunek i sens podejmowanym działaniom dydaktycznym³¹. Ale ich urzeczywistnianie, a co za tym idzie umożliwienie m.in. rozwoju samodzielnego zdobywania wiedzy, jej rekonstruowania i kontestowania, nabywania kompetencji twórczych i emancypacyjnych, pozyskiwania umiejętności autokreacyjnych, konstruowania świadomości osobistej i odpowiedzialności za wykorzystywanie rozwojowych szans³², wymaga stworzenia sprzyjających ku temu okoliczności. Jest to zadanie trudne, gdyż realizując je należy uwzględnić wiele uwarunkowań, w tym heterogeniczność współczesnych studentów, którzy cechują się zróżnicowanym kapitałem społecznym i kulturowym, różnymi biografiami i doświadczeniami (edukacyjnymi), niejednakowym stopniem gotowości do studiowania, czy też zróżnicowanym poziomem refleksji i krytycyzmu³³. Analiza literatury przedmiotu pozwala jednak stwierdzić, że realizację tego wymagającego zadania ułatwić może osadzenie procesów dydaktycznych odbywających się w ramach edukacji akademickiej w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym³⁴, który sprzyjać ma: kształtowaniu otartej postawy wobec sytuacji problemowych oraz różnorodnych interpretacji i sposobów myślenia, przygotowywaniu do podejmowania działań alternatywnych, twórczych, innowacyjnych w stosunku do obowiązujących schematów, braniu odpowiedzialności za dokonywane wybory, uzyskiwaniu optymalnego poziomu operatywności działania, współdziałania i współpracy w grupie czy planowaniu własnego rozwoju³⁵.

W warstwie teoretycznej paradygmat krytyczno-emancypacyjny budowany jest wokół założenia, że człowiek jest bytem wolnym, zdolnym do przekształcania rzeczywistości, a nawet zmiany tej rzeczywistości na lepszą, doskonałej urządzonej. Jego osnowę stanowi także teza o występowaniu wzajemnych związków między wiedzą, władzą, a kondycją wolności człowieka³⁶, w sposób bezpośredni łącząca się z negacją pozytywistycznego podejścia do wiedzy, polemiką z jej absolutnym obiektywizmem i pewnością oraz brakiem związku z jakimikolwiek przekonaniem społecznymi czy ideologicznymi, które pociągają za sobą przekonanie, że nie istnieje również obiektywna nauka, gdyż nawet sposób naukowego poznania nierozzerwalnie związany jest z praktyką społeczną³⁷.

³¹ A. Sajdak, dz. cyt., s. 120.

³² E. Wołodźko, dz. cyt., s. 25-33.

³³ A. Nizińska, *Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym „kulturom uczenia się”*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010, s. 281.

³⁴ Zob.: A. Sajdak, dz. cyt., s. 429-467.

³⁵ Tamże.

³⁶ Zob.: P. Feire, *Pedagogy of the oppressed*, Nowy Jork 1970; Tenze, *Bildung und Huffnung*, Munster 2007.

³⁷ M. Malewski, *Teorie andragogiczne Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 41.

Powyższe twierdzenia oddziałują na sposób interpretowania znaczenia edukacji (przede wszystkim edukacji zinstytucjonalizowanej). Zgodnie z nimi proces ten może być zarówno źródłem kolonizacji umysłu, utrwalania istniejącego porządku społecznego, jaki i okolicznością dającą nadzieje na zmianę³⁸, czynnikiem stanowiącym drogę ku emancypacji, rozumianej jako nigdy nie kończący się, kontekstualny proces świadomego odrzucania stereotypów i mitów, pokonywania utrudnień generowanych przez aktywność ludzką lub siły natury³⁹, a zatem stanowiącym szansę na „(...) wyzwolenia od dostrzeżonych opresji ku budowaniu bardziej sprawiedliwego porządku społecznego (...)”⁴⁰, czy też „(...) od różnego rodzaju własnych zniewoleń, od uwikłania kulturowego, społecznego, ale także związanego z własną biografią”⁴¹. Treść prezentowanego wniosku w znakomity sposób oddają słowa T. Szkudlarka: „(...) edukacja zniewala, ale wyzwolenie wymaga edukacji”⁴².

Tym samym w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym przyjmuje się, że tylko odpowiednio zaplanowany i realizowany proces edukacyjny prowadzić może do wyzwolenia, co wiąże się z koniecznością sprostania określonym wymaganiom na każdym z jego etapów. Formułując cele procesu dydaktycznego osadzonego w ujęciu krytyczno-emancypacyjnym należy mieć na uwadze jego podmiotowe uwarunkowania, uwzględnić np. dotychczasowe doświadczenia uczestniczących w nim podmiotów, ich potencjał emancypacyjny. Innymi słowy cele te powinny być konstruowane tak, by stanowiły „(...) odbicie koncepcji własnego, osobistego wysiłku podejmowanego przez studentów w ich rozwoju w kierunku wzrastającej autonomii. Muszą zatem mieć charakter projektu otwartego, niezwiązanego z żadnym dominującym porządkiem świata ani ideologią”⁴³.

Istotny w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym jest także odpowiedni dobór treści i metod kształcenia oraz właściwe podejście do nich. Oznacza to, że określając, które treści zostaną poddane analizie w czasie trwania procesu dydaktycznego, należy być otwartym na ich różnorodność i wielość znaczeń, zaakceptować możliwość przekraczanie granic określonych przedmiotów akademickich, uczenie się interdyscyplinarne, czy też w »poprzek« dyscyplin⁴⁴, gdyż jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak: „Koncepcja emancypacji, zwłaszcza emancypacji przez edukację, jest projektem ponaddyscyplinarnym. Jej poszczególne elementy

³⁸ Według Herberta Marcuse’a: „Społeczeństwo, zanim będzie mogło stać się wolnym społeczeństwem, wpraw musi umożliwić swoim niewolnikom zdobywanie wiedzy, umiejętność patrzenia i myślenia, zanim będą wiedzieć, co się dzieje i co sami mogą uczynić, aby to zmienić”. H. Marcuse, *Człowiek Jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991, s. 63.

³⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Gdańsk 2006, s. 30-33.

⁴⁰ A. Sajdak, dz. cyt., s. 431.

⁴¹ Tamże.

⁴² T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009, s. 366

⁴³ A. Sajdak, dz. cyt., s. 449.

⁴⁴ B. D. Gołębiak, *Stawianie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, [w:] A. Szelaż (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006, s. 135.

wywodzą się i jednocześnie oddziałują na kondycje takich nauk, jak filozofia, psychologia, pedagogika, socjologia, a także politologia, ekonomia, historia, językoznawstwo, krytyka literacka i tym podobne⁴⁵. Tym samym pamiętać należy, że każda standaryzacja dokonana na polu doboru treści kształcenia stanowić może potencjalne źródło zniewolenia i kierować się w tej materii zasadą, w myśl której: „nie ma jedynie poprawnych interpretacji, każda interpretacja jest jedną z możliwych narracji, ważne jest kształtowanie świadomości wielu perspektyw obrazowania rzeczywistości i świadomości ich uwikłania w różnego typu konteksty społeczne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne, itd.”⁴⁶.

Wprowadzaniu zaprezentowanego założenia w życie sprzyjać ma analiza tekstów autorów reprezentujących niejednorodne podejścia do określonych zagadnień, co w efekcie umożliwić może każdej jednostce wybranie najbliższego jej (z różnych względów) sposobu interpretacji, a nawet wypracowanie własnego. Analiza ta, aby być skuteczna, musi jednak spełniać określone warunki: cechować się oddzielaniem opisu jakiejś teorii od jej oceny i interpretacji, rozpoczynać się od przekazu informacji, że dany opis jest tylko jednym z możliwych, bazować na krytycznej refleksji i przeświadczeniu o konieczności zapewnienia osobie studiującej możliwości podejmowania trudu samodzielnych poszukiwań, wystrzegać się dążenia do kształtowania poprzez dany tekst określonych opinii i przekonań – także na drodze pedagogicznej perswazji, wyróżniać pozostawieniem „tekstu otwartym”, a tym samym rezygnacją z formułowania jednoznacznych konkluzji, podsumowań poszczególnych zagadnień⁴⁷.

W warstwie metodycznej paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego zalecana jest rezygnacja z metod podających, które z założenia powadzić mają do przyswojenia określonej porcji wyselekcjonowanej wiedzy, uchodzącej za sprawdzoną i niepodważalną. Natomiast rekomendowane są metody ukierunkowane na pobudzenie krytycznego myślenia, a w szerszej perspektywie „(...) potencjału emancypacyjnego studenta”⁴⁸. Umożliwiają one otwartą i pozbawioną obaw wymianę poglądów, bazujące na dialogu, który zachodzić może tylko w „idealnej sytuacji komunikacyjnej”, czyli takiej która „(...) jest pełna symetryczności relacji pomiędzy uczestnikami dyskursu, co oznacza, iż każdy z nich ma takie samo prawo do spełniania aktów mowy, jak i kwestionowania ponoszonych wraz z nimi roszczeń do wolności”⁴⁹. A tym samym metody, które sprzyjać mają procesowi dekonstrukcji⁵⁰, swobodnemu zadawaniu

⁴⁵ M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 55.

⁴⁶ A. Sajdak, dz. cyt., s. 457.

⁴⁷ Tamże, s. 454.

⁴⁸ Tamże, s. 449.

⁴⁹ A. Szahaj, *O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej J. Habermasa*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jurgena Habermasa w Polsce*, Toruń 1990, s. 144.

⁵⁰ Zob.: Z. Kwieciński, *Pedagogika przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Tenże (red.), *Tropy – Ślady - Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 24-25; K. Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim – Basel 2006.

pytań i poszukiwaniu na nie odpowiedzi, a także odkrywaniu prawidłowości dotyczących ukrytego programu w obrębie różnych sfer ludzkiego życia, w tym również edukacji⁵¹. Warto w tym miejscu odnotować, że przyjmując się, iż edukacyjne interakcje spełniające powyższe kryteria zachodzą mogą również w przestrzeni wirtualnej, m.in. za pośrednictwem forów internetowych, czatów, blogów⁵².

A. Sajdak do metod wpisujących się w paradygmat krytyczno-emancypacyjny zalicza: metodę pisania esejów polemicznych⁵³, dialogu, sokratejskiej wspólnoty dociekań i dyskusji, stawianie pytań otwartych wspierających myślenie krytyczne (strategia bycia adwokatem diabła), synektykę⁵⁴. Autorka ta zauważa równocześnie, powołując się na twierdzenia M. Czerepaniak-Walczak, że na szczególną uwagę w tym ujęciu zasługuje zwłaszcza metoda uczenia się przez badania⁵⁵, a przede wszystkim badania w działaniu, co potwierdzają również teksty innych autorów⁵⁶. Wynikać może to z faktu, iż badania te wpisują się w nurt oporu przeciw znajdującej się w neoliberalnym kryzysie edukacji akademickiej, a tym samym umożliwiają zwrot ku uczelniom działającym »w trosce o człowieczeństwo«, ku krytycznemu i świadomemu uczestnictwu zarówno w procesie nauczania i uczenia się, jak i szeroko rozumianym życiu społecznemu, ku edukacji zmierzającej do osobowej i społecznej zmiany⁵⁷.

Kolejną ważną kwestią dotyczącą paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego jest to, że wymaga on realnego zaangażowania oraz gotowości do pracy nad sobą i pokonywania własnych ograniczeń nie tylko od studentów, ale również wykładowców/osób prowadzących zajęcia, których postawa z racji pełnionej funkcji ma wpływ na planowanie, przebieg, a w konsekwencji efekty procesu dydaktycznego. Biorąc pod uwagę rozważania B. D. Gołębnik, stwierdzić można, że nauczyciel akademicki, decydując się na osadzenie swoich działań w perspektywie wyznaczonej przez paradygmat krytyczno-emancypacyjny, w pierwszej kolejności zrezygnować musi z pełnienia roli chłodnego, nieangażującego się emocjonalnie eksperta, uchylającego przed studentami rąbka tajemnicy wiedzy naukowej⁵⁸. W perspektywie tej ma być on: „(...) animatorem wspólnych doświadczeń, organizatorem poszukiwań, w których przyjmuje rolę osoby asystującej procesom autonomicznego

⁵¹ Zob.: M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.

⁵² A. Sajdak, dz. cyt., s. 453.

⁵³ Tamże, s. 451.

⁵⁴ Tamże, s. 458.

⁵⁵ Tamże, s. 452.

⁵⁶ Zob.: M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu akademickim. Możliwości zastosowań w procesie podnoszenia jakości pracy uczelni*, „Rocznik Pedagogiczny” 2001, nr 24, s. 69-82; B. D. Gołębnik, *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Realizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*, [w:] M. M. Urlńska, A. Uniewska, J. Horowski (red.) *„Po życie sięgać nowe”. Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń 2011, s. 490-510.

⁵⁷ E. Wołodźko, dz. cyt., s. 35.

⁵⁸ B. D. Gołębnik, *Stawianie się refleksyjnym nauczycielem akademickim...*, s. 128.

uczenia się⁵⁹. Powinien koncentrować się na przebiegu procesu edukacyjnego oraz zachodzącym w czasie jego trwania procesie indywidualnych poszukiwań i konstruowania osobistego rozumienia, a nie jego zakładanych rezultatach⁶⁰. Traktować studentów podmiotowo⁶¹, jako równorzędnych partnerów, którzy są w stanie wnosić własny „(...) – w znaczeniu nie gorszy czy niedojrzały – ogląd zadań i pomysły ich »zaatakowania«⁶². Afirmować wartość wolności ze wszystkimi tego konsekwencjami, czyli nie tylko akceptować odmienne od swojego stanowiska, ale nawet buntu i oporu ze strony studentów, jako ważny w perspektywie procesu ich wyzwiania się spod dostrzeżonych zniewoleń, ćwiczenia myślenia krytycznego i niezależnego oraz poszerzania obszarów autonomii⁶³. Cechować się niezgodą na bezrefleksyjne przyjmowanie wiedzy oraz gotowością do uznania prawa studentów do jej samodzielnych poszukiwań⁶⁴.

Realizując zajęcia w perspektywie krytyczno-emancypacyjnej, należy zrezygnować z tradycyjnych metod kontroli i oceniania nieprzystających do procesu edukacyjnego, gdzie na pierwszym planie nie znajduje się określony zasób wiedzy do przyswojenia, wynikający z ogólnie przyjętego programu nauczania, a położyć akcent na „(...) umiejętności, postawy i dyspozycje osoby, które umożliwiają jej dekonstruowanie rzeczywistości oraz odważne, twórcze i innowacyjne jej zmienianie, a także umożliwiają jej uruchamianie i zasilanie procesów własnej emancypacji (...)”⁶⁵, należy stosować różnorodne formy samooceny i krytycznej refleksji na temat poczynionych postępów⁶⁶, motywować studentów poprzez ukazywanie im własnego zaangażowania, dzielić się z nimi swoimi fascynacjami czy niepowodzeniami badawczymi, energetyzować ich⁶⁷, umożliwić im uczestnictwo w procesie metapoznania „(...) poprzez prowadzenie otwartych rozmów o tym, jak pracujemy (w znaczeniu: jak się uczymy), co nam przeszkadza, co warto wzmocnić, czego się wystrzegać”⁶⁸, i nieodzwrotnie zmierzać do „odformalizowania kontaktów”⁶⁹.

Trud mierzania się z wymogami paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego przynieść może nauczycielowi akademickiemu wymierne korzyści, w tym przede wszystkim umożliwić mu rozwój zawodowy. A. Sajdak jako jedną z dróg prowadzących do osiągnięcia tak sformułowanych rezultatów wymienia – obok wyjazdów studyjnych oraz konwersatoriów, coachingu i doradztwa – wspomniane już badania w działaniu, które umożliwiają refleksyjne przyglądanie się własnej praktyce⁷⁰. Prowadzenie

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, 133.

⁶¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój...*, s. 112-117.

⁶² B. D. Gołębiak, *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim...*, s. 135.

⁶³ A. Sajdak, dz. cyt., s. 446.

⁶⁴ T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych...*, s. 118.

⁶⁵ A. Sajdak, dz. cyt., s. 456.

⁶⁶ Tamże, s. 456-457.

⁶⁷ B. D. Gołębiak, *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim...*, s. 135.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ A. Sajdak, dz. cyt., s. 460-467.

tego typu badań pozwolić może na wzrostu (samo)świadomości roli zawodowej, która „(...) stanowi jądro kompetencji osobowych (jeden z obszarów budujących kompetencje do nauczania)”⁷¹. Dawać sposobność do zdobywania wiedzy o sobie samym jako podmiocie działającym w świecie, o własnych możliwościach, potencjale intelektualnym, emocjonalnym, czy też fizycznym, ale także o własnych ograniczeniach. Stać się okazją do tego, aby „(...) doświadczyć własnej mocy sprawczej nie tylko w sferze wypełniania zadań zleconych (realizacji programów kształcenia i wychowania), ale i w sferze realizacji własnych projektów”⁷². Pozwolić na rozpoznanie doświadczanych obszarów ambiwalencji własnej roli zawodowej i źródeł reprezentowanego w jej ramach stylu pedagogicznego, a w konsekwencji poszerzenie wiedzy w tym zakresie i być może nawet dokonanie zmian, gdyż jak zaznacza D. Klus-Stańska: „(...) uświadomienie sobie niejednoznaczności i dyskursywności założeń tkwiących u podłoża uprawianej przez nauczyciela metodyki otwiera przed nauczycielem możliwości podjęcia nowych, bardziej radykalnych poszukiwań”⁷³.

Powiązanie badań w działaniu z procesem edukacyjnym lokującym się w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym stanowić może również znakomitą metodę uczenia się studentów studiów trzeciego stopnia, którzy przygotować mogą się w ten sposób do wykonywania przyszłego zawodu, w (auto)refleksyjny i odpowiedzialny sposób zmierzyć z prowadzeniem zajęć dydaktycznych, wypracowywaniem własnego stylu pedagogicznego.

Zakończenie

Przyjąć zatem można, że prawidłowo zaplanowany i przeprowadzony proces edukacji akademickiej, w czasie którego umiejętnie łączy się zastosowanie właściwej metodyki z różnorodnością treści, w tym również tych powszechnie kojarzonych z rekonstrukcyjną funkcją edukacji, umożliwić może realizację zadań wynikających z jej funkcji emancypacyjnej, w tym poszukiwanie odpowiedzi na pytania o człowieka jako byt, o jego możliwości i granice oddziaływania na siebie i świat⁷⁴. Tym samym konstruowanie tego typu procesu edukacyjnego wpisywać może się w realizację zadania stawianego przed pedagogiką przez Zdzisława Cackowskiego, jakim jest: „(...) wypracowanie zasad i środków osvajania doświadczenia minionego (tradycji) poprzez teraźniejszość na rzecz przeszłości”⁷⁵.

⁷¹ Tamże, s. 460.

⁷² M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w tworzeniu indywidualności człowieka*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Kraków 2007, s. 80.

⁷³ D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej świadomości nauczyciela*, [w:] A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelacka, *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1999, s. 10

⁷⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój...*, s. 55.

⁷⁵ Z. Cackowski, *O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 17, s. 26.

Bibliografia

- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 2001.
- Brzeziński J., *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] Ambrozik W., Przyszczypkowski K. (red.), Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja, Poznań 2004.
- Cackowski Z., *O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 17.
- Czerepaniak-Walczak M., *Badania w działaniu akademickim. Możliwości zastosowań w procesie podnoszenia jakości pracy uczelni*, „Rocznik Pedagogiczny” 2001, nr 24.
- Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w tworzeniu indywidualności człowieka*, [w:] Kwiecińska R., Kowal S., Szymański M. (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Kraków 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Gdańsk 2006.
- Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*, Kraków 2012.
- Feire P., *Pedagogy of the oppressed*, Nowy Jork 1970.
- Feire P., *Bildung und Hufnung*, Munster 2007.
- Goćkowski J., *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania*, [w:] Żytkowicz H. (red.), *Idea Uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1998.
- Gołębiak B. D., *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Realizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*, [w:] Urlińska M. M., Uniewska A., Horowski J. (red.), „Po życie sięgać nowe...”. Teoria a praktyka edukacyjna, Toruń 2011.
- Gołębiak B. D., *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010.
- Gołębiak B. D., *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, [w:] Szelağ A. (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006.
- Klus-Stańska D., *O profesjonalnej świadomości nauczyciela*, [w:] Brzezińska A., Klus-Stańska D., Strzelacka A., *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1999.
- Konopczyński M., *Etos nauki a współczesne polskie szkolnictwo wyższe. Refleksje pedagoga* [w:] Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, Łódź 2010.
- Kwieciński Z., *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, [w:] Suchodolski B. (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Kraków 1990.
- Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany*

- społecznej*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000.
- Kwieciński Z., *Pedagogika przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Tropy – Ślady - Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Socjologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Szkola do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Kraków 2012.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Marcuse H., *Człowiek Jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991.
- Miłosz C., *Zniewolony umysł*, Kraków 1953.
- Nizińska A., *Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym „kulturom uczenia się”*, [w:] Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010.
- Nussbaum M. C., *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] Gołębiak B. D. (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo*, Wrocław 2008.
- Nussbaum M. C., *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.
- Reich K., *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim – Basel 2006.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierani rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
- Szahaj A., *O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej J. Habermasa*, [w:] Witkowski L. (red.), *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jurgena Habermasa w Polsce*, Toruń 1990.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1*, Warszawa 2009.
- Witkowski L., *Jaka kultura? (tezy, wypowiedzenia i podsumowania)*, [w:] Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja – Moralność – Sfera publiczna*, Lublin 2007.
- Wołodźko E., *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*, Olsztyn 2013.
- Wołoszyn S., *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1*, Warszawa 2009.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.

Streszczenie

W artykule pochyłono się nad możliwościami jakie stwarza osadzenie procesu edukacji akademickiej w ramach paradygmat krytyczno-emancypacyjnego. Przedstawiono koncepcje edukacji akademickiej wykraczające poza oczekiwania gospodarki rynkowej. Opisano specyfikę krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu kształcenia studentów, a także odniesiono się do wyzwań i perspektyw jakie zastosowanie tegoż paradygmatu stawia przed nauczycielem akademickim. W końcowej części tekstu zaprezentowano tezę, że zbudowanie osadzonego w krytyczno-emancypacyjnym paradygmacie kształcenia studentów procesu edukacji akademickiej wokół treści powszechnie kojarzonych z rekonstrukcyjną funkcją edukacji podnieść może jego efektywność.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, krytyczno-emancypacyjny paradygmat kształcenia studentów, badania w działaniu, Teresa Bauman, Martha C. Nussbaum, funkcje edukacji.

THE HUMANISTIC VISION OF ACADEMIC EDUCATION AND THE CRITICAL AND EMANCIPATORY PARADIGM OF STUDENT EDUCATION

Summary

The article looks at the possibilities offered by embedding the academic education process as part of the critical-emancipation paradigm. The concepts of academic education that go beyond market economy expectations are presented. The specificity of the critical-emancipatory paradigm of student education was described, as well as challenges and perspectives posed by the academic teacher regarding the application of this paradigm. The final part of the text presents the thesis that building the process of academic education embedded in the critical-emancipatory education paradigm around the content commonly associated with the reconstructive function of education may increase its effectiveness.

Key words: academic education, critical-emancipation paradigm of student education, research in action, Teresa Bauman, Martha C. Nussbaum, functions of education.