

Mirosław J. Szymański

Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany

Zmiana społeczna jest jedną z najłatwiej dostrzegalnych cech naszych czasów. Dokonuje się we wszystkich dziedzinach życia, ale nie w jednakowej skali i w bardzo różnym tempie. Funkcjonowanie szkół wyższych można oceniać w różny sposób, między innymi ze względu na to, jak reagują na zmianę, jak same się zmieniają, w jaki sposób stają się promotorem zmiany. Odnosi się to również do kształcenia pedagogów, które jest istotną częścią działalności przeważającej części polskich uczelni.

Ciągłość i zmiana w szkolnictwie wyższym

Ponad dwudziestoletni okres funkcjonowania szkolnictwa wyższego w nowej rzeczywistości społecznej w Polsce nie jest etapem długim jak na dzieje szkolnictwa wyższego, ale wystarczającym, żeby dokonać dość zdecydowanych ocen. Szkoły wyższe opuściło już kilkanaście kolejnych roczników absolwentów studiów magisterskich, liczba edycji krótszych cykli wyższego kształcenia zawodowego jest jeszcze większa. Oceny ułatwia fakt naszych osobistych, bezpośrednich doświadczeń, obserwacji i spostrzeżeń, a w grupie starszych nauczycieli akademickich także możliwość porównań ze stanem, który istniał w PRL-u. Utrudnia je jednak wiele czynników, do których przede wszystkim można zaliczyć znaczną ilość sukcesywnie wprowadzanych zmian, często ich niespójny lub nie do końca przemyślany i klarowny charakter (np. w opracowaniu standardów kształcenia), a także żywiołowy charakter przemian (dynamika wzrostu liczby uczelni i liczby studentów przy dość stabilnej pod względem ilościowym i jakościowym kadrze nauczycieli akademickich).

Obecne szkolnictwo wyższe stanowi konglomerat form organizacyjnych, rozwiązań programowych, treści i metod kształcenia typowy dla okresu przejścia. Z jednej strony pozostały liczne elementy tradycji związane z kontynuacją pracy uczelni, zarówno tak starych jak Uniwersytet Jagielloński, jak i nowszych jak krakowski Uniwersytet Pedagogiczny, który obchodzi swoje 65-lecie. Nawet te nowsze sporo przejęły z tradycji, gdyż pod wieloma względami korzystały z wzorów i modeli wypróbowanych na istniejących już uczelniach. Tak było z Uniwersytetem Pedagogicznym, który w początkowych latach w istotnym zakresie opierał się na kadrze profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, wykorzystywał wiele elementów z systemu pracy dydaktycznej tej zasłużonej uczelni, powielał rozwiązania stosowane w dziedzinie organizacji i zarządzania. Z kolei Uniwersytet Pedagogiczny odgrywał podobną rolę w kreowaniu kolejnych polskich uczelni pedagogicznych.

Z drugiej strony w nowej rzeczywistości społecznej i gospodarczej po 1989 roku szkoły wyższe otrzymały wiele sugestii, a nawet nakazów wprowadzenia zmian. Przeważnie wiązały się one z chęcią jak najszybszego wprowadzania na naszych uczelniach modeli stosowanych w krajach zachodnich. Proces ten uległ przyspieszeniu po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Intensywnie realizowany proces boloński wprowadził

w polskich szkołach wyższych wiele rozwiązań bez wątpienia pożytecznych, na przykład w zakresie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, kontroli jakości kształcenia, zapewniania porównywalności dyplomów itp. Niektóre rozwiązania wprowadzane jednak pośpiesznie, może nazbyt gorliwie i zbyt mechanicznie – zwłaszcza obligatoryjne dla większości kierunków przejście z pięcioletniego kształcenia magisterskiego na system 3 + 2 – zdeorganizowały tok pracy dydaktycznej i wychowawczej uczelni, doprowadzając do załamania wypracowanych w ciągu dziesiątek lat koncepcji, odejścia od tradycji, niekontrolowanych *quasi*-eksperymentów.

Proces ten pogłębiły autonomiczne działania uczelni, które często kierowały się partykularnymi interesami własnej kadry, co znalazło wyraz w utrzymywaniu cieszących się małym zapotrzebowaniem, często deficytowych kierunków kształcenia, nieuzasadnionym dzieleniu programów nauczania na drobne przedmioty w celu zapewnienia pensum dla zatrudnionych nauczycieli, opieraniu treści kształcenia nie na tym, co nowe i przydatne w praktyce, ale na ogólnej, powtarzanej od lat wiedzy nauczycieli akademickich, popartej treścią wcześniej opublikowanych podręczników.

W wyniku ścierania się tradycji i nowych sposobów funkcjonowania uczelni powstał trudny często do rozszyfrowania i interpretacji konglomerat różnych bytów, które nie tworzą systemu i nierzadko utrudniają pracę zarówno osobom zarządzającym uczelnią, jak i nauczycielom akademickim oraz studentom.

Siła rozpędu, rynek i mistyfikacje

Szkoły różnych typów, a szkoły wyższe w szczególności, nierzadko cechuje znaczny stopień inercji. Jest to spowodowane stosunkowo długim cyklem kształcenia, w którego toku raczej nie powinno się wprowadzać zasadniczych zmian. Tendencje inercyjne wynikać mogą z utrwalonych schematów myślenia i przyzwyczajzeń dotyczących stylu działania. Autorytarny rektor, dziekan lub nauczyciel akademicki nie zawsze chce i umie przeistoczyć się w demokratę, mimo że społeczeństwo wybiera system demokratyczny, a instytucje takie jak uczelnie wyższe, nie powinny i raczej nie mogą w dłuższej perspektywie całkowicie zmieniać kierunku.

Tylko w najlepszych szkołach wyższych kadra nauczycieli akademickich jest nastawiona innowacyjnie, oczekuje, pożąda zmiany, aktywnie uczestniczy w jej urzeczywistnianiu. Wielu profesorów i adiunktów, zwłaszcza w środowiskach akademickich słabszych uczelni, przyjmuje jednak różnego typu postawy zachowawcze, które przybierają różne odcienie – od jawnego lub ukrytego sprzeciwiania się zmianie, poprzez jej ignorowanie, kontestowanie, opóźnianie, bierną, wymuszoną aprobatę, aż do konformizmu i pozorowanego uczestnictwa w zmianie. Sytuacja ta ze szczególną siłą jawi się w tych środowiskach akademickich, w których wśród kadry samodzielnych pracowników nauki dominują osoby w wieku przedemerytalnym lub starsze, a gorliwie sekundują im długoletni adiunkci, którym nie udało się w porę obrać właściwego kierunku, podtrzymujący się wzajemnie na duchu i upowszechniający poglądy o swym rzekomym mistrzostwie dydaktycznym oraz znaczeniu dla instytutu, wydziału lub całej uczelni.

W taki sposób kształtują się środowiska, dobrze znane także wśród pedagogów, w których skupiają się – by sięgnąć do klasyfikacji Lecha Witkowskiego (2009, s. 628–639) – profesorowie trzeciej i czwartej kategorii, koncentrujący się nie tyle na badaniach naukowych czy nawet dydaktyce, ile na uzyskaniu realnej władzy, dbałości o dochody,

prestż i poczucie bezpieczeństwa, realizację różnych indywidualnych i grupowych interesów. „Z perspektywy pionowego profilu poziomów rozwoju Kohlberga–Habermasa – stwierdza Zbigniew Kwieciński – pedagodzy zdają się być skupieni wokół pragnień posiadania i władzy, mniej na poziomie obdarzania, generatywności (miłości) jako motywu i kompetencji przewodzenia do transgresji” (Kwieciński 2009). Sprawowanie władzy i posiadanie jej daje im pozory znaczenia i sztucznie budowany prestiż. Szkodzą jednak studentom, może poza tymi, którzy uprawiają podobną grę, starając się przy jak najmniejszym wkładzie pracy terminowo i bezkolizyjnie ukończyć studia. O takich sytuacjach Klaus Bachmann, profesor nauk politycznych na Uniwersytecie Wrocławskim i w Wyższej Szkole Psychologii Społecznej w Warszawie, mówi: „Polskie szkolnictwo wyższe to świat z czeskiego filmu. Profesorowie udają, że badają, studenci udają, że te badania czytają, za to profesory ich dobrze oceniają” (Bachmann 2009).

Remedium na te i inne patologiczne wręcz zjawiska stanowić ma – według koncepcji liberalnej – regulacyjna rola rynku. Na rynku istnieje konkurencja, lepszy towar lub lepsza usługa wypiera słabsze. Jednak rynek w Polsce nie jest dostatecznie ukształtowany, okazuje się niestabilny i nie do końca przewidywalny. W nielicznych tylko dziedzinach i na niektórych kierunkach studiów (np. informatyka, ekonomia, biotechnologia, niektóre kierunki artystyczne) przedsiębiorcy i ludzie biznesu interesują się sposobem kształcenia studentów, wykazują żywotne zainteresowanie jakością tego procesu, już w toku studiów starają się wyłowić i pozyskać dla siebie najzdolniejszych kandydatów do zawodu.

Trudno wyobrazić sobie taką sytuację w pedagogice. Tu wciąż panuje głęboki rozdziew między uczelniami i instytucjami, w których mogą być zatrudniani lub już pracują absolwenci. Wielu nauczycieli akademickich nie bywa nawet w tych instytucjach, nie zna ich specyfiki i zmian w ich funkcjonowaniu. Powszechnie narzeka się, że kształcenie pedagogów jest ukierunkowane nazbyt teoretycznie. Studenci i absolwenci powszechnie uskarżają się na zbyt słabe przygotowanie praktyczne. Standardy kształcenia przewidują wprawdzie obowiązkowy wymiar praktyk. Jest on jednak zdecydowanie za mały, a same praktyki często są nieźle organizowane wyłącznie od strony formalnej. W istocie są słabo przygotowane merytorycznie, niewystarczająco nadzorowane, nie dają studentom niezbędnego zasobu doświadczeń i odpowiedniego przygotowania do zawodu. Bywa, że miejsca praktyk nie są dostosowane do specjalności studiów, w skrajnych przypadkach w ogóle nie umożliwiają zdobycia doświadczeń pedagogicznych. Uczelnie z reguły nie prowadzą własnych szkół ćwiczeń, a usługi szkół i innych instytucji w wielu przypadkach mają charakter grzesnościowy. Opłaty, które otrzymują opiekunowie praktyk w zakładach pracy, są bardzo symboliczne, zresztą często wykonują swe zadania bez żadnych gratyfikacji finansowych, społecznie. Kontrola jakości praktyk ogranicza się zwykle do sprawdzania dokumentacji. Tam gdzie opiekunowie praktyk wystawiają oceny, bardzo często są to oceny bardzo dobre. Może być tak, że sami niewiele oferują praktykantom i w zamian niewiele od nich wymagają.

Przy niepełnym, niedostatecznie artykułowanym przekazie i odczytywaniu potrzeb rynku szkoły wyższe borykają się z jeszcze innym, specyficznym dla warunków polskich problemem. Mają bowiem do czynienia nie z jednym, ale z dwoma lub nawet trzema rynkami. Kiedy mowa o rynku, nasuwa się myśl, że chodzi o rynek pracy. Istotnie szkoła wyższa, która jest w istocie jednym z typów szkół przygotowujących do zawodu, powinna reagować na potrzeby rynkowe. „Nadprodukcja” kandydatów do pracy w określonych zawodach po pewnym czasie doprowadzi do gwałtownego zmniejszenia się liczby kandydatów na studia. Zła jakość kształcenia, którą dostrzegają będą praco-

dawcy, obniży renomę uczelni i zwiększy trudności kolejnych absolwentów związane z uzyskaniem pracy. Oddziaływanie rynku pracy na uczelnie wyższe podlega jednak w obecnych warunkach w Polsce licznym zakłóceniom. Nie jest jeszcze tak, iż w konkurencji na rynku pracy w takich dziedzinach jak pedagogika wygrywają najlepsi absolwenci najlepszych uczelni. O uzyskaniu pracy decyduje wiele czynników – przypadek, łut szczęścia, bliskość zamieszkania, energia wkładana w jej poszukiwanie, nierzadko – jak dawniej – posiadanie odpowiednich znajomości lub poparcia lokalnych prominentów. Bywa i tak, że osoby zatrudniające absolwentów uczelni wyższych nie umieją dokonać właściwej oceny przedstawianych przez kandydatów świadectw i dyplomów. Ich decyzje są wówczas obciążone błędami, co słabo odpowiada zasadom, które powinna zapewniać normalna konkurencja rynkowa.

Organizacje i korporacje gospodarcze, przedsiębiorstwa, zakłady usługowe nie wykazują żywego zainteresowania przebiegiem i jakością kształcenia w systemie szkolnym, nie kierują pod adresem szkół i uczelni wyższych sygnałów czy postulatów dotyczących konieczności wprowadzenia zmian. W oświacie charakterystyczny jest brak systematycznego współdziałania, wymiany informacji i doświadczeń, wielostronnej współpracy między uczelniami przygotowującymi pedagogów i nauczycieli a kuratoriami oświaty, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi i ośrodkami doskonalenia nauczycieli. Brak przepływu informacji, wymiany uwag i doświadczeń, bardzo ograniczona współpraca nie ułatwia osobom przygotowującym plany i programy studiów reagowania na istniejące potrzeby zewnętrzne. Jest to jedną z przyczyn rozmijania się wiedzy i umiejętności nabywanych przez studentów na uczelniach z rzeczywistymi potrzebami zakładów pracy.

Słabe powiązania między systemem kształcenia a systemem zatrudnienia powodują nieadekwatność kształcenia w stosunku do obowiązków i zadań, które otrzymują młodzi pracownicy. Zatrudniani po studiach nauczyciele odczuwają w związku z tym niedostatek wiedzy o współczesnej szkole i interakcjach nauczyciel – nauczyciel lub nauczyciel – uczeń, wiedzy i umiejętności z psychologii praktycznej, socjologii edukacji i socjotechniki, nie znają wystarczająco i nie umieją samodzielnie analizować aktualnych zagadnień polityki oświatowej.

Młodzi pedagodzy nie są wystarczająco przygotowani do przekazywania swej wiedzy innym nauczycielom i wychowawcom oraz rodzicom. Sami mają trudności w diagnozowaniu trudnych sytuacji wychowawczych, gdyż ani ich osobiste doświadczenia życiowe, ani kompetencje nabyte podczas studiów nie wystarczają do teoretycznego i instrumentalnego rozpoznania, interpretowania i kompensowania bardzo rozmaitych dysfunkcji wychowawczych. Być może takie wszechstronne i pogłębione przygotowanie wszystkich studentów pedagogiki nie jest możliwe. Uczelnia powinna ukształtować jednak u młodzieży studiującej umiejętność samokształcenia oraz postawy twórcze. Realizacja obu tych zadań pozostawia wiele do życzenia. W planach studiów przeważają wykłady, jest ich proporcjonalnie coraz więcej. Ćwiczenia odbywają się zazwyczaj w dużych i bardzo dużych grupach audytoryjnych. Coraz mniej jest zajęć warsztatowych, nie mówiąc już o pracy indywidualnej ze studentem. Nie może być inaczej, skoro przez ostatnie 20 lat liczba studentów w Polsce zwiększyła się pięciokrotnie, liczba nauczycieli akademickich wzrosła zaledwie o 60%. Na jednego nauczyciela akademickiego przypada średnio 19, a na profesora – 83 studentów (Grabau 2010). Jeśli wziąć pod uwagę to, że na silnych kadrowo kierunkach ścisłych, od lat odczuwających deficyt dopływu studentów, tego typu proporcje przedstawiają się o wiele korzystniej, natomiast na takich obleganych kierunkach, jak pedagogika lub politologia, dostęp studenta

do profesora i możliwość bezpośredniego uczenia się od mistrza wyglądają znacznie gorzej.

Nie mając odpowiednich powiązań z rynkiem pracy, przy daleko idącej niespójności kształcenia i zatrudnienia, szkoły wyższe opierają się na innym istotnym dla nich rynku, którym jest dopływ kandydatów. Przyjmowanie bardzo dużej, często zdecydowanie przerastającej możliwości dobrego kształcenia liczby studentów nie jest tylko wyrazem celowej, choć krótkowzrocznej polityki społecznej i oświatowej w naszym kraju. W ciągu 20 lat z pozycji europejskiego Kopciszka staliśmy się fenomenem w skali światowej pod względem dynamiki skolaryzacji młodzieży na poziomie średnim i wyższym. Wiąże się to z tzw. magazynową funkcją szkolnictwa – umożliwienie bardzo licznej grupie młodzieży uczenia się i studiowania powoduje, że znaczna część potencjalnych bezrobotnych nie figuruje w oficjalnych ewidencjach. Przy niewystarczającym, bo niemożliwym do osiągnięcia w krótkim czasie, stanie infrastruktury kadrowej i materialnej szkolnictwa średniego i wyższego musi to obniżyć jakość kształcenia i wychowania, co po latach będzie skutkowało nieodpowiednim przygotowaniem absolwentów szkół do pracy i udziału w życiu społecznym.

Z punktu widzenia zarządzających uczelniami duży dopływ studentów traktowany jest niemal jako zbawienie. Na studiach stacjonarnych pozwala uzyskać dotacje wyliczane w zależności od liczby studentów. Pozwala to utrzymać bez konieczności redukcji istniejący poziom zatrudnienia, a także mieć podstawowe środki na działalność dydaktyczną. Wobec niewystarczających nakładów państwa na oświatę i szkolnictwo wyższe uczelnie są zmuszone przyjmować jak największą liczbę osób na studia niestacjonarne. Opłaty pobierane od tych studentów pozwalają podwyższyć do w miarę godziwych wysokości (lecz okupionych dodatkową pracą) zarobki nauczycieli akademickich, modernizować bazę dydaktyczną, czasem umożliwić lepsze finansowanie badań lub rozwoju naukowego pracowników. Paradoksalnie w ten sposób osoby niemogące dostać się na studia stacjonarne pośrednio finansują nie tylko swych nauczycieli, ale też tych, którzy dostali się na studia stacjonarne. Jeśli przyjrzeć się temu, jak przedstawia się skład społeczny studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, to można dojść do wniosku, że biedniejsi pomagają bogatszym, a ci, którzy kończyli słabsze szkoły średnie w mieście lub szkoły prowincjonalne pomagają absolwentom szkół elitarnych.

Walka o pozyskanie jak największej liczby kandydatów na studia od początku obniża jakość tych studiów. Na wiele uczelni przyjmowani są wszyscy chętni, nawet ktoś, kto przypadkowo lub przez niedopatrzenie uzyskał maturę, jest dobrym kandydatem na studia. Dochodzi do sytuacji, że nawet uniwersytety i renomowane akademie techniczne organizują dla studentów I roku korepetycje z najważniejszych przedmiotów potwierdzonych pozytywnymi ocenami na świadectwach dojrzałości, a znaczna część studentów przyjmowanych na kierunki humanistyczne nie ma zwyczaju czytania książek, gdyż można zdać maturę, nie znając dokładnie obowiązkowych lektur. W rezultacie mamy do czynienia ze zjawiskiem, które Antonina Sebesta, doświadczony nauczyciel akademicki z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, określa mianem „ksero studia, ksero studentci”. „Statystyczny student – stwierdza autorka – nie studiuje, nie siedzi w bibliotece, nie wyszukuje wiedzy, ale po prostu kseruje notatki, ściąga opracowania z Internetu i przedstawia je jako referat” (Sebesta 2009).

Przepełnienie wielu uczelni nie jest tylko wynikiem specyficznej polityki państwa i konsekwencją obecnych warunków panujących w szkolnictwie wyższym. Sprzyja temu wciąż bardzo znaczny dopływ kandydatów. Dylemat „studia czy praca” nie jest

poważnie rozpatrywany przez zdecydowaną większość absolwentów szkół średnich. Większość z nich stanowią absolwenci liceów ogólnokształcących; ci po prostu nie są przygotowani do podjęcia jakiegokolwiek pracy. Inni woleliby uniknąć przejścia na siebie już po ukończeniu szkoły średniej ciężaru odpowiedzialności za swe losy życiowe. Moratorium, jakie współczesne społeczeństwo polskie zapewnia młodym, przyzwalając na stosunkowo późne podejmowanie zarobkowania, zakładanie rodzin i przejścia odpowiedzialności za ich utrzymanie, jest dla nich ze wszech miar wygodne. Typowy kandydat na studia chce nadal prowadzić beztroskie życie, poznać uroki mieszkania w większym mieście, korzystać ze wzorów i uroków popkultury młodzieżowej. Zwykle czuje się za słabo przygotowany i za mało dojrzały do podejmowania poważnych decyzji życiowych. W tej sytuacji studia, niekoniecznie związane z przyszłym zawodem, wydają się dobrym rozwiązaniem. Dla wielu najlepsze są łatwe, stosunkowo mało wymagające, za jakie czasem słusznie, a czasem niesłusznie uznaje się pedagogikę. Stąd rynkowa popularność tego kierunku ze względu na podaż kandydatów. Przesądza to o tym, że prawie każda uczelnia – publiczna i niepubliczna – stara się mieć w swej ofercie pedagogikę. W rezultacie jest to w Polsce najbardziej oblegany kierunek studiów. Co ósmy polski student studiuje pedagogikę!

Kształcenie pedagogów – osiągnięcia i dysfunkcje

Na podstawie dotychczasowych uwag można sformułować wniosek, że kształcenie pedagogów odzwierciedla ogólne problemy i trudności, z którymi boryka się szkolnictwo wyższe. W niektórych zakresach są one jednak znacznie większe niż na innych kierunkach studiów.

Studia pedagogiczne uznawane są za dochodowe i tanie. Wysokie dochody wynikają ze stosunkowo dużej liczby potencjalnych i przyjmowanych kandydatów. Jest to jednak okupione nadmiernym eksploatowaniem nauczycieli akademickich zatrudnionych na tym kierunku, gdyż pracują oni niemal codziennie na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzą zajęcia w bardzo dużych grupach, co skutkuje na przykład ogromną liczbą zwykle bezpłatnie egzaminowanych studentów, trudnością w przygotowaniu i prowadzeniu efektywnych ćwiczeń oraz seminariów, brakiem odpowiedniej ilości czasu na wypoczynek i pracę nad własnym rozwojem. Nie wszystkie ważne elementy kształcenia pedagogów są odpowiednio szacowane (zwykle na uczelniach wskaźniki kosztochłonności studiów pedagogicznych należą do najniższych). Zdecydowanie niedoszacowane są na przykład praktyki, które przy właściwej organizacji wymagałyby znacznie lepszego opłacania organizatorów i opiekunów praktyk w zakładach pracy, a także opłacania pracy wykonywanej przez studentów. Na wielu uczelniach, zwłaszcza pedagogicznych, dużej liczebności przyjmowanych studentów nie towarzyszy powiększenie księgozbiorów i zestawu czasopism w bibliotece.

Przy pełnym i ciągłym obciążeniu sal dydaktycznych, z których w sposób nieprzerwany korzystają studenci, środki przeznaczone na inwestycje i remonty, naprawy i uzupełnianie środków dydaktycznych powinny być na pedagogice najwyższe. Tak jednak nie jest, co powoduje, że na wielu uczelniach kształcenie pedagogiczne realizowane jest w szczególnie trudnych warunkach. Środki pozyskiwane przez pedagogów z tytułu kształcenia studentów niestacjonarnych dość łatwo przenoszone są na ogólne konto uczelni, służąc na przykład do finansowania badań naukowych prowadzonych przez

osoby zatrudnione na deficytowych kierunkach studiów lub po prostu sztucznego podtrzymywania bytu ich wydziałów. Prawda jest taka, że – jak zauważa Bogusław Śliwerski – „tak naprawdę pedagogika utrzymuje uniwersytet” (Śliwerski 2008).

Przesadnie duża liczba studentów oczywiście z góry podważa możliwość dostosowania podaży promowanych absolwentów pedagogiki do potrzeb rynku pracy. Wprawdzie Śliwerski uważa, że daje to niepowtarzalną „szansę rozmówienia młodych ludzi w tej nauce i jej aplikacjach” (Śliwerski 2008), ale znacznie zmniejsza możliwość uzyskania pracy zgodnej z wykształceniem nawet przez najlepszych absolwentów studiów pedagogicznych. Jest to jednym z powodów ujawnionego przez Romę Kwiecińską zjawiska „przedwypalenia zawodowego studentów” (Kwiecińska 2000). Brak przekonania, że po ukończonych studiach na pewno uda się uzyskać pracę zgodną z kwalifikacjami staje się jednym z głównych powodów spadku motywacji do studiowania na wyższych latach studiów. Zamiast dążenia do perfekcjonizmu upowszechnia się wśród młodzieży studiującej strategia przetrwania.

Negatywne zjawiska występują również wśród kadry nauczycieli akademickich. Śliwerski (2008) mówi o „zachwaszczaniu pedagogiki”. W dążeniu do wypełnienia minimum kadrowych niezbędnych do prowadzenia kierunku studiów uczelnie niepubliczne zatrudniają licznych emerytów, nie zawsze sprawnych fizycznie, a pod względem wiedzy pozostających w czasie odległym co najmniej o kilkanaście lat. Nie służy to dostarczaniu studentom nowej wiedzy, adekwatnej do charakteru i tempa przemian społecznych, które dokonały się w Polsce w okresie transformacji. Podobnie kontrowersyjny jest import profesorów od naszych wschodnich i południowych sąsiadów. Zjawisko to nie budziłoby zastrzeżeń, gdyby biegle posługiwali się oni językiem polskim lub angielskim, który w miarę dobrze znają już przynajmniej niektórzy studenci. Jest charakterystyczne, że „wypożyczanie kadry” nie dotyczy nauczycieli z uniwersytetów z Zachodu. Ich udział bez wątpienia mógłby przyczynić się do przeniesienia na nasze uczelnie tamtejszych wzorów, a zarazem być jednym z akceleratorów współpracy naukowej i dydaktycznej z ośrodkami akademickimi w Unii Europejskiej.

Inną drogą „zachwaszczenia pedagogiki” jest łatwe uznawanie za osoby uprawnione do prowadzenia zajęć z tej dziedziny nie tylko przedstawicieli nauk humanistycznych (choć raczej nie zdarza się to w odwrotną stronę), a także reprezentantów innych dziedzin nauk: wojskowych, medycznych, teologicznych, artystycznych, nauk o kulturze fizycznej itp. W rezultacie studenci przygotowują niby-pedagogiczne prace o patologii ciąży, zasadach fortyfikacji obronnych, zasięgu przebywania wilka lub innych dzikich zwierząt, zasadach harmonii w muzyce, interpretacji obrazów rentgenowskich skrzywień kręgosłupa itp. Temu zjawisku towarzyszy tworzenie kuriozalnych specjalności, w rodzaju „pedagogika turystyki”, „pedagogika z kosmetologią”, „pedagogika biznesu”, „pedagogika baby-sitter” itd. Podważa to tożsamość pedagogiki jako dyscypliny naukowej i wystawia ją na zrozumiałe ataki ze strony przedstawicieli innych nauk.

Przeciążenie obowiązkami dydaktycznymi i organizacyjnymi w wielkiej uczelnianej maszynie, jaką tworzą rozbudowane studia pedagogiczne, nie sprzyja rozwojowi kadry nauczycieli akademickich. Profesorowie i czołowi adiunkci są zbyt obciążeni pod względem dydaktycznym na macierzystej uczelni, a mając i tak niskie zarobki, łatwo ulegają pokusie podjęcia dodatkowej pracy w innej, przeważnie niepublicznej szkole wyższej. Tak rozległe obowiązki utrudniają jednak prowadzenie własnych intensywnych studiów i prac badawczych. Chcąc zachować pozory rozwoju, nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z przedmiotów pedagogicznych nadrabiają swój dorobek, uczestni-

cząc w rozmaitych konferencjach, które często mają charakter sesyjny i nie przyczyniają się do znaczącego pomnażania wiedzy. Zapewniają jednak publikowanie nie zawsze najlepiej przygotowanych referatów. Udział w publikacjach zbiorowych, w dodatku w innych niż własny ośrodkach akademickich, daje określone punkty, stwarzając pozory rozwoju naukowego, który w istocie nie jest widoczny.

Brak czasu na badania i niedostatek potrzebnych na to środków stwarza warunki niezdrowej konkurencji, hamuje możliwość autentycznej współpracy różnych osób, przenosi mechanizmy rywalizacji na płaszczyzny pozamerytoryczne. Z tego powodu na wielu uczelniach relacje interpersonalne wśród pedagogów nie są dobre, choć sama dyscyplina naukowa oraz sytuacja materialna nauczycieli akademickich przedstawia się lepiej niż w innych dziedzinach. W grę wchodzi jednak inne czynniki: stres, przeciążenie pracą, świadomość upływającego czasu i niewystarczającego własnego rozwoju. Zbliżający się nieuchronnie czas możliwego ubiegania się o habilitację lub tytuł profesora powoduje subiektywne wyolbrzymianie rozmiarów zadania. Pojawiają się zatem postawy i strategie zastępcze: tendencje do uników i wycofania, poszukiwanie mało znanych, możliwie łatwych ścieżek awansu, szukanie ochrony przez podejmowanie funkcji w organizacjach związkowych, kontestowanie istniejącego w nauce porządku rzeczy itp.

Przedstawiony obraz ukazuje tendencje, ale stan pedagogiki na różnych uczelniach, zarówno państwowych, jak i niepaństwowych, jest bardzo zróżnicowany. Można dostrzec – jak to czyni Zbigniew Kwieciński (2009) – znane od lat ośrodki stabilne, lecz bierne, dziś jeszcze silne, ale jakby na progu zapaści. Istnieją też przykłady szybkiego rozwoju, który rozpoczął się niemal od zera, gdzie dominują ludzie młodzi, mało jeszcze doświadczeni. W środowisku pedagogicznym innej znanej uczelni widoczna jest strategia wielokierunkowego rozwoju. Bywa jednak znacznie gorzej. „Heterogenizacji, płynności adaptacyjnej, segmentacji i stratyfikacji naszych środowisk towarzyszy od 15 lat przepracowanie, a ono powoduje atomizację, rozpad wspólnot pracy i debaty, choć i od tego są wyjątki” (Kwieciński 2009). Tymczasem powinno być odwrotnie, wyjątkiem mógłby być niewłaściwy stan rzeczy.

LITERATURA

- Bachmann K. [2009] *Szkoły wyższe w oparach absurdu*, „Gazeta Wyborcza” z 20 października 2009, www.wyborcza.pl [dostęp 01.11.2009]
- Grabau A. [2010] *Kto uczy naszych studentów*, „Wprost”, nr 19, e-biblioteka-fiab.blogstop.com/2010_05_01_archive.html [dostęp 01.11.2009]
- Kwiecińska R. [2000] *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków
- Kwieciński Z. [2009] „Pedagogika akademicka wobec trudnych problemów. Niektóre kierunki zmian”, referat wygłoszony na konferencji „Pedagogika – 20 lat później” w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu (21 maja 2009)
- Sebesta A. [2009] *Ksero studia, ksero studenci*, „Gazeta Wyborcza” z 16 marca 2009, www.krakow.gazeta.pl [dostęp 01.11.009]
- Śliwowski B. [2008] *O kształceniu pedagogów*, „Forum Akademickie”, nr 10, www.forumakad.pl/archiwum/2008/10/48 [dostęp 01.11.2009]
- Witkowski L. [2009] *Cztery ligi w nauce polskiej*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki. Postulaty – postacie – pojęcia – próby*, Toruń, s. 628–639