

DOROTA WOLSKA-PRYLIŃSKA

Uniwersytet Łódzki

Identyfikowanie społecznych efektów kształcenia. Pogranicze fikcji pedagogiczno-metodologicznej

Wprowadzenie

Potrzeba oceny działań podejmowanych przez ludzi, w tym kształcenia, jest wpisana w dążenie do ulepszania rzeczywistości. W uproszczeniu przyjmuje się, że wystąpienie pożądaných efektów świadczy o zastosowaniu właściwych metod i środków podczas działania, zaś brak efektów oblięuje do modyfikacji zastosowanego postępowania. Kształcenie należy do takiego rodzaju ludzkiej aktywności, w którym osiąganie określonych efektów, na kolejnych etapach edukacji, upoważnia uczestników (uczniów, studentów) do przejścia na wyższy etap, a w perspektywie umożliwia uzyskanie niezbędnych do dalszej mobilności kompetencji i kwalifikacji. Stale obecne w kształceniu pomiary ilościowe, stopnie „za naukę”, mają wskazywać na indywidualny poziom, nasilenie osiągnięcia efektów kształcenia.

W przygotowanie do wykonywania zawodów społecznych, takich jak np. pedagog, pracownik socjalny czy lekarz, których reprezentanci realizują działania w bezpośrednim kontakcie z drugim i na rzecz drugiego człowieka, w zakres niezbędnych umiejętności oraz kompetencji wchodzą określone postawy. Ich identyfikowanie w procesie kształcenia, a tym bardziej obiektywne ocenianie wydaje się szczególnie trudne. W prezentowanym tekście podjęto próbę określenia tych trudności na przykładzie jednej z postaw potrzebnych przyszłym reprezentantom zawodów społecznych – gotowości do współdziałania. Sięgnięto w nim do badań przeprowadzonych przez autorkę w 2014 r., które miały na celu poszukiwanie przestrzeni do współdziałania w obszarze profesji społecznych i medycznych.

W założeniu, taką przestrzeń należy tworzyć już na etapie kształcenia, stąd w artykule skorzystano przede wszystkim z tej części materiału badawczego, która dotyczy kształcenia do współdziałania.

1. Tryb orzekający w formułowaniu efektów kształcenia

Kategoria *efekt kształcenia* zyskała popularność wraz z wprowadzeniem konieczności opracowywania programów kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Wcześniej, w dokumentach określających profile kształcenia, chętniej mówiono o celach kształcenia (w tym również o szczegółowych celach wychowania i kształcenia) jako o oczekiwanych i pożądanym zmianach, które „pod wpływem nauczania i uczenia się, kształtują się w osobowości ucznia” (Okoń 2007). Cele odnosiły się m.in. do zmian rozwojowych w sferze:

- poznawczej – sformułowane były np. w postaci: „zapoznanie uczniów/studentów z...”;
- praktycznej – sformułowane były np. w postaci: „uzyskanie umiejętności...”; „aplikacja wiedzy...”;
- emocjonalnej – sformułowane były np. w postaci: „zwrócenie uwagi na...”.

Efekty uczenia się/kształcenia się definiowane są jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, nabytych w procesie uczenia się (*Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, 2014, s. 57)¹. Efekty odnoszą się do tych samych sfer, które wcześniej w programach kształcenia określone były jako cele kształcenia. Jednak w swej wzorcowej formie (Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r.) użyty do ich sformułowania tryb orzekający wyraża pewność, kiedy mówi się o sferze:

- poznawczej (wiedza) – „ma elementarną wiedzę...”; „zna podstawowe, najważniejsze teorie, nurty...”; „ma uporządkowaną wiedzę...”;
- praktycznej (umiejętności) – „potrafi wykorzystać...”; „posiada elementarne umiejętności...”;
- emocjonalnej (kompetencje społeczne) – „ma przekonanie o...”, „jest świadomy...”, „jest gotowy do...” etc.

Tak więc **cele były formułowane jako kierunki**, w których należy podążać wraz z uczniem/studentem, zaś **efekty oznajmiają o pewnym stanie „posiadania”** wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Do celów dążymy, są tym, co chcemy osiągnąć w procesie kształcenia. Efekty to wynik kształcenia, który przypisuje się uczniowi/studentowi. Cele są jednakowe dla wszystkich, ale już

¹ Jako określeń o podobnym znaczeniu używa się w słowniku terminów kompetencje i wyniki nauczania.

efekty mogą wystąpić z różnym nasileniem u poszczególnych uczniów/studentów. To nasilenie nauczyciele starają się zidentyfikować i ocenić. Jedne wyniki kształcenia i stopień ich nasilenia można identyfikować prostymi sposobami, ale inne nie poddają się łatwej ocenie.

Standardy kształcenia, zawarte w aktach prawnych, które obowiązują szkolnictwo wyższe, wskazują na konieczność posiadania przez absolwentów kierunków społecznych, humanistycznych, czy też medycznych aktualnej wiedzy o problemach społecznych, podstawach filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych i biologicznych, niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, pracownika socjalnego, lekarza etc. Wiedzę, a tym bardziej przyswojone przez studenta informacje, można poddawać pomiarowi. Test, wypełniany przez niego w warunkach sprzyjających samodzielności, może zmierzyć poziom (stopień nasilenia) informacji, którymi aktualnie dysponuje. Odpowiedź ustna umożliwia zaprezentowanie wiedzy (wiedzy własnej), zbudowanej z połączenia informacji, doświadczeń i refleksji. Taka wypowiedź to również prezentacja szczególnej umiejętności – umiejętności mówienia o zagadnieniu – która jest bardzo ceniona w dyscyplinach społecznych i humanistycznych. Problem pojawia się wówczas, kiedy podejmujemy próbę pomiaru stopnia uzyskania przez studentów niektórych pożądanych kompetencji, mieszczących się w kategorii, którą ogólnie można określić mianem postaw społecznych.

Wśród efektów kształcenia znajdują się odwołania do umiejętności i kompetencji „ponadczasowych”, na które zawsze zwracano uwagę, formułując cele kształcenia, takich jak to np., że lekarz powinien umieć rozmawiać z pacjentem, a pedagog współdziałać w grupie, przyjmując w niej różne role. Jednak „zmierzenie” społecznych efektów kształcenia, zastosowanie do efektów trybu orzekającego, może wywoływać dyskusje. Tak na przykład mówienie, pisanie, deklarowanie w dowolnej formie swojej gotowości do współdziałania (składanie takiej deklaracji np. w zaliczeniowej pracy pisemnej) nie jest tym samym, co umiejętność współdziałania. Czy wobec tego możemy mówić w trybie orzekającym, wyrażającym pewność, że w procesie kształcenia student nabył określone efekty społeczne? Może raczej należałoby oczekiwać, że uczelnie będą stwarzać studentom liczne okazje do nabywania umiejętności i kompetencji społecznych, ale tylko w niewielkim zakresie są w stanie identyfikować ich rzeczywiste wystąpienie pod wpływem zastosowanego kształcenia? Z tego punktu widzenia należałoby mówić o konieczności tworzenia przez uczelnię oferty programowej, dzięki której studenci będą mieli okazję do nabywania umiejętności i kompetencji społecznych (i z takiej oferty uczelnię rozliczać), ale z dystansem odnosić się do tzw. opisu efektów kształcenia. Pozorne i formalne, a więc fikcyjne, jest bowiem orzekanie o nabyciu umiejętności i kompetencji społecznych, które trudno jest zidentyfikować.

Dla zobrazowania, jak trudne jest identyfikowanie umiejętności i kompetencji społecznych jako efektów kształcenia, posłużymy się umiejętnością/kompetencją współdziałania. Współdziałanie, współpracę, pracę w zespole² należy rozumieć

² Określenia współdziałanie, współpraca i praca w zespole nie są synonimami. Największy ładunek podmiotowości uczestników wspólnego działania zawarty jest w pojęciu współdziałanie.

jako pewien typ zachowań, wynikających z przyjęcia przez osoby działające określonej postawy, nastawionej na osiągnięcie wspólnego celu. Takie zachowania lokowane są wśród kompetencji lub umiejętności zarówno na kierunkach społecznych, humanistycznych, jak i medycznych³ i mają prowadzić do zwiększenia efektywności profesjonalnych oddziaływań. Postawa nastawiona na współdziałanie/współpracę/pracę zespołową jest niezbędna wszędzie tam, gdzie podejmuje się bezpośrednie działania na rzecz człowieka potrzebującego pomocy, uwikłanego w złożone sytuacje społeczne spowodowane jego warunkami żywotnymi, potrzebującego pomocy profesjonalistów, zarówno z obszaru służb społecznych, jak i medycznych. W takich przypadkach często pojawia się konieczność współdziałania nie tylko pomiędzy profesjonalistą a adresatem jego działań, nie tylko pomiędzy reprezentantami danej profesji, ale również niezbędne jest wspólne działanie interdyscyplinarne, np. pomiędzy lekarzami a pracownikami socjalnymi.

2. Gotowość do współdziałania – przykład trudności z identyfikowaniem społecznego efektu kształcenia

Kształtowanie postaw jest jednym z głównych dążeń różnorodnych procesów kształcenia i wychowania. Termin *postawa* wszedł do języka nauk społecznych prawie sto lat temu, za sprawą Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego. Jako zwolennicy refleksyjnej praktyki społecznej, stojący na stanowisku, że teoria społeczna ma być podstawą techniki społecznej, poszukiwali obiektywnych, kulturowych elementów życia społecznego oraz subiektywnych cech charakterystycznych członków grupy społecznej. Uznali, że „te dwa rodzaje danych trzeba rozpatrywać w powiązaniu” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 54) i przyjęli w odniesieniu do nich określenia „wartości społeczne” oraz „postawy” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 54). W dużej mierze do dnia dzisiejszego nauki społeczne z takiej właśnie perspektywy analizują zależności, istniejące w relacjach pomiędzy jednostką a in-

³ Wśród efektów kształcenia na kierunku ratownictwo medyczne (w: *Tabela odniesień efektów kształcenia dla kierunku studiów ratownictwo medyczne, studia pierwszego stopnia*, <https://www.ka.edu.pl/download/>) widnieje informacja, że po ukończeniu studiów na tym kierunku absolwent posiada kompetencje, dzięki którym „potrafi pracować w zespole przyjmując w nim różne role i ma poczucie odpowiedzialności za wspólnie realizowane zadania związane z pracą zespołową”. Z kolei na kierunku pedagogika (w: *Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku pedagogika, studia pierwszego stopnia, profil ogólnokademycki*, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013) zbliżone efekty znajdują się w obszarze umiejętności, dzięki którym absolwent „potrafi pracować w zespole pełniąc różne role; umie przyjmować i wyznaczać zadania, ma elementarne umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację celów związanych z projektowaniem i podejmowaniem działań profesjonalnych”. Na kierunku praca socjalna (w: *Tabela odniesień efektów kierunkowych w zakresie pracy socjalnej do efektów obszarowych*; Załącznik 8 do Uchwały nr 26/2012 Senatu UKSW z dnia 22 marca 2012 r.) wśród kompetencji znajdujemy m.in. następujące: „dostrzega istotę i znaczenie współdziałania i współpracy oraz przyjmowania wielorakich ról”; etc.

nyymi systemami społecznymi, co oznacza, że postawa ciągle rozumiana jest jako „proces indywidualnej świadomości, która urabia rzeczywistość lub możliwą działalność jednostki w świecie społecznym” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 54). „Postawa jest zatem indywidualnym odpowiednikiem wartości społecznej; działalność, w jakiegokolwiek formie, stanowi łączącą ją więź” (Thomas, Znaniecki 1976, s. 55).

Gotowość do współdziałania jest niewątpliwie taką wartością, która przekłada się na sprzyjające grupie/społeczeństwu efekty, na intensyfikację działań społecznych. Stąd zrozumiałe jest pojawienie się efektów kształcenia, wskazujących na: umiejętność pracy w zespole, aktywne uczestnictwo w grupach, organizacjach oraz instytucjach realizujących działania pedagogiczne, zdolność do porozumiewania się z osobami będącymi i niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, umiejętność wyznaczania oraz przyjmowania wspólnych celów działania (*Załączniki* 2011). Wydaje się nawet, że skoro w dzisiejszym, dynamicznie zmieniającym się świecie wiedza wyniesiona ze szkoły może szybko tracić wartość, to należy skupić się w procesie kształcenia na cechach ponadczasowych, przydatnych i wskazanych niezależnie od miejsca oraz czasu zatrudnienia.

Przyjmując, że takimi cechami są gotowość do działania społecznego, realizowanego poprzez pracę zespołową oraz gotowość do współdziałania, z jednej strony można zastanawiać się nad sposobami kształtowania tych cech, z drugiej strony jednak pojawia się podkreślana wcześniej wątpliwość, związana z brakiem pewności, czy określone postępowanie jest na pewno wynikiem procesu kształcenia. Pamiętać bowiem należy, że kształcenie nie jest jedynym czynnikiem kształtowania się ludzkich postaw, cech i wartości. Podobne znaczenie może mieć socjalizacja, odbywająca się w różnych miejscach i okolicznościach. Jako przykład niech nam posłużą informacje z wywiadów z aktywnymi społecznie studentami medycyny⁴. Na swoją działalność społeczną, realizowaną zespołowo przed rozpoczęciem studiów, wskazywali m.in. reprezentanci kół naukowych i samorządu studenckiego. Zaznaczali, że ich obecna aktywność nie wynika z jakiegś wyjątkowej zachęty do działania, z którą spotkali się na uczelni:

Na zajęciach, ani na spotkaniach wstępnych na studiach nikt nas szczególnie nie zachęcał do aktywności. Wyniosłam to z domu.

Wywodzę się z ruchu harcerskiego. To tam nabyłam nawyku działania.

Niektórzy zapalają się do jakiegś nadobowiązkowej pracy, a potem ją porzucają przytłoczeni nauką. Ja z akcji, w których brałam udział jeszcze w czasach przed studiami mam nawyk aktywności.

Aktywni społecznie studenci dostrzegają więc, że ich zaangażowanie w działania społeczne zostało zainicjowane wcześniej. Nie jest to jednak jeszcze argument by sądzić, że tylko tacy studenci będą gotowi do wzmożonej aktywności społecznej, do współdziałania w przyszłej pracy zawodowej. Stosujemy przecież

⁴ Wypowiedzi studentów zaczerpnięto z wywiadów przeprowadzonych przez autorkę artykułu w 2014 r. Wywiady stanowiły jedną z technik badawczych, zastosowanych w badaniach, mających na celu poszukiwanie przestrzeni do współdziałania w obszarze profesji społecznych i medycznych.

w procesie kształcenia różne formy i metody dydaktyczne, które mogą sprzyjać budowaniu takiej postawy. Należą do nich praktyki studenckie.

Abstrahując od przebiegu i wartości wielu studenckich praktyk, zastanówmy się, czy obserwując jednostkowe zachowanie studenta, wynikające z zadań zleconych na praktykach, możemy mieć pewność, że jest ono wyrazem postawy jego realizatora. Równie dobrze może przecież stanowić jednorazową aktywność, zobligowaną procesem kształcenia. Oczywiście, to jednostkowe zachowanie może być uznane za jeden spośród wielu wskaźników postawy przyjmowanej przez daną osobę w stosunku do określonego zjawiska (np. wobec współdziałania). Wtedy wystąpienie określonego zachowania może być potraktowane jako efekt kształcenia. Jednak kształtowanie postaw jest dążeniem do podejmowania przez ludzi („wychowanków”, studentów) – z przekonaniem – określonych zachowań w podobnych sytuacjach, a to nie zawsze będzie możliwe do sprawdzenia jako efekt studiów.

Michael Winkler twierdząc, że nie można jednoznacznie określić, jak tworzy się postawa, wskazuje ważną rolę, jaką w tym względzie mogą odgrywać „doświadczenia socjalizacyjne, religijne i polityczne przekonania” (Winkler 2015, s. 64). Jak zatem poradzić sobie z identyfikacją efektu kształcenia, który do tego stopnia mogą przenikać inne wpływy i okoliczności, że nie wiemy, czy prezentowane zachowanie, potraktowane jako wskaźnik postawy, wytworzyło się w przebiegu studiów? Stosowane w praktyce akademickiej przedstawianie studentom założonych efektów kształcenia i pytanie ich po zakończeniu zajęć o samoocenę nabycia kompetencji i umiejętności może być dowodem na to, że brakuje nam obiektywnych narzędzi ewaluacyjnych. Wybrany tutaj przykład – postawa gotowości do współdziałania – należy więc ulokować wśród tzw. miękkich efektów kształcenia, możliwych do identyfikacji jedynie połowicznie wówczas, kiedy wsłuchujemy się w deklaracje studentów oraz obserwujemy ich zachowania/czyny⁵.

3. Efekty *via facti*?

Obserwacja zachowań/czynów studentów, a więc „połowiczne” identyfikowanie społecznych efektów kształcenia, może odbywać się, jak już wcześniej wspomnieliśmy, podczas szeroko rozumianych praktyk – efekty *via facti*. Nie należy oczywiście zapominać, że w badaniach, również tych mających na celu ewaluację kształcenia, wypowiedzi stanowią ważny wskaźnik występowania określonych

⁵ Nauczyciele akademicki mają współcześnie coraz mniej możliwości obserwowania (wnikliwego obserwowania) studentów podczas działań w warunkach naturalnych. Dla porównania, lekarze-wykładowcy, biorący udział w przywoływanych w tym tekście badaniach, wskazywali na coraz większe grupy przydzielane na praktyki do szpitali. W ich opiniach uniemożliwia to poświęcenie studentom wystarczająco dużo czasu i uwagi, ale również niszczy znaną im z własnych wcześniejszych studiów relację mistrz-uczeń, którą buduje się w bliskim, indywidualnym kontakcie przy łóżku chorego.

postaw. Jednak deklaracja gotowości współdziałania ma mniejszy walor identyfikacyjny niż podjęcie współdziałania w praktyce. Zatem zaistnienie współdziałania pomiędzy studentami, studentami a pracownikami instytucji czy studentami a adresatami działań staje się jednostkowym efektem mierzalnym. Taka aktywność praktyczna, dodatkowo zapisana w postaci zadań, imiennie przypisanych im realizatorów, miejsc i terminów realizacji jest faktem, konkretnym zdarzeniem, możliwym do odnotowania jako efekt kształcenia. Ciągłe jednak zbadanie tego, jaka będzie skala zmian u studentów, które dokonały się pod wpływem konkretnego działania, jest zadaniem bardzo trudnym.

Idąc dalej tym tokiem rozumowania, przyjmijmy, że „niemierzalne” efekty kształcenia możemy obserwować poprzez ujawnianą przez studentów refleksję (w trakcie działania, a także po jego zrealizowaniu, np. po wdrożeniu projektu socjalnego). Studenci, niezależnie od metod zastosowanych na zajęciach (warsztat, projektowanie socjalne, realizacja jednostkowych zadań w terenie podczas praktyk), będą ujawniać w swoich refleksjach zróżnicowane postawy. Na tę różnorodność wskazuje sam twórca modelu refleksyjnego, Donald Schön (1990, s. 154–155), zachęcający do krytycznej analizy podejmowanych działań, konwersacji, wymiany poglądów w celu optymalizacji kształcenia do praktyki i samej profesjonalnej praktyki. Postawy studentów mogą być bowiem związane nie tylko ze zdobytą wiedzą i umiejętnościami, lecz także z relacjami panującymi pomiędzy wykładowcą a studentem, stosunkiem do nauki, ukształtowanym na wcześniejszych etapach edukacji, czy z wpływami ważnych dla studenta grup odniesienia.

Przed doszukiwaniem się efektów kształcenia poprzez obserwację jednostkowych czynów studentów powstrzymywać nas może również tzw. krytyka równania w dół, czyli tworzenia kultury kształcenia na obniżonym poziomie. Proste przełożenie typu: *zachowanie równa się efekt kształcenia*, stoi w sprzeczności z ideą wykształcenia uniwersyteckiego, które powinno otwierać człowieka na świat, wspierać jego podmiotowość, wyzwalać twórczą aktywność, a nie tylko nauczać sprawnego posługiwania się „narzędziami”. Tu wymaga się pewnego stopnia abstrakcji, uruchamiającego wyobraźnię studentów i wykraczającego poza pragmatyczne doświadczenie. Kształcenie uniwersyteckie ma przecież pomagać w odnajdywaniu własnej filozofii działania, naznaczonej aksjologicznie. Takie założenie trzeba brać pod uwagę nawet wówczas, kiedy poszukujemy wskaźników osiągnięcia efektów praktycznych, w postaci konkretnych umiejętności i kompetencji społecznych, a nie tylko Wiedzy.

4. Efekty tłumione profitami

W przywoływanych tutaj badaniach, przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców uczelni medycznej, stwierdzono istotny czynnik, warunkujący podejmowanie przez studentów aktywności społecznej, który możemy nazwać pro-

fitowym. Mamy z nim do czynienia wówczas, kiedy zaangażowanie w działanie badawcze lub społeczno-medyczne gratyfikowane jest uzyskiwaniem przez studenta wymiernych korzyści. Tak się dzieje, kiedy studenci uczestniczą np. w działaniach oferowanych przez IFMSA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Studentów Medycyny) i zdobywają punkty, uprawniające ich do interesujących wyjazdów na praktyki zagraniczne. Ów profit, pozyskiwany dzięki dodatkowej aktywności, jest ciągle pokłosiem postrzegania kształcenia przede wszystkim jako przepustki do przyszłych, indywidualnych korzyści.

Ostatnie dekady to czasy nieograniczonej ekspansji wszystkich form szkolnictwa wyższego i niepohamowanego rozrostu kohort studentów. Dyplom uniwersytecki stanowił obietnicę eksploatowanych stanowisk, zamożności i prestiżu, ciągle rozszerzającego się asortymentu korzyści, który miał zaspokajać rosnące szeregi posiadaczy dyplomów. A że popyt i oferta były ostentacyjnie wręcz przesądzone, koordynowane, podsycane i nieomal automatyczne, uwodzicielskiej sile tych obietnic nie sposób było się oprzeć (Bauman 2012, s. 55).

Dziś sam dyplom już nie wystarcza, stąd aktywność społeczna studenta może być wyrazem zapobiegliwości, „wyścigiem szczurów”, a nie przejawem postawy prospołecznej. Podczas kształcenia pedagogów i pracowników socjalnych z wykorzystaniem metody projektowania socjalnego, jako zachęta do aktywności pada nader często argument: „zorganizuję sobie poprzez projekt własne miejsce pracy”. Cel osobisty autora projektu może w ten sposób stawać się celem nadrzędnym w stosunku do celów społeczno-wychowawczych, do których osiągnięcia dąży się przecież w procesie projektowania socjalnego.

Nie wolno oczywiście twierdzić, że bez profitów, potencjalnych korzyści własnych, nie znalazłaby się liczna grupa młodych ludzi, którzy z zapałem oddawali by się aktywności społecznej. Niektórzy studenci podejmują przecież także działania społeczne, które nie dają im żadnych formalnych zysków w postaci punktów, ulg, podwyższonych ocen. To ci, w stosunku do których odważniej można byłoby zastosować tryb orzekający, kiedy mówi się (w ramach efektów kształcenia) o nabyciu społecznych kompetencji.

5. Efekty osiągane poza formalną strukturą

Wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne można nabywać równie dobrze poza formalnymi strukturami uczelni. Jest to kierunek wręcz wskazany w pewnych okolicznościach. Należy do nich m.in. podejmowanie studiów niestacjonarnych przez młodzież będącą bezpośrednio po maturze. Tacy studenci „w ograniczonym zakresie uczestniczą w uczeniu się przez badanie oraz w szeroko pojmowanej kulturze akademickiej, co utrudnia im powiększanie ich kapitału intelektualnego” (Czerpaniak-Walczak 2010, s. 63). Jednocześnie nie mają tzw. praktyki, która jest udziałem studentów niestacjonarnych, zatrudnionych w miej-

scach adekwatnych do kierunku studiów. Sposobem kompensacji tych braków może być np. wolontariat, który dodatkowo jest szczególnym sposobem zaspokojenia potrzeb altruistycznych, chęci pomagania innym, samorozwoju społecznego czy działania społecznego.

W pedagogice należy mówić o środowisku/przestrzeni kształcenia, na które składa się nie tylko uczelnia, lecz także wszelkie inicjatywy, które student może podejmować w ramach zorganizowanej (ale też organizowanej przez siebie), światowej, twórczej aktywności w obszarze swojej przyszłej profesji. Bariery prawne i organizacyjne utrudniają jednak realizowanie kształcenia (w tym – kształcenia do współdziałania) za pomocą np. wspólnych projektów, wdrażanych przez studentów nauk społecznych i medycznych. Efekty kształcenia przypisywane są bowiem do przedmiotów, przyjmuje się konieczność zidentyfikowania wystąpienia efektu na określonym etapie studiowania. Próba wyprowadzenia studentów „z systemu”, kształcenie ich na rzecz współdziałania poza oficjalnymi planami i programami studiów, tak, jak to jest często z wolontariatem, uważane będzie jedynie za działanie uzupełniające. Tymczasem badania zrealizowane na uczelni medycznej, skonfrontowane z kształceniem poprzez projektowanie socjalne, realizowanym na specjalności pedagogika społeczna (UŁ) pokazują, że przestrzeń do zrobienia takiego kroku istnieje. Stanowią ją te wszystkie formy aktywności podejmowanych przez studentów i ich nauczycieli akademickich, które skierowane są na bezpośrednie przekształcanie rzeczywistości społecznej. Realizowane podczas różnorodnej działalności społecznej na rzecz zdrowia (np. w kołach naukowych, organizacjach pozarządowych), przy okazji projektów społeczno-wychowawczych i społeczno-medycznych, lokują się w idei kształcenia do działań złożonych, innowacyjnych, twórczych, czyli takich, o które apeluje się w standardach kształcenia, obowiązujących szkolnictwo wyższe.

Gdyby przyjąć, że **zadaniem uczelni** jest przede wszystkim **tworzenie warunków** do podejmowania przez studentów aktywności, do nabywania przez nich umiejętności i kompetencji społecznych, to głównie ten fakt mógłby być przyjmowany dla wartościowania kształcenia i mówienia o osiągnięciu efektów społecznych w procesie nauczania/uczenia się.

6. Przeciw makdonaldyzacji kształcenia

Uczelniom, wykładowcom narzuca się schemat, który w intencji może wydawać się słuszny – porównywalność kompetencji nabywanych w różnych uczelniach przez przyszłych reprezentantów tych samych profesji. Jednak dopasowywanie do schematu zawsze ograniczało indywidualizm i tylko pozornie wprowadzało porządek.

Uczelnie i wykładowcy nie mogą, rzecz jasna, uchylać się od odpowiedzialności przed tym, jaki/jak wykształcony absolwent kończy studia. Jednak owa

ewentualna identyfikacja profesjonalizmu, w tym umiejętności/kompetencji współdziałania, nie będzie tylko efektem kształcenia na uczelni. Tak samo, jak jakość pracy wykładowcy/naukowca nie zawsze przekłada się na jego „produktywność”⁶. Standaryzacja kształcenia nie gwarantuje rzeczywistej uniformizacji efektów, tak jak standaryzacja relacji społecznych nie gwarantuje społecznej stabilizacji.

Dla problematyki kształcenia szczególnego znaczenia nabiera podkreślenie paradoksu racjonalności: wizja społeczeństwa nastawionego na ilość, na pozorną obfitość, na kalkulacyjność, na przewidywalność i efektywność, powoduje eliminację zachowań twórczych, nietypowych, nie schematycznych, nie opłacalnych. Kryterium eliminacji jest racjonalność, czyli wybór tego, co się opłaca według schematu analizy kosztów i zysku. W konsekwencji jednak takie, z pozoru racjonalne, postępowanie staje się nieracjonalne, bo opracowane schematy powodują w konsekwencji nieefektywność (Marynowicz-Hetka 2002, s. 146).

Zaprezentowany tekst jest głosem przeciwko standaryzacji, przyjmowanej jako ułatwienie w biurokratycznej analizie jakości kształcenia, usytuowanego w warunkach zewnętrznej kontroli. Idea optymalizacji kształcenia, standaryzacji rozumianej jako wzorzec kształcenia, jest ze wszech miar słuszna tylko wtedy, kiedy nie ogranicza różnorodności społecznego potencjału, nie niweczy humanistycznego wymiaru uczelni.

Bibliografia

- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Czerpaniak-Walczak M. (2010), *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 53–64.
- Marynowicz-Hetka E. (2002), *Zamiast zakończenia – w sprawie kształcenia do profesji społecznych*, [w:] *Badanie – działanie – kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 143–151.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

⁶ Przykładem może być zjawisko, które uzyskało już nazwę „punktozy”. Ujawnia się m.in. poprzez zamieszczanie pism w licznych bazach indeksacyjnych. Podejmowanie działań na rzecz zwiększania wskaźników „cytowalności”, a poprzez to poprawianie wyników osiągnięć pracowników uczelni i samych wydziałów, na których są zatrudniani, ma bogatą argumentację. Jeśli jednak dominuje nad naturalną potrzebą wymiany i współdziałania, staje się generowaniem sztucznych, pozornych zachowań, a nawet zmniejsza obieg informacji naukowej. Punktoza ocenia produktywność, zaś jakość tylko pośrednio – jest więc również przykładem pewnej fikcji. Brytyjski fizyk, Peter Higgs [Hegs], laureat Nagrody Nobla w 2013 r., wyznał niedawno, że gdyby dziś zaczynał karierę naukową, to prawdopodobnie zostałby zwolniony z powodu wieloletniej niskiej produktywności” (Starczewski, Stępińska-Ustasiak 2014, s. 41).

- Schön D. A. (1990), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco–Oxford.
- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (2014), http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Sloownik_na_strone.pdf (26.06.2015).
- Starczewski M., Stępińska-Ustasiak L. (2014), *Nauka w czasach zmiany*, „Respublica”, nr 3, s. 41–45.
- Thomas W. I., Znaniecki F. (1976), *Chłop polski w Europie i Ameryce. Organizacja grupy pierwotnej*, t. 1, przeł. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Winkler M. (2015), *Postawa*, [w:] *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Kraków, Wydawnictwo Impuls, s. 55–76.
- Załączniki* (2011), *Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r.*, Dz. U., nr 253.