

Ewa Chmielecka

Szkoła Główna Handlowa

Nasz absolwent: światły człowiek, dobry specjalista

Motto 1¹:

Problemem wychowania nie jest to, jak dobrze pokierować człowiekiem, jak skłonić go, aby podążał za najlepszymi rozwiązaniami. Problemem jest to, jak obudzić w nim ducha wolności. Jak sprawić, aby chciał swobodnie, mądrze i odpowiedzialnie stanowić sam o sobie.

Józef Tischner

Motto 2:

Uniwersytet to postawa wobec rzeczywistości... Uniwersytet, to wspólnota ludzi, którzy słuchają świata.

Tadeusz Ślawek

W niniejszym tekście spróbuję spleść dwa wątki dotyczące zadań, jakie stoją przed uczelniami w ich działalności wychowawczej: refleksję humanistyczną nad cechami naszych absolwentów oraz refleksję nad formalnymi wymaganiami dotyczącymi naszej oferty dydaktycznej, formułowanymi przez dokumenty dotyczące szkolnictwa wyższego. Choć obydwie refleksje skoncentrowane są na przymiotach absolwenta, zmierzając w stronę uczynienia go światłym człowiekiem i dobrym specjalistą, to posiadają odmienny charakter. Znalezienie równowagi pomiędzy nimi, to wyzwanie dla każdej uczelni. Dotyczy to zwłaszcza formowania postaw wykraczających poza profesjonalną wiedzę i umiejętności absolwenta w kierunku uczestnictwa w życiu społecznymi, formowaniu jego osobowego porządku aksjologicznego. Zapewne więc te rozważania obejmą i inżyniera z „humanistyczną duszą”, choć dotyczyć będą absolwentów dowolnego obszaru kształcenia.

Kiedy próbujemy określić, za pomocą bardzo ogólnych terminów, pożądane cechy absolwenta naszej uczelni, często powiadamy, że ma to być człowiek „światły” lub „mądry”. Ma być to także człowiek dobrze przygotowany do wypełniania przyszłych zadań zawodowych, fachowiec o kompetencjach związanych z potrzebami zawodu i rynku pracy. Ma być to także świadomy obywatel.

¹ Obydwa podane tu motta ozdabiały już moje teksty opublikowane dobrych kilka lat temu. Pozwoliłam je sobie dołączyć ponownie, bowiem zawarta w nich myśl pozostaje nadal aktualna i dobrze pasuje do niniejszych rozważań.

Wedle mojej opinii, uczelnie radzą sobie z „dobrym fachowcem”. Nie dotyczy to tylko kształcenia inżynierów, ale i innych zawodów. W moim przypadku² dotyczy głównie kształcenia przyszłych ekonomistów, menedżerów czy finansistów, którym zaszczyć trzeba „duszę humanisty” – na pozór beznadziejne zadanie. Wcale nie łatwiejszy przypadek niż w przypadku inżynierów.

Cóż jednak znaczy, że kształtujemy „mądryego”, „światłego” człowieka? Niewątpliwie jest to człowiek wyposażony w odpowiedni zasób wiedzy, umiejętności. Kwestia, czy ma się także charakteryzować społecznymi postawami nie jest już tak oczywista w kontekście działań dydaktycznych uczelni. Te trzy elementy: wiedza, umiejętności i postawy przenikają się nawzajem i zależą od siebie w praktyce dydaktycznej oraz w zbiorach efektów kształcenia nabytych przez słuchaczy. Jednakże dla zrozumienia ich istoty i znaczenia dla formowania kompetencji absolwentów można podać ich charakterystyki odrębne, zawierające najistotniejsze cechy każdego z nich, ich typy idealne. W tym tekście³, dla rozróżnienia tych elementów użyję kategorii informacji, wiedzy i mądrości, zakładając, że mądrość jest tym efektem procesu kształcenia, którym powinien się cechować nasz absolwent. Dotyczy to każdego absolwenta, bez względu na to, jaki kierunek studiów skończył i jaką pracę podejmie w przyszłości, także inżynierów.

Informacja, wiedza, mądrość⁴

Kategorii „informacji, wiedzy i mądrości” chcę użyć jako narzędzia rozróżnienia kompetencji naszych studentów. Zacznę od charakterystyki informacji, którą rozumiem tu potocznie – jako odpowiedź na pytania w rodzaju „co?”, „gdzie?”, „jakie?”. Odpowiedzi na te pytania mają postać zdań szczegółowych, bazujących na zdaniach spostrzeżeniowych (np. w naukach empirycznych) lub na przekazywaniu informacji przez kogoś już uzyskanej, np. w trakcie edukacji. Informację możemy gromadzić i porządkować, głównie przez indukcyjną generalizację. Tak rozumiana informacja stanowi bazę dla formowania prostych umiejętności, do których wykonania nie jest potrzebne głębsze rozumienie świata – wystarczy odnotowana powtarzalność zdarzeń, którą można skutecznie wykorzystać w praktyce. Szewc przyklejający podeszwę do buta nie musi znać teorii kohezji – wystarczy, że wie, którego kleju użyć i zna procedurę skutecznego jej przyklejania, przekazaną w toku edukacji lub zdobytą przez doświadczenie. Umiejętności pozwalają uzyskać odpowiedź na pytania: „co, gdzie, kiedy i jak uczynić?”. Informacje – pojedyncze lub zebrane w proste generalizacje – pozwa-

² Pracuję w szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

³ O sprawach tych obszerniej pisałam w tekstach wydanych dobre dziesięć lat temu i później. Patrz bibliografia pozycje: E. Chmielecka, 2004, 2005, 2008, 2009, 2011.

⁴ Szerzej o tej sprawie – patrz E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?* „Nauka i szkolnictwo wyższe”, 2004, nr 1(23), s. 7-18.

lają na skuteczne działania w celu osiągnięcia praktycznych celów, najczęściej w znanych i przewidywalnych warunkach. Podręcznikowa definicja głosi, że „umiejętność jest gotowością do sensownego, skutecznego i sprawnego działania przy wykonywaniu określonego typu zadań, możliwością dostosowania się do zmiennych warunków sytuacyjnych (...) zakłada to nawykowy charakter poszczególnych czynności...”⁵. Kształtowanie umiejętności zasadza się na automatyzacji doświadczenia i jest najogólniejszą zasadą kształtowania i funkcjonowania doświadczenia osobniczego. Znajomość języków obcych, obsługi komputera, pisanie listów handlowych, czy, bardziej nowocześnie – umiejętność prowadzenia pracy zespołowej, przywództwa, komunikacji i negocjowania bądź samokształcenia – oto typowe przykłady „dobrych nawyków”, rzemiosła profesjonalnego, pozwalającego nam zachowywać się skutecznie w celu osiągnięcia praktycznych celów. Jeśli jednak chcemy wiedzieć, dlaczego nasze informacje pozwalają nam działać skutecznie, jeśli chcemy nie tylko działać, ale rozumieć i móc uzasadnić skuteczność naszych działań, wówczas – jak powiedziano powyżej, wówczas informacja nam nie wystarczy – wkraczamy w obszar wiedzy.

Informacja nie jest wiedzą, choć nie możemy uzyskać wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą także wtedy, gdy zostaje uogólniona. Nie jest wiedzą, ponieważ (tu odwołuję się do elementarnych wiadomości z zakresu metodologii nauk) choćby nawet dotyczyła wielkich zbiorów przedmiotów, to nie tworzy sensownej, rozumiejącej wizji świata. Nie daje nam wyjaśnienia świata, bowiem nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. Nie poszukuje związków pomiędzy zdarzeniami, procesami, nie tłumaczy przyczyn odnotowanych regularności. Nie pozwala budować hipotezy – wstępnej wizji fragmentu rzeczywistości, dla którego poszukujemy wyjaśnienia, a która jest produktem naszego intelektu. Wizji, która nam ten fragment rzeczywistości uczyni zrozumiałym, sensownym, oswojonym. Wizji, która – jeśli poprawna – pozwoli nam na predykcję – trafne przewidywanie przyszłych cech i zdarzeń. To najważniejsza cecha wiedzy: pozwala rozumieć świat i na podstawie informacji o stanach przeszłych mówić zasadnie o stanach przyszłych. Widać tu, że wiedza, choć znajduje inspirację w informacji, musi ją poznawczo przekroczyć, bowiem musi znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego zachodzą stany, procesy czy prawidłowości odnotowane w informacji. O wyjaśnieniu powiada się, że „wyjaśnia znane przez nieznanne”. Oznacza to tyle, że zbiór znanych nam faktów (informacji, *explanandum*) wyjaśnia się przez nieznaną (jak dotąd) hipotezę, która pozwala stworzyć „wyjaśnioną” – zrozumiałą dla odbiorcy całość. Do miana wiedzy może pretendować np. teoria naukowa, czyli hipoteza lub grupa hipotez po przejściu procedury sprawdzającej i wystarczająca do wyjaśnienia wszystkich generalizacji opisujących fakty, zjawiska, procesy (lub ich zbiory), które są jej (tzn. teorii) konsekwencjami, wynikają z niej.

⁵ W. Szewczuk, *Psychologia*, PZWS, Warszawa 1965, s. 334-335.

Jednakże wiedza nie jest jeszcze mądrością. Mówiąc kolokwialnie, mogę dobrze znać teorie wyjaśniające świat, ale użyć ich tak, że uczynię szkodę sobie lub innym – postąpię niemądrze. Dlaczego tak się może stać?

Ani informacja, ani wiedza wartościowe poznawczo nie powinny zawierać wartości. Gdyby je zawierała, nie mogłyby być zaliczone do porządku poznania, ze względu na możliwość ingerowania wartości podzielanych przez obserwatora do treści jego spostrzeżeń. Pozytywistyczna epistemologia powiada, że sądy wartościujące, normy, zakazy i nakazy nie mają żadnej wartości poznawczej. Na terenie wiedzy (tak samo, jak informacji) króluje tylko jedna wartość, stricte poznawcza: prawda. Prawda to dla poznania wartość jedna i jedyna (choć istnieje wiele jej koncepcji filozoficznych). Pożądaną cechą badacza jest obiektywizm poznawczy. Skoro postulat obiektywizmu poznawczego eliminuje wartości, zatem stwierdzenia dotyczące tego, czemu służy wiedza, co za jej pomocą chcemy (my – ludzie) osiągnąć należą do innego, niż czysto poznawczy, porządku. Wiedza sama w sobie i poznanie jako takie są dla człowieka ważne, stanowią cele autoteliczne, wynikające z samej natury człowieczeństwa. Jednak ponadto wiedza ma dla nas także wartość instrumentalną – za jej pomocą chcemy osiągać cele zewnętrzne w stosunku do niej – np. cele praktyczne. Wiemy doskonale, że z prawdziwej wiedzy możemy zrobić użytek dobry i zły, mądry i głupi. Genetyka może służyć eliminacji i leczeniu chorób, ale także może być źródłem zabójczych dla człowieka manipulacji genami. „Chcąc zmierzać ku pożytkom raczej, niż ku szkodom, musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy) ale także dobrze wartościować swe cele. Do czystej, neutralnej aksjologicznie wiedzy musimy dołączyć refleksję wartościującą, wskazującą właściwe jej zastosowania. Czysta wiedza nie jest mądrością, choć bez niej nie ma mądrości. Wiedza powinna stać się mądrością. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań «co?», «jak?» właściwych dla informacji, do pytania «dlaczego?» właściwego dla wiedzy, dodajemy teraz pytania «po co?», «w jakim celu?», «czy to cel dobry i słuszny?» właściwe dla refleksji aksjologicznej, którą rządzą inne zasady, niż tworzeniu wiedzy pozytywnej. Szukamy i ustanawiamy hierarchie wartości, których realizacji ma służyć wiedza. Wiedza bez tego zasobu wartości może być ślepa, głucha i szkodliwa.”⁶ Słowem, nasz absolwent powinien zostać wyposażony dodatkowo w potrzebę refleksji aksjologicznej, która jest fundamentem postaw.

Czym jest postawa? Wedle słownikowej definicji postawą jest stosunek człowieka do życia lub pewnej wyróżnionej sfery zjawisk, ustosunkowanie się do czegoś, nastawienie, stanowisko, poglądy, skłonność do zachowań określonego rodzaju. Janusz Reykowski, analizując znaczenie terminu „postawa”⁷, powiada, że jest to zdolność do organizacji procesów (poznawczych, emocjonalnych lub motywacyjnych), mechanizmów wewnętrznych (organizacja

⁶ E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?* „Nauka i szkolnictwo wyższe”, 2004, nr 1 (23), s. 11.

⁷ J. Reykowski, *Postawy a osobowość*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973, s. 120.

poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna), dyspozycji (do oceniania, reagowania emocjonalnego, do zachowania się). Jest to więc zbiór stanów lub dyspozycji do stanów związanych z pewnym przedmiotem i posiadający aspekt wartościujący lub „trwały wewnętrzny warunek ustosunkowywania się do przedmiotu”, który jest elementem osobowości. Stefan Nowak z kolei posługuje się następującą definicją: „postawą (...) jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania (...) przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania (...) [towarzyszących] względnie trwałym przekonaniom o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”⁸. W wyróżnianych przez niego czterech typach postaw mamy do czynienia ze splotem aspektu emocjonalnego i poznawczego wobec przedmiotu oraz wynikającym z niego programem działania, który może przybierać postać zamiaru, pragnienia, dążenia a także „poczucia powinności (...), wewnętrznego przymusu”⁹.

Kiedy powiadamy, że nasz absolwent ma być człowiekiem światłym a przy tym dobrym fachowcem, to odwołujemy się i do umiejętności bazujących na informacjach, i do rozumienia świata bazującego na wiedzy i, *last but not least*, do jego postaw, kompetencji społecznych i personalnych, których podstawą są przyjęte przez niego wartości. Pośrednio – do tego, jaki użytek zechce zrobić ze swej wiedzy i umiejętności.

Wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne

W dokumentach Procesu Bolońskiego – wielkiej strategii europejskiej zmierzającej do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wymienia się następujące cztery podstawowe cele kształcenia w szkołach wyższych:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego, europejskiego i globalnego,
- przygotowanie absolwentów do bycia aktywnymi obywatelami w społeczeństwie rozwiniętej demokracji,
- rozwój osobowy kształconych,
- rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej, będącej zapleczem dla tworzenia w Europie gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy.

W tak zakreślonych celach kształcenia mamy i wiedzę dającą rozumienie świata, i praktyczne informacje, formujące użyteczne umiejętności, i postawy sprawiające, że absolwent jest zmotywowany do zaangażowania w działania przekraczające horyzont spraw zawodowych. Te ostatnie zapewne rozpięte pomiędzy rozwojem osobowym i zaangażowaniem obywatelskim, pomiędzy krytycyzmem poznawczym i zasadami etyki. Niezmienione pozostaje pytanie, jak te cele, a zwłaszcza kształtowanie postaw, osiągnąć. Pomocą w odpowiedzi na to

⁸ Tamże, s. 23.

⁹ Tamże, s. 31.

pytanie mogą być wymagania (tzw. deskryptory) sformułowane najpierw w Europejskiej, a następnie w Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK), a dotyczące kompetencji uzyskiwanych przez absolwenta, ubiegającego się o dyplom licencjata/inżyniera (6 poziom PRK), magistra (7 poziom PRK) czy doktora (8 poziom PRK)¹⁰. Polskie uczelnie są zobligowane do projektowania programów kształcenia z wykorzystaniem deskryptorów, jednakże ramy kwalifikacji bywają czasem uznawane za niepotrzebną biurokratyczną mitręgę i traktowane stosownie do tego rozumienia. Jednakże w interesującej nas kwestii postaw („mądrości” czy „kompetencji społecznych”) dają użyteczne wskazania.

Zatem, jeśli zgodzimy się co do potrzeby formowania postaw – kształtowania absolwenta „mądrego”, tak jak to określono powyżej, sprawdźmy, czy przepisy prawa dają nam do tego sensowną inspirację. Zaczniemy od przeglądu zobowiązań dla uczelni, wynikających z przepisów prawa, za którymi uczelnie powinny podążać, kiedy formułują programy kształcenia na kierunkach studiów. Dziś przepisy te wynikają głównie z wprowadzonej w 2015 roku Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji i odpowiednio do niej wprowadzonych zmian w Ustawie Prawo o Szkolnictwie Wyższym, z podążającymi za nią rozporządzeniami MNiSW. W szczególności rozporządzeniem o warunkach prowadzenia kierunków studiów oraz rozporządzeniem w sprawie charakterystyk drugiego stopnia PRK, typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego (poziomy 6-8).

Ustawa o ZSK formułuje tzw. deskryptory uniwersalne dla wszystkich poziomów edukacji w Polsce, w tym dla poziomów 6, 7 i 8 właściwych dla szkolnictwa wyższego (odpowiednio studia licencjackie/inżynierskie, magisterskie i doktorskie). Podążając za Europejską Ramą Kwalifikacji formułuje je w działach wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne¹¹. Związane z nią inne dokumenty podają rozwinięcia deskryptorów uniwersalnych odpowiednio dla edukacji ogólnej, zawodowej i wyższej. Wspomniane powyżej rozporządzenie MNiSW dodatkowo podaje rozwinięcia deskryptorów na poziomach 6-8, uwzględniające specyfikę 8 głównych obszarów kształcenia. Warto zwrócić uwagę, że to rozporządzenie zostało ostatnio fundamentalnie zmienione i uczelnie zobowiązane są obecnie do stosowania daleko bardziej syntetycznych „deskryptorów obszarowych” niż to było uprzednio.

Jakie zatem zalecenia dotyczące formowania kompetencji społecznych znajdujemy w Polskiej Ramie Kwalifikacji na poziomach właściwych dla szkolnictwa wyższego? Podaję je za publikacją poświęconą PRK¹², wydaną w 2015 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych. Przed lekturą warto przypomnieć

¹⁰ A. Chłoń-Domińczak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, S. Sławiński, *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne*, IBE 2015.

¹¹ W EQF (od czerwca 2017 r.) trzecia kolumna deskryptorów nosi tytuł „Autonomy and responsibility” – w Polskiej Ramie nazwano ją „kompetencjami społecznymi”.

¹² A. Chłoń-Domińczak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, S. Sławiński, *Polska Rama Kwalifikacji*.

sobie, że deskryptory ram są „puste”¹³, nie zawierają żadnych konkretnych treści – to uczelnia, nauczyciele i studenci mają je wypełnić treścią, którą uznają za odpowiednią do tych ram – jest to sfera autonomicznych decyzji uczelni.

Otóż dla poziomu 6 (studia licencjackie i inżynierskie) deskryptory uniwersalne w dziale „Kompetencje społeczne” głoszą, że absolwent jest gotów do kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku nauki, pracy i poza nimi; samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje oraz działalności organizacji, w których uczestniczy oraz przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań. Ponadto, jego umiejętności powinny mu pozwolić samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie oraz uzasadniać głoszone poglądy. Rozwinięcie tych zapisów w języku właściwym dla szkolnictwa wyższego przyjmuje postać następującą. W dziale „wiedza” oczekuje się, że będzie on znał i rozumiał fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji. W dziale „umiejętności”, że potrafi brać udział w debacie – przedstawiać, oceniać, dyskutować różne stanowiska. Wreszcie w dziale kompetencje społeczne, że jest gotów do krytycznej oceny posiadanej wiedzy i uznawania znaczenia wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych i poznawczych; wypełniania zobowiązań społecznych, współorganizowania działalności na rzecz środowiska społecznego i inicjowania działania na rzecz interesu publicznego; odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych, a w tym przestrzegania zasad etyki zawodowej i wymagania tego od innych oraz dbałości o dorobek i tradycje zawodu. Widzimy tu więc wyraźnie skupienie się na refleksji aksjologicznej dotyczącej kompetencji poznawczych, zawodowych oraz związanych z udziałem w życiu społecznym.

Jeśli idzie o deskryptory uniwersalne 7 poziomu PRK (studia magisterskie), to w dziale umiejętności oczekuje się, że absolwent potrafi samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie oraz prezentować uzasadnienia różnych stanowisk. W dziale kompetencje społeczne, że jest gotów do tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku nauki, pracy i poza nimi; podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których działaniu uczestniczy; przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią. Jak widać, deskryptory powtarzają tutaj sformułowania poprzedniego poziomu, jednakże żądając od magistra kompetencji nieco bardziej zaawansowanych niż od licencjata czy inżyniera. Tę samą progresję zaawansowania wymagań znajdziemy w deskryptorach dla szkolnictwa wyższego. Wprawdzie w dziale wiedza mamy powtórzenie, że absolwent zna i rozumie fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji, jednakże w dziale umiejętności oczekuje się, że potrafi prowadzić debatę. Kompetencje społeczne powiadają, że magister jest gotów do: krytycznej oceny odbieranych treści, uznawania znaczenia wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych i poznawczych, a także wypełniania zobowiązań społecznych, inspirowania i organizowania działalności na rzecz środowiska społecznego i inicjowania działania na rzecz interesu

¹³ W oryginalnym zapisie EQF nazywa się deskryptorami generycznymi (*generic descriptors*).

publicznego; odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych z uwzględnieniem zmieniających się potrzeb społecznych, a w tym: rozwijania dorobku zawodu, podtrzymywania etosu zawodu, przestrzegania i rozwijania zasad etyki zawodowej oraz działania na rzecz przestrzegania tych zasad.

Jeszcze wyższe wymagania stawia się doktorowi. Deskryptory uniwersalne wymagają od niego, aby potrafił samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób oraz uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei. Powinien także być gotów do: podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru i odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach. Deskryptory właściwe dla szkolnictwa wyższego powtarzają powinność znajomości i rozumienia fundamentalnych dylematów współczesnej cywilizacji, ale także umiejętności inicjowania debaty i uczestniczenia w dyskursie naukowym. Jeśli idzie o kompetencje społeczne, to nasz doktor powinien być gotów do: krytycznej oceny dorobku uprawianej dyscypliny naukowej oraz krytycznej oceny swego wkładu w rozwój tej dyscypliny; uznawania znaczenia wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych i poznawczych, a także wypełniania zobowiązań społecznych badaczy i twórców, inicjowania działania na rzecz interesu publicznego; podtrzymywania i rozwijania etosu środowisk badawczych i twórczych, a w tym: prowadzenia badań w sposób niezależny i respektowania zasady publicznej własności wyników badań naukowych z uwzględnieniem zasad ochrony własności intelektualnej.

Warto przypomnieć, że w Polskiej Ramie Kwalifikacji zakłada się wyraźne oddzielenie „kompetencji społecznych” od „umiejętności”. Kategoriami organizującymi rozumienie „kompetencji społecznych” są wartości: autonomia, odpowiedzialność, tożsamość – składające się wspólnie na to, co w języku polskim tradycyjnie nazywane jest postawami. Kategoriami organizującymi „umiejętności” są sprawności instrumentalne: wykorzystanie wiedzy w praktyce, komunikowanie się, uczenie się, organizacja pracy.

Powtórzmy – to są obowiązujące nas wymagania dotyczące kompetencji naszych absolwentów. Sposób ich ukształtowania i sprawdzenia, czy efekty uczenia się odpowiadające tym deskryptorom zostały faktycznie przez studentów osiągnięte, powierzony jest samym uczelniom. Oceniać, czy dobrze wywiązują się z tego zadania powinna Polska Komisja Akredytacyjna oraz inne ciała przeprowadzające zewnętrzną ocenę jakości kształcenia.

Czy i jak polskie uczelnie rozumieją i wprowadzają w życie te zalecenia, aby uformować „mądrego”, „światłego”, posiadającego „kompetencje społeczne” absolwenta?

Nie znam polskich badań poświęconych tym zagadnieniom¹⁴. Zatem tylko na podstawie osobistych doświadczeń oraz oglądu kilkudziesięciu programów

¹⁴ Wiosną 2017 r. kierowany przez mnie zespół zaaplikował do programu Erasmus+ o sfinansowanie projektu DASCHE (Development, assesment and validation of social competences in higher education). Celem tego badania będzie m.in. stwierdzenie, jak, w sześciu uczestniczących w nim krajach, rozumiane jest pojęcie „social competences”

kształcenia, jakich dokonałam jako członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej mogę zaryzykować stwierdzenie, że jest to ta część procesu kształcenia, która sprawia uczelniom największe kłopoty. Zwłaszcza, jeśli idzie o weryfikację efektów kształcenia przynależnych do „kompetencji społecznych”. W „Forum Akademickim” niedawno pisałam: „Dlaczego projektowanie i weryfikacja tak określonych kompetencji społecznych sprawia uczelniom trudności? Przyczyną jest ich wielowymiarowość, „poboczność” – bycie efektem dodatkowym realizacji innych efektów kształcenia, przenikanie z wiedzą i umiejętnościami. Ich wdrażaniu w praktykę towarzyszy też obawa przed „ideologizacją” kształcenia – formowaniem postaw związanych z wartościami obecnymi w przekonaniach właściwych dla konkretnych poglądów religijnych czy politycznych. Doświadczenia, (...) z przeprowadzanych postępowań ewaluacyjnych PKA wskazują, że często uczelnie nie rozumieją sensu „kompetencji społecznych”, co skutkuje ich nietrafnymi opisami w curriculumach i sylabusach, brakiem odwagi i samodzielności w ich projektowaniu i wdrażaniu w czyn. Często zaś praktyką jest wyłącznie podążanie za urzędowym wymogiem 5 punktów ECTS na „przedmioty humanistyczne”, jako wystarczającą formą kształtowania postaw”¹⁵.

Szczęśliwie, znane są także przypadki uczelni, które potrafiły stworzyć przykłady dobrych praktyk w tym zakresie – mam nadzieję lepiej poznać i omówić ich dokonania już niebawem w ramach wspomnianego powyżej badania.

Jak kształtować postawy? Naśladownictwo, inspirowane zaangażowanie, edukacja humanistyczna

Po ogólnych rozważaniach dotyczących szkicu ideowego cech naszego „mądrego” czy „światłego” absolwenta oraz przedstawieniu przepisów dotyczących tego, co nasz absolwent powinien znać i rozumieć, potrafić i być gotowym podjąć (warto zwrócić uwagę, że korespondują one ze sobą bardzo dobrze), należałoby jeszcze odpowiedzieć na pytanie, jak te pożądane kompetencje społeczne osiągnąć. W jaki sposób w praktyce dydaktycznej kształtować postawy naszych słuchaczy, tak, aby odpowiadały zapisanym w przepisach wymaganiom, a także naszym intencjom. Jak rozumiem, także temu, aby „inżynier miał – po części, przynajmniej – duszę humanistyczną”, aby menadżer potrafił się zaangażować w aktualne dylematy społeczeństw, w których żyje, zaś matematyk w „obronę interesu publicznego”.

Odpowiedź, która się nasuwa zjadaczom chleba akademickiego brzmi: nie ma i nie może być jednej recepty, zaś indywidualne (zarówno na poziomie konkretnego nauczyciela, jak i uczelni) zaprojektowanie i wdrożenie takich praktyk prawdopodobnie nie jest łatwe. Zapewne swoją odrębną opinię na ten temat mają specjaliści od dydaktyki szkoły wyższej i na pewno warto ją odnaleźć

(„autonomy and responsibility”), w jaki sposób realizowane jest jego wdrożenie w praktykę nauczania oraz jak walidowane są stosowne efekty kształcenia.

¹⁵ „Forum Akademickie”, 2017, nr 7-8, s. 62-64.

i z niej skorzystać, jednakże niezależnie od nich uczelnie muszą sobie radzić z wykorzystaniem zdrowego rozsądku i przekonań stanowiących trzon etosu akademickiego, starając się tworzyć i wymieniać dobre praktyki w tym względzie, zaś unikać złych.

Formowanie postaw budzi obawy (choćby dotyczące jawnej i ukrytej indoktrynacji), wchodzi często w kolizję z interesami uczelni i nauczycieli (np. sprawa wypełniania pensum); czasami w kolizję z dominującymi trendami dotyczącymi profilów kształcenia (np. z dominującą dziś orientacją prorynkową, prozawodową kształcenia wyższego). Jednakże ucieczki od świadomego formowania postaw zorientowanych prospołecznie nie ma – jeśli takich działań zaniechamy, to implicite naszym studentom wysyłamy bardzo silny choć nie explicite nadawany sygnał, sygnał, że ta składowa edukacji ważna nie jest, a im wystarczy być rzetelnym profesjonalistą. I to dopiero jest formowanie postaw i niejawna indoktrynacja – która zmierza w kierunku technokratyzmu czy menedżeryzmu! Oczywiście, krytyczny względem takiej metody ton, który pobrzmiewa w mojej wypowiedzi ma jako zaplecze przekonanie, że lepiej jest świadomie starać się kształtować postawy prospołeczne, niż spontanicznie formować inne.

Powtórzmy w skrócie, że zdaniem psychologów społecznych¹⁶ postawy, to trwała dyspozycja do działań kierowana wartościami. Zmiana postaw może nastąpić pod wpływem zmiany doświadczeń emocjonalnych, pod wpływem oddziaływań informacyjnych, pod wpływem oddziaływań dyrektywnych (np. podawania wzoru, polecenia, rady, nakazu). Takie oddziaływania skłaniają jednostkę do czynności sprzecznych z dotychczasowymi postawami – co może stopniowo doprowadzić do zmiany całej struktury. Tak więc „kształtowanie postaw”, to zazwyczaj ich zmienianie, gdyż ludzie, których postawy chcemy kształtować, najczęściej już jakieś postawy posiadają¹⁷. Kształcenie powinno motywacje emocjonalne zastępować racjonalnymi, opartymi o refleksję wartościującą. Człowiek dojrzały, oświecony, samoświadomy i odpowiedzialny nie kieruje się emocjami – racjonalizuje swe działania i podejmuje decyzje „myśląc według wartości”. Możemy więc powiedzieć, że postawy, które powinny być wynikiem kształcenia, to trwała dyspozycja do działań kierowana wartościami. Wiedza i umiejętności uzyskiwane w procesie edukacji stają się dzięki nim instrumentem realizacji systemów wartości, które przyjmujemy lub propagujemy – dając łącznie wspomnianą tu uprzednio „mądrość”. Potrzeba kształtowania postaw absolwentów szkół wyższych wynika z wyzwań naszych czasów, które wymagają od współczesnych warstw oświeconych kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Wymagają uczestnic-

¹⁶ T. Mądrzycki, *Warunki i metody zmiany postaw*, [w:] S. Nowak (red.) *Teorie postaw*, s. 317; E. Chmielecka, *Wartości i korzyści. Uwagi o postawach i umiejętnościach*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, FEP, Łódź 2000, s. 173-186.

¹⁷ T. Mądrzycki, *Warunki i metody zmiany postaw*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, s. 317.

stwa, zaangażowania w sprawy świata i społeczności, których jesteśmy członkami, odpowiedzialności i refleksji, słowem obywatelskiego czuwania nad „społeczeństwem mądrości”. Obydwa motta przypisane do tego tekstu ilustrują te stwierdzenia.

Sposoby zmiany czy kształtowania postaw oferowane przez pedagogikę i inne nauki można zebrać w trzy wielkie grupy: rozważanie o wartościach (czyli tytułowa dla tej książki „edukacja humanistyczna”), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do pożądaných wychowawczo działań (tzw. „wymuszone” lub inspirowane zaangażowanie). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości, a zatem i postaw wśród słuchaczy i mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie. Rozważmy je kolejno, skupiając się w szczególności na cechach edukacji humanistycznej.

Naśladownictwo – nauczyciel akademicki, wspólnota akademicka

Zacznijmy od naśladownictwa – jednej z najbardziej skutecznych dróg kształtowania postaw. Członkowie środowiska akademickiego oddziałują na siebie nawzajem, swym zachowaniem dają świadectwo uwewnętrznionych systemów wartości. Nie można tego uniknąć – nie można „nie dawać przykładu”. Każde nasze zachowanie jest odbierane przez innych członków społeczności (dotyczy to zwłaszcza relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem) i choć nie mamy też liniowej zależności w rodzaju „dobra/zła postawa nauczyciela” równa się „dobra/zła postawa studenta” (postawy negatywnie oceniane mogą być odrzucone i zadziałać jak ostrzeżenie przed niektórymi zachowaniami), to jednak nonsensem byłoby dawać raczej zły przykład niż dobry. Swoimi zachowaniami kształtujemy postawy naszych słuchaczy, umacniamy w nich pozytywny stosunek do spraw takich, jak szacunek wobec innych (z błahą punktualnością na czele), a skończywszy na sprawach najważniejszych – np. jak rzetelność poznawcza, dla obrony której jesteśmy w stanie poświęcić wiele. Innymi słowy, poprzez interpersonalne relacje włączamy studentów w realizację wartości etosu akademickiego, włączamy w podtrzymywanie dobrych obyczajów wspólnoty akademickiej. W niniejszym tekście kwestię relacji mistrz – uczeń pominię, zaś skupię się na kwestii oddziaływania, jakie instytucja szkoły wyższej i wspólnota akademicka może mieć na swych słuchaczy¹⁸ w kontekście formowania postaw.

Przypomnijmy, że przez stulecia „akademia” uznawana była za rodzaj republiki doskonałej, z której jej obywatele wynosili i przenosili dobre wzorce współdziałania do jej otoczenia społecznego. Ta sytuacja zmienia się obecnie – z ewidentną szkodą i dla akademii, i dla otoczenia społecznego, następuje prze-

¹⁸ Szerzej o tym – patrz E. Chmielecka, *Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, s. 111-131.

noszenie obyczajów spoza akademii do jej, co zagraża wartościom etosowym¹⁹. W eseju „Społeczna odpowiedzialność uczelni” Henryk Samsonowicz pisze²⁰: „(...) tylko w Europie (...) ukształtowały się wspólnoty, które reprezentują ideę samorządności, swoją większą lub mniejszą niezależność. Wśród nich pojawiły się samorządy terytorialne, zawodowe, a także wspólnoty uczonych i uczących, poszukujące odkrywania tajemnic bytu człowieka, jego ciała, umysłu, środowiska wreszcie wszechświata (...) Czy rzeczywiście owo *studium* stanowiło trzecią władzę świata? Na pewno nie, ale działania na jego obszarze, aby były skuteczne, rzeczywiście służebne wobec społeczeństwa, przynoszące nowe rozwiązania, od samych początków musiały charakteryzować się szczególnymi cechami. (...) By rzeczywiście mogły pełnić swą społeczną służebność musiały być samorządne, nie podlegać bieżącym układom politycznym czy panującej ideologii. I muszą takie pozostać, bowiem takie właśnie uczelnie wnoszą wkład do cywilizacji współczesnej, realizując postulat tworzenia społeczeństwa obywatelskiego”²¹. Warto zapamiętać tę uwagę: uczelnie, aby być służebne społecznie muszą zachować niepodległość wobec zgłaszanych wobec nich zapotrzebowań, wywieranej presji czy nawet opresji. Muszą skupiać swe działania na własnych wartościach, być podporządkowane własnym prawom. Aby być służebne, muszą nie być służebne – to tylko pozorny paradoks. Charakteryzuje on raczej szczególnie ważną cechę autonomicznej wspólnoty, która niewątpliwie powinna znaleźć swe odbicie w społeczeństwie obywatelskim. W wielu pracach filozoficznych i socjologicznych instytucja nauki uznawana jest za szczególnie dobry przykład wspólnoty, niejako wzorzec republiki, który – choć posiada specyficzny dla siebie etos – to jednak może być naśladowana przez inne społeczności, chcące utworzyć wspólnotę, a koncentrując się wokół innych zbiorów wartości. Pierwszym przykładem mogą być prace Roberta Mertona, który opisuje wspólnoty uczonych w kategoriach: uniwersalizmu, „komunizmu”, bezinteresowności i zorganizowanego sceptycyzmu. Tworzą one podstawę funkcjonowania wspólnoty uczonych służącej celom merytorycznym, wytyczonymi i realizowanym przez nich samych, a skupiających się na idei prawdy, rozwoju uzasadnionej wiedzy, czyli specyficznym „dobru wspólnym” akademii i realizowanym dzięki niemu, choć pośrednio, interesowi publicznemu. Drugim przykładem może być opisanie „nauki jako solidarności” w pracach Richarda Rorty’ego²². W swobodnej

¹⁹ Patrz m.in. J. Józwiak, *Kodeksy a rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2004, s. 93-99.

²⁰ H. Samsonowicz, *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, [w:] K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Gdańsk 2008, s. 9-12.

²¹ Tamże, s. 9-10.

²² Patrz przede wszystkim R. Rorty, *Science as Solidarity*, „Manzan Review of American Studies”, 1984, tom 6, to samo w języku polskim „Nauka jako solidarność” (przeł. A. Chmielecki) w „Literatura na świecie”, 1991, nr 5 (238), s. 41-53 oraz R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury* (przeł. M. Szczubiałka), Biblioteka Aletheia, Warszawa, 1994.

interpretacji oznacza ono tyle, że w społeczności uczonych i uczących się każdy ma prawo zabrać głos na równi z innymi – włączyć się do nieustannie toczącego się dyskursu i nie być dyskryminowanym przez żadne względy pozamerytoryczne – w szczególności takie, jak płeć, wiek, rasa, status społeczny, wyznawany światopogląd. Której działania nie reguluje gra najszerzej nawet pojętych interesów – wprost przeciwnie, jest ona poświęcona w całości solidarnemu podtrzymywaniu krytycznego poznawczego dialogu. Tu solidarność społeczności akademickiej może kształtować wzór solidarności także dla innych społeczności.

Te przykłady (i, oczywiście wiele innych) wskazują, że ze wspólnoty akademickiej można wywieść wzorce postaw, które nasi absolwenci mogą przenieść do wspólnoty obywatelskiej bądź innych wspólnot poza akademią jako przykłady prospołecznych zachowań. Wymaga to jednak, dla lepszego zrozumienia, określenia tego, czym wspólnota jest, jakie są jej uniwersalne (czy istotowe) wyznaczniki. Wymaga także odpowiedzi na pytanie, kiedy społeczność akademicka może być nazywana wspólnotą, a kiedy nie? A przynajmniej dyskusji nad nim.

Bardzo cenną charakterystykę wspólnoty – zwłaszcza z punktu widzenia aksjologii znaleźć możemy u Karola Wojtyły²³. Jest to koncepcja tak uniwersalna, że może znaleźć zastosowanie do opisu wspólnoty dowolnej – także wspólnoty akademickiej²⁴. W tej koncepcji ośrodkiem wspólnoty, spajającym ją i pozwalającym na zharmonizowanie celów indywidualnych i zbiorowego celu jej działania, jest dobro wspólne. To zestaw wartości odmienny od operacyjnego celu działania grupy. Wspólnota istnieje o tyle, o ile pozwala takie dobro powielać i umożliwia członkom jego realizację. To ogromne wyzwanie dla każdej wspólnoty – zdefiniowanie, a następnie nieustanna aktualizacja dobra wspólnego. Dla wspólnoty akademickiej taką wartością, zgodnie z tradycyjnie pojmowanym etosem akademickim, jest „prawda” czyli pomnażanie i rozpowszechnianie wiedzy wartościowej poznawczo. Wyznacznikami wspólnoty są dwie postawy zwane autentycznymi; symptomami jej upadku jest rozpowszechnienie postaw nieautentycznych.

Postawy autentyczne, to solidarność i sprzeciw. Solidarność, to gotowość do podjęcia aktywnego udziału w obowiązkach, wynikających z działania wspólnoty, nieuchylanie się od nich, rzetelne ich wykonywanie i okazywanie pomocy (bez wyręczania) innym członkom wspólnoty. Sprzeciw to nieustanna czujność dotycząca dobra wspólnego: jego aktualności, autoteliczności, autentyczności, sposobów wdrażania w czyn. Każdy członek wspólnoty ma obowiązek poddawania nieustannej krytycznej ocenie wspólnotowej hierarchii wartości – jego głos powinien być wysłuchany i wzięty pod uwagę; pomiędzy uczestnikami wspólnoty powinien się toczyć dialog, pozwalający na uzyskanie zgodności dotyczącej dobra wspólnego. Postawy nieautentyczne, to unik i konformizm. Unik jest demonstracyjnym wycofaniem się ze wspólnoty, jest znakiem protestu, manifestacją odejścia, ale jeszcze z buzującym podskórnie zaangażowaniem. Kiedy

²³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, (wiele wydań), głównie część IV „Uczestnictwo”.

²⁴ Szerzej o tym – patrz E. Chmielecka w bibliografii.

członkowie wspólnoty akademickiej buntują się przeciwko nadmiernej biurokratyzacji nauki i odmawiają uczestnictwa w, np. systemach zapewniania jakości, to wszak manifestują wciąż swe zaangażowanie w życie akademickie, ale zarazem manifestują swój sprzeciw przeciwko jego ułomności. Ta postawa nieautentyczna nie jest jeszcze znaczącym zagrożeniem – może pomóc wspólnocie akademickiej w naprawie dialogu. Prawdziwym nieszczęściem – i mówiąc wprost – końcem wspólnoty, jest konformizm. To pseudouczestnictwo, zachowywanie pozorów uczestniczenia (najczęściej dla wielorakich interesów, korzyści – od świętego spokoju po zaspokojenie potrzeb materialnych) przy braku rzeczywistego zaangażowania w realizację etosu akademickiego. To dominacja interesów nad wartościami, grupy działania nad wspólnotą. To są rozróżnienia, których członkowie wspólnoty akademickiej powinni być świadomi, jeśli autonomicznie i odpowiedzialnie, w drodze dialogu rozwiązują wewnętrzne konflikty akademii i dają tym samym przykład studentom, jak, dzięki wspólnocie, realizować dobro wspólne – także poza akademią, bo mechanizmy funkcjonowania wspólnot są takie same, choć fundamentalne wartości tworzące, np. społeczeństwo obywatelskie lub inna wspólnotę mogą się różnić od wartości wspólnoty akademickiej.

Nie odpowiem tu na pytanie, czy taki „dobry przykład” – podstawę do naśladownictwa współczesne polskie uczelnie dają swym słuchaczom. Czy opisane tu wspólnoty faktycznie w nich istnieją. Jak już wyżej wspomniałam, brak jest badań w tym zakresie, brak jasno opisanych dobrych praktyk oraz zaleceń, jak to czynić²⁵. Z pewnością jednak taki przykład dawać powinny. Warto przyrzeć się, np. programom studiów doktoranckich i rozpatrzyć, czy nie powinna się w ich ramach odbywać dyskusja nad etosem akademickim i zagrożenia dla niego w dzisiejszych czasach. Czy dyskutowane są podstawowe konflikty etyczne, na jakie narażeni są dziś uczeni, a które młodzi adepci nauki będą musieli podjąć i rozwiązać w swej przyszłej pracy. Warto sprawdzić, czy uczelnie mają spisane zbiory dobrych praktyk lub wręcz kodeksy akademickie. I tak dalej.

I uwaga końcowa, dotycząca naśladownictwa – dawania dobrego przykładu. Uczelnie nie powinny być bezpośrednio zaangażowane w aktualne spory ideologiczne i polityczne. Stałoby to w sprzeczności z wartościami etosu akademickiego i zasadami dobrych obyczajów akademickich. Dobry przykład, o którym tutaj mowa w żadnej mierze nie narusza tych zasad, ponieważ zakłada nieopowiadanie się po stronie w jakimkolwiek konkretnym sporze ale – w duchu prawdy, krytycyzmu i tolerancji – pokazanie mechanizmów prowadzenia dialogu we wspólnocie. Odwołując się do Tischerowskiego motta tego tekstu – jest próbą uformowania postawy odpowiedzialnej wolności, a nie bezpośredniego wskazywania, co jest dobre a co złe.

²⁵ Te konstatacje legły m.in. u podstaw aplikacji do programu Erasmus+ dotyczącej wspomnianego już projektu DASCHE, który w latach 2017-2019 prowadzony będzie przez międzynarodowe konsorcjum, zaś koordynowany przez Zakład Polityki Naukowej i Edukacyjnej SGH.

Inspirowane zaangażowanie

Wymieniłam powyżej „inspirowane zaangażowanie” jako jedno z narzędzi formowania postaw, w szczególności postaw prospołecznych, w tym troski o dobro wspólne przekraczającej nasze partykularne i grupowe interesy. Jest to narzędzie wprost wzięte z praktyk wychowawczych uczelni, zaś dziś, dzięki możliwości legalnego i formalnego uznawania kompetencji zdobywanych przez słuchaczy poza murami uczelni, szeroko wykorzystywane (raczej na świecie, niż w Polsce).

Mówiąc kolokwialnie polega ono na tym, aby zachęcać słuchaczy do zaangażowania w prace prospołeczne poprzez przyznawanie im bonusów za ich wykonanie. Na przykład – przyznawanie pewnej puli punktów ECTS za prace wolontariackie związane jakoś z tematyką kształcenia. Inne przykłady? W portfolio kandydatów ubiegających się o przyjęcie na zagraniczne renomowane uczelnie i programy powinny się znaleźć świadectwa poświadczające nie tylko ich kompetencje intelektualne, ale także świadectwa ich działań, poświadczające ich prospołeczne zaangażowanie. Znam wybitne amerykańskie szkoły biznesu, które nie wydadzą dyplomu absolwentowi, o ile nie wykaze się on pracą na rzecz środowisk marginalizowanych przez twarde reguły wolnego rynku. Budzą one w ten sposób wrażliwość swych absolwentów na los grup społecznych, nie będących beneficjentami wolnego rynku. Znam także przykłady polskich uczelni, które dobrze udokumentowaną pracę wolontariacką zaliczają w poczet praktyk zawodowych, zwłaszcza w kształceniu pedagogicznym.

Pojawia się tu, oczywiście, wątpliwość: czy w istocie „budzą wrażliwość”? Czy nie nakładają raczej następnego formalnego wymagania – zadania do wykonania w celu uzyskania dyplomu? A więc czy słuchacze angażują się w te prace nie z powodu wewnętrznego przekonania, wartości autotelicznych, jakimi są współczucie i braterstwo, ale z konieczności i interesu gubiąc to, co, jak wspomniano, jest istotą pracy prospołecznej – bezinteresowność. Tu widać i paradoksalność, i wielką zaletę „inspirowanego zaangażowania”. Paradoks polega na tym, że w istocie działanie „interesowne” (np. opatrzone punktami ECTS) ma doprowadzić do przyszłych działań „bezinteresownych” w postaci nawyku angażowania się w działalność prospołeczną. Łamię się tu zasadę bezinteresowności takich prac, ale z nadzieją, że zaangażowanie w nie stanie się w przyszłości trwałym dobrym obyczajem tak kształconego absolwenta. Ta nadzieja może być zawodna – trudno, nikogo nie da się zmusić do bezinteresowności, bowiem taka konstrukcja zawiera wewnętrzną sprzeczność. Natomiast jeśli się spełni – i bezinteresowne działanie stanie się autentyczną potrzebą absolwenta, to przekracza to daleko doraźne efekty interesownego działania tu i teraz, w stronę rozwoju osobowego słuchaczy.

I dodatkowa uwaga, dotycząca warunków formalnych „inspirowanego zaangażowania”. Aby dobrze rozwinąć to narzędzie, potrzebujemy lepiej przygotowanych przepisów oraz praktyk dotyczących uznawania kompetencji zdobywanych przez słuchaczy poza formalnym trybem kształcenia, co szczególnie

dobrze dotyczy kompetencji społecznych. Obecne regulacje pozwalają potwierdzić wyłącznie kompetencje zdobyte w toku doświadczenia zawodowego i wykorzystać je w trakcie rekrutacji na studia. To bardzo wąskie i ostrożne rozumienie, czym jest tzw. *recognition of prior learning*. Doświadczenia międzynarodowe pokazują, jak szeroka gama kompetencji zdobytych w pozaformalnym i nieformalnym uczeniu się bywa uznawana na poczet efektów kształcenia, zdobywanych w murach uczelni. Zalecenia Komisji Europejskiej dotyczące walidacji pozaformalnych efektów uczenia się nie pozostawiają wątpliwości – coraz więcej naszej wiedzy, umiejętności i postaw pochodzi spoza murów szkół, zaś obowiązkiem państw jest stworzenie możliwości ich potwierdzania i „zaliczania” na poczet kształcenia formalnego. Polska do roku 2020 będzie musiała przedstawić na forum Grupy Doradczej KE raport dotyczący tego, jak te zalecenia realizuje, także w szkolnictwie wyższym. Warto ten trend wykorzystać do kształtowania kompetencji społecznych metodą „inspirowanego zaangażowania”.

Edukacja humanistyczna

Wreszcie trzecia z metod kształtowana postaw i zmierzania do mądrości: edukacja humanistyczna. Od lat, na początku zajęć pytam studentów różnych poziomów studiów, czym jest humanistyka. I niemal niezawodnie otrzymuję standardową odpowiedź: „to nauka o człowieku”. Pytania dodatkowe, dotyczące różnic pomiędzy humanistyką a biologią, medycyną, naukami społecznymi itd. powoli doprowadzają nas do konkluzji – że humanistyka to nauka o człowieczeństwie. I kiedy wspólnie poszukujemy wyznaczników tego człowieczeństwa, to powoli wyłaniają się czynniki, pozwalające określić ludzi jako byty w porządku *quid facti* (genezie) biologiczne – sterowane popędami, jednakże w porządku *quid iuris* (ważności, tożsamości) jako byty duchowe – wolne, dokonujące racjonalnych wyborów sterowanych poznaniem i wartościami.

Rozumienie, czym jest istota człowieka stanowi, w mojej opinii, podstawę formowania postaw, które, cytując ponownie księdza profesora Tischnera, zasadzają się na obudzonym poczuciu wolności, sprawiając, że nasi słuchacze zechcą swobodnie, mądrze i odpowiedzialnie stanowić sami o sobie. To przekonanie leży także u podstaw oceny „kształcenia humanistycznego”, oferowanego naszym studentom. Jestem zdecydowanie przeciwna oferowaniu studentom fałszywych namiastek humanistyki o poradnikowym charakterze, które skupiają się na wąskich, i przeważnie organicznych do popularnej psychologii, instrukcjach efektywnego osiągania celów partykularnych: zaspokajania potrzeby komfortu psychicznego, radzenia sobie z potocznymi trudnościami życia zawodowego, społecznego i osobistego. W moim rozumieniu w dydaktyce humanistyki idzie o uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; przekazywanie przekonania, że wolność, którą obdarzony jest człowiek, ma jako niezbywalną konsekwencję odpowiedzialność, zaś używanie rozumu do rozwiązywania problemów jest i przywilejem, i koniecznością. Jeśli idzie o sferę zaangażowania społecznego – o kształtowanie poczucia służebności społecznej właściwej dla absolwenta studiów

wyższych, rozumiejącego obowiązki przynależności do grupy o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych, choćby tych, które wymieniono w deskryptorach PRK. Obowiązki członka tej grupy społecznej to także myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych i grupowych, ale i odpowiedzialności społecznej i globalnej. To, jak powiada prof. Tadeusz Sławek „słuchanie świata”, czujność na wyzwania i zagrożenia współczesności, gotowość do sprostania im. Taka postawa wymaga wiedzy o procesach zachodzących w świecie oraz przekonania, że można i należy wywierać na nie wpływ – gotowość do podjęcia stosownych działań.

W edukacji humanistycznej z pewnością nie idzie o wpajanie konkretnych systemów wartości – to byłaby jawna indoktrynacja. Sama natura humanistyki na to nie pozwala. Nie oferuje ona wszak gotowych i jedynie słusznych odpowiedzi opatrzonej argumentacją rozstrzygającą. Wprost przeciwnie – oferuje z reguły szerokie spectrum rozwiązań i nakazuje przeprowadzenie własnej refleksji nad nimi, dokonanie wyboru. Wyboru obarczonego wszystkimi konsekwencjami, z odpowiedzialnością za jego skutki na czele. Edukacja humanistyczna nie powinna być traktowana jako humanistyczna przeciwwaga dla technologicznie i rzeczowo zorientowanego kształcenia zawodowego, lecz jako jego osadzone w szerszym kontekście, humanistyczne umocowanie. Tak pomyślane kształcenie humanistyczne nie sytuuje się wówczas „obok” edukacji zawodowej, jako jej uzupełnienie czy dopełnienie, spełniając rolę przysłowiowego „kwiatka do kożucha”, lecz leży u jej podstaw, stanowiąc jej teoretyczno-aksjologiczne zaplecze i fundament²⁶. Edukacja humanistyczna nie jest tu więc indoktrynacją, zaszczepianiem jakiegoś partykularnego systemu poglądów i wartości w drodze zabiegów typu perswazyjnego (retoryka, erystyka, pranie mózgów itd.). Nauczanie humanistyki powinno pozwalać na zdobycie uargumentowanej wiedzy aksjologicznej, dzięki której słuchacze mogą osiągnąć rozumienie tego, kim w istocie są i jakie jest ich miejsce w świecie. Jeśli mówimy o „inżynierze z duszą humanisty”, to fundamentem tej „duszy” powinna być, w mojej opinii, własna refleksja nad istotą człowieczeństwa i wynikającymi z niej zobowiązaniami. Rozwinięcie tej refleksji może już przybierać rozmaite formy: od studiowania filozofii, poprzez aktywny kontakt ze sztuką, wolontariacką opiekę różnego rodzaju, zaangażowanie obywatelskie czy proekologiczne, i tak dalej. Jednakże uzasadnienia dla tych postaw, zrozumienia, dlaczego przystojną człowiekowi, zawsze szukać będziemy w koncepcji człowieczeństwa, będącej fundamentem humanistyki.

Niestety, nauczanie humanistyki nie zawsze trafia na podatny grunt w kształceniu – nie-humanistycznym charakterze. Wśród nauczycieli i słuchaczy brak jest zrozumienia, czemu takie kształcenie ma służyć i jak powinno być realizowane. Ulrich Schrade pisał na początku lat 90., gdy nauczanie humanistyki

²⁶ Szerzej o tym patrz A. Chmielecki, *Rzeczy i wartości. Humanistyczne podstawy edukacji ekonomicznej*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1999; Tenże, *Wartości i interesy: prolegomena do etyki biznesu*, [w:] W.W. Gasparski, J. Dietl (red.), *Etyka biznesu w działaniu*, PWN, Warszawa 2001.

na polskich uczelniach przechodziło znaczne przemiany²⁷: „Drugie niebezpieczeństwo związane jest ze spontanicznością zmian w samym nauczaniu humanistyki na uczelniach nie-uniwersyteckich: spontaniczność ta może niebawem doprowadzić do całkowitej „dehumanizacji” humanistyki. Oto bowiem ogólne teorie człowieka, społeczeństwa, gospodarki i kultury, stanowiące kiedyś pewną całościową wizję świata, uległy rozbiciu na zagadnienia szczegółowe i są nauczane jako odrębne przedmioty. I tak filozofia została rozparcelowana na różne filozofie szczegółowe (przyrody, człowieka, kultury, religii, sztuki); socjologia na zasady kierowania zespołami ludzkimi, socjologie pracy, patologie życia społecznego; (...) wszystkie te fragmentaryczne przedmioty pozostawiono na dodatek przypadkowemu wyborowi studentów, zaś nauczane są pod szyldem humanistyki w ramach kurczącej się liczby godzin na nie przeznaczonych. Zjawisko to musi niepokoić każdego, kto uważa humanistykę za nieodzowny element wyższego wykształcenia”. We fragmencie tym dobitnie scharakteryzowano tendencję szkół do przekształcania nauczania humanistyki, rozumianej jako refleksja nad fundamentalnymi kwestiami „człowieczeństwa”, w nauczanie nakierowane na wąską wiedzę o fragmentach kultury lub wręcz na praktyczne umiejętności. Sztandarowym przykładem tego rodzaju przekształceń było potraktowanie instrumentalnej, menadżersko zorientowanej etyki biznesu instrumentalizującego zasady i kodeksy moralne jako ekwiwalentu zajęć z humanistyki w kształceniu ekonomistów. W takim wydaniu etyka biznesu staje się bardziej umiejętnością zawodową, niż postawą w sensie czystym. Warto zwrócić uwagę, że powyższa opinia była formułowana w czasie, gdy uczelnie obowiązywały jeszcze „minima programowe” z zarezerwowanym czasem na kształcenie humanistyczne na kierunkach niehumanistycznych. Dziś mamy wymagania dotyczące projektowania studiów sformułowane w języku deskryptorów Polskiej Ramy Kwalifikacji, które dają uczelniom o wiele większą swobodę interpretacji i autonomię we wprowadzaniu takich elementów do programów kształcenia i ich realizacji. Kiedy wpisuję w efekty kształcenia moich zajęć z etyki w biznesie deklarację, że absolwent mojego kursu będzie się charakteryzował „aktywną postawą wobec problemów etycznych biznesu” to, oczywiście, nie mogę zagwarantować, że mój słuchacz podąży za zaleceniami etycznymi tej nauki. A nie wprost przeciwnie uzna, że „biznes to biznes” i ograniczenia etyczne tylko w nim przeszkadzają. W humanistyce nie ma takiej prostej zależności i nigdy nie możemy być pewni skutków, które chcielibyśmy osiągnąć. Gdybyśmy byli pewni – byłaby to jawna indoktrynacja, a nie humanistyka. Wiem jednakże, że moja deklaracja, iż absolwent będzie posiadał „Otwartość na wielość rozwiązań w sytuacji konfliktu moralnego, tolerancję dla rozwiązań innych niż stereotypowe oraz świadomość niezbywalności osobistej odpowiedzialności za podejmowane decyzje” będzie spełniona – bowiem wiedze w tym zakresie potrafię od niego wyegzekwować. Choćby w praktyce zawodowej się do tych deklaracji nie stosował.

²⁷ U. Schrader, *Zakres pojęcia „humanistyka”. Spór o treści humanistyczne wykształcenia wyższego*, „Studia i materiały”, 1992, tom 60, SGH.

Uwagi końcowe

Inżynier z duszą humanisty, zaangażowany społecznie matematyk, finansista podejmujący niełatwe wyzwania etyczne swego zawodu – wszyscy oni mają, w mojej opinii, wspólną cechę: są dobrymi fachowcami, ale zarazem mądrymi, światłymi ludźmi, którzy potrafią spożytkować posiadaną wiedzę i umiejętności tak, aby odbywało się to ku pożytkom społecznym i personalnym. Mają nawyk refleksji wartościującej dotyczącej ich aktywności zawodowej, ale także ich aktywności obywatelskiej i życia prywatnego. Czy tę mądrość wynieśli z uczelni, ucząc się w niej, na dobrym przykładzie, jak funkcjonuje wspólnota? Albo czy nawyk działania na rzecz innych ludzi był w nich zaszczerpiiony metodą „inspirowanego zaangażowania”? Czy wynieśli z swej akademii potrzebę humanistycznego namysłu nad aksjologicznym wymiarem swych działań?

Nauczyciele akademicki i uczelnie mają etosowe zobowiązania formowania nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także postaw swych słuchaczy. Uczelnie mają także obowiązki określone przepisami dotyczące kierunków formowania tych postaw. Wartości etosu akademickiego służą im za fundament pozwalający uniknąć zagrożeń indoktrynacyjnych. Jak je wykorzystają? A właściwie – jak je wykorzystamy, zrealizujemy? *Medice cura te ipsum*.

Bibliografia

- [1] A. Chmielecki, *Rzeczy i wartości. Humanistyczne podstawy edukacji ekonomicznej*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- [2] Tenże, *Wartości i interesy: prolegomena do etyki biznesu*, [w:] W.W. Gasparski, J. Dietl (red.), *Etyka biznesu w działaniu*, PWN, 2001.
- [3] Tenże, E. Chmielecka, *Axiology* (e-book), Warszawa 2011, Polskie Pracownie Edytorskie, s. 86, http://doctoralstudies.sgh.waw.pl/images/educational_materials/textbooks/axiology-zm.pdf
- [4] E. Chmielecka, *Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, FEP, Łódź 2009, s. 111-131.
- [5] Taż, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?* „Nauka i szkolnictwo wyższe”, 2004, nr 1 (23), s. 7-18, to samo [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*. Materiały konferencji pod tym samym tytułem. Warszawa 2004, s. 55-65.
- [6] J. Jóźwiak, *Kodeksy a rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka, (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2004.
- [7] R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
- [8] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973.
- [9] R. Rorty, *Science as Solidarity*, „Manzan Review of American Studies”, 1984, tom 6, to samo w języku polskim *Nauka jako solidarność* (tłum. A. Chmielecki), w „Literatura na świecie”, 1991, nr 5 (238), s. 41-53.
- [10] K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, Polskie Towarzystwo Teologiczne.

Our graduate: enlightened man, good professional

The article consists of two interwoven threads about the tasks facing technical universities in the context of their didactic activities: humanistic reflection about required personal qualities of the alumni and analysis of the formal requirements connected with the proposed and existing education programmes. Both of these threads begin reflection by two elements of education: knowledge and skills, and later they concentrate on the attitudes (social competences) of the alumni. University teachers and universities have ethos obligations to form not only knowledge and skills, but also the attitudes of their students. The analysis of European and Polish Qualifications Framework descriptors allows description of the expected alumni qualifications also in the sphere of “social competences”. It is appropriate then, to ask the question whether or how Polish universities understand and form attitudes / social competences. Our alumni should not only be skilled professionals, but also at the same time enlightened people, who know how to use knowledge and skills for social and personal benefits. They should have a habit of value judgement reflection concerning their personal activities and also their active citizenship and personal development. The next part of the article contains the overview of the methods which allow us to improve such attitudes.