

Ewa Świerzbowska-Kowalik Nauczyciele akademicki i studenci

Autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w latach osiemdziesiątych. Dotyczyły one zagadnienia wzajemnych relacji między nauczycielami akademickimi a studentami. Podstawową przesłanką artykułu jest przekonanie, że o powodzeniu założonych funkcji kształcenia w szkole wyższej w znacznej mierze decyduje rozumienie i akceptacja tych celów oraz pełne, harmonijne i aktywne współdziałanie studentów i nauczycieli akademickich. Wyniki badań świadczą o licznych ograniczeniach i przeszkodach w kształtowaniu się właściwych, bogatych intelektualnie i społecznie kontaktów studentów i pracowników dydaktycznych uczelni, które stymulują aktywność studentów w procesie dydaktycznym i ich postawy wobec uczelni i studiowania.

Do najistotniejszych funkcji kształcenia na poziomie wyższym tradycyjnie zalicza się rozwijanie sprawności intelektualnych, rozwój osobowości oraz przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym.

Realizacja tych funkcji dokonuje się w systemie szkół wyższych, a jej powodzenie zależy od harmonijnego współdziałania studentów, nauczycieli oraz uczelni jako instytucji. Wszystkie zainteresowane strony muszą być nie tylko świadome celów i funkcji kształcenia, ale też je akceptować oraz podejmować świadome działania zmierzające do ich osiągnięcia. W tak nakreślonym obrazie funkcji kształcenia zawarte są oczekiwania wobec studentów

i nauczycieli akademickich. W idealnym modelu sprowadzają się one do tego, że studenci pragną się kształcić, nauczyciele chcą im to ułatwić, aktywność jednych i drugich jest podporządkowana założonemu celowi, a obie strony akceptują się nawzajem w przypisanych im rolach.

Rzeczywistość wszakże często odbiega od modelu idealnego; dzieje się tak wówczas, gdy zawodzi którykolwiek z elementów systemu kształcenia lub gdy oddziałują nań zewnętrzne, destrukcyjne warunki. Duża rozbieżność sytuacji rzeczywistej w stosunku do modelu może zagrażać realizacji założonych funkcji.

W konkretnych warunkach strony zainteresowane procesem kształcenia, a więc studenci oraz ich nauczyciele, mogą odmiennie pojmować cele kształcenia, co rodzi rozbieżności w działaniach zmierzających do ich realizacji, jak również brak wzajemnej akceptacji.

Tak więc, jedno z podstawowych zagrożeń następuje wtedy, gdy prawidłowo skonstruowana oferta uczelni styka się z odbiegającymi od założonych oczekiwaniami studentów. Przyjmując jednak, że oferta uczelni zgodna jest z założonymi funkcjami, kompetentne i spójne oddziaływania mogą przekształcać oczekiwania studentów, wpływać na kształtowanie się u nich pożądanых postaw i – w efekcie – zbliżać do realizacji założonych funkcji kształcenia.

W rzeczywistości jednak dość często – wynika to z wielu przeprowadzonych i opracowanych badań – także oferta uczelni nie jest w pełni podporządkowana założonym funkcjom. Z naszego punktu widzenia najistotniejszymi odstępstwami są te, które dotyczą nauczycieli akademickich i studentów.

Niewystarczająca aktywność dydaktyczna nauczycieli akademickich, czasem ograniczone kwalifikacje merytoryczne, nieprawidłowe proporcje między ilością pomocniczych i samodzielnych pracowników naukowych, brak chęci lub umiejętności nawiązywania prawdziwego, akceptowanego przez studentów kontaktu intelektualnego i społecznego ze studentami, niechęć do innowacji, wreszcie niepełna świadomość założonych funkcji i celów kształcenia, a co za tym idzie ograniczony poziom identyfikacji z nimi, zubażają ofertę uczelni.

Sytuację dodatkowo komplikują ograniczenia wynikające z funkcjonowania uczelni jako instytucji – braki finansowe, lokalowe, aparaturowe, nawyki biurokratyczne administracji, brak świadomości, że wszystkie przedsięwzięcia uczelni winny być podporządkowane realizacji jej podstawowych funkcji. W tak zarysowanej rzeczywistości zakreślony model idealny jawi się jako trudny do osiągnięcia.

Uczelnia nie działa w społecznej i politycznej próżni – wszelkie społeczne i polityczne wpływy ogniskują się w niej, określają jej funkcjonowanie, wywierając silny, choć nie zawsze w pełni określony, wpływ na wszystkich partnerów biorących udział w procesie kształcenia. Skutki tych różnorodnych wpływów w sposób szczególnie dotykają studentów, których kształcenie stanowi istotę treści omawianych działań.

W ostatnich latach dokonują się wyraźne zmiany postaw i aspiracji młodzieży, wynikające z postępujących zmian w hierarchii wartości uznawanych w polskim społeczeństwie. W następstwie tego przekształcają się oczekiwania wobec studiów, dążenia związane z kształceniem, postawy wobec uczelni.

Wzrastającym oczekiwaniom i wymaganiom studentów wobec różnych aspektów studiowania (programów, organizacji, poziomu) nie towarzyszą wystarczająco szybkie i radykalne zmiany w tym

zakresie w uczelniach. Pogłębia się więc rozbieżność między oczekiwaniami społecznymi związanymi z kształceniem a uczelnianą rzeczywistością, która nie tylko nie poprawia się, ale ulega dalszej erozji (przestarzałe programy, tradycyjna dydaktyka, brak pomocy naukowych oraz słabo przygotowana, zniechęcona i często niezaangażowana kadra nauczająca)¹. Można więc uznać, że kryzys studiowania narastający w latach osiemdziesiątych nie minął wraz ze zmianami ustrojowymi, a niektóre jego elementy w okresie przełomu występują silniej i ostrzej (Jastrząb-Mrozicka 1991).

Przeprowadzone w latach osiemdziesiątych w nie istniejącym już Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego badania dotyczące funkcjonowania szkoły wyższej, motywów podejmowania studiów, postaw, dążeń studentów, stosunku do uczelni i studiowania, wzajemnych relacji między studentami i nauczycielami akademickimi, aktywności studentów, ich stosunku do pracy i zawodu, badania realizowane wśród pracowników uczelni, których celem było poznanie opinii środowiska akademickiego na temat treści, form i metod realizacji trzech funkcji szkoły wyższej – dydaktycznej, badawczej i wychowawczej – pozwoliły na dość wszechstronną diagnozę sytuacji w szkolnictwie wyższym. Stanowią one płodną poznawczo podstawę do opisu zachodzących obecnie i zmian w uczelniach.

W artykule zamierzam skupić się na jednym tylko, choć szerokim i ważnym, opisywanym w wielu raportach z badań zagadnieniu, a mianowicie wzajemnych relacjach między studentami a nauczycielami akademickimi oraz na wpływie tych relacji na kształtowanie się studenckiego stylu studiowania, aktywności intelektualnej i dydaktycznej studentów.

Cytowane w artykule wyniki badań zaczerpnięto z opracowań kilku przedsięwzięć badawczych – ogólnopolskich badań panelowych dotyczących uwarunkowań dydaktycznej i pozadydaktycznej aktywności studentów prowadzonych w latach 1983/1984 i 1986/1987² i uzupełniono wynikami badań „Student 1977”, „Student 1987”, „Student 1990”³, badań wśród nauczycieli akademickich przeprowadzonych w 1984 roku⁴.

Badania panelowe prowadzące do prześledzenia trwałości i zmian postaw studentów wobec studiów i studiowania, dążeń związanych z pracą pozwoliły na sformułowanie wielu wniosków. W artykule przedstawimy najistotniejsze z nich, wiążące się bezpośrednio z interesującą nas problematyką:

¹ Por. wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Warszawy „Student 90”.

² Zespołowe badania panelowe przeprowadzone wśród studentów I i IV roku na dobranych celowo kierunkach uniwersytetów, politechnik, akademii rolniczych, ekonomicznych i medycznych w Warszawie, Poznaniu, Lublinie, uzupełnione wywiadami z nauczycielami akademickimi prowadzącymi zajęcia z badanymi studentami i z samymi studentami.

³ Ogólnopolskie badania na reprezentatywnej próbie studentów przeprowadzone za pomocą tej samej ankiety w 1977 i 1987 r. oraz na reprezentatywnej próbie studentów Warszawy w 1990 r.

⁴ Badania przeprowadzone wśród nauczycieli akademickich uniwersytetów, politechnik, wyższych szkół pedagogicznych i wyższych szkół inżynierskich w 1984 r.

1. W okresie rozpoczynania studiów studenci formułowali wobec nich rozległe oczekiwania, pobyt w uczelni nie utwierdził ich w przekonaniu, że te rozległe cele zostaną w pełni zrealizowane.
2. Uczestnictwo w życiu uczelni rzadko stymulowało aktywność poznawczą studentów, niekiedy nawet wpływało destrukcyjnie na związane z nią oczekiwania i postawy.
3. Studenci nie uzyskiwali oczekiwanych zachęt i bodźców stymulujących aktywność poznawczą w procesie dydaktycznym.
4. Niewielki odsetek badanych osiągał pełną satysfakcję ze studiów.
5. Większość studentów starała się poprawnie wywiązywać z obowiązków, rzadkie jednak były przypadki ponadobowiązkowej aktywności poznawczej na terenie uczelni (Jastrząb-Mrozicka, Świerzbowska-Kowalik 1989).

Wśród studentów I roku, w roku akademickim 1983/1984, kiedy rozpoczynano badania, istniała niewielka grupa badanych nastawionych na wszechstronną aktywność w uczelni. Stawialiśmy wtedy hipotezę, że aktywna postawa tej grupy studentów wobec najróżniejszych przejawów życia uczelni (uczestnictwo lub chęć udziału w kołach naukowych, pracach naukowych prowadzonych w szkole wyższej, działania w organizacjach studenckich, interesujące plany związane z pracą zawodową) różniły tę grupę od większości studentów. Silne nastawienie na aktywność mogło stać się w sprzyjających, zależnych od uczelni warunkach, punktem wyjścia do osiągnięcia pełnego powodzenia w studiach i wysokiego poziomu przygotowania do życia w społeczeństwie. Czy owo obserwowane w grupie studentów I roku „nastawienie na aktywność” zostało wykorzystane?

Tylko 1/4 studentów I roku deklarowała, że nie chce uczestniczyć w pracach kół naukowych, 1/4 chciała pracować w kołach, połowa badanych nie umiała na I roku sprecyzować swych planów. Można więc sądzić, że prawie 3/4 badanych (respondenci, którzy chcieli pracować w kołach i ci, którzy na I roku byli niezdecydowani, ale nie odrzucali możliwości uczestnictwa) – to grupa, którą umiejętne kierowanie („pozytywna manipulacja”) mogła skłonić do pracy naukowej w kołach. Tymczasem 3/4 studentów IV roku twierdziło o sobie, że w żadnym momencie studiów nie brało udziału w tej działalności.

Na I roku blisko połowa badanych deklarowała chęć uczestnictwa w pracach naukowo-badawczych prowadzonych w uczelni. Nieliczni tylko nie chcieli w tych pracach uczestniczyć, 1/3 badanych – to grupa niezdecydowana na I roku, na której postawę mogła wpłynąć uczelnia. Tymczasem 80,3% studentów IV roku nie uczestniczyło nigdy w pracy naukowej. Uczelnia nie znalazła wystarczających metod stymulowania ambicji i rozbudowania zainteresowań niezdecydowanych studentów, zrezygnowała z wpływania na kształtowanie i rozbudzanie aktywności poznawczej studentów, którzy już na początku studiów zainteresowani byli pracą naukową.

Intelektualne kontakty studentów i nauczycieli akademickich ograniczone były w większości przypadków do zajęć obowiązkowych. Choć 76,1% badanych na IV roku dyskutowała poza zajęciami na tematy związane ze swymi zainteresowaniami naukowymi, tylko co dziesiąty student znajdował partnerów tych dyskusji wśród nauczycieli akademickich. Większość dyskusji odbywała się w gronie kolegów, studenci rozmawiali o swych problemach naukowych z rodziną, z innymi osobami.

Fakt ograniczonych kontaktów merytorycznych poza zajęciami nie wydawałby się wystarczający, aby wyciągać daleko idące wnioski o bierności pracowników naukowych w rozbudzaniu i kontrolowaniu zainteresowań studentów, gdyby nie inne, dodatkowe i odnoszące się do tego samego zagadnienia dane z badań. Znakomita większość studentów I roku oczekiwała partnerskich kontaktów z nauczycielami akademickimi. Jedynie kilkanaście procent badanych na IV roku stwierdziła, że stosunki z pracownikami naukowymi mają partnerski charakter. Wzajemne kontakty były przeważnie oficjalne (twierdziło tak 86,2% respondentów – blisko połowa badanych nie aprobowała zresztą takich relacji). Studenci byli często przekonani, że zbyt oficjalne kontakty są przyczyną przesadnego dystansu między studentami a pracownikami naukowymi, tworzą złą atmosferę na uczelni, uniemożliwiają dyskusję merytoryczną. Tylko co dziesiąty student IV roku twierdził, że nie oczekuje innych kontaktów z nauczycielami akademickimi.

Przeprowadzone analizy wykazały, że oficjalne kontakty najczęstsze były w środowiskach uczelnianych, w których, zdaniem studentów, było niewielu pracowników dydaktycznych szczególnie cenionych przez młodzież ze względu na kwalifikacje zawodowe i cechy osobowościowe. Nauczyciele akademicy cieszący się poważaniem studentów byli jednocześnie, ich zdaniem, skłonni do partnerskich kontaktów ze studentami, do rzeczywistej współpracy w procesie kształcenia. Wysoka ocena (kwalifikacji zawodowych, dydaktycznych, aprobowana przez studentów osobowość) wiązała się z umiejętnościami i chęcią skupiania wokół siebie studentów.

Dystans między nauczycielami a studentami tworzył się tam, gdzie zdaniem studentów mało było pracowników dydaktycznych zasługujących na szczególne uznanie i szacunek – być może był on efektem niskich kwalifikacji lub braku autentycznego autorytetu.

Interpretując uzyskane wyniki trzeba oczywiście brać pod uwagę, że do powstania wzajemnych partnerskich kontaktów niezbędna jest chęć i aktywna postawa obu stron – nauczycieli akademickich i studentów. Inicjatywa jednak z natury rzeczy należy do nauczycieli i oni też przede wszystkim decydują o charakterze wzajemnych kontaktów.

Obraz życia uczelni, który można by skonstruować analizując uzyskane w badaniu wyniki, był niepokojący. Pracownicy i studenci w większości uczelni wydawali się funkcjonować zupełnie oddzielnie. Nauczyciele prowadzili obowiązkowe zajęcia nie uwzględniając oczekiwań studentów, nie próbując wpływać w szczególnie sposób na ich zainteresowania, nie wciągając do dyskusji, nie proponując wspólnej pracy przy rozwiązywaniu problemów naukowych. Studenci uczestniczyli w obowiązkowych zajęciach, rzadko zachęceni byli do nieobligatoryjnej aktywności, oczekiwali od nauczycieli przede wszystkim sprawnego przekazywania rzetelnej wiedzy, nie dzieląc z nimi wspólnych zainteresowań.

Typowa uczelnia, w świetle zrealizowanych badań, to instytucja pozbawiona żywych wzajemnych kontaktów, sporów, dyskusji i dążeń. Programowe zajęcia obowiązkowe również nie spotykały się z wysoką oceną studentów. Porównanie wyników ogólnopolskich badań „Student 87” i „Student 90” pozwoliły ich autorom na stwierdzenie, że w czasie trzech lat, jakie upłynęły pomiędzy omawianymi badaniami, radykalnie zmniejszyła się akceptacja programu studiów przez młodzież. Program jako bardzo dobry lub dobry oceniło w 1990 roku jedynie 4% słuchaczy SGGW, 5% – AM, 7% – PW, 15% – SGPiS i 18% – UW. Sprawy, związane ze studenckimi ocenami procesu dydaktycznego, są jeszcze bardziej niepokojące,

gdy w analizie uwzględnili rok studiów. W 1987 roku wykłady z przedmiotów kierunkowych były oceniane wyżej przez studentów starszych niż młodszych lat. Zależność ta zniknęła, ponieważ w 1990 roku wyraźnie zmniejszyła się liczba studentów starszych lat wyrażających pozytywne opinie o wykładach. Świadczą o tym następujące ustalenia badawcze dotyczące słuchaczy IV roku uczelni warszawskich: zwiększyła się wśród nich względna liczba osób przekonanych, że wykłady zawierały jedynie wiadomości podręcznikowe, zwiększył się także odsetek osób twierdzących, że wykłady były nudne, zmniejszył się odsetek konstatujących, że wykłady prowadzone były jasno, logicznie i zrozumiale (Jastrząb-Mrozicka, Wnuk-Lipińska, 1991).

Tylko bardzo nieliczna grupa studentów (respondentów badań panelowych) twierdziła, że ceni i darzy szczególnym szacunkiem wielu nauczycieli akademickich, z którymi kontaktuje się w czasie studiów. Odsetek osób, które miały do czynienia z wieloma cenionymi przez siebie nauczycielami akademickimi w większości uczelni nie przekraczał kilku procent.

Interpretacja uzyskanych odpowiedzi jest dość kłopotliwa. Trudno bowiem ocenić, jak wielu powinno być w uczelni pracowników szczególnie szanowanych i cenionych przez studentów, jaki jest stosunek studentów do pozostałych nauczycieli, jaka postawa nauczyciela decyduje o tym, że opinia studentów lokuje go wśród osób szczególnie cenionych i szanowanych. Ponad wszelką wątpliwość jednak „nasylenie” środowiska uczelni pracownikami cenionymi i szanowanymi ma niebagatelne znaczenie dla atmosfery uczelni, samopoczucia studentów, przebiegu nauki.

Opinie studentów większości uczelni były mało zróżnicowane, wyraźnie inne zdanie o swych nauczycielach mieli jedynie studenci Uniwersytetu Warszawskiego. Badani z tej uczelni – znacznie częściej niż pozostali – eksponowali swój szacunek dla nauczycieli akademickich. Rzadziej niż inni twierdzili, że wśród pracowników wydziału, na którym studiowali, nie było pracowników szanowanych przez studentów.

Ogół studentów cenił sobie u nauczycieli akademickich przede wszystkim znajomość uprawianej dyscypliny, umiejętność przekazywania wiedzy i dobry codzienny kontakt ze studentami. Poza zainteresowaniami ogółu badanych pozostawały takie cechy nauczycieli, jak szerokie rozeznanie w wiedzy o świecie, pogłębiona specjalizacja naukowa. Większość badanych nie przywiązywała wagi do szacunku nauczycieli dla „indywidualności” wśród studentów, nie liczyła na zainteresowanie rozwojem zdolności twórczych.

Trudno o jednoznaczną interpretację tej sytuacji. Najbardziej prawdopodobne wydaje się, że większość studentów nie miała do czynienia z sytuacjami, w których mogłaby poznać nauczycieli akademickich „wspierających zdolności twórcze” lub „szanujących indywidualności”.

Nauczycieli akademickich i studentów łączyły przede wszystkim, a często jedynie, zajęcia obowiązkowe, zbiorowe; nieczęsty był indywidualny, wykraczający poza program, kontakt. Możliwość „wspierania zdolności twórczych i szanowanie indywidualności”, jak się wydaje, umykała uwadze zarówno studentów, jak i nauczycieli. I jedni, i drudzy bardzo rzadko kontaktowali się poza zajęciami, nie mieli okazji do pogłębiania i wzbogacania wzajemnych kontaktów.

Oczekiwania studentów wobec nauczycieli akademickich miały przede wszystkim charakter instrumentalny – studenci cenili wiedzę, umiejętności prowadzenia zajęć i „spolegliwość” pracowników dydaktycznych – wartości bezpośrednio przydatne w studiach. Oczekiwania te miały charakter stały, nie zmieniały się zasadniczo w czasie studiów.

Dążąc do uzyskania możliwie pełnego obrazu uwarunkowań studenckiej aktywności, badania ankietowe przeprowadzone wśród studentów uzupełniono wywiadami z nauczycielami akademickimi, którzy prowadzili zajęcia z badanymi studentami. Interesujące jest ich zdanie o wzajemnych relacjach między studentami a pracownikami uczelni, o warunkach wpływających na studencką aktywność i sposoby studiowania.

Objęci badaniem panelowym nauczyciele szkół wyższych wypowiadając się na temat czynników, które wpływają w sposób najbardziej istotny na aktywność studentów w procesie dydaktycznym, wskazywali przede wszystkim na rolę nauczyciela oraz zainteresowanie studentów tematyką zajęć (przedmiotu).

Wśród pozostałych czynników stosunkowo często wymieniali „konsekwentne stosowanie rygorów”, dobre wyposażenie w pomoce naukowe i bazę lokalową, właściwy dobór treści kształcenia oraz „jasność wymagań i systemu ocen”. Nauczyciele mówili także o predyspozycjach intelektualnych i osobowościowych studentów, wskazywali na związek wyników osiągniętych w czasie studiów z możliwością uzyskania dobrej pracy, na przydatność przedmiotu w zawodzie, ciekawość poznawczą studentów, dobrą organizację procesu dydaktycznego i rozkład zajęć, system premiowania za aktywność oraz włączanie studentów do prac badawczych i dydaktycznych.

Badani nauczyciele, z jednej strony, doceniali swoją rolę w stymulowaniu aktywności studentów i „dawaniu im dobrego przykładu”, z drugiej natomiast, często zdawali sobie sprawę z trudności tego przedsięwzięcia. Jak stwierdził jeden z pracowników naukowych, o aktywności studentów w procesie kształcenia decyduje „aktywność pracowników dydaktycznych, ale jest ona nieosiągalna ze względu na obciążenie innymi zajęciami”.

Nauczyciele częściej niż sami studenci byli przekonani, że młodzież studencka nie lubi się uczyć. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy nauczyciele najczęściej widzieli stosunek studentów do nauki, którzy traktują uczenie się jako przymus, niemiły obowiązek, „zło konieczne”. Część pracowników odpowiadających na pytania wywiadu wymieniało jako przyczynę ograniczonej aktywizacji bardzo przeladowane programy i brak perspektyw po studiach, a także to, że wyniki w nauce nie mają żadnego wpływu na uzyskanie po studiach atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy.

Badani pracownicy naukowo-dydaktyczni uznawali w znakomitej większości, iż między nimi a studentami, z którymi prowadzą zajęcia, panują stosunki partnerskie. Była to jednak ocena całkowicie różna od wyrażonej przez studentów, którzy twierdzili, najczęściej (ok. 90%), że stosunki łączące ich z nauczycielami są oficjalne, a rzadkością są relacje, które można określić jako partnerskie.

Podobny rozróżnienie w ocenach wzajemnych kontaktów nauczycieli akademickich i studentów jest bardzo niepokojący, dowodzi bowiem trudności w pokonywaniu bariery pomiędzy kształcącymi i kształconymi w szkole wyższej. Potwierdza, jak się wydaje, tezę, iż w obliczu masowych studiów wyższych młodzież staje się wobec licznego zespołu nauczycieli akademickich coraz bardziej anonimowa, a jej stosunki z kadrami nauczycielską przybierają postać formalno-rzeczową. Problem ten zdaje się narastać, ponieważ studenci badani przez zespół socjologów z IPNiSzW w latach 1975–1977 twierdzili, że stosunki między nimi a kadrami nauczającą są na ogół swobodne i życzliwe (Majchrzak, Domaradzka 1979), natomiast w cytowanych tu badaniach panelowych konstatacje takie są znacznie

rzadsze (Ślęczkowska 1990). Być może wyjaśnieniem tego stanu są nastawienia nauczycieli akademickich (stwierdzone w badaniach przeprowadzonych wśród pracowników uczelni w roku 1984). Tylko 1/3 badanych wtedy naukowców stwierdziła, że jednym z powodów pozostania na uczelni po ukończeniu studiów była chęć nauczania studentów. Z badań wynikało, że dwie podstawowe role pełnione przez pracowników naukowo-dydaktycznych, tj. nauczyciela i badacza pozostają w konflikcie. Z jednej strony, badania i związane z nimi publikacje naukowe są wyznacznikiem kariery naukowej, z drugiej zaś – nauczanie, uznawane tradycyjnie za główny obowiązek pracowników wyższej uczelni, nie ma większego wpływu na jej przebieg (Najduchowska, Wnuk-Lipińska 1990).

Badani studenci (badania panelowe 1983–1987) krytycznie oceniali swoją możliwość wpływania na sprawy dziejące się w uczelni. Dotyczyło to szczególnie wyraźnie oceny możliwości współdecydowania o programie i organizacji studiów. Charakterystyczne, że przekonanie o braku wpływu na interesujące studentów problemy pogłębiało się w miarę studiowania, było znacznie powszechniejsze na IV niż na I roku. Szczegółowa (możliwa w badaniach panelowych) analiza dotycząca zarówno zmian zachodzących w przekonaniach całej grupy badanych, jak i trwałości i kierunku zachodzących zmian wykazała, że znakomita większość studentów po czterech latach studiów, a więc wtedy, gdy badani mają pełne podstawy do określenia swej roli w uczelni, była świadoma swego bardzo ograniczonego wpływu na to, co dzieje się w uczelni. Badani byli przekonani, że ich zdanie nie liczy się w sprawach dotyczących programu i organizacji studiów, że ich wpływ na bezpośrednio ich dotyczące „sprawy studenckie” jest także niewielki.

Zanim przejdziemy do próby oceny konsekwencji społecznych i pedagogicznych tak pesymistycznej świadomości studentów, warto zapoznać się ze zdaniem, jakie na ten temat mieli nauczyciele akademicki.

Pytaliśmy nauczycieli akademickich w wywiadach, czy podejmowali ze studentami dyskusje na temat programu własnego przedmiotu oraz czy uwzględniają ich uwagi i postulaty dotyczące programu prowadzonego przedmiotu. Większość nauczycieli (ponad 80%) twierdziła, że przynajmniej czasami dyskutuje na temat realizowanego programu, 3/4 uwzględniło – w mniejszym lub większym zakresie – uwagi i postulaty studentów.

Zestawiając oceny studentów i nauczycieli akademickich trudno powstrzymać się od refleksji, że dotyczyły one jak gdyby dwóch różnych rzeczywistości – nauczyciele z satysfakcją prezentowali swoje podmiotowe traktowanie studentów – studenci byli przekonani, że ich zdanie jest zdecydowanie pomijane przez pracowników uczelni.

Studenci postrzegali wiele spraw, w których chcieli współdecydować, a przynajmniej dyskutować o nich. Chcieliby mieć wpływ na kształtowanie programu studiów, na dobór przedmiotów, organizację studiów i metody prowadzenia zajęć – wreszcie na sposób związywania spraw bytowych studentów.

Wszyscy studenci z którymi rozmawialiśmy byli zdania, że w uczelniach potrzebny jest silny samorząd studencki, który miałby istotny wpływ na sprawy uczelni⁵.

⁵ Warto dodać, że przekonanie o roli samorządu, zainteresowanie jego działalnością jawi się tylko w deklaracjach studentów. Większość z nich nie uczestniczy w pracach samorządu i nie chce w nich uczestniczyć żywiąc przekonanie o jego ograniczonej możliwości działania.

Prezentowane wyniki badań dotyczą uczelni lat osiemdziesiątych, i stanowią tło – jak się wydaje nie tylko historyczne – opisu istotnych problemów uczelni lat dziewięćdziesiątych.

Od 1990 roku obowiązuje nowa ustawa o szkolnictwie wyższym. Kwestią otwartą pozostaje jednak zagadnienie, czy zapisy tej ustawy są wystarczającą podstawą do powstania w uczelniach warunków wywołujących i stymulujących pożądane zmiany. Liczne uczelnie, na mocy ustawy mogą samodzielnie decydować o systemie doboru kandydatów, programach kształcenia, organizacji studiów, charakterze i zasięgu prowadzonych prac badawczych. Są jednak silnie ograniczone w swych decyzjach warunkami finansowymi, przesądzającymi nie tylko o bazie materialnej i lokalowej uczelni, ale także o środkach przeznaczanych na badania naukowe, dydaktykę. Sytuacja finansowa decyduje nadal o doborze kadry, jej strukturze, kwalifikacjach.

Zła kondycja finansowa uczelni niejednokrotnie zmusza nauczycieli akademickich do trudnego i angażującego poszukiwania środków na badania oraz do – dyktowanego koniecznością finansową – poszukiwania dodatkowego zatrudnienia poza uczelnia⁶, ograniczającego aktywność na rzecz uczelni i pośrednio wpływającego na tempo i charakter pożądanych w szkolnictwie zmian.

Trzeba dodatkowo pamiętać, że cechą charakterystyczną systemu edukacyjnego jest znaczna odległość w czasie dzieląca moment wprowadzenia zmian i pojawienia się ich efektów. Przeprowadzana dziś modernizacja systemu, bez względu na jej zasięg, będzie przynosić wyraźne zmiany dopiero w przyszłości.

Jeszcze odleglejsze wydaje się dyskutowanie zmian będących efektem przekształceń w sferze postaw najważniejszych podmiotów kształcenia – nauczycieli akademickich i studentów. Można jednak, obserwując pierwsze sygnały⁷ zmian w uczelniach, stawiać pewne hipotezy, które powinny być weryfikowane w przyszłych badaniach:

1) samorządność i samodzielność uczelni, doprowadzi do stopniowego wzrostu identyfikacji nauczycieli akademickich z uczelniami, skłoni ich do twórczego, samodzielnego udziału w modernizacji programów, uelastycznienia form organizacyjnych studiów, poszukiwania niezbędnych środków finansowych, wyzwoli długo powstrzymywaną aktywność w tej mierze;

2) zauważalne już zmiany w obrębie aspiracji kandydatów na studia; fakt, że nauka w szkole wyższej zaczyna być traktowana jako niezbędna inwestycja decydująca o powodzeniu w życiu i zawodzie, będzie silniej niż inne istniejące dotąd warunki stymulować aktywność studentów, skłaniać ich nie tylko do formułowania oczekiwań, ale także do wywierania presji przyspieszającej modernizacyjne działania uczelni;

3) oczekiwania społeczne wymuszą większą niż dotychczas elastyczność uczelni, prowadząc stopniowo do tworzenia nowych kierunków i form studiów odpowiadających tym oczekiwaniom, odnowienia lub nawiązania ważnych dla uczelni kontaktów z jej społecznym i gospodarczym otoczeniem.

⁶ Zjawiska odnotowane w badaniach prowadzonych wśród dziekanów UW i PW przez E. Wnuk-Lipińską i H. Najduchowską w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w 1992 roku.

⁷ Badania wśród dziekanów UW i PW.

Literatura

- Jastrząb-Mrozicka M., Świerzbowska-Kowalik W. 1989
„Uwarunkowania dydaktycznej i pozadydaktycznej aktywności studentów” (maszynopis w druku).
- Jastrząb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E. 1991
Wyższa uczelnia w nowej sytuacji ustrojowej. „Dydaktyka szkoły wyższej” 96, nr 4.
- Kulpińska J., Najduchowska H., Jastrząb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E. 1992
Studenci okresu przełomu. Warszawa.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1982
Dekadencja. Edukacja i perspektywy życiowe studentów. Warszawa–Łódź: PWN.
- Najduchowska M., Wnuk-Lipińska E. 1990
Nauczyciele akademicy 1984. Warszawa–Łódź: PWN.
- Ślęczkowska J.
„Oczekiwania studentów oraz kadry naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w stosunku do nauczycieli akademickich – dynamika przemian i czynników warunkujących” (maszynopis).