

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТОЛОГІЇ

## METODOLOGICZNE PRZESŁANKI OŚWIATOLOGII

УДК 37.013

Tadeusz Lewowicki

### QUO VADIS UNIVERSITAS? SPOSTRZEŻENIA, UWAGI I PYTANIA (NIE?) PEDAGOGICZNE

*Transformacja ustroju społecznego i gospodarczego oraz integracja Polski z Unią Europejską przyniosły wiele pozytywnych zmian. Jednocześnie nasiliły się (a nawet pojawiły nowe) zjawiska niekorzystne, które utrudniają funkcjonowanie i rozwój szkolnictwa wyższego. Zjawiska te i ich dostrzegalne skutki przedstawione są w artykule. Oprócz krytycznych uwag i pytań o kierunki przemian szkolnictwa wyższego znajdują się w tekście również sugestie działań naprawczych.*

**Słowa kluczowe:** jakość kształcenia; szanse zmian i rzeczywistość; szkolnictwo wyższe.

Refleksja nad modelem edukacji i uprawianiem zawodu nauczycielskiego od lat ma charakter ogólnych (a w dużej mierze ogólnikowych) rozważań lub powielania przejściowo modnych poglądów. Wiele już powiedziano i napisano o współczesnych ideologiach oświatowych, mamy dobrze przedstawione idee wyznaczające (lub mające wyznaczać) edukację w demokratycznych społeczeństwach. Ten nurt myślenia o edukacji był szczególnie potrzebny w latach przełomu ustrojowego, ale jest wciąż potrzebny, ponieważ dotyczy obszaru życia społecznego poddawanego wielu oddziaływaniom, obszaru nieustannych zmagania. O ideologiach oświatowych wspominają – w sposób mniej lub bardziej wnikliwy – niemal wszyscy pedagogowie akademicy. Pominę tu odwołania do prac poszczególnych autorów, bo byłyby to monstrualnie obszerny wykaz. W wykazie takim byłyby także i moje publikacje. Znacznie trudniej znaleźć pedagogów, którzy o tych zagadnieniach nie pisali.

Przemiany społeczne – w tym również zjawiska i procesy dokonujące się w sferze edukacji – nawet jeśli są zgodne z dominującymi ideologiami, niosą (obok skutków pożądanых) niemało zagrożeń, czasem też patologii, efektów odległych od zamierzeń. Na takie właśnie, jak sądzę, wątpliwej wartości efekty zmian w edukacji chcę zwrócić uwagę w tym tekście. Koncentruję się na sprawach dotyczących głównie szkolnictwa wyższego – w tym ludzi tworzących to szkolnictwo, a więc na społecznościach nauczycieli akademickich i studentów. To oni właśnie stanowią tytułową universitas. Doświadczenia związane z uprawianiem pedagogiki i już wieloletnim funkcjonowaniem w społeczności akademickiej pedagogów sprawiają, że przytoczone dalej uwagi i wątpliwości kojarzę przede wszystkim ze znanymi mi środowiskami zajmującymi się

naukami humanistycznymi i społecznymi, a najsilniej z pedagogiką jako dyscypliną zaliczaną do tych nauk. Relacje pedagogiki z edukacją (jako obszarem praktyki społecznej stanowiącej obszar zainteresowań pedagogiki) powodują, że w niektórych miejscach przywołuję także kwestie edukacyjne spoza dosłownie pojmowanego szkolnictwa wyższego.

Wybrane i przytoczone niżej przykłady spraw budzących wątpliwości, skłaniających do krytycznego zastanowienia się, są ilustracją powszechnie przyjętych sposobów funkcjonowania środowisk akademickich/uczelnianych. Codziennosc działalności tych środowisk ukształtowana została pod wpływem m.in. rozmaitych regulacji prawnych (w tym zaleceń formułowanych przez instytucje czy organy Unii Europejskiej), warunków określających tę działalność, czasem własną kreatywność, przejawy wolnorynkowej przedsiębiorczości. Społeczności akademickie niewątpliwie wykazują spore umiejętności przystosowywania się do – w dużej części narzucanych im – warunków. Pytania dotyczą jednak tego, czy – po pierwsze – narzucane warunki funkcjonowania są właściwe, a także – po drugie – czy społeczności uczelniane przyjmują właściwe sposoby aktywności, czy dbają o społecznie pożyteczne wykorzystanie dawanych im szans, czy dbają o jakość kształcenia, czy nie potęgują wynaturzeń wywoływanych przez podmioty spoza uczelni. Pytań jest, oczywiście, znacznie więcej.

Niniejszy tekst zachęcić może zarówno do krytycznego spojrzenia na funkcjonowanie naszych społeczności uczelnianych i do poszukiwania spraw budzących wątpliwości, jak i do sprzeciwu wobec wielu bezsensów i poszukiwania sposobów zmian na lepsze. Potrzebę takich zmian dostrzega się w wielu społecznościach. Sprawy, o których będzie mowa dalej,

bulwersują wielu pedagogów, a także przedstawiciele innych nauk. Wciąż jednak opinie środowiskowe nie znajdują odpowiedniego wyrazu, a społeczności akademickie starają się przystosowywać do panujących warunków. A może trzeba głośno i zdecydowanie wytykać różne słabości i dążyć do tworzenia sensownych warunków?

Subiektywną, bo trudno o inną, listę wątpliwości i pytań odnoszę do kilku zakresów spraw. Są to uwagi odnoszące się – po pierwsze, do pedagogiki, po drugie – do funkcjonowania w zawodzie, po trzecie – oddziaływania na teorię i praktykę kształcenia w uczelniach i w ogóle na politykę edukacyjną.

#### **Dehumanizacja tożsamości pedagogiki?**

Refleksja o wychowaniu od tysiącleci była i jest związana z filozofią – i (szerzej) z humanistyką. Silne są związki z humanistyką jako nurtem myśli o kondycji człowieka, świecie stworzonym przez człowieka (świat idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensie i stylu (stylów) życia oraz innych zagadnieniach egzystencji, rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumieniu jego zachowań. W takim pojmowaniu humanistyka jest formacją intelektualną bliską temu obszarowi filozofii, który dotyczy człowieka, jego życia, wytworów myśli, sensu i sposobów życia (Lewowicki, 2007a). Jednocześnie są to związki z humanistyką utożsamianą z ukształtowanymi z biegiem czasu naukami humanistycznymi, które w encyklopedycznym ujęciu definiuje się jako «ogół nauk humanistycznych; wiedza dotycząca człowieka i jego wytworów, a więc języka, literatury, sztuki, historii; nadrzędnym celem humanistyki jest troska o ludzkie rozumienie rzeczywistości» (Encyklopedia internetowa, www.wp.pl).

Dzieje myśli pedagogicznej – jako refleksji o wychowaniu – sięgają starożytnych kultur Wschodu, Egiptu, Grecji i Rzymu. W kolejnych epokach myśl ta pozostawała w silnych relacjach z filozofią. W czasach nowożytnych kształtowała się pedagogika jako samodzielna nauka, ale nadal związana z filozofią, a potem z wyodrębniającymi się z filozofii naukami – psychologią, nauką o kulturze, socjologią, wreszcie także z innymi dyscyplinami zaliczanymi do nauk humanistycznych (Kot, 1966; Lewowicki, 2007a i in.). Coraz wyraźniejsze stawały się i wciąż nasilają się koneksje z naukami przyrodniczymi, medycyną, informatyką i wieloma innymi naukami. Te liczne powiązania wzbogacały wiedzę pedagogiczną. Oczywiście pozostawała humanistyczna tożsamość naukowa pedagogiki. Tożsamość tę podważyło administracyjne przypisanie pedagogiki do nauk społecznych. To zachęta do szczególnego rodzaju zaniku pamięci o dziejach i dorobku pedagogiki, a także ujawnienie się złudnego przekonania, że kwestie edukacji można rozwiązywać ograniczając się do studiów i badań traktujących o współczesności. Osobliwością jest tak znacząca zmiana od tysiącleci formowanej tożsamości. Można to uznać za zapowiedź rewolucyjnej siły niszczącej. Skutki już

można zaobserwować - m.in. w próbach odkrywania przez młodych badaczy łądów dawno odkrytych. Pozostaje wierzyć, że pedagogowie jednak nie pozabawią się pamięci zarówno o znaczącym dorobku pedagogiki (wcześniejszych pokoleń zajmujących się zagadnieniami kształcenia i wychowania), jak i o złych doświadczeniach w dziedzinie wychowania. A może społeczność zajmująca się naukami o wychowaniu upomni się o przywrócenie humanistycznej tożsamości uprawianej dyscypliny naukowej?

**Zakłęcia i wiedza.** Jednym ze zjawisk wyraźnie dostrzegalnych w publikacjach i na spotkaniach mających służyć wymianie myśli i rozważaniu działalności pedagogicznej jest swoiste celebrowanie kilku (niewątpliwie ważnych) haseł – m.in. podmiotowości, samorozwoju, twórczości. Powtarzanie i określanie znaczenia każdego z nich miało szczególne znaczenie w czasie dokonującego się przed paroma/kilkoma dekadami przełomu ustrojowego i poszukiwaniach nowego paradygmatu uprawiania pedagogiki (i praktyki edukacyjnej). Dzisiaj jest to głównie przypomnienie dominującej ideologii edukacyjnej, przypomnienie potrzebne, ale dalece niewystarczające do kształtowania praktyki życia społecznego. Staje się to formą «zaklinania deszczu», złudną wiarą, że przywoływanie szczytnych haseł, idei itp. wywołuje zmiany. Czy głośne zapowiedzi «dobrej i nowoczesnej szkoły» – zaklęć z początku lat 90. ubiegłego wieku – sprawiły, że masowo powstały takie szkoły?

Warunkiem spełnienia się pięknych i bliskich nam haseł czy idei jest wiedza o uwarunkowaniach i o tym, jak przyczynić się do podmiotowych relacji, kreatywności, samorozwoju. Jakie praktyczne działania proponować nauczycielom (rodzicom i innym osobom pragnącym uczestniczyć w tworzeniu odpowiednich warunków edukacyjnych) w trudnych warunkach współczesności? Wciąż można odnieść wrażenie, że o podmiotowości więcej mówi spuścizna Korczaka, a o twórczości doświadczenia szkół okresu progresywizmu pedagogicznego. Lokalne sukcesy nie powinny przesłaniać typowego obrazu masowego kształcenia nauczycieli i typowych szkół. Przekaz wiedzy o tym, jak zmierzać do pięknych celów, a tym bardziej zaangażowanie pedagogów akademickich w eksperymenty, wdrożenia, promowanie wzorów itp. są raczej skromne, o wiele skromniejsze niż przed laty. Często szuka się usprawiedliwień tego stanu rzeczy w okolicznościach zewnętrznych, słabo zależnych od naszego środowiska. Ale czy wystarczające są motywacje i zaangażowanie, dążenie do współtworzenia codziennej praktyki edukacyjnej? Zaklęciom trzeba pomagać, aby rzeczywiście mogły spełnić się.

**Pozorowanie nauki, banalizacja.** W roku 1989 było w Polsce 112 szkół wyższych (Rocznik statystyczny GUS, 1992), a w czasie, gdy nasze państwo formalnie stało się członkiem Unii Europejskiej, było około 460 uczelni, teraz funkcjonuje około 500 uczelni (por. <http://polon.nauka.gov.pl>). Liczba studentów wzrosła z 378,4

tys. do 1,953 mln (w roku akademickim 2005/06, kiedy studiowało najwięcej osób) (Szkoly wyższe..., 2011). Niezwykle szybki ilościowy wzrost (celowo omijam powszechnie używany wyraz – rozwój) szkolnictwa wyższego przyczynił się do zmiany akcentów w zakresie dominujących funkcji uczelni wyższych. Tradycyjnie był to przekaz dorobku nauki i kultury, kształcenie ludzi o najwyższych kwalifikacjach oraz – co odgrywało ważną rolę – badania i tworzenie wiedzy. W masowym szkolnictwie dominującą rolę odgrywa kształcenie kadr, inne funkcje – te już wymienione i np. funkcje kulturotwórcze, eksperckie, a także różne funkcje wewnątrzsystemowe, jak kształcenie kadr na własne potrzeby, tworzenie modelowych propozycji kształcenia, wytwarzanie i stosowanie metodologii, standardów i etosu pracy naukowej (por. Lewowicki, 1994) – zazwyczaj są relatywnie słabiej wypełniane. Dostrzec to można m.in. w osobliwej deprecjacji badań prowadzonych w związku z przygotowaniem prac dyplomowych, także badań własnych podejmowanych przez nauczycieli akademickich. Znaczna liczba studentów, z których część była i jest słabo przygotowana do studiów, dysproporcje między kadrą i studentami (liczba studentów wzrosła pięciokrotnie, a wzrost liczby nauczycieli akademickich szacowano na zaledwie półtora krotny (Lewowicki, 2012; Szkoły wyższe..., 2007; Szkoły wyższe..., 2011) przyczyniły się do częstego sięgania do tematyki znanej, łatwej, niemającej znaczenia poznawczego. Ilość niekorzystnie odbiła się na jakości. Zjawisko to nadal występuje, chociaż od kilku lat zmniejsza się liczba studentów, a nauczyciele akademicy wydają się mieć większe możliwości angażowania się w prace badawcze. Sprawdza się «stara prawda», że łatwiej coś zepsuć, niż naprawić.

#### **Parcjalność i endemiczność pedagogiki.**

Przejawem chyba jednak sztucznego tworzenia obrazu rozwoju dyscypliny jest pospieszne powoływanie (ogłaszanie powstania) nowych subdyscyplin. Przykładem może być lista łącząca różne typologie prądów i kierunków oraz subdyscyplin pedagogiki – przywołana we współczesnym podręczniku pedagogiki. Wymieniane są: pedagogika pozytywistyczna, pedagogika kultury, pedagogika personalistyczna, pedagogika egzystencjalna, pedagogika religii, Pedagogika Nowego Wychowania, pedagogika waldorfska, pedagogika pragmatyzmu, Pedagogika Marii Montessori, Pedagogika Janusza Korczaka, Pedagogika Celestyna Freineta, pedagogika krytyczna, pedagogika antyautorytarna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika międzykulturowa, pedagogika ekologiczna, pedagogika negatywna, pedagogika postmodernizmu (Kwieciński, Śliwerski, red., 2008). A przecież wciąż żywotne są m.in. pedagogika ogólna, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika porównawcza, historia wychowania, socjologia wychowania, polityka oświatowa, pedagogika medialna, pedeutologia, pedagogika twórczości, pedagogika zdrowia, pedagogika

małego dziecka (lub przedszkolna i wczesnoszkolna). Wśród różnych pedagogik są jeszcze pedagogika pracy, pedagogika inkluzyjna, ale także ekonomika oświaty i inne. Wielość koneksji z różnymi dziedzinami i dyscyplinami nauki sprawia, że sieć powiązań jest coraz gęstsza i zapewne pojawią się nowe propozycje subdyscyplin międzydyscyplinarnych – łączących pedagogikę z naukami technicznymi, neuronaukami i innymi obszarami wiedzy. W warunkach żywiołowego kreowania pedagogik nietaktem stało się pytanie o spełnianie podstawowych kryteriów wyodrębniania subdyscyplin. Kryteria te są nieznane lub odrzucone. Pomieszanie prądów, kierunków, subdyscyplin, autorskich koncepcji rodzi poczucie chaosu, nie sprzyja pojmowaniu pedagogiki przez studentów, nauczycieli, osób zainteresowanych naukami o kształceniu i wychowaniu.

Poczucie to wzmacniane jest przez parcjalność studiów i badań, cząstkowych i słabo ukazanych na tle teorii pedagogicznych (lub innych teorii). Nawet jeśli niektóre z prac mają walory poznawcze, to są to wartości odnoszące się przeważnie do spraw bardzo szczegółowych. Dezintegracja dyscypliny, rozproszenie wątków prowadzą do stanu, który w przypadku medycyny został trafnie określony przed blisko półwieczem przez prof. Antoniego Kępińskiego. Stwierdził on: mamy coraz więcej specjalistów, a coraz mniej lekarzy. Zapewne podobnie jest w pedagogice.

Oprócz rozproszenia subdyscyplin dostrzec można i inne zjawiska. W niektórych środowiskach ukształtowały się czy zostały ukształtowane pedagogiki, które nazywam endemicznymi – występującymi tylko na danym terenie, szerzej nieznanymi. Jeżeli zaś stają się znane, to i tak pozostają zamknięte i odporne na wpływy zewnętrzne.

**W poszukiwaniu «rozumiejącej» pedagogiki i metodologii badań.** Dzieje nauki obfitują w zmiany dominujących poglądów, w przejściowo akceptowane modele uprawiania działalności uznawanej za naukową, w różne paradygmaty. Przypomnijmy, że w naszym kraju w latach 60. i 70. ubiegłego wieku przyjmowany był głównie scjentyistyczny model nauki. Nauki humanistyczne – w tym pedagogikę – usiłowano pod wieloma względami upodobnić do nauk ścisłych i przyrodniczych. Starano się dbać o przestrzeganie podstawowych wymogów typowych dla tych nauk – m.in. do precyzyjnego definiowania pojęć, określania obszaru danej dyscypliny, wskazywaniu na teorie/ podstawy teoretyczne, usiłowano określić właściwą metodologię danej nauki, wskazywano na sposoby interpretacji wyników badań. Wspomniane lata to czas wielu badań ilościowych, obejmujących duże (najlepiej statystycznie reprezentatywne) grupy osób, prowadzonych przy wykorzystaniu metod i narzędzi umożliwiających zobiektywizowane pomiary.

Taki sposób uprawiania pedagogiki był w znacznej mierze jednostronny, a zbliżenie modelu uprawiania naszej dyscypliny do modelu dominującego w naukach ścisłych okazywało się często pozorne – m.in. dlatego,

że badana materia tylko w części mogła być określana w sposób ilościowy, zobiektywizowany (a tym bardziej obiektywny). Pożyteczną stroną podejścia scjentyistycznego stało się jednak uporządkowanie i zdefiniowanie wielu pojęć i obszarów badań, dbałość o przyjmowaną metodologię, a także niemała wiedza o różnych faktach i zjawiskach czy procesach występujących w dużej skali. Dodać warto, że już wówczas stosowano strategię także badań ilościowo-jakościowych.

Zmianie ustrojowej towarzyszyło przyjęcie innego paradygmatu uprawiania pedagogiki. Do dzisiaj «w cenie» są badania jakościowe. W odróżnieniu od badań zgodnych z wcześniejszym paradygmatem, którym chętnie odmawia się «rozumienia» badanej rzeczywistości, podejście jakościowe ma służyć poznaniu i rozumieniu badanych ludzi, ich zachowań, zjawisk i procesów. Niektórzy zwolennicy badań jakościowych wydają się uwiedzeni możliwością powierzchownego ujmowania metodologii tych badań. Łatwo znaleźć liczne przykłady prac, w których podejście jakościowe jest tylko pozorowane. Przytacza się w tych pracach np. wypowiedzi badanych osób i swoimi słowami powtarza wyznania tych osób. Trudno znaleźć określone metody analiz jakościowych (w języku polskim jest już co najmniej kilkanaście podręczników zawierających opisy metod jakościowych, obok tłumaczeń są wartościowe opracowania rodzimych autorów), deklaracje w sprawie orientacji teoretycznej nie znajdują żadnego odzwierciedlenia w procedurach analiz i w interpretacjach zgromadzonego i poddawanego niby-analizom materiału. Autorzy chyba nie wiedzą lub nie chcą wiedzieć, że od dziesięcioleci stosowane są metody analiz i interpretacji tekstów, że współczesna metodologia badań jakościowych wyznacza określone wymagania. Teksty wypełnione są wieloma cytatami – bez użytkowania się teorią oraz wybranymi metodami analizy i interpretacji, które mają charakter naukowy.

Wypaczone pojmowanie i stosowanie podejścia jakościowego nie służy rozumieniu badanych ludzi i poznawanej rzeczywistości. W stosunku do badań jakościowych należy stawiać wyraźne wymagania – właściwe znanym naukowym metodologiom takich badań. Jeżeli takich wymagań nie będzie się stawiać, to prace – w założeniu czy w deklaracjach – jakościowe coraz bardziej przypominać będą zapisy z korespondencji czytelników w tzw. kolorowych czasopismach. A to dopiero materiał do ewentualnego opracowania w sposób zgodny z określoną metodologią.

W staraniach o nadanie badaniom «jakościowym» właściwej nauce jakości dużą rolę mogą odegrać ci nieliczni autorzy, którzy mają przygotowanie metodologiczne i prowadzą rzeczywiście naukowe badania jakościowe. Jako promotorzy, recenzenci, eksperci powinni o to zadbać. Trzeba liczyć na to, że tak będzie.

Jednocześnie w rozważaniach o paradygmacie czy modelach uprawiania nauki warto powracać do tego, że pedagogika zajmuje się bardzo różnymi

obszarami życia społecznego. Wielokrotnie zwracałem uwagę na to, że studia i badania pedagogiczne dotyczą m.in. dziejów oświaty i myśli pedagogicznej, filozofii i ideologii oświatowych, teleologii i aksjologii oświatowej, systemów edukacji, rozwoju i wychowania jednostkowego i grup społecznych, kształcenia i samokształcenia, zagadnień uwarunkowań rozwoju, uczenia się, zachowań ludzi (i jednostek, i grup), ale również instytucji oświatowych, polityki edukacyjnej i ekonomiki oświaty, zarządzania i kierowania w oświacie, a także zagadnień z pogranicza pedagogiki i innych nauk (psychologii, edukacji, nauk o kulturze, medycyny, neuronauk, nauk technicznych i wielu, wielu innych). To niezwykle złożony kompleks spraw, problemów, zjawisk, procesów. Poznawanie i poszukiwanie sposobów oddziaływania w tak zróżnicowanej materii wymaga uwzględniania metodologii właściwej pedagogice i innym dyscyplinom, a rozumienie wielu zjawisk i procesów wymaga ujęć ilościowych i ujęć jakościowych, gromadzenia wielostronnej wiedzy. Dobór metodologii powinien odpowiadać przyjętej teorii (przyjętym teoriom), celom i obiektom badań. W akceptowanych coraz częściej badaniach o charakterze eklektycznym nie powinny być zagubione relacje: teoria, cele, przedmiot/ obiekt badań, metody i narzędzia, interpretacja wyników – w odniesieniu do każdego z wątków takich badań.

Wreszcie – uprawiając pedagogikę warto też mieć świadomość (i uwzględniać to w studiach i badaniach), że dyscyplinę tę rozumie się i uprawia w różny sposób – m.in. jako refleksję o wychowaniu, jako w istocie niesamodzielny obszar nauk społecznych, jako samodzielną naukę (dyscyplinę naukową), jako pedagogię (por. np. Lewowicki, 1995, 2007a). Zapewne łączenie i wykorzystanie wiedzy płynącej z tych odmiennych sposobów spostrzegania i uprawiania pedagogiki przybliży do rozumienia spraw zajmujących tę dyscyplinę (ludzi nią zainteresowanych).

Wątek metodologiczny zakończyć można uwagą, że w utrzymaniu standardów studiów i badań naukowych wciąż (a w warunkach chaosu szczególnie) potrzebne są kompetencje, świadomość i swoista wrażliwość metodologiczna.

W funkcjonowaniu społeczności uczelnianych dostrzec można co najmniej kilka niemal powszechnych, a dość niepokojących zjawisk.

**Zbieractwo punktów. Czas granthunterstwa.** Dużą część aktywności nauczycieli akademickich pochłaniają starania o gromadzenie punktów, które można otrzymać za publikacje, pozyskanie grantów, udział w życiu naukowym. Liczba uzyskanych punktów brana jest pod uwagę przy podziale środków na badania, punkty ważne są w procedurach awansowych (prowadzonych według nowych przepisów), punkty bywają uwzględniane przy ocenach pracowników i wynagrodzeniach.

Intencje wprowadzenia kryteriów punktowych – po części wzorowanych na rozwiązaniach zagranicznych – można uznać za rozsądne. Uzyskiwane punkty mają (w założeniu) umożliwiać obiektywizację oceny osiągnięć, przyczyniać się do podniesienia jakości prac,

współzawodnictwa. Wprowadzone regulacje wywołały jednak zjawisko polowania, a czasem zapobiegliwego zabiegania o punkty. Społeczności zachowują się w nowych warunkach inteligentnie – wybierają tematy projektów badawczych, które (według środowiskowego rozumienia) mają największe szanse na finansowanie z funduszy Unii Europejskiej, Narodowego Centrum Nauki i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju czy innych źródeł. Część grantów przygotowywana jest «pod priorytety» ogłaszane przez instytucje UE. Tematyka tych priorytetów bywa wątpliwa poznawczo i niezbyt pożyteczna dla naszego społeczeństwa. Uzyskanie grantu to przede wszystkim pieniądze dla wykonawców i ich instytucji (uczelni). To zaś zyskuje wysoką punktację. Nikogo to nie interesuje, że beneficjenci zgłaszają zmienione wersje dawniejszych prac, wydają nowe ich wersje (niekiedy w kilku językach). Publikacje nie są wprowadzane do szerszego obiegu, do rozliczenia wystarcza dokumentacja finansowa i egzemplarze książek. Wykonawcy otrzymują stosowną liczbę punktów i mogą liczyć na kolejne korzyści – tym razem przy podziale środków w uczelni. Jak dotąd, oddźwięk i oryginalne wątki płynące z takiej formy aktywności są na gruncie naszej dyscypliny nader dyskretne, trudno zauważalne.

Szybko ukształtowane zostały różne skuteczne formy pozyskania punktów za publikacje. Ważne staje się wybranie rodzaju publikacji (może być np. w języku obcym), wydawnictwa, czasopisma. Oczywiście, najlepiej wybrać te, które są podstawą uzyskania stosunkowo wysokiej punktacji. Odwrócony zostaje porządek działań – to nie dokonania autorskie przekazywane są do redakcji, tam następuje opiniowanie i ewentualna aproba oraz druk (a w następstwie autor może wykazać uzyskane punkty), ale ważne staje się «dotarcie» do wydawnictwa/redakcji, przygotowanie tekstu (np. z uwzględnieniem profilu wydawnictwa) i uzyskanie punktów. Zjawiskiem towarzyszącym jest zabieganie przez uczelnie o otrzymanie wysokiej kategorii dla własnych wydawnictw, tworzenie nowych czasopism. Książki czy czasopisma nie zyskują szerszego obiegu. Najważniejsze stają się punkty.

Punktomania wywołuje skutki wątpliwe ze względu na tematykę i jakość prac naukowych. Społeczności uczelniane, jak przystało na grupy inteligentnych ludzi, szybko uczą się skutecznego zabiegania o punkty. Przy okazji wiele czasu tracą na biurokratyczne czynności, które trzeba wykonać aplikując, a potem (jeżeli stają się beneficjentami) sporządzając sprawozdania, raporty, różną dokumentację. W niektórych środowiskach są już zespoły «granthunterów», specjalistów w zakresie polowania na granty. Kto chce w tych polowaniach brać udział, powinien opanować tę specjalność. Lada chwila oczekiwać też można nowego zawodu i biur polowań na granty?

**Lokalni celebryci w świecie nauki.** Delegowanie uprawnień do nadawania stopni naukowych coraz większej liczbie rad naukowych i potrzeby związane z zapewnieniem wymaganego minimum kadrowego wyzwoliło pozornie korzystny wzrost liczby awansów.

W przypadku przewodów habilitacyjnych o nadaniu stopni decydują teraz poszczególne rady. Jest to do zaakceptowania, jeżeli kandydaci do awansów, a potem doktorzy habilitowani, mogą wykazać się dorobkiem nie odbiegającym od dorobku osób, które poddawane były procedurom awansowym według poprzednio obowiązujących przepisów. Nierzadko jednak dorobek ten jest – w porównaniu z dorobkiem wcześniej awansowanych – znacznie skromniejszy, a kandydaci nie są znani w środowisku naukowym – poza środowiskiem lokalnym. Tam są znani (jak celebryci) z tego, że są znani. Kiedy już uzyskują upragniony stopień naukowy i pojawiają się w innych środowiskach, wiedzeni zapewne niepotrzebną ciekawością chcemy dowiedzieć się, jaki jest dorobek nowej profesury niektórych uczelni. Niestety, poszukiwania tego dorobku niosą rozczarowanie. Nastąpiło duże zróżnicowanie wymagań stawianych przez poszczególne rady, przy czym (opierając się na dostępnym dorobku habilitantów) można zauważyć daleko idącą wyrozumiałość i łagodność kryteriów przyjmowanych przez niektóre rady. Umożliwia to wypełnianie dostrzeganej od lat luki pokoleniowej w gronie profesury, ale czy dobrze służy dyscyplinie naukowej i kształceniu w uczelniach wyższych?

**Rodzimi imigranci.** Szczególną grupą celebrytów w świecie nauki są – zabrzmi to osobliwie – rodzimi imigranci, czyli nasi rodacy, którzy z rozmaitych względów ubiegali się o stopnie naukowe, a nawet tytuł naukowy, w zagranicznych uczelniach. Stopnie te uzyskali i – zgodnie z przepisami – są pełnoprawnymi nauczycielami akademickimi, profesorami. Oczywiście, formalnie jest to normalna droga awansu. Niekiedy bywają uzasadnione powody merytoryczne (czasem inne) ubiegania się o stopnie naukowe w ośrodkach zagranicznych. Część osób ma dorobek i jest on dostępny w Polsce. Niestety, nie brakuje też osób, których dorobek jest prawie nieznan, a jeżeli jest znany, to odbiega poziomem od krajowych standardów. Osobom tym często powierza się funkcje kierownicze, powierza odpowiedzialność za jakość badań i dydaktyki. Czy nie należałoby przedtem np. wymagać potwierdzenia kompetencji i kwalifikacji – potwierdzenia wyrażonego w (dostępnym) dorobku naukowym? Pytanie to dotyczy przede wszystkim środowisk, które mają uprawnienia do nadawania stopni naukowych i które odpowiadają za rozwój nauki.

**Boom turystyczny.** Integracja z Unią Europejską daje wiele szans na kontakty ze środowiskami zagranicznymi. To, rzecz jasna, cieszy i budzi nadzieje na nowe bodźce prorozwojowe. Wiele możliwości kontaktów stwarzają programy finansowane ze środków unijnych. Polacy – studenci i pracownicy uczelni – należą do najczęściej korzystających beneficjentów. Na przykład w ramach programu Erasmus odbyło się około 33 tys. wyjazdów pracowników uczelni oraz około 140 tys. studentów (Program Erasmus. Przegląd statystyk). Na realizację tego programu przyznano Polsce w latach 1998/99 – 2012/13 w sumie około 331 mln euro.

Najpopularniejsze kraje docelowe to Niemcy, Hiszpania, Francja, Włochy, Wielka Brytania i Portugalia (tamże). Duże kwoty przyznano Polsce także w ramach innych programów, np. w latach 2007-2013 było to ponad 120 mln euro w programie Leonardo da Vinci, 87 mln euro w programie Comenius, ponad 56 mln euro w programie «Młodzież w działaniu» i blisko 17,5 mln euro w programie Grundtvig (<http://www.erasmus.org.pl>). To tylko wybrane przykłady.

Programy te dały możliwość realizacji wielu pożytecznych projektów w szkołach różnych szczebli, w środowiskach lokalnych, w środowiskach zawodowych. Nie ulega wątpliwości, że dobrze służą poznawaniu Innych i ich kultur, integracji europejskiej.

Doceniając korzyści płynące z udziału w programach unijnych, trudno nie dostrzec słabości realizacyjnych w sferze szkolnictwa wyższego – w tym uczelni kształcących pedagogów. Wyjazdy studentów bywają słabo przygotowane i wykorzystane pod względem merytorycznym, przynoszą niewielkie korzyści poznawcze. Doświadczenia nabyte w zagranicznych szkołach wyższych zbyt rzadko służą zmianom w macierzystych uczelniach. Doświadczenia społeczne, kulturowe, językowe – niewątpliwie są trudne do przecenienia. Jednak wciąż słabo wykorzystywane zostają szanse na przygotowanie zawodowe, specjalistyczne. Znaczne środki przeznaczone na programy wymiany międzynarodowej (środki z podatków obywateli UE) służyć mają nie tylko integracji, poznawaniu innych kultur, ale kształceniu kompetentnych profesjonalistów, elit w wybranych zawodach (Rabczuk, 2007). Krytycznego spojrzenia wymaga zarówno sposób przygotowywania i spożytkowania podróży zagranicznych studentów, jak i nauczycieli akademickich.

**Troska o jakość kształcenia – czy raczej pozory?** Wcześniej wspominałem o zauważalnym spadku jakości kształcenia – m.in. jako jednego ze skutków gwałtownego wzrostu liczby studentów. Reakcją na to są administracyjnie wprowadzone rozwiązania instytucjonalne i poczynania, które powinny przyczynić się do utrzymania wysokiego poziomu kształcenia, wysokiej jakości studiów. W uczelniach powołane zostały zespoły ds. jakości kształcenia, przygotowano rozmaite dokumenty określające wymagania i sposoby ich przestrzegania, władze resortowe od lat określają standardy kształcenia. Niektóre wymagania opisano odwołując się do dokumentów UE. Opracowano różne dokumenty, które – w założeniu – mają być pomocne w dbałości o jakość studiów.

Również od lat funkcjonują instytucje prowadzące kontrolę działalności uczelni – Państwowa Komisja Akredytacyjna, teraz Polska Komisja Akredytacyjna, pracują komisje kontrolujące i oceniające poszczególne typy uczelni, kontrolę sprawują ministerstwa odpowiedzialne za edukację w szkołach wyższych. Ministerstwo (minister) Szkolnictwa Wyższego i Nauki decyduje o zakresie i czasie uprawnień do prowadzenia studiów.

W sumie instytucji kontrolujących nie brakuje. Rzecz w tym, że rzeczywistej jakości studiów praktycznie nie kontroluje nikt spoza danej uczelni. Niemal wszystkie kontrole sprawdzają formalno-prawne zakresy działalności szkół wyższych. Poznają uczelnie na podstawie dokumentacji i koncentrują się na sprawdzeniu przestrzegania licznych wymagań formalnych. Nawet PKA – reprezentowana przez kilkusobowe zespoły – rzeczywistą jakość działalności uczelni w jakiejś skromnej części poznaje tylko na podstawie oglądu i oceny prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich). Reszta to badanie dokumentacji i ogólny ogląd uczelni. Krótkie spotkania z kadrami i ze studentami (poza nielicznymi przypadkami) właściwie nic nie wnoszą do wiedzy o jakości kształcenia.

Troska o jakość kształcenia wyraża się głównie w tonach dokumentacji, biurokratycznym podejściu. Właściwie dla wszystkich lub prawie wszystkich jest to oczywiste. Ale pozory są zachowane. Co więcej – pozorowanie ma tendencję rozwojową. Niedawno postanowiono, że nauczyciele akademicy powinni określać w sprawozdaniach efekty kształcenia dotyczące m.in. zmian w postawach, kompetencji i innych spraw nie dających się odpowiedzialnie określić na studiach humanistycznych i społecznych. Przybędzie niewiele wartej dokumentacji.

Oczywiście, w uczelniach dokonuje się wewnętrznej kontroli i oceny prac. Ma ona różną wartość, bo zależy od przyjętych w danym środowisku standardów oraz od postawy i kompetencji osób kontrolujących. Tak czy inaczej – dotyczy wybranych przejawów pracy dydaktycznej.

Zastanawiające, że deklaratywnie troszcząc się o jakość kształcenia – administracja resortowa i organy powołane do dbałości o jakość kształcenia nie promują np. pedagogicznego i psychologicznego kształcenia kadry nauczającej, nie starają się o tworzenie i wspieranie doradztwa (dydaktycznego, psychologicznego i in.), wspieranie form doskonalenia zawodowego – słowem swoiste inwestycje w ludzi, od których zależy jakość kształcenia. Poza pozorowaniem możliwe i nawet pożądane są różne formy troski o jakość kształcenia w szkołach wyższych. Może warto podjąć dyskusję w tych sprawach?

Pomoc, doradztwo, a może podstawowe przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne do pełnienia zawodu nauczyciela akademickiego wydają się bardzo potrzebne. Na studia trafia młodzież o znacznie bardziej niż dawniej zróżnicowanym poziomie zdolności, zasobie wiedzy oraz kapitału społecznego i kulturowego uzyskanego w środowisku domowym i lokalnym. To zjawisko towarzyszące umasowieniu edukacji na poziomie akademickim. Trudności w pracy nauczycieli akademickich są też w niemałym stopniu powodowane wątpliwą jakością kształceniu w szkołach niższych szczebli. Pisałem o tym wielokrotnie, nie rozwijam więc tego wątku w niniejszym tekście. Niech tę część uwag zakończy anegdota z życia akademickiego.

Oto profesor opowiadał o swoich doświadczeniach nauczycielskich. Na zakończenie jednego z zajęć polecił studentom przeczytanie Hamleta. Wtedy usłyszał pytanie studenta: Mamy przeczytać całego Hamleta? Absolwent szkoły, w której arcydzieła literatury czyta się (jeżeli w ogóle czyta się) w drobnych fragmentach, za naturalne uznał, że można tę osobliwą tradycję podtrzymać i na studiach. Ale czy coraz częściej nie robi się tego i w edukacji na poziomie wyższym?

**Dystans wobec praktyki.** Studia przygotowujące nauczycieli oddalone są od praktyki – i to w różnych zakresach. W porównaniu z formami studiów nauczycielskich sprzed kilkudziesięciu lat znacznie zmniejszona została liczba i godzinowy wymiar praktyk (Lewowicki, 2005), do wyjątków należą szkoły ćwiczeń stanowiące miejsce ciągłych doświadczeń przyszłych nauczycieli. Praktyki odbywa się np. w miejscach zamieszkania studentów, a więc przy słabym powiązaniu z uczelnią, opiekunami praktyk. Uczelnie stosunkowo rzadko prowadzą szkoły, które mają charakter placówek eksperymentalnych czy tzw. wiodących – wprowadzających i weryfikujących nowe propozycje programowe i metodologiczne. Placówki oświatowe – z różnych względów (w tym finansowych) – odwzajemniają raczej chłodny stosunek do kooperacji z uczelniami. Akademicką pedagogikę i praktykę oświatową, ludzi zajmujących się tymi obszarami, dzieli dziś dystans większy niż dawniej – częściej «ogłądają się» z daleka niż razem podejmują zadania.

Przedstawiając uwagi i formułując pytania dotyczące wybranych spraw, chcę zachęcić do krytycznego spojrzenia na przynajmniej niektóre zjawiska powszechne w sferze szkolnictwa wyższego. Moją intencją nie jest tropienie indywidualnych przypadków, przywoływanie konkretnych przykładów osób czy uczelni. Ważne staje się dostrzeżenie właśnie zjawisk, bezsensu w różnych działaniach zbiorowych. Widząc słabości i wspólnie je określając, mamy szansę eliminowania ich z życia środowisk akademickich. Tworzymy szansę poszukiwania lepszych rozwiązań.

Oczywiście, jak zwykle w kwestiach społecznych, przywoływać można wiele argumentów, że «tak, jak jest, być musi». Albo że to «decydenci narzucają» bezsensowne powinności. Zawsze kuszące jest przekonanie, że w naszym środowisku jest wszystko (a bezpiecznie uznać, że prawie wszystko) dobrze robione, że zjawiska psujące dyscyplinę naukową i kształcenie są nikłym – wpisanym w urodę życia społecznego – marginesem. Może gdzieś tak jest. Tylko gratulować i zazdrościć, starać się naśladować dobre wzory. Ale czy na pewno sygnalizowane zjawiska są tylko nieistotnym marginesem?

Czy biurokracja i pozory troski o jakość kształcenia nie dotyczą całego środowiska? Może warto kierować się starą maksymą – przez lata przypisaną słusznie odrzuconemu klasykowi – mówiącą, że «lepiej (robić) mniej, ale lepiej».

Może czas podjąć dyskusję o modelu współczesnego szkolnictwa wyższego, o dominujących funkcjach

uczelni różnego typu, o tworzeniu warunków wzajemnego wspierania się uczelni, tworzeniu sieci zintegrowanych szkół wyższych, w których uczelnie uniwersyteckie pomagają innym szkołom w rozwoju kadrowym i w zapewnieniu wysokiego poziomu kształcenia, a te inne szkoły wyższe (w tym liczne teraz szkoły niepubliczne) pomagają uczelniom uniwersyteckim w upowszechnianiu wiedzy, prowadzeniu badań w różnych środowiskach lokalnych, opracowywaniu ekspertyz, oddziaływaniu na życie społeczności lokalnych itp. (por. np. Lewowicki, 2012). Dzisiaj – zamiast pomnażania kapitału społecznego, swoistej synergii wywołanej współpracą – trwa rodzaj zimnej wojny między uczelniami. Trwa oczekiwanie, kiedy niedawno utworzone szkoły teraz będą (z różnych powodów, nie tylko demograficznych) likwidowane. Wyzwolona aktywność małych środowisk lokalnych, ożywienie związane ze świadczeniami wzajemnymi społeczności lokalnych i społeczności uczelnianych, teraz jest pozbawiona wsparcia, w wielu przypadkach skazana na porażkę. Sprawy te pozostają poza wpływem – ogólnie mówiąc – polityki edukacyjnej, polityki społecznej, polityki gospodarczej dotyczącej środowisk lokalnych małych miejscowości.

Troską społeczności pedagogów akademickich powinno być kształcenie nauczycieli, które przygotowuje zarówno pod względem kierunkowym (kierunku kształcenia), jak i pedagogiczno-psychologicznym. Kształcenie to powinno przygotowywać także pod względem praktycznym, umożliwiać zdobycie dobrych doświadczeń nauczycielskich już w czasie studiów. Dominujące obecnie przekonanie, że przygotowanie to odbywać się ma w czasie pracy zawodowej (głównie na drodze prób na uczniach i błędów?) oraz w formach doskonalenia zawodowego, rodzi złe doświadczenia zawodowe, konflikty, stres. Sądzę, że z uporem należy upominać się o to, żeby kształcenie nauczycieli było przygotowaniem w istocie dwuzawodowym – kierunkowym i pedagogicznym. Teraz zakres kształcenia pedagogiczno-psychologicznego umożliwia jedynie – jak to nazywam – «przelotną znajomość z pedagogiką» (i psychologią).

Wydarzenia i przemiany dokonujące się w Polsce, w Europie i na świecie skłaniają także do podjęcia przez pedagogów (w studiach, badaniach i w kształceniu) problemów, które dotyczą współczesnego społeczeństwa. Wśród tych problemów są m.in. konflikty wywołane zróżnicowaniem standardów życia, konflikty religijne, konflikty wywołane chęcią władzy i zdobywania bogactw naturalnych. Czy edukacja szkolna i pozaszkolna pomaga ludziom rozumieć te problemy, poszukiwać rozwiązania, porozumiewać się z Innymi? Czy pedagogika pomaga nauczycielom, by ci przekazywali wiedzę i przygotowywali do życia w zróżnicowanym, pod różnymi względami skonfliktowanym globalnym społeczeństwie? Czy taką pomoc pedagogika i oświata niosą chociażby w rozumnym spostrzeganiu spraw krajowych i w odpowiedzialnych, konstruktywnych działaniach?

A podobno edukacja ma przygotowywać do życia. Do czego i jak przygotowuje?

Może dobrą okazją poszukiwania odpowiedzi na te (i inne nie zadane tu) pytania będą dyskusje przed zapowiadającym kolejnym Zjazdem Pedagogicznym? Może korporacyjne przedstawicielstwa środowiska będą zachęcać do poszukiwania dróg ulepszeń i zaangażują się w promowanie działań minimalizujących pozorowanie i wspierających sensowne i pożyteczne badania, wysoki poziom kształcenia, oferty prorozwojowych modeli życia. Tematyka Zjazdu – wartościowe życie – wydaje się uzasadniać takie oczekiwania.

Uprawianie pedagogiki – usiłuję w to wierzyć – chyba wciąż związane jest, podobnie jak uprawianie innych zawodów, które służą dobru ludzi, z misją. Pedagogika straci sens, jeżeli będzie dysfunkcjonalna

społecznie. Oby nie stała się pedagogiką dla pedagogów – i tylko (bądź głównie) im służyła. Chociaż nie można wykluczyć i takiego scenariusza. W jakiejś mierze kojarzyłoby się z nim wspomnienie dziennikarza, który na początku swojej kariery terminował w regionalnej gazecie. Jako najmłodszy i dopiero uczący się zawodu dostawał zadania wymagające podróży po regionie, przygotowywania reportaży z oddalonych miejscowości. Musiał bardzo wcześnie wyjeżdżać, były to męczące wojaże. Pewnego razu poskarżył się na te niedogodności. Starszy, doświadczony dziennikarz powiedział: lepsze to niż praca.

Doceniajmy nasze «to», czyli pedagogikę uniwersytecką. Starajmy się, żeby dobrze służyła edukacji wielu ludzi. Czy podążamy właściwą drogą? Czy wiemy, dokąd zmierzamy?

### Literatura

1. **Baszkiewicz J.** (1997): Młodość uniwersytetów. Wyd. «Żak», Warszawa.
2. **Kot S.** (1996): Historia wychowania. Wyd. «Żak», Warszawa.
3. **Kupisiewicz Cz.** (1995): Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. PWN, Warszawa.
4. **Kupisiewicz Cz.** (2003): Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku. IBE, Warszawa.
5. **Kwieciński Z.** (2006): Dryfować i łudzić. Polska «strategia edukacyjna». «Nauka», nr 1.
6. **Kwieciński Z., Śliwerski B.** (red.) (2008): Pedagogika. T. 1. PWN, Warszawa.
7. **Kwieciński Z.** (red.) (2012): Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty. «Impuls», Kraków.
8. **Lewowicki T.** (1994): Przemiany oświaty. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa.
9. **Lewowicki T.** (1995): Dylematy metodologii pedagogiki. W: T. Lewowicki (red.): Dylematy metodologiczne pedagogiki. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa.
10. **Lewowicki T.** (2001): Szkic do dziejów metodologii pedagogiki. «Rocznik Pedagogiczny», t. 24, KNP PAN, Warszawa.
11. **Lewowicki T.** (2005): Standardy kształcenia nauczycieli – pół wieku doświadczeń w Polsce. «Ruch Pedagogiczny», nr 3-4.
12. **Lewowicki T.** (2007a): O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki. ITE-PIB, Warszawa-Radom.
13. **Lewowicki T.** (2007b): Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. ITE-PIB, Warszawa-Radom.
14. **Lewowicki T.** (2012): O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań. «Ruchu Pedagogiczny», nr 4.
15. **Lewowicki T.** (2013): Interdyscyplinarność pedagogiki – tradycja i współczesność, problemy i szanse. W: Z. Szarota, F. Szlosek (red.): Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny. UP im. KEN, APS im. M. Grzegorzewskiej, ITE-PIB, Radom.
16. Program Erasmus. Przegląd statystyk (oprac. Małgorzata Członkowska-Naumiuk). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu «Uczenie się przez całe życie», Erasmus.org.pl.
17. **Rabczuk W.** (2007): Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty. WSP TWP, Warszawa.
18. Rocznik statystyczny (1992). GUS, Warszawa.
19. Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2007 r. (2008). GUS, Warszawa.
20. Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2010 r. (2011). GUS, Warszawa.
21. **Śliwerski B.** (red.) (2006 i 2010): Pedagogika T. 1-4. GWP, Gdańsk.

### Тадеуш Левовицький. QUO VADIS UNIVERSITAS? ЗАУВАЖЕННЯ, КОМЕНТАРІ ТА ПИТАННЯ: (НЕ?) З ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІКИ

*Трансформація соціально-економічної системи та інтеграція Польщі з Європейським Союзом принесли багато позитивних змін. Водночас посилилися (і навіть з'явилися нові) негативні явища, які ускладнюють функціонування і розвиток вищої освіти. У статті проаналізовано негативні явища у розвитку вищої освіти та їх наслідки. Крім критичних зауважень і дискусійних питань щодо напрямів змін у вищій освіті подано також пропозиції щодо її удосконалення.*

**Ключові слова:** вища освіта; якість навчання; шанс змін і реальність.



**Tadeush Levovickij. QUO VADIS UNIVERSITAS? REMARKS, COMMENTS AND QUESTIONS (NON?) PEDAGOGICAL**

*The transformation of social and economic system and the integration of Poland with European Union have brought many positive chances. Simultaneously, some negative processes have intensified (also accompanied by new ones), which makes difficult the functioning and development of higher education. These negative processes and their noticeable results are presented in the article. Apart from critical opinions and questions about the direction of changes in higher education, some suggestions of improvements are included in the text of article.*

**Keywords:** higher education; quality of education; the chances of changes and reality.

**Рецензенти:**

С. Мешальський – д. хаб. гуман. н. у галузі пед., проф. звич.  
С. Сисоєва – д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України

Стаття надійшла до редакції 23.10.2015  
Прийнято до друку 26.11.2015

УДК 37.013:37.017

**Світлана Мартиненко**  
ORCID ID 0000-0001-5432-1684

## МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИМІРІ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті подано авторське розуміння методологічної основи педагогічної діагностики як науки і практичної діяльності; охарактеризовано психолого-педагогічні джерела, присвячені дослідженню окресленої проблеми. Дослідницею встановлено основні функції (оцінювальна, комунікативна, конструктивна, інформаційна, прогностична; зворотного зв'язку) й алгоритм проведення педагогічного діагностування. Визначено рівні педагогічного діагностування (компонентна; структурна і системна діагностика; прогнозування), проаналізовано особливості проведення педагогічної діагностики за особистісно-розвивальною моделлю навчання.*

**Ключові слова:** методологія педагогічної діагностики; особистісно-розвивальна освіта; педагогічна діагностика; педагогічне діагностування.

**Вступ.** У процесі впровадження особистісно-розвивальної освіти в Україні пріоритетного значення набуває педагогічна діагностика як одна з умов оновлення змісту і технологій навчання. Педагогічну діагностику вважають важливою складовою діяльності фахівців різних галузей наукового пізнання. Якщо звернутися до генези педагогічної діагностики, то варто зазначити, що найбільш давньою вважається медична діагностика, яка мала помітний вплив на розвиток і становлення інших її видів, у тім числі й педагогічної. У медицині поняття «діагностика» тлумачиться як вчення про принципи і методи розпізнання і виникнення різних хвороб. У психології виокремлюють діагностику психофізичного розвитку дітей як розділ спеціальної психолого-педагогічної науки, що вивчає методи дослідження дитини з обмеженими можливостями здоров'я для розпізнавання порушень або відхилень в її психофізичному розвитку тощо.

**Мета і завдання статті:**

- визначити методологічну основу педагогічної діагностики;
- охарактеризувати психолого-педагогічні джерела, присвячені дослідженню окресленої проблеми;

- встановити основні функції та алгоритм проведення педагогічного діагностування;
- проаналізувати особливості педагогічної діагностики в особистісно-розвивальній моделі навчання.

Проведений аналіз засвідчує, що філософські джерела визначають діагностику як особливий вид пізнання, що інтегрує наукові знання про сутність і пізнання одиничного явища. Результатом такого пізнання є діагноз, тобто висновок про стан явища, об'єкта або суб'єкта. Філософські дослідження розкривають низку послідовних етапів діагностичного процесу, що охоплюють: перший етап – діагностичне дослідження і збір діагностичної інформації; другий – оброблення отриманих даних і складання довготривалих варіантів протікання діагнозу; третій – диференційована діагностика; четвертий – висновки та оцінювання діагнозу; п'ятий етап – додаткове дослідження об'єкта (суб'єкта) і збір відповідної інформації.

Якщо медичний діагноз спрямовується на виявлення аномального стану об'єкта (суб'єкта), то психологічний – встановлення сутності існуючого стану об'єкта з подальшим прогнозуванням його розвитку. Вважаємо, що найбільш помітний внесок