

AUTOEDUKACJA STUDENTÓW

W ostatnich latach w rodzimej literaturze przedmiotu wśród wielu pojęć opisujących aktywność edukacyjną osób dorosłych, takich jak: samouctwo, samokształcenie, całożyciowe uczenie się, samowychowanie, samokształtowanie pojawiło się pojęcie *autoedukacji*. W obszar literatury pedagogicznej wprowadził je Dierżymir Jankowski, czyniąc przedmiotem zainteresowania w pracy: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (1999). Wskazana praca ma charakter wyłącznie teoretyczny, ponieważ empiryczne potwierdzenie wypracowanych przez autora tez stało się niemożliwe z powodu nieotrzymania środków potrzebnych do przeprowadzenia badań. Sformułowane przez autora poglądy znajdują uzasadnienie w literaturze przedmiotu – w przywoływanych koncepcjach, stanowiskach, wynikach badań pedagogicznych oraz w wiedzy zgromadzonej przez pokrewne dyscypliny naukowe.

Autoedukacja, niezależnie od marginalnego jej traktowania w nauce, była i jest – zdaniem D. Jankowskiego – obecna w życiu każdego człowieka. Była obecna w sensie historycznym, jako temat podejmowany przez autorów różnych prac (D. Jankowski powołuje się na prace Wł. Spasowskiego, B. Dobrowolskiego oraz F. Znanickiego, powstałe w okresie międzywojennym). W przeszłości autoedukację sprowadzano, najogólniej mówiąc, do *idei pracy nad sobą*, którą z kolei utożsamiano z podejmowaniem przez człowieka działań ukierunkowanych na pokonywanie własnych ograniczeń oraz rozwijanie własnych możliwości (predyspozycji, zdolności). Aktualnie autoedukację spostrzega się w wymiarze jednostkowego życia każdego człowieka, bowiem zauważa się, że z różną częstotliwością podejmuje on działania autoedukacyjne przez całe swoje życie.

W wymienionej powyżej pracy D. Jankowski definiuje autoedukację jako *proces autonomicznie przez jednostkę wzbudzany i realizowany chociaż przyznaje człowiekowi prawo do korzystania z inspiracji zewnętrznych (kultura symboliczna, przykład innych ludzi) oraz sięgania po różne dostępne środki rzeczowe, ideowe i osobowe, w tym nauczycieli, szkołę, mass media* (Jankowski, 1999, s.13). Wpływy zewnętrzne (głównie pośrednie) traktuje autor jako pożądane i bynajmniej nie ograniczające *autonomii jednostki i podmiotowego sprawstwa. Autonomia jednostki – rzecz oczywista – nigdy nie jest całkowita, a wpływy zewnętrzne, te najmniej dostrzegalne, są zresztą najczęściej tylko pośrednie, poprzez kulturę, organizację życia społecznego, stymulowanie kształtowania sprzyjających autoedukacji cech osobowościowych. Ale mogą też być one bezpośrednie i też nie zakłócać autoedukacji, poprzez poradnic-*

two, ułatwianie dostępu do środków, tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu doświadczeń, udzielanie poparcia społeczno-moralnego itp. (Jankowski, 1999, s. 13). Proces autoedukacji ma – zdaniem D. Jankowskiego – charakter osobowościotwórczy, a jego następstwa są istotne społecznie. Autoedukacja jest zatem procesem, podejmowanym świadomie i autonomicznie przez człowieka w celu kreowania własnego rozwoju (utożsamianego przez autora z rozwojem osobowości, stawaniem się człowieka). Wymaga podmiotowości człowieka, przejawiającej się zarówno w intencji podejmowania działań autoedukacyjnych, jak też w uświadamianiu sobie jego przebiegu (poczuciu sprawstwa) i autokontroli.

Analizując rozważania autora na temat autoedukacji można wygenerować warunki, jakie muszą być spełnione, aby uprawnione było traktowanie podejmowanej przez człowieka aktywności jako autoedukacji. W procesie autoedukacyjnym człowiek samodzielnie realizuje całościową lub fragmentaryczną wizję samego siebie w sposób intencjonalny (sprawstwo), wyznaczając własne standardy. Przez cały czas towarzyszy mu świadomość (poczucie sprawstwa) własnego rozwoju. Wszelkie decyzje podejmuje w sposób w pełni autonomiczny (niezależny, bez jakiegokolwiek presji czynników zewnętrznych). Proces autoedukacji poddaje własnej kontroli (autokontroli) oraz przyjmuje odpowiedzialność za jego rezultaty. Zależnie od potrzeb wykorzystuje (lub nie) zewnętrzne czynniki wsparcia.

D. Jankowski, przekonany o potrzebie autoedukacji, uważa, że system edukacji formalnej powinien stwarzać jednostce możliwość podejmowania tego typu działań. Formułuje pytanie o rozległość tej przestrzeni w edukacji, w której możliwe byłoby autonomiczne funkcjonowanie uczniów: *jakie pozostawiamy miejsce jednostce dla samodzielnego poszerzania tego pola edukacyjnego, dla jego zakresowego i treściowego ustalania; jakie uruchamiamy bodźce i stwarzamy gratyfikacje dla własnej inicjatywy, pracy i wytrwałości w tym zakresie?* (Jankowski, 1999, s. 8). Autor zdaje sobie sprawę, iż w wymiarze społecznym brak jest zainteresowania procesami autoedukacyjnymi, albowiem społeczeństwo nie jest zainteresowane dzieleniem się władzą, jaka wynika z podporządkowania sobie systemu instytucji edukacyjnych (w tym przede wszystkim systemu szkolnego). Wypowiada się przeciwko całkowitemu podporządkowaniu jednostki władzy edukacji i popiera ideę jej wyzwolenia (emancypacji) spod tej władzy. Ponadto zdaje sobie sprawę z trudności w realizacji tego dążenia. *To, że dziś dobrze sobie zdajemy sprawę z władzy, jaką nad jednostką daje zorganizowana, publiczna i niepubliczna edukacja, że niekiedy wyrażamy bunt przeciw temu, że szukamy dróg zniesienia tego panowania i opowiadamy się za emancypacją jednostki, wcale nie oznacza, że edukacja już się stała przyjazna jednostce i realizuje w pierwszym rzędzie jej interes!* (Jankowski, 1999, s. 9).

Szkoły wyższe, w tym uniwersytety, są częścią formalnego systemu edukacji. Pozostając w zgodzie z poglądami D. Jankowskiego powinny stwarzać studentom możliwości realizowania procesów autoedukacyjnych. Oznacza to,

że w procesie kształcenia studentów istnieje przestrzeń, w której mogą oni podejmować decyzje w pełni autonomiczne, poddawać kontroli realizację tych decyzji (samokontrola) i ponosić odpowiedzialność za uzyskane rezultaty. Warunkiem wstępnym, jaki musi być spełniony, aby w ogóle można było snuć rozważania na temat aktywności autoedukacyjnej studentów, jest posiadanie przez każdego studenta wizji samego siebie (fragmentarycznej lub całościowej), ku której będzie indywidualnie zmierzał. Wobec braku materiału empirycznego można jedynie przypuszczać, że studenci podejmują wysiłek edukacyjny po to, aby w jakimś stopniu się zmienić. Można także domniemywać, że projektowany zakres zmian oraz wymiary siebie (indywidualna tożsamość, zachowania moralne, rozwój zawodowy itp.), których zmiany te miałyby dotyczyć, są dość zróżnicowane. Tym niemniej, na podstawie obserwacji zachowań studentów, podejmowanych przez nich wyborów, dążenia do poszerzenia obszaru wiedzy i kompetencji, można zauważyć, że ich aktywność jest wyraźnie ukierunkowana na osiągnięcie wybranych uprzednio celów (zgodnie z szeroko pojmowanym osobistym interesem).

Polskie uniwersytety, podobnie jak pozostałe szkoły wyższe (również w Unii Europejskiej) realizują misję, jaka została jednoznacznie określona przez Wilhelma von Humboldta, uznawanego za twórcę idei nowoczesnego uniwersytetu: przede wszystkim tworzą i przekazują wiedzę. Potwierdzenie tej idei odnaleźć można także dzisiaj w Deklaracji Bolońskiej, podpisanej w 1999 roku przez ministrów szkolnictwa wyższego 29 państw europejskich, która zapoczątkowała szereg zmian w systemach kształcenia obywateli państw UE (i kandydujących do członkostwa w UE) na poziomie wyższym. Wiedza, jaką wytwarza uniwersytet ma walor wiedzy obiektywnej, wypracowanej dzięki podejmowanym badaniom empirycznym, w których przestrzegane są zasady i reguły poznania naukowego gwarantujące jej wysoką jakość. Uniwersytet jest bez wątpienia trwałym elementem systemu edukacji formalnej. Zatem, zgodnie ze stanowiskiem przyjętym przez D. Jankowskiego, powinien być miejscem autoedukacji studentów. W związku z tym nasuwa się pytanie o prawdziwość tej tezy, a także o zasadność powyższego stanowiska.

Uniwersytet, jako część formalnego systemu kształcenia, może być spstrzegany przez pryzmat jednego z trzech modeli edukacyjnych: technologicznego, humanistycznego, krytycznego. Każdy z nich opisuje pracę z osobami dorosłymi, uwzględniając trzy podstawowe komponenty procesu kształcenia: nauczyciela, ucznia, wiedzę (Malewski, 2000). Proces kształcenia uniwersyteckiego ujmowany z tej perspektywy posiada właściwości modelu technologicznego. Zgodnie z tym modelem nauczyciel jest dysponentem wiedzy w tym sensie, iż do jego zadań należy wybór treści przekazywanych uczącym się, jak też czas, miejsce i sposób przekazu (na ogół podający). Zadanie nauczyciela akademickiego sprowadza się przede wszystkim do transmisji wiedzy, natomiast zadanie studenta – do jej przyswojenia i możliwie jak najdokładniejszej reprodukcji. Decyzje w tym zakresie należą do nauczyciela, on także ponosi odpowiedzialność za proces kształcenia (utożsamiany z procesem nauczania).

Wydaje się zatem, że w nurcie formalnej edukacji wyższej nie ma miejsca na autoedukacyjne zachowania studentów. Stwierdzenia tego nie należy jednak traktować jako zarzutu wobec kształcenia obywateli na poziomie wyższym, bowiem zgodnie z Deklaracją Bolońską (podpisaną także przez Polskę) zadaniem uniwersytetów (tym mianem w Deklaracji określa się wszystkie szkoły wyższe) jest tworzenie i przekazywanie wiedzy. Zadanie to uniwersytet niewątpliwie realizuje, zgodnie z pełnioną przez siebie misją kształcenia elit intelektualnych kraju (Goćkowski, 1999). Rezygnacja z tego zadania byłaby rezygnacją z przekazywania kolejnym generacjom dziedzictwa kulturalnego narodu oraz dorobku cywilizacyjnego ludzkości. Zaakceptowanie przez uniwersytet tak destrukcyjnej roli w kreowaniu przyszłości polskiego społeczeństwa jest z pewnością niemożliwe, nie podlega żadnym dyskusjom i nie budzi żadnych kontrowersji.

Realizacja misji uniwersytetu wydaje się być w pewnym stopniu zagrożona przez kulturę konsumpcyjną, w której wiedza traktowana jest jak jeden z wielu towarów do nabycia (Malewski, 2000). Wiedza jako towar musi być atrakcyjna oraz podana w interesującym, przyciągającym uwagę opakowaniu. Dla nabywcy – studenta wiedza będzie atrakcyjna w takim stopniu, w jakim zaspokajając będzie jego doraźne potrzeby lub stwarzać w przyszłości szansę na poradzenie sobie w rozlicznych sytuacjach życiowych, głównie zawodowych. Stąd też można coraz częściej obserwować zachowania studentów poszukujących przede wszystkim wiedzy użytecznej, raczej procesualnej niż deklaratywnej, studentów silnie ukierunkowanych na zdobywanie kompetencji, określających wiedzę deklaratywną mianem teoretycznej (gdzie określenie „teoretyczna” jest synonimem wiedzy nieprzydatnej). Atrakcyjne „opakowanie” wiedzy sprowadza się do formy jej przekazania, która bardzo łatwo może zdominować prezentowane treści, sytuując dbałość o jakość wiedzy na marginesie procesu kształcenia. Gdyby zaakceptowano studenta wyłącznie w roli konsumenta „kupującego” wiedzę, byłby on główną (jeśli nie jedyną) osobą wyznaczającą standardy kształcenia na poziomie wyższym. Wówczas to proces kształcenia byłby podporządkowany różnie rozumianemu „interesowi” studenta, w którym nie tyle dbałość o jakość kształcenia akademickiego wyznaczałaby priorytety w pracy nauczycieli akademickich, co raczej dbałość o konsumenta – dostarczenie mu takiego produktu, jaki zechce nabyć (niezależnie od standardów, które miałyby spełniać).

Czy zatem uprawnione byłoby stwierdzenie o hamowaniu lub niszczeniu autoedukacyjnych zachowań studentów przez formalny system szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytety? Nie wydaje się, aby prawdziwość takiej opcji można było uzasadnić. Nie naruszając podstawowej roli nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia, warto odnotować wzrastającą możliwość samodzielnego kreowania przez studentów indywidualnej ścieżki edukacyjnej. Sprawia to pozostawienie całego szeregu decyzji edukacyjnych w gestii studiujących, od wyboru kierunku studiów, specjalności i specjalizacji, poprzez wybór przedmiotów z zakresu *Studium pogłębiającego wiedzę i umiejętności*,

do wyboru toku studiów (możliwy tzw. indywidualny tok studiów, studia międzywydziałowe, czasowe studiowanie na innej uczelni w kraju i za granicą). Pewnym ograniczeniem tych wyborów, niezależnych od poszczególnych uczelni, są tzw. standardy programowe opracowywane przez władze ministerialne (wykaz przedmiotów wraz z ich zawartością treściową), które każda uczelnia zobowiązana jest zrealizować niezależnie od wewnętrznej oceny słuszności ich wprowadzenia (przekonania o ograniczeniu autonomii uczelni wyższych) oraz spostrzegania celowości przyjętych zakresów treściowych (uznanie ograniczania specyficznego, wyróżniającego daną uczelnię od innych – programu kształcenia). Jeśli na powyższe wybory spojrzeć z perspektywy biograficznej, zaproponowanej przez Z. Pietraśińskiego (1990), wówczas nietrudno dostrzec, że wpisują się one w długofalowy plan kreowania własnego rozwoju. Człowiekowi towarzyszy tutaj refleksja biograficzno-czynnościowa, pozwalająca mu snuć wizję całej drogi życiowej (szersze ujęcie) lub tylko jednej ścieżki życiowej np. zawodowej (węższe ujęcie) oraz zależnie od celów, jakie chciałby osiągnąć, dokonać wyboru działań adekwatnych do tych planów. Przedstawione powyżej możliwe wybory mogą wpisywać się w wizję całego życia studenta lub jakiejś płaszczyzny tego życia. Mają one walor wyborów samodzielnych, autonomicznych, w pełni świadomych. W ich urzeczywistnieniu formalna edukacja może spełniać zasadniczą rolę, w niej student może poszukiwać wsparcia dla spełnienia swoich planów.

Poza powyższymi wyborami, wpisującymi się w działania autoedukacyjne, studenci mają do dyspozycji w zasadzie nieograniczoną przestrzeń do podejmowania aktywności, wykraczającej poza obszar formalnego kształcenia (określanej mianem pozaformalnej, pozaszkolnej). Umożliwiają im to funkcjonujące na uczelniach organizacje, stowarzyszenia, koła naukowe, których potrzebę istnienia i status określają sami zainteresowani. Listę tych możliwości uzupełniają projekty realizowane przez grupy studentów jednorazowo bądź cyklicznie. Jeden z owych projektów stanowić będzie przedmiot zainteresowania w dalszej części niniejszego tekstu. Projekt ten jest realizowany od jedenastu lat przez studentów IV roku Wydziału Pedagogicznego UW, którzy wybrali specjalizację andragogiczną. W tym roku akademickim studenci przygotowują XI Studencką Konferencję Naukową, zaadresowaną do studentów własnego Wydziału, wszystkich uczelni warszawskich i pozawarszawskich. Wydaje się, że to przedsięwzięcie spełnia kryteria zachowań autoedukacyjnych. Corocznie konferencje organizuje nowa grupa studentów, rozpoczynających studia specjalizacyjne. Wzięcie udziału przez poszczególnych studentów w przygotowaniach i przeprowadzeniu konferencji może być dla nich częścią biograficznego planu, przyjętego w pełni świadomie. Jednakże bez podjęcia stosownych badań można mówić jedynie o hipotetycznej możliwości. Trzeba także stwierdzić, że sytuacja ta nie musi dotyczyć wszystkich studentów, jak też może pełnić zupełnie inną rolę w ich życiowych planach (nie musi być podporządkowana autokreacyjnym wizjom siebie). Daje ona możliwość rozwoju w kilku sferach: poznawczej, praktycznej czy społecznej.

Tematyka organizowanych przez studentów konferencji wykracza poza program kształcenia specjalizacyjnego, kształcenia andragogicznego, często poza zakres kształcenia pedagogicznego. Wymaga więc od nich samodzielnego poszukiwania i przyswajania wiedzy. Największe możliwości autorozwoju poznawczego w organizowanym przedsięwzięciu mają ci studenci, którzy podejmują trud przygotowania referatów, wygłaszanych w pierwszej części konferencji. Problematyka konferencji od lat oscyluje wokół zagadnień związanych z przejściem studentów z fazy życia zdominowanej przez uczenie się do fazy zdominowanej przez pracę. Fakt ten potwierdzają tematy dotychczasowych konferencji:

- „Pozycja kobiet i mężczyzn z wykształceniem wyższym na współczesnym rynku pracy” (1997).
- „Edukacja sposobem zwiększenia szans na rynku pracy” (1998).
- „Sytuacje trudne w środowisku pracy – możliwości i sposoby ich przewyższania” (1999).
- „Rozwój zawodowy – szanse, zagrożenia, strategie” (2000).
- „Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy w perspektywie integracji europejskiej – nowe możliwości czy trudniejszy start?” (2001).
- „Absolwenci wyższych uczelni a zagrożenie bezrobociem” (2002).
- „Internet a edukacja, praca, kariera”(2003).
- „Jakość wykształcenia a perspektywy zawodowe” (2004).
- „Kariera zawodowa w kontekście całościowej edukacji” (2005).
- „Zmieniający się rynek pracy a perspektywy zatrudnienia” (2006).
- „Człowiek jako podmiot pracy – szanse i zagrożenia” (2007).

Studenci mają okazję zdobycia różnych kompetencji potrzebnych w wielu sytuacjach życiowych, albowiem muszą samodzielnie uporać się z dość dużym wachlarzem spraw, poczynając od pozyskania sponsorów, poprzez zagospodarowanie zdobytych środków do sprawnego przeprowadzenia całej konferencji. Szczególny walor, silnie związany z przyszłą pracą zawodową, mają kompetencje potrzebne do przygotowania i prowadzenia zajęć warsztatowych (w drugiej części konferencji). Studenci, którzy realizują tę część projektu, podejmują próbę zaplanowania zajęć warsztatowych zgodnie z wszelkimi zasadami obowiązującymi nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi oraz starają się je przeprowadzić zgodnie z planem. Konferencje, jako zadania zespołowe, stwarzają okazję do współpracy i współdziałania studentów, ale także do podjęcia wielu prób uzgadniania stanowisk drogą negocjowania jak najlepszych, z punktu widzenia założonych celów, rozwiązań. Wypracowywanie kompromisów jest konieczne w licznych sytuacjach, w których podejmowane są decyzje dotyczące nie tylko spraw merytorycznych, ale przede wszystkim spraw organizacyjnych. Ze względu na wielość problemów natury organizacyjnej sprawna logistyka przedsięwzięcia jest konieczna. Corocznie czuwa nad nią Komitet Organizacyjny konferencji, którego pracami z kolei kieruje przewodniczący.

We wszystkich sferach działania studenci wyznaczają standardy wykonania poszczególnych zadań. Osiągnięcie wysokich standardów w każdym obszarze jest gwarancją przeprowadzenia konferencji w sposób profesjonalny. Studenci mają świadomość spoczywającej na nich odpowiedzialności za wynik końcowy całego przedsięwzięcia i dlatego też bardzo starannie wykonują wszystkie zadania cząstkowe. Poziom wymagań, jakim usiłują i potrafią sprostać, w wielu przypadkach można uznać za wygórowany, a wykonawstwo zadań – za mistrzowskie. Realizacja fragmentarycznych zadań przez poszczególnych studentów jest nieustannie poddawana autokontroli, jak również jest monitorowana przez Komitet Organizacyjny konferencji.

Podczas realizacji projektu studenci mogą liczyć na wsparcie swoich starszych kolegów, którzy zgromadzili cenne doświadczenia realizując analogiczny projekt rok wcześniej. Dzieląc się tymi doświadczeniami pozwalają swoim młodszym kolegom uniknąć wielu trudnych sytuacji i nie powielać popełnionych rok wcześniej błędów. Wsparcia udzielają także pracownicy katedry prowadzącej specjalizację andragogiczną – Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki, którzy przede wszystkim wspierają studentów w rozwiązywaniu kwestii merytorycznych (pisaniu referatów oraz przygotowywaniu zajęć warsztatowych). Starają się nie ograniczać autonomicznych wyborów dokonywanych przez studentów, ale odwołując się do własnej wiedzy i doświadczenia pełnić funkcję doradczą. Można zaryzykować stwierdzenie, że w kwestiach merytorycznych zachowania autoedukacyjne studentów bliskie są samokształceniu kierowanemu, aczkolwiek dysponują oni dużym zakresem autonomii.

Wydaje się zatem, że uniwersytet (oraz inne szkoły wyższe), będąc elementami formalnego systemu kształcenia, może stać się źródłem wielu inspiracji dla zachowań autoedukacyjnych każdego studenta. Sprzyjają im przede wszystkim pozaformalne działania uczelni, których organizacja znajduje się niemal wyłącznie w zakresie kompetencji studentów. Mogą oni podejmować w pełni niezależne decyzje dotyczące zarówno charakteru, jak i sposobu realizacji własnych zamierzeń. Mają możliwość dostosować je do indywidualnych potrzeb, zainteresowań czy planów. Od indywidualnego potencjału studenta zależy będzie wykorzystanie sytuacji edukacyjnej dla autoedukacji. Każdy może usytuować studia w planie całego swojego życia (lub jednego wybranego obszaru) jako element budowania siebie albo też, nie dostrzegając takiej możliwości, zaprzepaścić szansę rozwoju.

Bibliografia

- Goćkowski J. (1999), *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków.
Jankowski D. (1999), *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń.
Malewski M. (2000), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, W: „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 1.
Pietrasieński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.