

Wizje sukcesu edukacyjnego w szkole wyższej. Rozważania w perspektywie paradygmatów edukacyjnych

Pojęcie sukcesu uruchamia indywidualną i społeczną wyobraźnię w niemal każdym obszarze życia. Wciąż słyszy się o sukcesie życiowym, osobistym czy zawodowym. Sukces implikuje satysfakcję, szczęście, powodzenie, a jego brak kojarzy się z porażką. Zauważalna w późnej nowoczesności przemiana społeczna w stronę indywidualizmu spowodowała także wzrost znaczenia przypisywanego indywidualnemu sukcesowi. Można mówić więc o presji sukcesu – jego wizje uruchamiają potrzebę osiągnięć i stanowią motywację do działania dla wielu osób, mobilizując je do rozwoju. Na innych działają z kolei paraliżująco, wywołując lęk przed porażką oraz wzmacniając potrzebę bezpieczeństwa i stabilizacji.

Współczesne znaczenie sukcesu rodzi także potrzebę spojrzenia na niego w wymiarze edukacji. Co oznacza sukces edukacyjny? Jakie są jego uwarunkowania na każdym szczeblu edukacji? Czy sukces edukacyjny jest tak samo rozumiany przez wszystkie podmioty edukacji? To tylko niektóre z rodzących się pytań. W niniejszym opracowaniu chciałabym podjąć rozważania dotyczące sposobu rozumienia sukcesu edukacyjnego na poziomie szkoły wyższej z perspektywy czterech odmiennych paradygmatów edukacji. Jakie są wizje sukcesu edukacyjnego w każdym z paradygmatów? Na ile te wizje są obecne w polskim szkolnictwie wyższym? W jakim stopniu są to wizje nauczycieli, a w jakim studentów? W jakim stopniu proces edukacji, widziany z perspektywy poszczególnych paradygmatów, umożliwia studentom realizację ich własnych wizji sukcesu edukacyjnego? Powyższe pytania wyznaczyły zakres rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu.

Pojęcie sukcesu – kontekst rozważań

W powszechnym rozumieniu termin *sukces* oznacza pomyślność w realizacji jakiegoś zamierzenia. W podstawowym ujęciu to „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, imprezy itp.; powodzenie, triumf”¹. W nowszych opracowaniach zwraca się uwagę, że sukces ma kilka znaczeń, istnieje wiele jego definicji i nie są one jednorodne. Definicje te akcentują kilka istotnych aspektów. W najszerszym ujęciu sukces to przede wszystkim osiągnięcie zamierzonego celu². W tym kontekście akcent kładzie się na powszechność zjawiska i jego dostępność dla każdego człowieka. W ujęciu prakseologicznym sukces jest natomiast czymś elitarnym, wynikiem realizacji zadania unikalnego, ocenianym pozytywnie ze względu na swoją doniosłość³. To elitarne rozumienie wydaje się jednak tracić na znaczeniu na rzecz podejścia bardziej powszechnego, liberalnego, które akcentuje powszechny dostęp do sukcesu rozumianego w kategoriach efektywności, czyli osiągnięcia zamierzonego celu.

Kolejny aspekt, na jaki zwraca się uwagę w definiowaniu sukcesu, to wartość osiągniętego wyniku. Z tego powodu w niektórych definicjach akcentuje się, że jest to osiągnięcie tego, do czego dąży większość ludzi, na przykład wysokiej pozycji i autorytetu w jakiejś dziedzinie, popularności bądź pieniędzy⁴. Pojęcie sukcesu wskazuje zatem na cel oraz dążenie do czegoś, co jest uznane przez większość społeczeństwa za wartościowe. W tym wymiarze odsyła ono do norm społecznych, określenia tego, co wartościowe i ważne dla społeczności oraz co staje się także wartością dla jednostki. Sukces ma przy tym wymiar podmiotowy, jest bowiem zawsze czyjś. Ten wymiar subiektywnego spojrzenia na to zagadnienie odsyła do jeszcze jednego aspektu, a mianowicie możliwości jednostki. W tym znaczeniu „osiągnąć sukces” to osiągnąć coś, co dla człowieka stanowi wyzwanie, wymagając podjęcia wysiłku nieco powyżej jego możliwości. W tym sensie to, co dla jednej osoby będzie wyzwaniem, wyczynem opatrzonym mianem sukcesu, dla innej może być działaniem całkiem zwyczajnym. Sukces tak rozumiany jest zatem zależy od czynników wewnętrznych (możliwości wykonania przez jednostkę określonych czynności) oraz czynników zewnętrznych, czyli sytuacji wpływających na przebieg i wynik tych czynności⁵.

Podsumowując, możemy zwrócić uwagę na trzy najważniejsze aspekty wskazywane w definicjach sukcesu. Po pierwsze, sukces zwraca uwagę na efekt, czyli

¹ *Sukces*, [w:] *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1989, s. 787.

² *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 5, red. M. Bańko, Warszawa 2007, s. 221.

³ K. Januszkiewicz, *Dylematy charakterystyki sukcesu*, [w:] „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica” 2010, nr 234, s. 290.

⁴ *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego...*, s. 221.

⁵ K. Januszkiewicz, dz. cyt., s. 291–292.



sam fakt osiągnięcia celu. Po drugie, akcentuje pewne normy, które dookreślają wartość osiąganych wyników działania. W tym znaczeniu sukces to także efekt, lecz oznaczający osiągnięcie czegoś wartościowego społecznie. Po trzecie, termin sukcesu akcentuje indywidualny wymiar pokonywania trudności. W tym rozumieniu osiągnięcie sukcesu oznacza pokonanie pewnych trudności lub własnych słabości. W ostatnim wymiarze akcentuje się nie tyle sam efekt działania, ile proces dochodzenia do niego, w którym najważniejsze jest pokonywanie barier. Osiągnięcie sukcesu wymaga zatem postarania się, włożenia odpowiedniego wysiłku, który pozwoli na pokonanie owych trudności.

Te trzy sposoby definiowania sukcesu pozwalają spojrzeć na trzy ważne aspekty rozpatrywania sukcesu edukacyjnego. Po pierwsze, rozumienie sukcesu jako efektywności działania, czyli działania zorientowanego na osiągnięcie zamierzonego celu, skłania do pytania o cele edukacji. W kontekście podejmowanych zagadnień oznacza to pytanie o to, jakie są cele edukacji akademickiej i kto je ustanawia. Po drugie, pytanie o to, kto i w jaki sposób sprawdza, czy zostały one osiągnięte. Istotą sukcesu edukacyjnego w tym rozumieniu nie jest samo postawienie celów, lecz przede wszystkim ich osiągnięcie. Efektywność tak rozumianych działań edukacyjnych oznacza przejście w całym procesie edukacyjnym od postawienia zamierzonych celów na początku procesu kształcenia, do ich osiągnięcia na końcu tego procesu.

Drugi z wymiarów definiowania sukcesu zwraca uwagę na wartości społeczne, leżące u podstaw edukacji. Pojawiają się tu zatem pytania: Jakie wartości leżą u podstaw edukacji akademickiej? Czy są one odpowiednio atrakcyjne dla wszystkich podmiotów edukacji, aby stać się dla nich wyznacznikiem sukcesu edukacyjnego? Innymi słowy są to pytania o to, na ile te wartości są zinternalizowane przez uczestników procesu kształcenia akademickiego i czy wyznaczają wartościowe cele tego kształcenia. Łącząc dwa pierwsze ze wspomnianych wymiarów sukcesu, zwracamy uwagę na wartości leżące u podstaw stawianych celów, a także na źródło stanowienia, realizację oraz sposób sprawdzania ich osiągnięcia.

Trzeci ze wspomnianych wymiarów definiowania sukcesu odsyła nas do wymiaru subiektywnych możliwości jednostki. W tym sensie sukces jest oceniany w kategoriach subiektywnych standardów. Osiągnięcie sukcesu edukacyjnego wiąże się zatem z pytaniem o wysiłek włożony w proces edukacji. W kontekście edukacji akademickiej to pytania: Co motywuje studentów do podjęcia wysiłku edukacyjnego i pokonywania trudności? Co stanowi dla nich wyzwanie w procesie kształcenia?

O ile pierwsze dwa aspekty odsyłają do pytania o wizję sukcesu obu podmiotów edukacji akademickiej, zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów, o tyle ostatni z aspektów, akcentując wymiar subiektywny, kładzie nacisk na motywację samych studentów w dążeniu do sukcesu edukacyjnego. Przyjrzyjmy się tym aspektom sukcesu edukacyjnego w procesie kształcenia w szkole wyższej.



Sukces edukacyjny w czterech paradygmatach edukacyjnych

Podejmując pytania o sukces edukacyjny w odniesieniu do procesu kształcenia w szkole wyższej, warto usytuować je w płaszczyźnie ogólniejszych rozważań nad edukacją i kształceniem. Podstawę takich rozważań może stanowić opis paradygmatów edukacyjnych. Zgodnie z socjologiczną definicją przyjętą przez Zbigniewa Kwiecińskiego paradygmat to:

[...] zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki⁶.

W tym sensie paradygmaty edukacji oznaczają pewne przyjęte i upowszechnione w środowisku sposoby definiowania edukacji i rozumienia jej funkcji. Na gruncie nauk pedagogicznych analizy paradygmatów dydaktycznych dokonała Dorota Kluz-Stańska, opisując pięć obecnych w polskiej edukacji, wśród nich: funkcjonalno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny i krytyczno-emanypacyjny⁷. Opisane paradygmaty opierają się na odmiennych podstawach rozumienia istoty i realizacji procesu kształcenia w obszarze edukacji.

Analizy paradygmatów edukacji obecnych w procesie kształcenia w szkole wyższej dokonała Anna Sajdak. Opierając się na propozycji Kluz-Stańskiej, wyodrębniła ona i opisała cztery dominujące paradygmaty dydaktyki szkoły wyższej: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny oraz krytyczno-emanypacyjny⁸. W swojej charakterystyce Autorka zwróciła uwagę na trzy powiązane ze sobą aspekty: rekonstrukcję teoretycznych źródeł danego paradygmatu, opis procesu kształcenia studentów obecny w danym paradygmacie oraz opis uprawomocnionych w nim możliwości wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Opierając się na tej charakterystyce, a zwłaszcza opisie procesu kształcenia akademickiego, chciałabym dokonać analizy wizji sukcesu edukacyjnego obecnego w każdym z wyróżnionych czterech paradygmatów edukacji akademickiej, pod kątem wskazanych wcześniej trzech aspektów sukcesu edukacyjnego:

⁶ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dylemat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993, s. 18.

⁷ D. Kluz-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec Św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Kluz-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 62–73.

⁸ Por. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.



1. Ustanowionych celów kształcenia oraz źródła tych celów i sposobów ich weryfikacji;
2. Wartości społecznych leżących u podstaw stawianych celów edukacji;
3. Indywidualnej motywacji studentów do podejmowania wysiłku edukacyjnego.

Przyjrzyjmy się tym aspektom sukcesu edukacyjnego w perspektywie czterech wskazanych paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej.

Paradygmat behawiorystyczny⁹ opiera się na założeniach psychologii behawioralnej oraz pozytywizmie i empiryzmie. W tym ujęciu głównym celem edukacji jest transmisja kulturowa, czyli przekaz i przyswojenie uznanego kanonu wiedzy. Zgodnie z tym podejściem cele kształcenia ustalane są przez nauczyciela akademickiego według określonych zewnętrznie efektów kształcenia, w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Tak rozumiane cele kształcenia ustanawiane są jednak poza studentami i bez ich udziału. Nacisk kładzie się na operacjonalizację celów w postaci efektów kształcenia odniesionych do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które są opisane w kategoriach czynności studentów, tak by podlegały mierzalności i kontroli. Koncentracja na sprawdzalności i weryfikacji efektów kształcenia jest miarą skuteczności tego procesu, stąd też ich opis nie uwzględnia stanów wewnętrznych, które ze swej istoty nie podlegają prostej mierzalności (stanowią zatem obszar dość trudny do weryfikacji). Z tego powodu kompetencje społeczne są w tym ujęciu najczęściej sprowadzane do zdolności sprawnego działania zgodnie z wytyczonym wzorcem. Pierwszy aspekt rozumienia sukcesu edukacyjnego w paradygmacie behawiorystycznym, związany z osiągnięciem celu kształcenia, sprowadza się do wzrostu skuteczności i efektywności mierzonych zakresem osiągniętych efektów kształcenia, czyli wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów. Nie ma tu miejsca na popełnianie przez nich błędów i uczenie się na ich podstawie, gdyż w procesie kształcenia są one traktowane jak porażka, nie mieszcząc się w kryteriach osiągnięcia wymaganych efektów.

Kolejny wymiar sukcesu edukacyjnego odnosi się do wartości leżących u podstaw tak pojętych celów edukacji akademickiej, które można odczytać z przyjętych założeń tego paradygmatu. Kluczową wartością w procesie kształcenia wydaje się wzrost sprawności i efektywności działania nauczycieli akademickich, a także – po stronie studentów – osiągnięcie w jak najpełniejszym stopniu założonych efektów kształcenia. Innymi słowy, wartością w tak rozumianej edukacji jest zgodność zachowań studentów, będących efektem procesu kształcenia, z oczekiwanym wzorcem określonym w opisie kierunkowych efektów kształcenia przyjętych na poziomie uczelni w postaci końcowego profilu zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Jednocześnie przyjmuje się,

⁹ Tamże, s. 307–343.



że sprawność działania nauczycieli i osiągnięcia studentów wzrastają wprost proporcjonalnie do stosowania się ściśle do procedury postępowania określonej według wytycznych ministerialnych¹⁰. U podstaw tak rozumianego sukcesu edukacyjnego kryje się promowanie adaptacji i podporządkowania kulturowo przyjętym i uznanym społecznie wartościom oraz normom. Istotą jest zatem ich internalizacja przez osoby uczące się, a dzięki temu transmisja i powielanie zastanych wartości kultury, ujętych w postaci kanonu wiedzy i umiejętności. Nauczyciel staje się w ten sposób depozytariuszem wiedzy i jej przekazicielem, a jego rola jest w tym procesie dominująca – opracowuje całość procesu kształcenia, czyli cele i efekty, ustala treści, metody i formy kształcenia oraz wykorzystane środki, a następnie dokonuje ewaluacji. Rola studentów w procesie kształcenia sprowadza się natomiast do aktywnego uczestnictwa w realizacji procesu ukierunkowanego na zakładane efekty kształcenia, przy czym aktywność studentów rozumiana jest tu jako postępowanie zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli, którzy ów proces realizują, czyli pilnym wypełnianiu zadań¹¹. W tym przypadku wartość promowanej wizji sukcesu edukacyjnego w ujęciu behawiorystycznym sprowadza się do zdobycia uznania za postępowanie zgodne z uznanym wzorcem, spełnianie założonych oczekiwań nauczycieli i osiągnięcie w jak najpełniejszym stopniu założonych, standardowych efektów kształcenia. Widać wyraźnie, że wartości leżące u podstaw edukacji i oparte na nich cele kształcenia ewidentnie promują nauczycielską wizję sukcesu edukacyjnego. Jest to wizja uznana społecznie i określona zewnętrznie przez ekspertów oraz dopracowywana na poziomie poszczególnych uczelni. Brak w tym paradygmacie miejsca na wizję sukcesu edukacyjnego w ujęciu samych studentów. Potwierdza to także rodzaj motywowania promowany w procesie kształcenia. W ujęciu behawiorystycznym za kluczowy sposób uznaje się wzmocnienia pozytywne i negatywne, czego wyrazem jest system oceniania. Ocena ma być nagrodą lub karą za spełnianie (lub nie) oczekiwań stawianych studentom w procesie kształcenia. Sposób motywowania promuje motywację zewnętrzną, zdecydowanie nie docenia natomiast motywacji wewnętrznej studentów.

Inaczej wygląda proces kształcenia w paradygmacie humanistycznym¹², który opiera się na nurcie psychologii humanistycznej, kładącym nacisk na indywidualny rozwój człowieka i jego wspieranie w procesie edukacji. Celem procesu kształcenia jest wspomaganie studentów w odkrywaniu oraz urzeczywistnianiu własnych możliwości i potencjału rozwojowego. Cele kształcenia z założenia

¹⁰ Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011.

¹¹ Wydaje się, że ten sposób pojmowania aktywności jest dość powszechnie uznawany przez nauczycieli i nie wynika ze świadomego uznania jednego paradygmatu dydaktycznego. Por. D. Kluz-Stańska, dz. cyt., s. 70.

¹² A. Sajdak, dz. cyt., s. 344–386.



powinny być stawiane przez samych studentów lub ustalane wspólnie z nimi, zgodnie z ich osobistymi potrzebami rozwojowymi. Proces kształcenia jest z kolei nastawiony na indywidualizację, więc z założenia wydaje się trudny do wykonania w ramach instytucji edukacyjnych, jakimi są uczelnie wyższe. Realizacja tego procesu wymaga zatem stosowania odmiennych metod i form niż w paradygmacie behawiorystycznym, nastawionym na standardowe i frontalne nauczanie. Dominują osobowościowe modele uczenia się i nauczania (na przykład model niedyrektywnego uczenia się z doradcą C. Rogersa) oraz wspomaganie procesu kształcenia studentów poprzez takie formy jak mentoring, tutoring bądź coaching. Miarą osiągnięcia celu kształcenia w paradygmacie humanistycznym jest subiektywne poczucie studenta, że uzyskał w tym procesie wsparcie oraz podjął działania samorozwojowe. Realizacja tego celu nie podlega ocenie w kategoriach określonych przez nauczyciela, lecz wymaga procesu autokontroli i samooceny ze strony studenta. Cel edukacji w paradygmacie humanistycznym wynika ściśle z wartości, które leżą u jego podstaw, czyli wolności, niezależności, samodzielności oraz indywidualnej odpowiedzialności człowieka za własny rozwój. Wartości te wyznaczają działania edukacyjne ukierunkowane na wspieranie studentów w wytyczaniu indywidualnej drogi własnego rozwoju, przede wszystkim zorientowanej na poszerzanie samowiedzy i samoświadomości oraz realizację osobistych zainteresowań.

Wizja sukcesu edukacyjnego w paradygmacie humanistycznym oznacza samorozwój poszczególnych studentów zgodny z ich własnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Kluczowe sposoby ich motywowania wiążą się przede wszystkim ze wspieraniem motywacji wewnętrznej poprzez ukierunkowanie na osobiste potrzeby i motywy konkretnych studentów oraz stosowanie indywidualnych sposobów samooceny osiągnięcia własnych celów w procesie kształcenia. W paradygmacie tym – w przeciwieństwie do behawiorystycznego – wizja sukcesu edukacyjnego jest z założenia subiektywną opinią każdego studenta uczestniczącego w takim procesie. O ile jednak założenia humanistycznego paradygmatu edukacji cieszą się dużym powodzeniem wśród nauczycieli (także akademickich), o tyle jego realizacja nie jest już tak powszechna lub ulega deformacji¹³. Zasadnicza trudność sprowadza się do niemożności realizacji tego paradygmatu w sposób powszechny, co wynika z konieczności dostosowania realizacji procesu do indywidualnych potrzeb studentów. W warunkach masowego kształcenia na uczelniach wyższych jest to możliwe tylko w nielicznych sytuacjach, jak w przypadku zindywidualizowanego toku studiów, a także w ramach nielicznych zajęć, na przykład seminariów dyplomowych bądź zajęć ukierunkowanych na rozwój osobisty studenta, czyli tzw. kompetencje miękkie.

¹³ Na przykład w postaci quasi-psychologicznych inspiracji warsztatowych. Por. D. Kluz-Stańska, dz. cyt., s. 68.



Niektóre uczelnie wprowadzają formy mentoringu¹⁴ i tutoringu¹⁵ na wzór brytyjskiego modelu uniwersytetu¹⁶. Nie są one jednak upowszechnione w kształceniu akademickim.

W paradygmacie konstruktywistycznym¹⁷ – choć wewnętrznie dość zróżnicowanym i niejednorodnym – proces kształcenia jest zorientowany na rozwój poznawczy. U podstaw tego paradygmatu leżą poznawcze koncepcje rozwoju człowieka oraz konstruktywistyczne teorie uczenia się zakładające, że uczenie się polega na aktywnym konstruowaniu wiedzy przez jednostkę z wykorzystaniem indywidualnych i społecznych strategii poznawczych, a nie biernym jej rejestrowaniu z otoczenia¹⁸. Celem kształcenia staje się w tym ujęciu przede wszystkim tworzenie warunków dla aktywnego i autonomicznego procesu uczenia się studentów, a dzięki temu konstruowania własnej wiedzy. Cele kształcenia mogą być także formułowane w postaci efektów kształcenia zorientowanych jednak na osiągnięcie zakładanego poziomu rozwoju danych umiejętności i kompetencji społecznych. W zakresie wiedzy akcentuje się zatem jej rozumienie i konstruowanie, w umiejętnościach – kształtowanie umiejętności kognitywnych, zwłaszcza metapoznawczych, a w zakresie kompetencji społecznych – te, które wiążą się ze wzrostem samoświadomości własnego procesu uczenia się oraz wykorzystania uczenia się społecznego. Sukces edukacyjny w tym pierwszym wymiarze rozumiany jest w paradygmacie konstruktywistycznym jako ukształtowanie indywidualnych strategii uczenia się i ich wykorzystanie w procesie indywidualnego oraz społecznego konstruowania obrazu rzeczywistości społecznej. Warto zaznaczyć, że z założenia cele powinny być ustalane przez nauczyciela wspólnie ze studentami, dotyczą bowiem indywidualnego i społecznego procesu poznawania rzeczywistości. Wymaga to od nauczyciela dokonania na wstępie diagnozy poziomu wiedzy i umiejętności studentów oraz ich potrzeb. Kluczową wartością, która leży u podstaw tak rozumianego procesu kształcenia, jest wolność uczącego się podmiotu, a w jej efekcie indywidualny proces rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Stąd też w kształceniu na pierwszy plan wysuwa się rozpoznanie indywidualnych strategii poznawczych i rozwijanie twórczego myślenia oraz rozwiązywania problemów. Wiedza ma charakter intersubiektywny i jest efektem procesu poznawczego, w którym najważniejsze

¹⁴ Por. *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuznia Liderów – szkoła mentorów”*, red. M. Grewiński, Warszawa 2012.

¹⁵ A. Sajdak, dz. cyt., s. 345.

¹⁶ Por. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 209–212.

¹⁷ A. Sajdak, dz. cyt., 387–429.

¹⁸ B. Gofron, *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „*Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*” 2013, nr 1 (7), s. 161.; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [dostęp: 16.02.2015].



jest reinterpretowanie oraz dekonstruowanie znaczeń przyjętych w danym społeczeństwie i kulturze.

Drugą wartością, która ma znaczenie w edukacji w tym paradygmacie, jest uczenie się poprzez społeczne negocjowanie znaczeń. Wartości te wyznaczają dwa dopełniające się wymiary procesu uczenia się: nacisk na rozpoznawanie i rozwijanie indywidualnych strategii myślenia i działania oraz społeczne uczenie się i rekonstruowanie znaczeń.

Trzeci wymiar sukcesu edukacyjnego związany jest z subiektywną motywacją do uczenia się. W paradygmacie konstruktywistycznym w procesie kształcenia akcentuje się diagnozę wiedzy i umiejętności oraz potrzeb studentów, udzielanie informacji zwrotnej o postępach w procesie uczenia się (kontrola i ocena formatywna), która ma sprzyjać rozwijaniu autokontroli i samooceny. Ważne jest zatem wzbudzanie motywacji wewnętrznej opartej na znajomości własnych strategii poznawczych oraz odpowiedzialności za własny proces myślenia i dochodzenia do wiedzy.

Podsumowując, w paradygmacie konstruktywistycznym sukces edukacyjny rozumiany jest jako doskonalenie indywidualnych kompetencji poznawczych służących konstruowaniu wiedzy osobistej o świecie (w procesie rekonstrukcji i negocjacji znaczeń). Dzięki temu jednostka rozwija swój potencjał poznawczy, który stanowi jej kapitał społeczny sprzyjający rozumieniu rzeczywistości i samej siebie oraz odnalezieniu się w zmieniającym się świecie. Wizja sukcesu edukacyjnego w paradygmacie konstruktywistycznym jest wspólnie konstruowana przez nauczyciela i studentów.

W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym¹⁹ podstawą rozumienia edukacji są teorie krytyczne i emancypacyjne. Paradygmat ten jest oparty na wielu źródłach teoretycznych, przez co wewnętrznie jest dość zróżnicowany, lecz u jego podstaw leży problematyka sytuacji społecznej uczącego się, rozpoznania jego sytuacji zniewolenia, ograniczenia rozwoju i podejmowania działań ukierunkowanych na wyzwolenie i wzrost samoświadomości. W tym kontekście celem procesu kształcenia akademickiego staje się kształtowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi kompetencji emancypacyjnych, a także rozwój osoby ukierunkowany na poszerzanie jej autonomii i niezależności myślenia. Tak rozumianym celom ma sprzyjać przede wszystkim rozwijanie kompetencji krytycznego myślenia oraz umiejętności rozpoznawania opresyjnych warunków własnego rozwoju i wyzwalać się z nich w stronę poszerzania (emancypacji) możliwości doskonalenia samego siebie oraz rozwoju społeczności. W tym ujęciu edukacji stawia się także cele dalekosiężne, zorientowane na dokonywanie zmian w zakresie kształtowania krytycznej świadomości, otwartości na inność, kwestionowania porządku opresyjnego oraz relacji dominacji,

¹⁹ A. Sajdak, dz. cyt., s. 429–467.



hegemonii i władzy, a w rezultacie konstruktywnej krytyki zastanego porządku społecznego, który tworzy ograniczenia rozwoju określonym grupom społecznym²⁰. Wartością leżącą u podstaw tak rozumianych celów edukacji jest zatem wolność, podmiotowość i autonomia jednostek oraz społeczeństw, ich prawo do indywidualnego rozwoju niezależnie od społecznie tworzonych ograniczeń i barier, a także odpowiedzialność za ten proces. Dlatego celem staje się rozwój świadomości owych barier w życiu społecznym, dążenie do ich ujawnienia i emancypacji oraz rekonstrukcji nowego ładu społecznego. Wartości leżące u podstaw edukacji mają nie tylko charakter indywidualny, lecz także społeczny. Cele są bowiem ukierunkowane jednocześnie na wolność i emancypację jednostki oraz społeczności. Z tego powodu za podstawę procesu kształcenia uznaje się konstruktywny dialog. Sukces edukacyjny w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym wiąże się nie tyle z osiągnięciem stanu wyzwolenia i emancypacji jednostki (co z założenia jest właściwie niemożliwe), ile z nieustannym procesem rozpoznawania własnych ograniczeń rozwoju i wyzwalam się z nich, a także przekładaniem tego procesu na wymiar społeczny, czyli konstruktywną krytyką zastanej rzeczywistości i obroną jednostek oraz grup zniewolonych.

Tak rozumiany proces emancypacji w procesie edukacji dotyczy wszystkich jego podmiotów, a zatem zarówno nauczycieli, jak i studentów. Ważnym wymiarem edukacji staje się proces motywacji oparty na partnerstwie, dialogu i współdziałaniu we wspólnym uczeniu się i emancypacji. Podstawą tego jest uznanie wolności i samodzielności jednostki poprzez powierzenie jej samokontroli i samooceny w procesie kształcenia. Sposobem motywowania do wysiłku edukacyjnego jest podkreślanie wartości dążenia do przekraczania granic i nieustannego procesu uczenia się oraz rozwoju. Sama wartość uczenia się, transgresji staje się wewnętrznym motywem podejmowania edukacji. W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym sukces także powinien być współkreowany przez nauczycieli i studentów. Uznaje się bowiem, że wszystkie podmioty edukacji są współodpowiedzialne za rozwój własny oraz członków społeczności. Krytyka opresyjnych warunków rozwoju oraz aktywny udział w odkrywaniu i pokonywaniu tych ograniczeń stanowią podstawowy sposób tworzenia sprzyjających warunków rozwoju zarówno indywidualnego, jak i społecznego, co stanowi wizję sukcesu edukacyjnego. Wydaje się, że potencjał rozwojowy krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu jest bardzo duży, zwłaszcza w kontekście dostrzegania jego powiązań z koncepcją uniwersytetu liberalnego W. Humboldta²¹, jednak jego recepcja w polskiej szkole wyższej jest stosunkowo niewielka. Może on stanowić atrakcyjny wzorzec edukacji dla nauczycieli akademickich, jednak jego stosowanie w kształceniu masowym może być trudne.

²⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 79–80.

²¹ Por. A. Sajdak, dz. cyt., s. 443.



Każdy z prezentowanych paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej promuje nieco inną wizję sukcesu edukacyjnego. W paradygmacie behawiorystycznym sukces edukacyjny oznacza skuteczne i efektywne działanie nauczyciela, czyli osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia. Nie ma w nim miejsca na wizję sukcesu samych studentów. W paradygmacie humanistycznym sukces edukacyjny oznacza samorozwój studenta zgodny z jego potrzebami i zainteresowaniami. Tutaj z kolei podstawę kreowania całego procesu kształcenia stanowią studenckie wizje sukcesu edukacyjnego. Jest to jednak proces realizowany w wymiarze indywidualnym, co zdecydowanie ogranicza zakres jego stosowania, choć bywa oceniany jako atrakcyjny. W paradygmacie konstruktywistycznym sukces edukacyjny oznacza rozwój indywidualnych kompetencji poznawczych, strategii myślenia i działania sprzyjających poznawaniu świata. W tym paradygmacie podstawą jest współdział nauczycieli i studentów w tworzeniu takiej wizji sukcesu. Koncentracja na rozwoju kompetencji poznawczych, procesie badania rzeczywistości oraz społecznym uczeniu się czyni ten paradygmat atrakcyjnym w obszarze edukacji akademickiej, stąd można obserwować poszerzanie zakresu jego stosowania. W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym sukces edukacyjny postrzegany jest jako proces wyzwalań jednostki i społeczności z ograniczających warunków rozwoju, czyli proces rozwoju samoświadomości i emancypacji. W tym paradygmacie uznaje się także, że nauczyciele i studenci są współodpowiedzialni za kreowanie wspólnej wizji sukcesu edukacyjnego i jego urzeczywistnianie. Choć ta wizja może wydawać się atrakcyjna dla podmiotów edukacji akademickiej, to jest w niej jednak słabo obecna.

Podsumowując, warto zauważyć, że w polskich uczelniach wyższych obecne są dwa dominujące paradygmaty edukacji: behawiorystyczny oraz konstruktywistyczny²². Pozostałe tworzą dobry kontekst do wprowadzania zmian w procesie kształcenia, choć nie wydaje się, aby w najbliższym czasie uległy znacznemu upowszechnieniu. Podobnie także promowane przez te paradygmaty wizje sukcesu edukacyjnego.

Propozycja spojrzenia na studenckie wizje sukcesu edukacyjnego i ich miejsce w edukacji akademickiej

Podsumowując rozważania dotyczące wizji sukcesu edukacyjnego obecnych w szkołach wyższych, chciałabym spojrzeć na ten problem z perspektywy studentów. W tym celu proponuję przyjrzenie się propozycji typologii motywacji

²² Tamże, s. 362.



szwedzkich studentów dokonanej przez Agnieszkę Bron i Camillę Thunborg²³. Autorki, na podstawie badań biograficznych przeprowadzonych wśród studentów kilku szwedzkich uczelni, przedstawiły typologię motywacji studentów do uczenia się i studiowania, biorąc pod uwagę motywy podjęcia i kontynuacji lub rezygnacji ze studiów oraz stopień zaangażowania w proces studiowania. W efekcie wyodrębniły one osiem typów motywacji studentów:

1. Samorealizator – jego głównym motywem studiowania jest chęć zmiany życia i stania się kimś innym;
2. Jednotorowy – zainteresowany daną dziedziną, zdobyciem konkretnej wiedzy i umiejętności, co stanowi główny motyw jego studiowania;
3. Altruistyczny – jego głównym motywem jest chęć zdobycia kompetencji do pomocy innym (czasem rezygnuje ze studiów dla innych zajęć, w które się zaangażuje);
4. Instrumentalny – motywuje go chęć polepszenia swojej pozycji społecznej i życiowej bądź chęć dostania pracy marzeń, nie jest jednak zainteresowany rozwojem, studiowaniem, to dla niego raczej środek do osiągnięcia celu;
5. Obawiający się porażki – jego motywacja jest negatywna, obawia się bowiem porażki w edukacji. To student zaangażowany, lecz pełen obaw, że sobie nie poradzi, często jest niewidoczny w procesie kształcenia, próbuje bowiem nie rzucać się w oczy, często się wycofuje;
6. „Chwilowo parkujący” – uciekający przed pracą, obowiązkami, nastawiony na przetrwanie, co wyznacza jego główną motywację, nie jest zainteresowany uczeniem się i rozwojem;
7. Ambiwalentny – ciągle pytający o siebie, niepewny co chce robić, zahamowany; jego motywacja jest związana z poszukiwaniem własnej tożsamości i drogi na życie, edukacja może stanowić dla niego alternatywę, jeśli uzyska w niej coś interesującego i odnajdzie siebie, wymaga wsparcia;
8. Uczący się całe życie – jest zainteresowany uczeniem się, samorozwojem, poszerzaniem swoich doświadczeń, nie interesują go natomiast stopnie, nie dba o dyscyplinę i nie zabiega o wsparcie; jego motywacja studiowania związana jest raczej z własną, ciągle otwartą wizją ciągłego rozwoju, a nie ze spełnianiem oczekiwań nauczycieli.

²³ Całość charakterystyki opieram się na wynikach badań autorek przedstawionych w trakcie wykładu otwartego *Studenci w Szwecji – motyw, zaangażowanie, tożsamość*, który odbył się w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 13 września 2012 r.



Zaprezentowana typologia motywacji studentów do podjęcia i kontynuowania studiów jest oczywiście propozycją, a jej odniesienie do polskiej rzeczywistości wymagałoby podjęcia szerszych badań. W kontekście podjętych rozważań na temat sukcesu w edukacji akademickiej wydaje się, że dają one sposobność przyjrzenia się możliwym motywom podejmowania wysiłku edukacyjnego przez studentów, innymi słowy – subiektywnego spojrzenia na sukces edukacyjny z ich perspektywy. Spróbujmy zastanowić się, jakie typy motywacji dają studentom szansę realizacji sukcesu edukacyjnego w poszczególnych paradygmatach edukacji akademickiej.

W perspektywie subiektywnej wizji sukcesu edukacyjnego paradygmat behawiorystyczny wydaje się najbardziej atrakcyjny dla studenta jednotorowego oraz instrumentalnego. Warunkiem jest jednak wybór kierunku studiów zgodny z indywidualnymi zainteresowaniami (student jednotorowy) lub dający możliwość osiągnięcia wymarzonej pracy bądź pozycji społecznej (student instrumentalny). Paradygmat behawiorystyczny może być także częściowo atrakcyjny dla studenta altruistycznego, pod warunkiem, że daje mu możliwość zdobycia potrzebnej wiedzy i umiejętności sprzyjających pomocy innym. Taki student jest jednak zainteresowany praktycznym wymiarem edukacji, w szczególności zdobywaniem doświadczenia, a jeśli nie otrzyma tego w trakcie nauki akademickiej, to swoje zainteresowania przekieruje na inne instytucje oraz formy, które mu taką możliwość zaoferują.

Paradygmat humanistyczny wydaje się z kolei najbardziej atrakcyjny dla studenta samorealizatora, który studiuje po to, by zmienić swoje życie, rozwinąć się, stać się kimś innym. Dominuje u niego motyw samorozwoju. Biorąc jednak pod uwagę indywidualizację tak rozumianego procesu kształcenia, wydaje się, że to ujęcie może być pomocnym wsparciem dla kilku grup studentów, u których motywacja do studiowania jest słaba lub chwiejna, czyli tych uczących się przez całe życie, obawiających się porażki, ambiwalentnych, a także „chwilowo parkujących”. Dla uczącego się przez całe życie paradygmat humanistyczny może być atrakcyjny, lecz nie musi, ponieważ w przeciwieństwie do samorealizatora ten typ studenta nie potrzebuje wsparcia. Może jednak potrzebować kogoś, kto pomoże mu spojrzeć na własne cele, dostrzec inne obszary rozwoju, zainspiruje go i zacieka. Inaczej wygląda sytuacja studenta obawiającego się porażki. Taka osoba wymaga indywidualnego wsparcia, aby nie stracić zaangażowania i wzmocnić poczucie własnej wartości, co może stanowić najistotniejszy sposób na zbudowanie własnej wizji sukcesu edukacyjnego (dzięki wsparciu nauczycieli). Najpierw jednak taki student musi zostać zauważony w procesie kształcenia; paradygmat humanistyczny daje mu zatem największe możliwości. Podobnie może wyglądać sytuacja ze studentem ambiwalentnym. Wymaga on wsparcia ze strony nauczycieli, zwłaszcza w poszukiwaniu siebie i własnych zainteresowań. Paradygmat ten może stanowić także



szansę zaangażowania studentów „chwilowo parkujących” poprzez próbę dotarcia do ich zainteresowań pozaedukacyjnych i zmianę nastawienia. Biorąc pod uwagę negatywną wizję sukcesu edukacyjnego, warto najpierw zastanowić się, co – poza możliwością moratorium, czyli odroczenia podjęcia obowiązków dorosłości – może im zaoferować edukacja akademicka. Indywidualne wsparcie bez rozpoznania osobistych potrzeb takiego studenta nie spełni swego zadania.

Edukacja w paradygmacie konstruktywistycznym może być najbardziej atrakcyjna dla samorealizatora, dając mu możliwość rozwoju kompetencji związanych z poznawaniem świata oraz konstruowaniem wiedzy o sobie i świecie. Podobnie sytuacja wygląda u studenta uczącego się przez całe życie, a także jednotorowego. W tym ostatnim przypadku, jeśli kierunek studiów zgadza się z zainteresowaniami danej osoby, zdobyte kompetencje poznawcze mogą być przez nią wykorzystywane do konstruowania wiedzy o interesującym obszarze rzeczywistości. Wydaje się, że jest to także paradygmat atrakcyjny dla studentów altruistycznych. Każdy z wymienionych typów będzie oczekiwał odmiennej wiedzy i umiejętności, lecz nastawienie na rozwój kompetencji metapoznawczych i konstruowanie wiedzy osobistej może zostać przez nich wykorzystane do zaspokajania własnych motywów studiowania, a także realizacji indywidualnej wizji sukcesu edukacyjnego.

Paradygmat krytyczno-emancypacyjny natomiast wydaje się najbardziej atrakcyjny dla studenta uczącego się przez całe życie, dając mu przede wszystkim możliwość ciągłej nauki, poszerzania doświadczeń i wyzwalać się z ograniczeń bez potrzeby sprawdzania osiągnięć. Z kolei dla samorealizatora będzie on przede wszystkim możliwością zmiany życia, stania się kimś poprzez podejmowane zadania emancypacji w wymiarze społecznym. W pewnym stopniu tym paradygmatem edukacji może być zainteresowany także student altruistyczny, jeśli proces emancypacji i wyzwalać z opresyjnych warunków pozwoli mu zaspokoić potrzebę pomocy innym. Paradygmat ten może sprawdzić się także w przypadku studenta ambiwalentnego, jeśli uda się go zaangażować w proces krytycznego spojrzenia na własną rzeczywistość i wyzwolenia z ograniczeń rozwoju.

Biorąc pod uwagę fakt, że w szkole wyższej dominuje przede wszystkim paradygmat behawiorystyczny oraz konstruktywistyczny, można zauważyć, że możliwość urzeczywistnienia własnej wizji sukcesu mają tylko studenci o ustalonych, jasno sprecyzowanych zainteresowaniach lub celach życiowych (studenci jednotorowi, instrumentalni, altruistyczni), a także częściowo studenci nastawieni na własny rozwój (samorealizatorzy i uczący się przez całe życie), jeśli uda się utrzymać ich zaangażowanie w proces studiowania poprzez połączenie wizji sukcesu studentów i nauczycieli. Studenci o mniej sprecyzowanych zainteresowaniach, których wizja sukcesu życiowego jest niejasna lub



słabo związana z edukacją, mają w obecnych, dominujących paradygmatach dydaktycznych zdecydowanie mniejsze szanse na zauważenie, a tym bardziej osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Niepokój może budzić zwłaszcza małe ukierunkowanie na te grupy studentów, które z różnych powodów są bliższe wycofaniu się z edukacji, a ich stopień zaangażowania spada. Przy tym analiza poszczególnych paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej pozwala zwrócić uwagę, że proces kształcenia zgodny z paradygmatem humanistycznym czy krytyczno-emancypacyjnym może być jednym ze sposobów na poszerzenie możliwości dotarcia do tych grup studentów, które obecnie wydają się coraz słabiej związane z systemem edukacji na poziomie wyższym i nie dostrzegają w nim możliwości realizacji swoich aspiracji i wizji sukcesu. W świetle stałego spadku liczby studentów na uczelniach to zagadnienie wydaje się istotne i warte dalszej eksploracji badawczej.

Bibliografia

- Bron A., Thunborg C., *Studenci w Szwecji – motywy, zaangażowanie, tożsamość*, wykład otwarty w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 13.11.2012.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuznia Liderów – szkoła mentorów”*, red. M. Grewiński, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2012.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [dostęp: 16.02.2015].
- Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej” 2013, nr 1 (7), s. 159–173.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
- Januszkiewicz K., *Dylematy charakterystyki sukcesu*, [w:] „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica” 2010, nr 234, s. 289–297.
- Kluz-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec Św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Kluz-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.
- Kraśniewski A., *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, Warszawa 2011.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dylemat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa-Toruń 1993.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.
- Sukces*, [w:] *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka, PWN, Warszawa 1989.
- Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 5, red. M. Bańko, PWN, Warszawa 2007.



The visions of educational success in higher education. The deliberations in perspective of educational paradigms

Abstract: This paper presents the description of the vision of educational success in four educational paradigms in higher education. Every paradigm emphasizes different educational aims and values, which are the basis of these aims. The educational process in every paradigm gives students varied possibilities to achieve their own vision of educational success. Some of them have more chance to complete a higher school with a sense of achievement of the success. But for others their own vision of educational success lies outside the school and teachers' vision of educational success.

Keywords: educational paradigm, educational success, higher school

Słowa kluczowe: paradygmaty edukacyjne, sukces edukacyjny, szkoła wyższa

