

GRAŻYNA WIECZORKOWSKA, JERZY WIERZBIŃSKI, BARTŁOMIEJ MICHAŁOWICZ \*

## Odmitologizowanie przyjmowanych bezrefleksyjnie założeń edukacyjnych \*\*

Uważamy, że potrafimy zarządzać procesem edukacyjnym. Czy aby na pewno? Aby efektywnie zarządzać czymkolwiek, trzeba dobrze zrozumieć naturę i specyfikę procesu będącego obiektem naszych oddziaływań. Od dwudziestu lat system edukacyjny w Polsce jest przedmiotem nieustających reform<sup>1</sup>. W samym szkolnictwie wyższym też co i rusz wprowadzane są nowe regulacje (przykładowo najpierw zlikwidowano stanowisko docenta, aby je później przywrócić w ustawie, a teraz znów zlikwidować).

Niniejszy tekst jest zbiorem zaniedbywanych w dyskursie społecznym zagadnień – obserwacji będących wynikiem ponad trzydziestoletniej pracy na uczelni dwóch pierwszych autorów, wzmocnionych poglądami wybitnego brytyjskiego myśliciela, Rogera Scrutona, który jest przez nas obficie cytowany, oraz wynikami analiz ankiet ewaluacyjnych przeprowadzonych przez trzeciego autora w ramach przygotowywanej przez niego na Wydziale Zarządzania UW rozprawy doktorskiej. Zestawione zostały one w formie SIEDMIU tez (fałszywych MITÓW)<sup>2</sup>. Choć elegancja nakazywałaby, aby długość ich opisów była zbliżona, więcej miejsca zajmują te mniej oczywiste.

### I. Mit przewagi nowych technologii informacyjnych

Jednym z podstawowych błędów popełnianych przez decydentów jest ignorowanie psychologicznych ograniczeń procesu edukacji. Ulegają oni złudzeniu, że edukacja polega przede wszystkim na dostarczaniu wiedzy. Podejrzewano, że udostępnienie przez jedną z najlepszych uczelni na świecie (MIT – Massachusetts Institute of Technology)

---

\* Prof. dr hab. Grażyna Wieczorkowska, Katedra Psychologii i Socjologii Zarządzania, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Warszawski, e-mail: gw@uw.edu.pl; prof. dr hab. Jerzy Wierziński, Zakład Metod Matematycznych i Statystycznych, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Warszawski; mgr inż. Bartłomiej Michałowicz, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Warszawski

\*\* Pierwsza wersja tego tekstu została opublikowana [w:] Wiatrak, A.P. (red.). *Aktualne problemy zarządzania – teoria i praktyka*. Warszawa 2012: Wydawnictwa Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego

<sup>1</sup> Wyszukiwarka sejmowa (Internetowy System Aktów Prawnych) znalazła 30 rekordów dotyczących ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty w ciągu ostatnich 20 lat.

<sup>2</sup> Część argumentów była publikowana wcześniej w 4. rozdziale monografii *Psychologiczne ograniczenia* G. Wieczorkowskiej-Wierzińskiej (2011).

materiałów dydaktycznych spowoduje spadek zainteresowania studiami w innych uczelniach, co jednak nie nastąpiło. Powszechna dostępność informacji na stronach WWW nie poprawiła też niestety jakości pisanych przez studentów prac. Powodem jest oczywista prawidłowość psychologiczna: im większa jest liczba dostępnych informacji, tym bardziej powierzchowne jest ich przetwarzanie, ładnie zilustrowana w wypowiedzi jednego z dziennikarzy<sup>3</sup>.

Mówi się, że dzięki internetowi... współcześni wiedzą więcej i szybciej niż minione pokolenia... To prawda, liczba informacji krążących w sieci z godziny na godzinę rośnie w geometrycznym tempie, tylko, obawiam się, poznanie, jakie dzięki nim się zyskuje, jest powierzchowne. Mam wrażenie, że stałą cechą nowej świadomości jest nieuwaga. Po prostu czyta się szybko, przebiega się wzrokiem po tytułach i zajęwkach, wciąż szukając tego, co przykuje, złapie, zatrzyma. Nie ma czasu na pogłębienie, na refleksję nad przeczytanym tekstem. Dotarciu do wiedzy nie towarzyszy wewnętrzny wysiłek jej zrozumienia, przemyślenia, krytycznego zgłębienia.

Nie ulega wątpliwości, że nowe technologie niezmiernie zdemokratyzowały dostęp do wiedzy. Coraz częściej się zdarza, że studenci w trakcie wykładu za pomocą wyszukiwarki internetowej weryfikują informacje dostarczone przez wykładowcę. Ale ta weryfikacja dotyczy zazwyczaj tylko nagłówków – przecież w trakcie wykładu nie ma czasu na przemyślenie stwierdzonych różnic. Egzemplifikacją wpływu technologii informacyjnych jest wyparcie autorytetu przez modę, która może być traktowana jako przejaw efektu społecznej słuszności (np. Wieczorkowska-Wierzbńska, 2011). Wpływ ten pozostaje często przez nas nieuświadomiony, co dobitnie pokazują wyniki opisanego w ramce badania (Młodinow, 2007).

W badaniu wzięło udział ponad 14 tys. internautów, których poproszono o wysłuchanie i ocenienie 48 piosenek nieznanymi zespołami. Następnie, jeśli zechcieli, mogli ściągnąć wybrane utwory na swój dysk. Badani byli podzieleni losowo na dziewięć grup. W ośmiu grupach badani widzieli, ile razy dany utwór został ściągnięty w danej grupie. Grupa dziewiąta nie miała takich informacji. Okazało się, że ranking popularności piosenek w poszczególnych grupach wyglądał bardzo różnie. Przykładowo piosenka będąca hitem w jednej grupie zajmowała bardzo daleką pozycję w rankingu innej grupy. Można było zaobserwować efekt lawiny – niewielka losowa przewaga jakiegoś utworu na początku powodowała lawinowy przyrost popularności. Efekt zarażania się preferencjami innych był bardzo silny.

<sup>3</sup> Lisicki P. (2010), *Internet i zwycięstwo nieuwagi*. „Rzeczpospolita”. Dostępny online 03.05.2011 na stronie: <http://www.rp.pl/arttykul/456228.html>.

Autorytetem stała się opinia większości – nawet odpowiedzialni za losy państwa kierują się wynikami badań opinii publicznej. Gorzej, jeśli to samo kryterium stosuje się w edukacji. Ładną ilustracją tego zjawiska może być zachowanie jednego z naszych współpracowników, który mając wątpliwości dotyczące poprawnej pisowni (łącznie vs rozdzielnie) wyrażenia „za granicą”, nie szukał podpowiedzi w słownikach, lecz uznał, że należy to sprawdzić w wyszukiwarce internetowej. Opcja występująca na stronach internetowych częściej została przez niego uznana za poprawną.

Zagrożeniem dla rozwoju poznawczego jest fakt, że młodzież mało czyta, bo to słowa – w odróżnieniu od obrazów – wymagają przetwarzania abstrakcyjnych pojęć, uruchomienia wyobraźni. Zagrożeni są jednak też ci, którzy czytają bardzo dużo, nie pozostawiając sobie czasu na przemyślenie tego, co przeczytali. Powszechnie obowiązująca zasada „**więcej, szybciej**” przekłada się na „**bardziej powierzchownie**”. Trafnie puentuje to Scruton:

„Technologia informacyjna sprawia, że obrazy mają pierwszeństwo przed myślami oraz tysiąc razy zwielokrotniany jest szum wypełniający przestrzeń, w której tworzone są i propagowane idee. I dlatego, kiedy trzeba podejmować wielkie decyzje, szum zagłusza **cichy głosik zrozumienia**”.

W świecie przeładowanym informacjami zinstytucjonalizowany system edukacji nie jest nam potrzebny do dostarczania wiedzy, ale ma nas zmuszać do przejścia przez następne etapy procesu uczenia się (krytyczna analiza informacji, niezniekształcone zapamiętywanie, umiejętność połączenia nowych informacji w całość, umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy). Należy pamiętać, że proces ten jest żmudny i skomplikowany – zapoznanie się z nowymi informacjami to zaledwie wierzchołek góry lodowej, a żeby przejść przez wszystkie etapy, konieczne jest utrzymanie odpowiedniego poziomu motywacji.

## II. Mit motywacji wewnętrznej

Z książek Scrutona (2010, 2012) można wypunktować poddane przez niego druzgocącej krytyce fałszywe założenia przyjmowane przez osoby odpowiedzialne za rewolucje edukacyjne XX wieku:

- Edukacja jest procesem swobodnej eksploracji i samorozwoju, w którym nauczyciel nie odgrywa roli eksperta, wzorca do naśladowania czy autorytetu, lecz doradcy, towarzysza zabawy i przyjaciela.
- Wystarczy uwolnić uczniów od ograniczeń tradycyjnego programu nauczania, aby zdobywali wiedzę przez eksperymentowanie i odkrywanie, a nie „wkuwanie na pamięć”.
- Dyscyplina, uczenie się i nauczanie nie mają zbyt wielkiej wartości, bo zniechęcają uczniów do samodzielnych odkryć.

- Obowiązkiem nauczyciela jest stać i patrzeć, jak uczeń wyraża siebie, wydobywać odpowiedzi, które nie powinny być jednak krytykowane.
- Jeśli coś pójdzie nie tak, ucznia nie wolno obwiniać, a tym bardziej karać. Winą należy obciążyć innych, a zwłaszcza najbliższych ucznia, ponieważ to oni mieli największej możliwości hamowania jego rozwoju.

Wszyscy doceniają rolę inteligencji, ale w ostatnich rozpsychologizowanych (w negatywnym tego słowa znaczeniu) dziesięcioleciach celem wielu oddziaływań edukacyjnych stały się nie kompetencje czy poziom wiedzy, ale... samoocena. W USA powstał nawet Ruch na rzecz Samooceny, którego zadaniem było podnoszenie przekonania uczniów o swoich walorach. Uważano, że skoro ludzie wysoko się oceniający osiągają lepsze wyniki, są aktywni, bardziej otwarci i zadowoleni, to podnosząc uczniom samoocenę, sprawimy, że będą odnosić sukcesy. Niestety sztuczne podnoszenie wiary w siebie (w sferze werbalnej, a nie przez doświadczanie realnych sukcesów) prowadzi jedynie do dysonansu poznawczego, przejawiającego się w formie niezrozumiałego dla osoby niepokoju (Wieczorkowska-Wierzbńska, 2011). To może tłumaczyć wysyp w ostatnich latach różnego rodzaju uzależnień od substancji, czynności, które redukują niepokój o często nieznanym źródle.

Ostatnio coraz dobitniej (Baumeister, Tierney 2012) podkreśla się rolę... samodyscypliny jako drugiego obok inteligencji wyznacznika sukcesu. Przykładowo w badaniach (Wieczorkowska, 2007) pokazano, że osoby charakteryzujące się wysoką kontrolą własnych działań (przejawiającą się w łatwości do zmobilizowania się do wykonywania nawet niezbyt przyjemnych zadań, kończenia rozpoczętych projektów) charakteryzują się wyższą samooceną. O tym, że to samokontrola wpływa na samoocenę, a nie odwrotnie, świadczy fakt, że siła związku rośnie z wiekiem badanych. Im jesteśmy starsi, tym większa część naszej samooceny jest wyjaśniana poziomem samodyscypliny. Ten związek wynika zapewne z rosnącej wraz ze wzrostem samokontroli skuteczności w realizacji celów. Brak samodyscypliny obniża szanse osiągnięcia postawionych celów, a to niewątpliwie może obniżać samoocenę. Na naszych uczelniach jednak nadal króluje fałszywy psychologizm – unikamy krytykowania. Średnie ocen stale rosną nie tylko w USA, gdzie postawienie doktorantowi oceny C wiąże się z olbrzymim dyskomfortem dla... wykładowcy (!) – w Polsce też coraz częściej zdarzają się wykładowcy stawiający same piątki (np. w analizowanych przez nas danych pojawiły się egzaminy ze średnią oceną powyżej 4,8 dla 169 studentów – na skali zawierającej ocenę celującą). Można oczywiście sądzić, że wykładowca tak świetnie uczy, ale znajomość ograniczeń, jakim podlegają studenci (różne zdolności, fluktuacja poziomu motywacji, wydarzenia losowe) nakazuje przewidywać, że to raczej egzamin był nieadekwatnie łatwy. Stawiając zawyżone stopnie, możemy studentów wyposażać w samozadowolenie, które będzie potem boleśnie konfrontowane z wymaganiami rynku pracy. Minimalizujemy oczekiwania, poz-

walając na unikanie wysiłku mentalnego. Wielu studentów oczekuje, że dostanie wszystkie informacje w postaci gotowych slajdów i tylko z tego będą egzaminowani. Obrazowo to ujął profesor fizyki na UJ, pisząc w liście otwartym do absolwentów wyższych uczelni, że wcale nie są dobrze wykształceni, ponieważ otrzymując dyplomy, zostali oszukani najpierw przez nauczycieli, a potem przez wykładowców, którzy „z szafarzy wiedzy stali się handlarzami marzeń”<sup>4</sup>.

Trzeba pamiętać, że **rola samodyscypliny wzrosła niepomiaralnie wraz ze wzrostem liczby dystraktorów** (np. atakujące nas przez cały dzień rozprasające uwagę reklamy, dźwięki muzyki z radia w miejscach publicznych, telefonów, przychodzących wiadomości SMS itp.). Dlatego w pełni podpisujemy się pod hasłem: **„Wychowywać do wysiłku”**<sup>5</sup>.

### III. Mit swobody wyboru i standaryzacji

W każdym procesie uczenia się zdarzają się także chwile zniechęcenia. Nawet jeżeli rozpoczynaliśmy naukę z entuzjazmem, po pewnym czasie bywamy zmęczeni lub znużeni. Fakt posiadania wewnętrznej motywacji do zdobycia wykształcenia nie przekłada się na codzienne zachowania. Jedną z podstawowych różnic między samokształceniem a zorganizowaną edukacją jest to, że ta druga forma narzuca strukturę procesu uczenia. Bez systemu przymusu w postaci testów, zaliczeń i egzaminów nie ma postępów w uczeniu się.

Dążenie do zapewnienia studentowi komfortu związanego z poczuciem swobody wyboru powoduje, że zakłada się, że to on – jak konsument – najlepiej wie, czego potrzebuje (CZEGO i KIEDY chce się uczyć), a naszym zadaniem jest dostarczenie mu pożądanego towaru w dogodnym dla niego czasie. W badaniach psychologicznych pokazano jednak, że dokonywanie nawet prostych wyborów wyczerpuje nasze zasoby poznawcze (np. Baumeister, Tierney 2012), zbyt duża wolność jest zabójcza dla motywacji. Realizacji celu sprzyja sformułowanie intencji implementacyjnych, a więc określenie, kiedy i gdzie będziemy się uczyć. Ograniczona dostępność w czasie stanowi doskonałą **motywację do podjęcia działań**. W reklamach różnych produktów często pojawia się informacja, że promocja obowiązuje tylko do danego dnia, co zmobilizować ma odbiorców do nieodkładania zakupu. Tak też dzieje się w edukacji stacjonarnej – wykład odbywa się w określone dni i o określonej godzinie, a jeśli student nie zmobilizuje się i nie pojawi się na nim, traci możliwość wysłuchania wykładowcy. Obecnie, wraz z coraz łatwiejszym dostępem do różnego typu urządzeń umożliwiających utrwalanie treści, mo-

<sup>4</sup> Stanek J. (2012), *Profesor do młodych, wykształconych bezrobotnych: Zostaliście oszukani*. Gazeta Wyborcza. 28.04.2012.

<sup>5</sup> Terlikowski T. *Niezbędna uniwersytecka kontrrewolucja*. Gazeta Polska, 9.05.2012.

bilizacja ta spada, a studentom wydaje się, że ważniejsze jest gromadzenie informacji, z których „kiedyś” skorzystają. Niestety – choć wykorzystujemy coraz więcej coraz bardziej zaawansowanych środków audiowizualnych, jakość uczenia się nie poprawiła się, efekty nauczania nie są coraz lepsze. To dobrze opisany w psychologii mechanizm – jeśli coś jest dostępne w sposób nieograniczony, ma dla nas mniejszą wartość, niż to, co ulotne. To dlatego nadal częściej oglądamy programy telewizyjne w czasie ich nadawania, zamiast nagrywać je i oglądać w dogodnym dla nas czasie. Edukację zdalną reklamuje się, mówiąc: „Możesz się uczyć w dowolnym miejscu i czasie”. Ci, którzy traktują tę reklamę dosłownie, szybko przekonują się, że „zawsze i wszędzie” przekształca się w „nigdy i nigdzie”. O zbawiennym wpływie narzuconych przez wykładowcę terminów przekonują wyniki badania (Ariely’ego za: Tyszka, 2010) opisane w ramce poniżej.

Studentów Harvardu, którzy w czasie kursu mieli wykonać trzy prace domowe, podzielono losowo na trzy grupy. Pierwsza grupa miała narzucone przez wykładowcę terminy wykonania. Grupa druga mogła dowolnie zadeklarować własne terminy oddawania prac, ale ich przekroczenie groziło punktami karnymi. Trzecia mogła dostarczyć prace w wygodnym dla nich terminie w czasie trwania kursu. Porównanie wyników egzaminów w trzech grupach pokazało, że najlepiej wypadła pierwsza grupa (sztywne terminy), a najgorzej ci, którym pozostawiono najwięcej swobody.

Powszechnie wzrasta liczba przedmiotów fakultatywnych. Studentom pierwszego roku psychologii oferuje się atrakcyjne zajęcia, np. z psychologii miłości, psychologii reklamy czy psychologii uzależnień. Prowadzący takie przedmioty nierzadko mają na kursie zarówno studentów pierwszego roku, jak i piątego. Sytuacja ta dotyczy oczywiście przedmiotów humanistycznych, bo trudno sobie wyobrazić, aby pierwszoroczny student matematyki wybrał zajęcia fakultatywne z łańcuchów Markowa. Jesteśmy zdecydowanymi przeciwnikami przerzucania na studentów odpowiedzialności za ustalenie ścieżek kształcenia. Potrzeba bowiem wiedzy i pewnej dojrzałości, aby zdawać sobie sprawę z tego, że przed studiowaniem np. psychologii reklamy trzeba zdobyć porządną i skomplikowaną wiedzę podstawową z psychologii poznawczej. Posiadanie wyboru pozytywnie wpływa na motywację, ale nie wtedy, gdy jest on nadmierny. Warto pozostawić studentom decyzję dotyczącą poziomu trudności, ale wyboru treści powinni dokonywać specjaliści. W wielu badaniach z psychologii zachowań konsumenckich (np., Schwartz, 2004) pokazano już, że nadmiar oferowanych towarów zniechęca do zakupu – powoduje wycofanie z przetwarzania informacji.

Aby ułatwić studentowi wybór zajęć, żąda się od prowadzących tworzenia rozbudowanych standaryzowanych sylabusów, warunków zaliczenia. Przypomina to standaryzowanie wielkości ogórków, porcji w restauracji... Na szczęście jeszcze nikt nie oczekuje,

że będziemy używali tych samych metod nauczania, choć i tu można zauważyć negatywną standaryzację „spontaniczną”, przejawiającą się w stanowczo zbyt dużej popularności stylu wykładowego, który zakłada transmisję wiedzy od wykładowcy do studenta. Od lat wiadomo, że nie jest to forma efektywna, nawet gdy wykład jest bogato multimedialnie ilustrowany. Najważniejsza jest bowiem aktywność poznawcza studenta, a nie wykładowcy. W sytuacji ograniczonego dostępu do informacji forma wykładowa miała przez dziesięciolecia swoje uzasadnienie. Obecnie, gdy jesteśmy zalewani informacjami, wykładowcy tłumaczą swoje przywiązanie do wykładu koniecznością przekazania studentom informacji wyselekcjonowanych.

**Jesteśmy przeciwni nadmiernej standaryzacji.** Zakłada ona wyrównanie poziomu wiedzy i motywacji studentów. A nawet gdyby selekcja odbywająca się przy zapisach na zajęcia taką standaryzację zapewniała (a jest wręcz przeciwnie, bo wraz z nadmiernie rozbudowanym zbiorem zajęć fakultatywnych mamy do czynienia z olbrzymią wariacją poziomu przygotowania słuchaczy tej samej grupy), musimy jeszcze pamiętać o dynamice w czasie. Dobry wykładowca jest elastyczny i potrafi dostosować kurs do możliwości i aspiracji studentów – ustawia poprzeczkę na tyle wysoko, aby **wyciągnąć studentów ze strefy komfortu** (uczenie bezwysiłkowe), ale nie na tyle, by ich zdemotywować. Możliwość przyswajania wiedzy nie jest cechą stałą, ale zmienną w czasie. Dobry wykładowca rozpoznaje, kiedy może „podkręcić” tempo zajęć, wprowadzając trudniejsze zagadnienia, kiedy powinien powiedzieć anegdotę, a kiedy zrobić przerwę. Standaryzacja przebiegu kursu wymagałaby przechodzenia do trzeciego tematu nawet wtedy, gdy wiemy, że studenci nie opanowali jeszcze treści tematu drugiego. Oczekiwanie standaryzacji wiążące się z brakiem zaufania do nauczycieli wynika także z ignorowania wyników badań (Spitzer, 2007) pokazujących, że **dla optymalnego uczenia się istotna jest nie absolutna wartość nagrody, ale to, że jest ona nieoczekiwana. Zbyt duża przewidywalność obniża czujność umysłu konieczną do sprawnego przetwarzania informacji.**

Nie zdając sobie z tego sprawy, niektórzy studenci już na początku zajęć chcieliby otrzymać precyzyjną rozpiskę dotyczącą tego, co wydarzy się na czwartym wykładzie, na ile pytań testu zaliczeniowego będą musieli odpowiedzieć, aby go zaliczyć. W regulaminach niektórych szkół wyższych pojawia się nawet zapis, że aby ukończyć kurs, słuchacz musi odpowiedzieć prawidłowo na 50% pytań testu końcowego. Oczekuje się też, że egzamin będzie składał się z 40 pytań z 4 odpowiedziami do wyboru i trwać będzie 40 minut. Nikt jednak nie precyzuje (bo nie sposób to zrobić), jak trudne mają być te pytania. Pełna standaryzacja zaliczeń (choć wymagana przez komisje akredytacyjne) jest niemożliwa ze względu na konieczność elastycznego dopasowywania progów zaliczeń do poziomu grupy studenckiej. Często zamiast wcześniej ustalonych progów absolutnych wykładowca jest zmuszony zastosować progi wyznaczone na podstawie

rozkładu empirycznego. Informowanie o tym w sylabusie zajęć mogłoby negatywnie wpływać na motywację studentów, dlatego – biorąc pod uwagę jakość procesu dydaktycznego – **lepsze są bardziej ogólne zapisy w sylabusach.**

#### IV. Mit wymogu praktyczności wiedzy

Scruton (2010) krytykuje dosadnie dążenie do praktyczności i aktualności wiedzy, upatrując w tym „wszystkie recepty na katastrofę, które dominują w naszych systemach edukacyjnych: mnożenie się efemerycznych przedmiotów, unikanie trudnych tematów, metody nauczania, które dążą do utrzymania zainteresowania uczniów za wszelką cenę”. Jako źródła tej szkodliwej wizji edukacji wskazuje zarówno Rousseau, jak i Deweya z jego niechęcią do „uczenia się na pamięć” i staroświeckiej dyscypliny, czy też „egalitarne idee, które musiały przetoczyć się przez szkoły, kiedy nauczyciele przestali być odpowiednio wynagradzani”. Jego zdaniem „nie ulega wątpliwości, że weszliśmy w okres pogłębiającej się zapaści systemu edukacyjnego, w wyniku której część uczniów przyswaja sobie masę wiedzy, ale masy przyswajają sobie niewiele lub nic”. I nie pisze on przecież o Polsce. Kolejny cytat – ze względu na jego wagę – pozwoliliśmy sobie umieścić w ramce poniżej.

Aktualny program nauczania to taki, z którego usunięto trudny trzon wiedzy. Aktualność w tym wypadku rozciąga się najwyżej na kilka lat. Z kolei wiedza, która wydaje się niepraktyczna, nie tylko może zostać zaadaptowana i zastosowana, ale prawdopodobnie okaże się właśnie tym, co jest potrzebne w okolicznościach, których nikt nie przewidział. „Niepraktyczna” algebra Boole'a i logika Fregego z czasem zrodziły komputer cyfrowy, „niepraktyczne” uczenie się greki, łaciny i historii starożytnej umożliwiło mikroskopijnej liczbie brytyjskich absolwentów wyższych uczelni zarządzanie imperium ogarniającym cały świat, a dzięki „niepraktycznym” paradoksom z Krytyki czystego rozumu w umyśle Alberta Einsteina zaświtała teoria względności.

Zdecydowanie uważamy, że celem edukacji jest kształcenie umysłów – „mentalnych mięśni”. To, na jakim materiale jest to wykonywane, ma znaczenie drugorzędne. Dobór interesujących materiałów może jednak wspomagać motywację uczącego się do ćwiczenia, więc na przykład ucząc statystyki, staramy się dobierać pobudzające wyobraźnię treści – choć przecież ćwiczymy przede wszystkim dyscyplinę mentalną i umiejętność logicznego myślenia.

#### V. Mit indywidualizacji procesu edukacyjnego

Indywidualizacja programów sprawia, że tracimy wsparcie motywacyjne, którego dostarczają inni ludzie. Edukacja jest aktywnością społeczną i zmienić się tego nie da. Masa pieniędzy inwestowanych – bez uwzględnienia ograniczeń psychologicznych



– w tworzenie szkoleń elektronicznych czy pakietów multimedialnych przywodzi na myśl olbrzymie ilości pokrytego kurzem sprzętu treningowego czy płyt do nauki języków, które zalegają w prywatnych domach. Bo ludzie, gdy chcą się czegoś nauczyć, poszukują nauczyciela czy trenera, który przejmie kontrolę/odpowiedzialność za przebieg procesu edukacji i grupy, która będzie punktem odniesienia dla czynionych postępów.

Entuzjaści nowych technologii, którzy chcieliby zastąpić niedoskonałych nauczycieli niezadającychymi podwyżek komputerami, pomyślą zapewne, że wystarczy, że program komputerowy będzie miał wpisane terminy, o których będzie nam ciągle przypominał. Niestety to iluzja. Programowi możemy z łatwością „powiedzieć”, aby zresetował swoje oczekiwania, tymczasem zlekceważyć innego człowieka jest dużo trudniej. Ewolucja ukształtowała w nas wrażliwość na akceptację innych. Przejście zależało (a zdarza się, że i teraz zależy) od pomocy udzielonej przez innych ludzi, często zupełnie obcych. Stąd lekceważenie tego, co pomyślą sobie o nas inni, jest obciążone poczuciem dyskomfortu. Te same słowa pochwały lub nagany „wypowiedziane” przez komputer mają o wiele słabsze znaczenie, niż ta sama ocena wypowiedziana przez człowieka. Jesteśmy ewolucyjnie nastawieni na interakcję z innymi ludźmi. Zdecydowana większość tego, co robimy, jest motywowana (pośrednio lub bezpośrednio) społecznie. Jesteśmy istotami społecznymi (lub, jak dowodzi Baumeister 2011, zwierzętami kulturowymi) i uczenie się w grupie zostało wymyślone przed tysiącletkami nie dlatego, aby oszczędzić czas nauczyciela, lecz aby wykorzystać prawidłowości psychologiczne do wzmacniania motywacji. Obecność innych podnosi poziom naszego pobudzenia – trudniej nam zasnąć nad książką w czytelnicy niż w pustym pokoju. Spektakularnym przykładem roli obecności innych jest uczenie się w klasztorach medytacji w milczących grupach. Mimo że interakcja ogranicza się do 15-minutowej rozmowy z mistrzem w ciągu dnia, uczenie się w milczącej obecności innych przebiega dużo sprawniej niż w samotności. Interakcja z człowiekiem będzie zawsze dla większości ludzi wzbudzała dużo większe zainteresowanie niż interakcja z komputerem udającym nauczyciela. Nieraz na początku komputer może być bardziej atrakcyjny, ale szybko odkryjemy zasady jego działania. Ludzie są dużo mniej przewidywalni. W ramce znajduje się opinia badacza procesów mózgowych (Spitzer, 2007), który wykazał, że spojrzenie innej osoby może uaktywniać nasz mózgowy ośrodek nagrody jak kokaina, czekolada czy ulubiona melodia w przypadku muzyków.

Osoba nauczyciela jest najważniejszym środkiem przekazu! Nie rzutnik folii, tablica, kserokopie czy nawet prezentacja w Power Poincie. Nie te przekazańniki, ale zafascynowany przedmiotem nauczyciel, który od czasu do czasu pochwali i czasem rzuci w stronę uczniów przyjazne spojrzenie, sprawi, że ich układ nagrody będzie sprawnie działał.

Chociaż relacja jeden nauczyciel – jeden uczeń z punktu widzenia ucznia wydaje się być optymalna, to jednak od wieków ludzie uczą się w grupach. Wbrew pozorom nie jest to wymuszone rachunkiem ekonomicznym, ale koniecznością utrzymania odpowiedniego poziomu motywacji. Edukacja to nie tylko przyswojenie zestawu umiejętności i wiadomości, ale także nabycie nowych postaw oraz wartości. Rola grupy jest w tym procesie bardzo ważna. Pokazano, że efektywność terapii grupowej bywa wyższa niż indywidualnej. Zostało to ładnie spuentowane w nigeryjskim przysłowiu, które mówi, że „do wychowania dziecka potrzeba całej wioski”.

Coraz częściej próbuje się minimalizować koszty przez zwiększanie liczebności grup wykładowych czy ćwiczeniowych... Tu też zapomina się o psychologicznych ograniczeniach. Podczas wielkiego koncertu jeden artysta może oddziaływać na tłumy i bycie członkiem takiego tłumy może być dla odbiorców bardzo nagradzające. Jednak edukacja rządzi się innymi prawami – nie chodzi w niej o zapewnianie poczucia bycia w grupie, ale o zwiększanie motywacji do wysiłku poznawczego. Celem wykładu nie jest przekazanie informacji – często lepszym źródłem są podręczniki czy multimedialne programy. Zadaniem prowadzącego jest zainteresowanie słuchaczy przedmiotem, wzbudzenie i utrzymanie motywacji do nauki, skłonienie do wysiłku intelektualnego, co wymaga – szczególnie w edukacji nieobwarowanej przymusem zaliczenia (jak kursy dla osób pracujących, pragnących z własnej inicjatywy zdobywać nowe kwalifikacje) – zdobycia ich zaufania. Wykładowca powinien móc nawiązać w czasie zajęć kontakt z salą. Pojawia się więc pytanie, z iloma osobami w licznej grupie może nawiązać kontakt wzrokowy? Szukając odpowiedzi, można się posłużyć się wynikami badań, w których porównywano rozmiar mózgu zwierząt (relatywny do masy ciała) i wielkość grup, które tworzą. Okazało się, że na podstawie wielkości mózgu można przewidywać maksymalną dla danego gatunku wielkość stada – dla człowieka ta liczba została określona na 150 osób. Z naszego doświadczenia wynika, że wolimy nawet mniejsze grupy. Wykład dla 300 słuchaczy powoduje poczucie naszej alienacji – studenci przestają być jednostkami, a stają się tłumem, nie sposób już zapamiętać ich twarzy, a i brak kontaktu wzrokowego z wykładowcą może zniechęcać do uczestniczenia w zajęciach. Dążenie do minimalizowania kosztów edukacji powoduje właśnie poczucie alienacji – zarówno wśród wykładowców, jak i studentów. Prowadzący wykłady semestralne dla wielkich grup czują się bardziej zmęczeni, choć wydawać by się mogło, że nie ma znaczenia, czy mówi się do 150 czy 300 osób. Odpowiedzialni za organizację procesu nauczania posługują się nie raz argumentem, że przecież na wykładach i tak nie będzie 100% frekwencji, ale tu należałoby zastanowić się, co jest tego przyczyną. Kontakt wykładowcy z bardzo liczną grupą nie sprzyja nawiązaniu więzi, a warto pamiętać, że z grupą tą nie spotykamy się raz, ale przez cały semestr, zatem nawiązanie więzi jest ważnym elementem procesu edukacji.

O roli bezpośredniego kontaktu przekonani są biznesmeni, którzy mając do dyspozycji doskonały sprzęt wideokonferencyjny, wolą prowadzić negocjacje w realu i ponieść koszty wielogodzinnych podróży tylko po to, aby w wynajętej na lotnisku sali spojrzeć partnerowi biznesowemu w oczy. Na ten niedoceniany aspekt interakcji zwracał uwagę już Sartre (patrz: ramka poniżej za: Baumeister, 2011).

Sartre pisał o doświadczeniu patrzenia na kogoś i uświadamiania sobie, że ten ktoś patrzy na nas. Gdy spotykają się oczy dwóch osób, każda z nich natychmiast zdaje sobie sprawę, że doszło do pewnego połączenia dwóch umysłów.

Ten bezpośredni kontakt z wykładowcą jest ceniony przez studentów, o czym mogłam się przekonać (gw), czytając w opiniach studentów, że fakt iż w czasie wykładu ze statystyki, gdy studenci rozwiązują proste przykłady, ja i moi asystenci chodzimy po sali, pomagając tym, którzy się „zgubili”, czyni wykład dużo bardziej motywującym.

## VI. Mit usługi edukacyjnej i kluczowej roli studentów w wytyczaniu kierunku zmian

Kiedy efekty naszego zawierzenia specjalistom (trenerom na siłowni, chirurgom, gdy jesteśmy chorzy) są szybko widoczne (poprawiamy wyniki sportowe, zdrowiejemy), jesteśmy gotowi poddać się ich zaleceniom (i cierpieć z powodu zakwasów, bólu pooperacyjnego).

**Wyniki kształcenia mięśni mentalnych** (a temu służy edukacja uniwersytecka) nie dają się szybko zauważyć, więc w umysłach studentów nie powstaje łatwo połączenie „**duży trud mentalny → duże korzyści**”. W konsekwencji nie można się dziwić, że studenci preferują zajęcia opisywane jako „atrakcyjne i łatwe”, a nie „trudne i znojne”, choć to te drugie dają im szansę lepszego rozwoju mentalnego. Młodzi ludzie nie zdają sobie sprawy, że do odniesienia sukcesu w konkurencji na globalnym rynku potrzebna jest przede wszystkim **sprawność myślenia, a tę kształci się, wychodząc poza sferę komfortu**.

Demokratyzacja procesu zarządzania uczelniami spowodowała, że udział studentów we wszystkich ciałach kolegialnych (w tym np. w kolegium elektorskim wybierającym rektora) jest bardzo znaczący (na wielu uczelniach to ich głos decyduje o wyborze rektora, bo w odróżnieniu od akademików są w stanie doprowadzić do jednomyślnego głosowania swojej grupy elektorów). Czy rzeczywiście studenci powinni mieć tak znaczny wpływ na to, kto zarządza uczelnią? Jaką odpowiedzialność za losy uczelni może ponosić student, który dopiero zaczął edukację lub za chwilę tę uczelnię opuści? Uważamy, że dotychczasową rolę studentów w ciałach kolegialnych powinni przejąć **ABSOLWENCI**, ponieważ oni mogą spojrzeć na edukację z koniecznego dystansu.

Edukacja to proces przebiegający w relacji między nauczycielem a studentami. Próba standaryzacji zachowań nauczyciela (tak jak zachowań kasjera) uniemożliwia elastyczność tej relacji, a więc obniża efektywność procesu edukacji. Musimy jednak ze smutkiem zauważyć, że coraz częściej zdarzają się studenci, którzy wchodzą w rolę klientów oczekujących obsługi. W ramce poniżej znajduje się fragment petycji niezadowolonych słuchaczy studiów podyplomowych prowadzonych przez jedną z renomowanych szkół wyższych.

Usługa edukacyjna jest umową cywilnoprawną o wykonanie usług, które w tym przypadku wykonywane są przez Usługodawcę nierzetelnie. W związku z tym nieuwzględnienie naszych wniosków skutkować może dochodzeniem roszczeń z tytułu nierzetelnego wykonania umowy przez...

Zarzuty dotyczyły zbyt małej – w ocenie studentów – praktycznej przydatności treści zajęć. Uczyłam (gw) tych studentów i mój przedmiot został oceniony wysoko, ale niestety nie mogę zrewanżować się podobną oceną pracy studentów. Prace zaliczeniowe, które czytałam, pokazały bardzo niski poziom wysiłku wkładanego w pracę poza zajęciami. Zapisywanie się na kolejne studia podyplomowe jest coraz częściej przejawem chęci kolekcjonowania dyplomów i ciekawego sposobu spędzania weekendów. I niestety coraz częściej zdarzają się studenci, którzy zachowują się tak, jakby byli klientami zakładu fryzjerskiego („Płacę, więc wymagam”), a zapominają o tym, że **edukacja wymaga współpracy obu stron i nigdy nie uda nam się nauczyć kogoś, kto nie jest skłonny do wysiłku. Traktowanie tego procesu jako usługi jest nieporozumieniem.**

Odpowiedzialność za wybór treści i metod nauczania spoczywa na prowadzącym, ale nie oznacza to, że nie warto pytać o opinie studentów. Trzeba jednak pamiętać, że **studenci nie mają wystarczającej wiedzy, aby docenić wagę zajęć dla dalszych etapów edukacji.** Także pytanie o ocenę kompetencji wykładowcy występujące w niektórych ankietach wydaje się być kuriozalne. Trzeba pamiętać, że ankieta jest formą konwersacji między pytającym (wykładowcą, przełożonym itp.) a odpowiadającym (studentem, pracownikiem). Odpowiadający musi rozumieć nie tylko O CO, ale także PO CO jest pytany. Powinien więc wiedzieć, jaki jest cel zbierania danych. Możliwe są co najmniej dwa powody przeprowadzania takiej ankiety:

- aby wychwycić zajęcia/wykładowców, którzy wymagają pomocy/nadzoru i tych, którzy powinni zostać wyróżnieni (ważne przy awansach);
- aby otrzymać informacje pozwalające udoskonalić dane zajęcia.

Aby osiągnąć cel pierwszy, wystarczy zadać studentom jedno pytanie: „Czy wykładowca – ich zdaniem – zasługuje na nagrodę dydaktyczną?” (np. z siedmiostopniową skalą odpowiedzi od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”) – z prośbą o podanie uzasad-

nienia skrajnych odpowiedzi. Aby osiągnąć cel drugi, należy zadawać pytania otwarte typu:

- Co należałoby zmienić w następnej edycji kursu?
- Jak opowiedziałbyś o tym kursie osobom, które zastanawiają się, czy się na niego zapisać?
- Czy poleciałbyś ten kurs innym? Jeżeli tak, to komu? Jeśli nie, dlaczego?

Nasze doświadczenie uczy, że odpowiedzi na takie pytania niosą o wiele więcej informacji niż oceny liczbowe. Przesunięcie średniej na skali odpowiedzi na pytanie: „Czy zajęcia były ciekawe?” niesie niewiele informacji, bo nie wiemy, czym zostało one spowodowane. Oglądając oceny liczbowe uzyskiwane przez prowadzących ćwiczenia do mojego wykładu (gw), mogę stwierdzić brak różnic – a przecież różnią się oni sposobem nauczania. Zwolennicy skal liczbowych twierdzą, że oceniający zawsze mają do dyspozycji rubrykę „inne uwagi”, ale z badań psychologicznych wiemy, że wypełniający ankietę stosują reguły konwersacji nakazujące, aby nie przekazywać tej samej informacji dwa razy. Sformułowanie oceny liczbowej (przekazanie informacji w formie zaprojektowanej przez autora ankiety) powoduje, że rubryka „inne” pozostaje najczęściej pusta. Zaletą skal liczbowych jest to, że liczby mniej ranią prowadzących niż niektóre sformułowania używane przez studentów, którzy – korzystając z anonimowości – często dają upust przeżywanym emocjom bez żadnych zahamowań, nie bacząc na odbiorcę komunikatu. Czytanie opinii roszczeniowych słuchaczy może być dla wykładowcy bardzo demotywuujące.

Problem doboru pytań i sposobu ich sformułowania został omówiony w naszych innych pracach (Wieczorkowska-Wierzbińska, 2011; Wieczorkowska, Wierzbiński, 2011, Michałowicz 2012), więc tu zostanie pominięty. W tym miejscu postaramy się odpowiedzieć na pytanie, czy możemy traktować wyniki ankiet ewaluacyjnych jako wskaźnik jakości pracy nauczyciela. W niektórych szkołach wyższych osoby uzyskujące najlepsze oceny studentów w danym semestrze otrzymują nagrody finansowe. Trzeba jednak brać pod uwagę **stopień reprezentatywności próby studentów**. Przeprowadzona przez Michałowicza (2012) analiza danych<sup>6</sup> z ponad 31 tys. ankiet rozdawanych w formie papierowej na ostatnich zajęciach w jednej ze szkół wyższych w ciągu 4 semestrów wykazała, że stopień realizacji próby na zajęciach ze sprawdzaną listą obecności jest nieporównanie większy (ponad 70%) niż na wykładach (około 30%).

---

<sup>6</sup> Przeanalizowano zbiór dotyczący 1294 zajęć (642 ćwiczeń, 224 seminariów, 152 warsztatów, 237 wykładów trzonowych i 38 specjalizacyjnych) przeprowadzonych w ciągu 4 semestrów (lata 2009/2010 i 2010/2011). Zajęcia prowadzone były przez 225 wykładowców. W analizowanym zbiorze jest 31 113 ankiet ewaluacyjnych (na ponad 69 801 zapisanych na zajęciach).

Dzięki temu, że w ankiecie znajdowało się pytanie o przewidywany stopień z kursu można było porównać średnią ze spodziewanych stopni ze średnim wynikiem z egzaminu. Ze względu na anonimowość ankiet nie można powiązać oczekiwań z rzeczywistością na poziomie poszczególnych studentów, ale można porównać grupowe średnie stopni oczekiwanych i wystawionych. Trzeba jednak pamiętać, że średnie te pochodzą z grup różniących się liczebnością. Średni stopień z egzaminu pochodzi od wszystkich zapisanych na kurs studentów (moglibyśmy to określić jako badanie pełne), średni stopień przewidywany pochodzi od studentów, którzy byli na wykładzie i wypełnili ankietę ewaluacyjną. Analiza danych<sup>7</sup> wykazała, że w zdecydowanej większości kursów średnie stopnie z egzaminu przewidywane przez studentów obecnych na wykładzie były wyższe niż średnie dla całej grupy zdającej egzamin.

Można to było interpretować jako przejaw optymizmu chodzących na wykłady studentów lub wynik autoselekcji wypełniających ankietę ewaluacyjne: porównujemy przecież stopnie przewidywane przez część studentów z rozkładem stopni uzyskanym od wszystkich zapisanych na kurs. Tak jak przewidywano, stopień zbieżności między oboma średnimi zależy od stopnia realizacji próby (procentu osób obecnych na wykładzie i wypełniających ankietę). Ujemna korelacja między wielkością stopnia realizacji próby (zmieniającą się w naszych analizach od 11 do 60%) a wielkością zniekształcenia pozwala stwierdzić, że ankietę ewaluacyjną wypełnili ci, którzy na egzaminie dostali lepsze stopnie – a więc nie stanowią próby losowej wszystkich studentów. Jednocześnie pojawia się pytanie, czy powinna nas interesować opinia tych, którzy nie chodzili na wykłady? Ankiety papierowe rozdawane na zajęciach eliminowały nieobecnych, ankiety internetowe mogą wypełniać wszyscy.

W kolejnych badaniach grupę 81 studentów i doktorantów z różnych wydziałów UW uczestniczących w ogólnouniwersyteckich zajęciach z metodologii zapytaliśmy o procent wypełnianych przez nich ankiet i powody ich wypełniania. Średni procent w deklaracjach wyniósł 58 (4 osoby wskazały, że nie wypełniły żadnej ankiety, 13 osób wszystkie). Okazało się, że deklarowany procent wypełnionych przez nich ankiet można przewidywać tylko na podstawie motywacji negatywnej („Otrzymałem złą ocenę z przedmiotu i chciałem ukarać wykładowcę”, „Nie podobały mi się zajęcia i chciałem coś z tym zrobić”), a nie pozytywnej („Podobały mi się zajęcia i chciałem pochwalić prowadzącego”, „Otrzymałem dobrą ocenę z przedmiotu i chciałem podziękować wykładowcy”). To jeszcze raz pokazuje problem autoselekcji wypełniających dobrowolne ankiety.

Dalej kolejny przykład, który pokazuje konsekwencje braku reprezentatywności wyników ankiet ewaluacyjnych.

---

<sup>7</sup> pochodzących z ocen wykładów prowadzonych w ciągu 2 lat przez tych samych prowadzących (w sumie ponad 4 studentów)

W 145 ankietach, w których prosiłam (gw) studentów w połowie semestru o ocenę mojego wykładu z psychologii społecznej, dwie osoby napisały, że ustawienia mikrofonu spowodowały, że było zbyt głośno. Inni słuchacze nic nie napisali na temat głośności. Zmiana ustawień mikrofonu nie jest problemem, więc byłam gotowa to zrobić. Postanowiłam jednak sprawdzić powszechność tej opinii. Korzystając z platformy e-learningowej, zadałam tej samej grupie studentów zamknięte pytanie z trzema opcjami do wyboru: „za głośno”, „w sam raz”, „za cicho”. Okazało się, że tylko 5 studentów uznało, że było zbyt głośno, 7 uznało, że zbyt cicho, reszta stwierdziła, że było w sam raz.

To przestroga, aby uwag studentów nie traktować jako reprezentatywnych dla całej grupy. Choć zgodnie z efektem fałszywej powszechności mówiącym, że przeceniamy liczbę osób, które podzielają nasze opinie, zgłaszającym uwagi wydaje się, że wszyscy tak sądzą. Powyższy przykład sugeruje, że odpowiedzi na pytania otwarte należy weryfikować, zadając pytania z zamkniętą kafeterią odpowiedzi.

Oceniając nauczyciela na podstawie wyników ankiet ewaluacyjnych oprócz ignorowania informacji o stopniu reprezentatywności próby zapomina się o tym, że proces dydaktyczny jest wynikiem interakcji wkładu prowadzącego i wkładu grupy.

Ilustracją dla tej tezy są wyniki analiz Michałowicza (2012), który porównał oceny ewaluacyjne<sup>8</sup> tych samych zajęć prowadzonych przez tego samego wykładowcę w różnych grupach studentów. Okazało się, że TEN SAM wykładowca uczący TEGO SAMEGO przedmiotu uzyskuje INNE oceny od różnych grup studentów, co pokazuje, że proces dydaktyczny nie zależy tylko od umiejętności prowadzącego, ale także od uczącej się grupy.

Jeżeli chcielibyśmy nagradzać najlepszych wykładowców, to musimy pamiętać, że problemem jest integracja ocen z poszczególnych kursów. Dlatego porównania wykładowców należy prowadzić w schemacie, w którym uwzględnia się zagnieżdżenie czynnika „grupa studencka” w czynniku „wykładowca”, a nie tak – jak się to powszechnie stosuje – przez uśrednianie średnich z różnych grup (Michałowicz, 2012). Porównywanie wyłącznie średnich też nie jest dobrym pomysłem, nawet gdy porównuje się wyniki pochodzące od jednej grupy studentów. Rozkłady ocen tych samych zajęć bywają silnie skośne, ale nawet w przypadku rekordowego kursu, który został oceniony na 4 maksymalne oceny przez 60% studentów, znaleźli się tacy, którzy dali wykładowcy cztery najniższe oceny. Trzeba o tym pamiętać, gdy czytamy wypowiedzi pojedynczych stu-

<sup>8</sup> Ze względu na bardzo wysoki stopień skorelowania odpowiedzi na 4 pytania ankiety: (1) Czy zajęcia były dobre? (2) Czy zajęcia były ciekawe? (3) Czy zajęcia były zrozumiałe? (4) Czy prowadzący miał dobry kontakt ze studentami? Został z nich zbudowany jeden wskaźnik.

dentów w Internecie. Rozkłady różnią się często też wariancją (przy tej samej liczebności próby zakres zmienności ocen potrafi się różnić aż dwukrotnie).

Tym, którzy mimo przedstawionych przez nas argumentów, chcą nadal oceniać pracę wykładowców wyłącznie na podstawie wyników ankiet ewaluacyjnych, dedykujemy cytaty z Konfucjusza przedstawiony w ramce poniżej.

Co sądzić o człowieku, którego kochają wszyscy w jego wiosce?... Mistrz powiedział: „Nic to jeszcze nie znaczy. Dobrze by o nim świadczyło, gdyby go kochali wszyscy dobrzy, a wszyscy źli nienawidzili”.

## VII. Mit możliwości odgórnej reformy systemu edukacji

Choć to dziwne, nadal ulegamy marzeniom o reformie. Od kandydatów na urzędy oczekujemy programu zmian, które zamierzają wprowadzić. Lekceważymy nie tylko koszty finansowe, ale także psychologiczne. Niestety coraz więcej pomysłów decydentów wprowadza się bez przeprowadzania wcześniejszych badań pilotażowych.

Scruton przestrzega przed fałszywymi założeniami, które staraliśmy się wyłuskać z jego bardzo interesującego wywodu.

Przykłady niebezpiecznych iluzji wielbicieli reform to:

- Możemy kolektywnie zbliżyć się do naszych celów, przyjmując wspólny plan i działając na rzecz jego realizacji pod kierunkiem władzy centralnej. Ludzi można zorganizować tak jak wojsko, z hierarchicznym systemem rozkazodawstwa i obowiązków, zapewniającym skuteczną koordynację działań ogromnej rzeszy ludzi wcielających w życie plan zaprojektowany przez nielicznych.
- Świat NIE jest postrzegany jako złożony z ludzi, ze wszystkimi ich moralnymi słabościami i egoistycznymi kombinacjami, a zaczyna się go traktować jak zbudowany z wykresów i wskaźników symbolizujących odległość od wymaganego celu (efektywność procesu kształcenia mierzona współczynnikiem ukończenia studiów, miejsce w rankingach etc.).

Realści wiedzą jednak, że:

- 1) **System edukacji to nie budynek, który można zburzyć i postawić od nowa według lepszego planu.** Zwyczaj, który przetrwał próbę czasu, jest zbudowany na zakumulowanych doświadczeniach minionych pokoleń i służy jako zaporę dla iluzji, że możemy zrobić wszystko lepiej od nowa<sup>9</sup> zgodnie z jakimś stuprocentowo racjonalnym planem.

<sup>9</sup> Przykładem może być wezwanie prof. Nawrockiej: *Wymyślmy uniwersytety od nowa, jak w '68* (za : Pezda A., *Alarm dla uczelni: gorąca debata o fabrykach bezrobotnych*, Gazeta Wyborcza; 2.05.2012)



- 2) Racjonalny plan wprowadzający kolektywny cel tam, gdzie nie można go sensownie dostosować do zmian pragnień i potrzeb jednostek, owocuje zawsze nieprzewidywanymi i niekorzystnymi konsekwencjami, które prowadzą do zapaści, jeśli w systemie zmian nie ma wpisanych mechanizmów korygujących plan.
- 3) Efektywne rozwiązania zbiorowych problemów nie są narzucane, lecz odkrywane, negocjowane w długiej perspektywie czasowej.
- 4) Kiedy ktoś proponuje poważne zmiany, obiecując ogromne korzyści, to na nim spoczywa obowiązek pokazania, że prawdopodobieństwo osiągnięcia tych korzyści jest wysokie.

Niestety coraz częściej podporządkowujemy się planom reformatorów, którzy uważają, że mogą nam przedstawić kolektywne cele, a potem wymyśleć sposoby ich osiągnięcia. Nikogo nie zaskoczy, gdy zdradzimy, że Scruton oprócz standardowych przykładów wprowadzenia jedynie słusznego ustroju politycznego (młodszym Czytelnikom podpowiadamy, że tak określano socjalizm) podaje przykłady działania Unii Europejskiej. Polska zdolność adaptacji nawet do absurdalnych rozporządzeń – wyćwiczona w poprzednim systemie politycznym – spowodowała, że bardzo sprawnie wprowadziliśmy na uczelniach system boloński. W ciągu 2 lat można zostać np. magistrem zarządzania, mając licencjat np. z japonistyki. Tylko że kwalifikacje takiego magistra w porównaniu z tym, który oprócz magisterium ma licencjat z zarządzania, są nieporównywalnie niższe. Idea słusna, ale reformatorzy nie wzięli pod uwagę, że potrzeba funduszy na kursy wyrównujące wiedzę (i chęci studentów do zdobywania potrzebnych kwalifikacji).

**Podstawą pokojowej koegzystencji nie jest realizacja wspólnych wizji, ale akceptacja dla samoograniczeń.** Sprawdzające się od tysiącleci dziesięć przykazań składa się w dużej części z zakazów, a nie wizji powszechnej szczęśliwości. Dlatego zamiast kolejnej reformatorskiej wizji ważniejsze byłoby uzyskanie konsensusu dla samoograniczeń w szkolnictwie (np. NIE PROMUJEMY NIKOGO, KTO NIE SPEŁNIA WARUNKÓW). Tymczasem konieczność poszukiwania źródeł finansowania owocuje – jak pisze profesor ekonomii z UW, wieloletni dziekan i były przewodniczący Senackiej Komisji Budżetowej Jerzy Wilkin (2012) – konkurencją o płacących chesne studentów, która „skłania do obniżenia wymagań stawianych najpierw kandydatom na studentów, a potem studentom na różnych typach studiów. Zbiega się to z wyraźnie widocznym pogorszeniem się jakości wiedzy prezentowanej przez maturzystów i ich stosunku do studiowania”. Wątek ten jest zbyt bolesny, aby go dalej rozwijać.

## Bibliografia

- Baumeister R.F. (2011), *Zwierzę kulturowe: między naturą a kulturą*. Warszawa: PWN.  
Baumeister R.F., Tierney, J. (2012), *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: The Penguin Press.

- Dalai Lama, van den Muyzenberg L. (2009). *The leader's way*. New York: Broadway Books.
- Michałowicz B. (2012), Maszynopis przygotowywanej na Wydziale Zarządzania pod kierunkiem G. Wieczorkowskiej rozprawy doktorskiej *Problemy analiz wyników badań ewaluacyjnych*. Młodinow L. (2009), *Matematyka niepewności. Jak przypadki wpływają na nasz los*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Schwartz B. (2004), *The paradox of choice. Why more is less*. New York: Harper Collins Publisher.
- Scruton R. (2010), *Kultura jest ważna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Scruton R. (2012), *Pożytki z pesymizmu i niebezpieczeństwa fałszywej nadziei*. Poznań: Zysk i s-ka.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.
- Tyszka T. (2010), *Decyzje: perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Warszawa: Scholar.
- Wieczorkowska G., Wierzbiński J. (2011), *Statystyka: od teorii do praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wieczorkowska-Wierzbińska G. (2011), *Psychologiczne ograniczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW.
- Wilkin J. (2012), *Jak wzmacniać pozycję Uniwersytetu nawet w trudnych czasach?* Uniwersytet Warszawski, 1 (56).

### Demystification of mindlessly accepted educational assumptions

To change anything effectively, you have to understand the nature and specificity of the process which is the subject of your intervention. For over the past 20 years the educational system in Poland has been a subject to ongoing reforms. In this paper we describe the collection of neglected issues in social discourse on education. Our discussion is based on lessons learned during more than 30 years of university teaching by the first two authors as well as by the work of the distinguished philosopher, Roger Scruton and, finally, on data from over 30 000 course evaluations analyzed by the third author. We have described 7 educational myths assuming: (1) advantage of new informational technologies, (2) students' intrinsic motivation, (3) importance of students' freedom in choosing the content and time of their study, (4) the necessity of knowledge to be practical, (5) advantages of individualization in education, (6) treating education as service given by teacher to the clients; (7) the possibility of top-down reforms of the education system. Finally, our data analysis demonstrates that the same instructor teaching the same course is often evaluated differently by different groups of students, which means that teaching effectiveness depends both on instructor's and student's contribution to the process of learning.

**Key words:** educational policy, course evaluations, Roger Scruton