

# Uczenie się głębokie jako efekt studiowania

## Abstract

### Deep learning as an outcome of university studying

Dynamic economic and political changes influence the task of academic education. It undergoes profound changes. Economic needs and the resulting government policy affect the reduction of nature of knowledge transferred or constricted on college campuses. Massification of education significantly contributed to lowering academic standards. Deep learning as the effect of academic adult learning is a prerequisite for the functioning of the university. There is justified concern that due to the progressive evolution of higher education, deep learning in higher education is rare and elite.

**Słowa kluczowe:** edukacja akademicka, uczenie się dorosłych, uczenie się pogłębione

**Key words:** higher education, adult learning, deep learning

Studenci przychodzą na studia po wiedzę. Istnieje obawa, że w czasach obecnych studenci inaczej pojmują pojęcie studiowania niż ich nauczyciele oraz inaczej definiują wiedzę, jaka spodziewają się zdobyć. Historyczne spojrzenie na znaczenie uniwersytetów w Europie każe nam sięgnąć do wczesnego średniowiecza, gdzie *universitas* oznaczała zinstytucjonalizowaną wspólnotę wiedzy i naukowych badań, w której wartości, normy i wspólnota pojęć tworzyły duchowe ramy ówczesnej Europy. Jedyny w owych czasach język, jakim posługiwała się nauka – łacina stwarzał rodzaj komunikacyjnej wspólnoty oraz platformę współpracy, zrozumienia i zbliżał oddalone od siebie ośrodki uniwersyteckie Europy. „Już więc w średniowieczu uniwersytety nie tylko stanowiły wzorcowy przykład tego, co dziś nazywamy „swobodnym obiegiem” ludzi, idei i informacji,

lecz także w znaczącym stopniu wpływały na bieg najważniejszych wydarzeń intelektualnych, kulturalnych i politycznych całego ówczesnego świata<sup>1</sup>. Zawsze w historii uniwersytet kreował ludzi światłych na swoje czasy, obywateli, którzy wyróżniają się spośród innych społeczności swoją prawością. Studiowanie, tak w uniwersytecie średniowiecznym, jak i w późniejszych dziejach zawsze było tworzeniem kadr władzy państwowej i elit społecznych<sup>2</sup>. Służyło temu nabywanie wiedzy oraz przesiąkanie kulturą i tworzenie świadomości narodowej. Współcześnie stale wzrasta popyt na wiedzę specjalistyczną i wysoce sprecyzowane kompetencje absolwentów. Zająły one miejsce kulturowanej wcześniej w uniwersytetach wszechstronnej wiedzy, kultury umysłowej i kulturotwórczego uczestnictwa profesorów i absolwentów. Wzrastający stopień skolaryzacji na poziomie wyższym spowodował dużą dostępność do edukacji akademickiej nie czyniąc jej jednocześnie elitarną<sup>3</sup>. „Sięganie do coraz to głębszych pokładów młodzieży, o niższych kompetencjach czy predyspozycjach do studiowania (jakkolwiek są one rozumiane: inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania itd.) z powodu uczynienia studiów tak masowymi prowadzić musi wprost do inflacji wykształcenia wyższego: im więcej osób posiada dane dobro, tym staje się ono mniej cenne”<sup>4</sup>. Współcześnie zdaniem R. Borowicza trudno jest rozpatrywać wyższe wykształcenie jako wartość samą w sobie. Wykształcenie akademickie traktowane jest współcześnie jako element podnoszący status społeczny absolwenta. Szczególnie, gdy nie ma w jego rodzinie tradycji akademickich i dopiero jego pokolenie zdobywa wykształcenie wyższe. Ma ono także znaczenie dla jakości życia i staje się wyznacznikiem miejsca w społecznej strukturze. Studiowanie rozpatrywane jest często jedynie w kategoriach wymagań rynku pracy i szans absolwenta w znalezieniu zatrudnienia. Budzi to stale wiele głosów zatroskania o kondycję intelektualną przyszłych pokoleń. Dał temu wyraz J. Brzeziński, upominając się o klasyczne wartości humanistyczne edukacji akademickiej: „Współczesne uniwersytety, owe nieraz gigantyczne organizmy, jak

<sup>1</sup> M.J. Siemek, *Wolność, rozum, interdyscyplinarność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 343.

<sup>2</sup> D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.

<sup>3</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne aspekty upowszechnienia wyższego wykształcenia w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 29, Szczecin–Warszawa 2006; K. Wenta, *Sukces czy klęska w upowszechnianiu szkolnictwa wyższego*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 28, Szczecin–Warszawa 2006.

<sup>4</sup> R. Borowicz, *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 49.

owe włoskie i *mega-atenei*, stają się, co zauważa Ritzer, twórca bardzo głośnego terminu *makdonaldyzacja*, „fordowską fabryką”, w której nie ma miejsca na twórczość, indywidualność ani osobowość... Zauważmy tedy, że nauki humanistyczne dają coś więcej, aniżeli tylko ogólną wiedzę, pozwalającą zrozumieć czytane teksty i porozumieć się w danym języku. Nauki humanistyczne wpływają na ukształtowanie się Osoby. To nauki humanistyczne umożliwiają zrozumienie i samozrozumienie pozycji człowieka w społeczeństwie, to one otwierają człowieka na inne systemy wartości... Jeśli będziemy priorytetowo traktować wyłącznie obszary wysoko zaawansowanej technologii, to musimy być świadomi tego, że za ileś lat nie będziemy mieli w Polsce komu przekazać tych wyników, bo – najzwyczajniej – przy utrzymaniu dotychczasowego poziomu kształcenia nasze społeczeństwo będzie zdominowane (już jest?) przez „standaryzowane gammy, identyczne delty, jednolite epsilony”<sup>5</sup>. Uniwersytet jest instytucją państwa, której produkt wzbogaca kulturę narodu, gospodarkę i rentowność wszystkich przedsięwzięć. Rozwija naukę, kształci pokolenia światłych, refleksyjnych ludzi. J. Brzeziński wyznacza ramy funkcjonowania wymarzonego uniwersytetu<sup>6</sup>, który nazywa osobliwym miejscem spotkania się uczonych – mistrzów i studentów (i tych z poziomu studiów magisterskich i tych z poziomu studiów doktoranckich). Spotkanie owo odbywa się w celu konstruowania modeli rzeczywistości i metod jej naukowego poznawania, w celu przekazywania kolejnym pokoleniom najnowszej wiedzy o modelach i metodach poznawania rzeczywistości oraz odpowiedzialnego korzystania z tej wiedzy i ulepszania praktyki społecznej. Powinno ono spełniać standardy przygotowania teoretycznego, metodologicznego, etycznego oraz zawężonego do podstawowego poziomu przygotowania praktycznego. Takie wykształcenie nazywa J. Brzeziński prawdziwym wykształceniem uniwersyteckim. Przyznajmy, że przemiany polityczne i wolnorynkowe reformy szkolnictwa wyższego inaczej rozkładają akcenty w postrzeganiu zadań i standardów edukacji akademickiej<sup>7</sup>. W obronie akademickiego kształcenia ogólnego, które kształtuje sprawność posługiwania się umysłem wypowiadają się najznamienitsi profesorowie. Uniwersytet to instytucja powołana do kultywowania „ogólnej kultury umysłowej” i rozwijania *paidei*,

<sup>5</sup> J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 68.

<sup>6</sup> Tamże, s. 65.

<sup>7</sup> Z. Kwieciński, *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemia?*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 68.

czyli wychowania człowieczeństwa w człowieku<sup>8</sup>. Otwiera ono możliwości kształtowania i rozwijania takiej wiedzy i takich umiejętności, za pomocą których umysł może się kształtować w toku całościowego uczenia się; to kształtowanie takiej wiedzy i takich umiejętności, za pomocą których będzie mógł przyswajać, przetwarzać i wytwarzać nową wiedzę i nowe umiejętności<sup>9</sup>.

Rodząca się w latach dziewięćdziesiątych nowa sytuacja polityczna, wymagania tworzącego się społeczeństwa informacyjnego, a w nim narastająca konkurencyjność na rynku pracy, stworzyły jasno sformułowaną potrzebę całościowego uczenia się. Dały jej wyraz liczne inicjatywy organizacji międzynarodowych, fundusze unijne i wydawane lokalnie akty prawne. Aktualna od początku dwudziestego wieku, a w rozumieniu nam bliskim od lat 60-tych ubiegłego wieku, idea edukacji ustawicznej staje się potrzebą, która wyznacza priorytety funkcjonowania współczesnych gospodarek. „Ideę kształcenia ustawicznego najpełniej obecnie wyraża pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi ono także zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społecznego”<sup>10</sup>. Edukacja ustawiczna zyskała określenie całościowego uczenia się z silnymi odniesieniami do praktyki edukacyjnej i licznych inicjatyw służących jej rozwojowi.

O wadze uczenia się całościowego w naszym kraju świadczy opracowanie przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji dokumentu strategicznego *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Dokument zaczyna się słowami, które podkreślają zależność rozwoju

---

<sup>8</sup> E. Potulicka, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe. Teoria i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 117.

<sup>9</sup> W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie ogólne w szkole wyższej – wybrane zagadnienia*, [w:] A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 139.

<sup>10</sup> Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003, s. 8.

społecznego od stałego podnoszenia kwalifikacji: „Kompetencje i kwalifikacje osób stanowią szczególnego rodzaju kapitał, którego znaczenie rośnie w warunkach globalnej konkurencji. Kompetencje i kwalifikacje muszą być stale doskonałe, aby umożliwiły osobom sprostać wyzwaniom zmieniających się technologii, złożoności procesów gospodarczych i społecznych. Tym samym uczenie się w różnych formach, miejscach i przez całe życie, mające na celu rozwój kompetencji i kwalifikacji, staje się kluczem do wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego”<sup>11</sup>. Kapitał, o którym mowa w dokumencie stanowi pewnego rodzaju miarę jakości zasobów ludzkich. I choć w oczywisty sposób zawsze edukacja całożyciowa odnosić się będzie do osób w każdym wieku, to w dziedzinie globalnej konkurencji do roli kluczowego czynnika urasta edukacja dorosłych, a w jej zakresie edukacja uniwersytecka.

Edukacja akademicka zmienia się i ewoluuje razem z rozwojem nauki. Nauka nie odczytuje już świata ani nie nazywa praw natury wzorem uczonych średniowiecznych, ale stara się wykorzystywać je do przemiany tego, co zastane, podporządkowywać sobie prawa natury. Świat nowoczesny jak nigdy w dziejach stał się unaukowany, przesycony wiedzą racjonalną i jej zastosowaniami, zmieniają się bezpowrotnie struktury ekonomiczne i społeczne „starego świata”. Siemek nazywa te procesy urynkowaniem i skapitalizowaniem wiedzy, a tym samym i uniwersytetów. Przesycenie nauką refleksją współczesnej rzeczywistości dotyczy nie tylko nauk przyrodniczych, ale także nauk humanistycznych i społecznych<sup>12</sup>. Nowoczesne życie wzbogacane jest refleksją naukową, która jest krytyczno-hermeneutycznym namysłem nad normatywnymi podstawami struktur i systemów politycznych i która zmierza do nadania ludzkiemu życiu, a z drugiej strony zapewnić polityczną prawomocność nowoczesnych form międzyludzkiego komunikowania się, współdziałania i współżycia. Uniwersytet pełni funkcję rzecznika nowoczesnego oświecenia. Przejawia się ona w naukach humanistycznych i społecznych, które najpełniej wyrażają nowy uniwersalizm, który łączy etos praw i obowiązków człowieka z logiką i etyką nowoczesnego społeczeństwa i jego instytucji politycznych. „Pogłębienie i upowszechnienie właśnie tej na wskroś praktycznej wiedzy orientującej i rozumiejącej staje się w dzisiejszym świecie również jednym z głównych zadań akademickiej pracy

<sup>11</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Projekt 2011.02.04.

<sup>12</sup> M.J. Siemek, dz. cyt., s. 350.

badawczej i dydaktycznej. Uniwersytety dziś, tak samo jak dawniej, zawiadują podstawowymi zasobami rozumnego oświecenia, którego istota polega na tym, by tworzyć i przekazywać krytyczną samoświadomość nowoczesnego człowieka. Oznacza to przede wszystkim jego zdolność do wolnego samookreślenia się w myśleniu i w odpowiedzialnym działaniu oraz jego niezbywalne prawo do demokratycznego współdecydowania o wszystkich najważniejszych sprawach dotyczących jego współżycia z innymi<sup>13</sup>. Uniwersytet widziany oczami filozofa jest świątynią wiedzy. Wiedzy nowoczesnej, inaczej niż kiedyś stanowionej, realizującej inne, współczesne cele. Oczekiwania pokładane w efektach pracy uniwersytetu zakładają, że w sposób perfekcjonistyczny spełni on w swym funkcjonowaniu wszelkie oczekiwania, że warunki prowadzenia badań naukowych zapewnią naukowcom osiąganie najlepszych wyników, że studenci, którzy wchodzić w mury Alma Mater prezentować będą stale ten sam wysoki poziom przygotowania, motywację zgłębiania wiedzy i pokorę wobec jej ogromu. Uniwersytet jako fenomen, który jest miejscem tworzenia „zasobów rozumnego oświecenia” w praktyce jest miejscem pracy profesorów i pracowników naukowych, jest miejscem kształcenia młodzieży akademickiej, która zdobywa indeksy na zasadach wypracowanych przez zmiany systemowe i społeczne.

Kondycja edukacji akademickiej budzi gorące dyskusje i uzasadnione wątpliwości. „Dyskusje wokół instytucji edukacyjnych i spory o kształt i charakter edukacji, a edukacji akademickiej w szczególności, stały się elementem naszej codzienności. Nie należy się temu dziwić. Kształcenie nie jest bowiem formowaniem umysłu uczestniczących w nim jednostek. Jest ono czymś więcej. Dominujące w nauczaniu dyskursy ustanawiają reprezentacje świata, nadają jego składowym opatrzone wartościującym kontekstem sensy i znaczenia, które – po ich zinternalizowaniu – stają się podstawą indywidualnych i społecznych tożsamości aktorów sceny społecznej, a w dalszej konsekwencji rozstrzygają o jakości stosunków społecznych i charakterze świata społecznego<sup>14</sup>. Jakość kształcenia akademickiego rozpatrywana jest w wielowymiarowych zakresach. Pamiętać należy, że jej interesariuszami są nauczyciele akademicy i studenci, a także społeczeństwo i gospodarka, którzy jako odbiorcy efektów pracy akademickiej

<sup>13</sup> M.J. Siemek, dz. cyt., s. 350.

<sup>14</sup> M. Malewski, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] A.J. Sowiński (red.), *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Kultura Akademicka w oglądzie pedagogicznym*, Ars Atelier, Szczecin 2009, s. 39.

będą czerpać możliwie duże korzyści z kompetencji absolwentów studiów. Deklarowana w dokumentach zmiana orientacji z celów na efekty kształcenia akademickiego stanowić ma zwrot w myśleniu o kierunku działań nakierowanych na osiągnięcie oczekiwanej jakości kształcenia. Gdyby jednak przyjąć, że celem edukacji akademickiej jest wyposażenie studenta w wiedzę, umiejętności i kompetencje związane ze studiowanym kierunkiem udałoby się uniknąć znaczeń przypisanych niegdyś innemu, normatywnemu myśleniu o edukacji. „Nasze uniwersytety, aby znaleźć się wśród najlepszych tego typu uczelni Unii Europejskiej, muszą odpowiedzieć na pytanie, jak zwiększyć odsetek studentów z najlepszymi postępami w nauce oraz zmniejszyć różnice w osiągniętych przez nich wynikach, odejść od szablonów, wzmocnić swoją obecność w naukowych programach europejskich, konfrontować się z nauką światową i prowadzić zajęcia dydaktyczne na najwyższych poziomach w sensie społecznym, merytorycznym, metodycznym i utylitarnym, wraz z uwzględnieniem oczekiwań i zainteresowań studentów”<sup>15</sup>. Tak szeroko zakreślone zadania dla uczelni wyższych stawiają określone wymagania zarówno wobec nauczycieli akademickich<sup>16</sup>, jak i wobec studentów. Procesy urynkowania szkolnictwa wyższego, zwiększona i zliberalizowana dostępność do edukacji na poziomie wyższym doprowadziły do znacznego przesunięcia aktywności nauczycieli akademickich z prac badawczych na kształcenie. Dość często słyszy się, że kondycja intelektualna studentów niejako zmusza nauczycieli akademickich do prowadzenia szkolnego nauczania. Wbrew zmianom w myśleniu o edukacji akademickiej zmierzających do angażowania studentów w proces własnego rozwoju, czynienia ich odpowiedzialnymi za swój rozwój zajęcia akademickie tracą wymiar dysput akademickich na rzecz nauczania szkolnego. Nowe zadania i perspektywy edukacji akademickiej stanowią szczególnie rodzaju wyzwania dla nauczycieli akademickich. Powielanie utartych schematów pracy dydaktycznej będzie o tyle uzasadnione, gdy owe schematy dotyczą nauczania wyzwalającego aktywność badawczą studentów, stanowią zaczyn zaangażowania intelektualnego i stawiają problemy rozwi-

<sup>15</sup> K. Denek, *Ku poprawie jakości uniwersyteckiej edukacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, Aksjologia, i kreatywność w edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 95.

<sup>16</sup> D. Ciechanowska, *University teachers readiness to foster students competencies of self-directed learning*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. From Nursery to the Professional Activity*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.

jające młode umysły. „Kształcenie na poziomie wyższym nie może być prostą analogią kształcenia na poziomie podstawowym czy średnim, aula akademicka nie jest klasą szkolną. Jeśli tak, to nauczyciel akademicki nie może być tylko wysoko wyspecjalizowanym dydaktykiem danego przedmiotu czy obszaru nauki, lecz winien być badaczem aktywnie budującym naukę, którego zadaniem nie jest tylko transmisja jej rezultatów, lecz przede wszystkim poddawanie w wątpliwość tychże ustaleń i ich rewizja w toku postępowania badawczego. Takie spojrzenie na rolę nauczyciela akademickiego i ewentualną przydatność jego kompetencji dydaktycznych wynika z przyjętej humboltowskiej koncepcji uniwersytetu, opartej na jedności nauki, badań i kształcenia”<sup>17</sup>. Osiągnięcie nowych standardów edukacji akademickiej może nie udać się także, gdy do nowych warunków funkcjonowania uczelni, nowoczesnych odkryć naukowych, technologii informacyjnych wprzęgniętych w proces prac badawczych, jak i aktywności studentów, nowoczesnego profilu absolwenta, który ma odnosić sukces na rynku pracy, uparcie starać się będziemy powielać uznane i usankcjonowane tradycją zwyczaje pracy akademickiej sprzed niemal dwustu lat.

Współczesne zadania edukacji akademickiej to także zadania stawiane wobec nauczyciela akademickiego<sup>18</sup>. W stale modyfikowanych dynamiką zmian cywilizacyjnych warunkach, nauczyciel akademicki jest zobowiązany do znalezienia takich sposobów pracy dydaktycznej, które najlepiej zaktywizują studentów, zainteresują wykładanym przedmiotem, wprowadzą ich w świat nauki sposobami, które są dla nich atrakcyjne. Warunki pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego dynamicznie się zmieniają. Do tych warunków zaliczyć można stale dyskutowany i krytykowany obniżający się poziom absolwentów szkół średnich. „Na studiach coraz częściej gości efekt szkoły *podstawowej, gimnazjum i liceum*, tzn. studenci chcą się uczyć, a nie studiować. Wśród coraz większej ich liczby pojawia się oczekiwanie, że wszystko im się wytłumaczy na zajęciach dydaktycznych, rozwiąże problemy, a na kolokwiach i egzaminach będą pytania najlepiej takie same jak na ćwiczeniach. Studenci w coraz mniejszym stopniu

<sup>17</sup> A. Sajak, *Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich a jakość kształcenia w perspektywie KRR*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 136.

<sup>18</sup> D. Ciechanowska, *Facilitating student development in the self-directed approach to learning*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Academic areas of scientific knowledge*, Akademicki Instytut Naukowo-Wydawniczy ALTUS, Poznań 2011.



przygotowują się do ćwiczeń. Z reguły nie notują na wykładach”<sup>19</sup>. Skoro z jednej strony współczesny nauczyciel akademicki nie zawsze ma do czynienia na zajęciach z młodzieżą, która ma gruntowne podstawy intelektualne, z drugiej zaś edukacji akademickiej stawiane są nowoczesne wymagania wynikające z dynamiki rozwoju cywilizacyjno-technicznego, to sytuacja ta wymaga od niego opracowania i stosowania w swojej praktyce edukacyjnej adekwatnych do potrzeb metod pracy. Owe potrzeby wyznacza efekt edukacji akademickiej. Jest nią zmiana w studiującym.

Złożony proces rozwoju i kształtowania się studenta dotyczy jego wiedzy, postaw, kultury, wartości i dojrzałości osobowościowej<sup>20</sup>. Nabywanie wiedzy jako podstawowy element edukacji akademickiej zachodzi w procesie uczenia się. Studenci to ludzie dorośli – bądź młodzi dorośli, gdy mówimy o osobach studiujących trybem dziennym stacjonarnym<sup>21</sup>, bądź dorośli w całym spectrum rozumienia tego pojęcia. Wszak coraz częściej mamy studentów w wieku lat 40–50, a nawet zdarzają się studenci w wieku emerytalnym. Dlatego mówiąc o uczeniu się studentów należy rozpatrywać specyfikę uczenia się dorosłych<sup>22</sup>. Klasyczna dydaktyka szkolna ze stanowionymi uczniom celami, realizowanym jednolicie w kraju programem kształcenia, wraz z jego ujednoliconym systemem kontrowania nie mają zastosowania w przypadku uczenia się akademickiego. „Jednym z istotnych wyznaczników myślenia o edukacji, a także realizacji jej celów i zadań w szkole wyższej jest sposób rozumienia pojęcia uczenia się. Od tego, jak się go pojmuje, zależy rodzaj oraz funkcje czynności podejmowanych przez uczestników procesów edukacyjnych, a w konsekwencji jego efektywność. Wiele wskazuje na to, że najczęściej mamy do czynienia z potocznym, powierzchownym rozumieniem uczenia się, wywodzącym się z doświadczeń szkolnych. W posiadane, ukształtowane w szkole podstawowej i średniej, umiejętności uczenia się, często związane tylko z pamięciowym opanowaniem treści, „pakuje się” wiedzę „książkową”, nie bacząc, jakie umiejętności są, jakie możliwości

---

<sup>19</sup> K. Denek, *Ku poprawie jakości uniwersyteckiej edukacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, aksjologia, i kreatywność w edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 103.

<sup>20</sup> J. Mazur, *Studiowanie jako inwestowanie w kapitał wiedzy i przyszły kapitał ekonomiczny*, [w:] D. Ciechanowska, *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów*, Volumina, Szczecin 2012.

<sup>21</sup> E. Gruba. *Wczesna dorosłość*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011.

<sup>22</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, WCKU, Toruń 2009.

stwarzają dla rozwoju umysłu. W szkole wyższej chodzi o rozwijanie osobowości studentów, a w tym o kształtowanie ich personalnych systemów uczenia się, a nie tylko wybranych ich elementów, a więc systemów osadzonych w określonych wartościach, sterujących wartościami uczenia się<sup>23</sup>. Uczenie się dorosłych rozpatrujemy nie tylko w kategoriach instrumentalnych, lecz także emancypacyjnych. Nowocześnie rozumiana edukacja ustawiczna, a w jej ramach edukacja dorosłych, rozumiana jest jako rozwój refleksyjności jako zdolności do namysłu nad własnym (myśleniem) uczeniem się<sup>24</sup>. Wobec zawrotnego tempa przemian cywilizacyjnych, technologicznych i społecznych uczenie się przez doświadczenie okazuje się być zbyt wolnym i za mało efektywnym. Jako ważny cel edukacji i socjalizacji w szerokich debatach politycznych rosnącą rolę zaczyna odgrywać refleksja nad uczeniem się. „Refleksyjność w przypadku dorosłych jest szansą na rekonstrukcję struktur poznawczych, przeciwdziałając stereotypowemu myśleniu, epistemicznemu zamknięciu, emocjonalnej obojętności, umożliwiając niezależną od kontekstu aktywność”<sup>25</sup>. Refleksyjność, jako namysł nad uczeniem się, znalazła opis w teoriach C. Rogersa, który określał ją jako uczenie się znaczące. W teorii J. Piageta, gdy mówimy o uczeniu się akomodacyjnym, odwołujemy się do refleksyjności uczenia się, jak również w uczeniu się transformatywnym amerykańskiego autora J. Mezirowa. Element zaangażowania i osobistej refleksji wykraczający poza asymilację wiedzy występuje także w koncepcji Y. Engströma, który wskazuje na uczenie się transgresyjne, innowacyjne i będące procesem twórczym wtedy, gdy przyjmuje według niego poziom III. „Aby proces uczenia się mógł nastąpić, jednostka musi odczuwać palący problem lub konflikt interesów, które nie mogą być rozwiązane w ramach istniejącego zespołu alternatyw”<sup>26</sup>. Refleksja w uczeniu się angażuje podmiot<sup>27</sup>, który nie tylko dokonuje

---

<sup>23</sup> W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie ogólne w szkole wyższej – wybrane zagadnienia*, [w:] A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 124.

<sup>24</sup> D. Ciechanowska, *Zmieniający się uniwersytet a autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011.

<sup>25</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie?*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe. Teoria i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 401.

<sup>26</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 64.

<sup>27</sup> M. Rawson, *Learning to Learn: more than a skill set*, „Studies in Higher Education” 2000, Vol. 25, No. 2.

analizy zakresu swojego rozumienia, ale przede wszystkim wymaga osobistego skoncentrowania się na celach własnego rozwoju. Refleksja skoncentrowana na własnym rozwoju znajduje swoje zastosowania w nakierowaniu na własny rozwój (*self-direction*), a w jego zakresie na samokierowane uczenie się<sup>28</sup> (*self-directed learning SLD*)<sup>29</sup>. Uczenie się, które w swojej intencji wynika z autonomicznych potrzeb uczącego się, z natury rzeczy będzie miało charakter uczenia się w głąb siebie, jak nazwał je R. Kidd. Ten teoretyk uczenia się ustawicznego wyszczególnił poza uczeniem się w głąb uczenie się w pionie, jako podnoszenie wykształcenia, zdobywanie wykształcenia na kolejnych jego szczeblach, podnoszenie kwalifikacji poprzez kończenie kursów, studiów podyplomowych itp., oraz uczenie się w poziomie, rozumiane jako rozwijanie własnych zainteresowań. Uczenie się w głąb siebie rzadko bywa przedmiotem refleksji pedagogicznej, gdyż uczeniem się dorosłych głównie zajmowano się w kategoriach rozwiązań systemowych, organizacyjnych. Charakter uczenia się dorosłych czy jakość tego uczenia się rozpatrywać możemy w perspektywie efektów zachodzących w uczącym się, czyli zmian zachodzących w jego rozumieniu.

Charakter wiedzy przekazywanej czy kształtowanej na uczelniach coraz bardziej jest uwarunkowany potrzebami gospodarczymi i wynikającą z nich polityką państwa. Jest to trend światowy, któremu nasz kraj chce usilnie dorównać. Niemniej jednak nakierowanie polityki państw na funkcjonowanie uniwersytetów spotyka się z krytyką obrońców idei uniwersytetów będących miejscem tworzenia wiedzy. Odnosząc się do dokumentów Komisji Europejskiej, w której ustalono trójkąt edukacja–badania–innowacja, uniwersytety powinny zdefiniować swoje własne stanowisko odnośnie charakteru edukacji, która ma miejsce na uniwersytecie oraz charakteru badań, jakie uczelnia chce prowadzić<sup>30</sup>. Uniwersytety od pokoleń uczą studentów myślenia. Czynią to poprzez dostarczanie materiału i kształtowanie nich tak, by poszukiwali znaczeń. Jest to proces, w którym młodzi ludzie wychodzą poza ramy przyswajania, poszukują własnych interpretacji, porządkują obraz rzeczywistości poprzez redukcję chaosu infor-

<sup>28</sup> D. Ciechanowska, *Importance of Self-Directed Learning in Knowledge Society*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and present Condition*, Sosnowiec 2010.

<sup>29</sup> G. Manning, *Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory*, „Journal of the Washington Institute of China Studies”, Summer 2007, Vol. 2.

<sup>30</sup> G. Boulton, C. Lucas, *What are universities for? League of European Research Universities*, Amsterdam–Zurich 2008.

macyjnego na rzecz racjonalnej argumentacji. Studenci w samodzielnym poszukiwaniu uczą się znajdować przesłanki dla rozwiązywania problemów. „Uczą się poszukiwać prawdziwego znaczenia rzeczy: zrozumienia między prawdą i pozorem prawdy, samodzielnego weryfikowania rzeczy stałych w owym bardzo niestałym zbiorze często uznawanym za wiedzę. Są to głęboko osobiste, prywatne dobra, które jednocześnie stanowią dobra publiczne. Są to cechy pożądane u obywateli w każdym społeczeństwie. Jest to podwójnie prawdziwe tu w Europie, ponieważ nasza kultura wyznaje zasadę, że uczciwość i otwartość społeczna, zdolne przemoc uzasadnioną konkurencją między jednostkami i grupami oraz harmonizować uzasadnione różnice, możliwe są jedynie dzięki bezpośredniej demokracji. To uniwersytety kształcą obywateli, a przynajmniej odsetek obywateli wymagany do pobudzania do życia i przewodzenia społeczeństwu przez pokolenia”<sup>31</sup>. Tak stawiane oczekiwania wobec uniwersytetów oraz ich studentów można osiągnąć dzięki głębokiemu zaangażowaniu w proces uczenia się, które zachodzi w uczeniu się głębokim.

Studiowanie rozpatrywane w perspektywie socjokulturowej koncepcji edukacji jest osiągnięciem wolności wewnętrznej i autonomii wyznaczającej cele życia. Koncepcja ta zakłada, że proces studiowania zmierza do opanowania naukowej metody poznania. Składają się na nią takie elementy jak stopniowe wchodzenie w procesy myślenia naukowego, rozumowanie, wnioskowanie i interpretacja. Jednostka zawsze funkcjonuje w kontekście kultury, w której funkcjonuje. „Studiowanie to specyficzna aktywność ukierunkowana na poznanie, dokładne i gruntowne, dociekanie istoty, poszukiwanie sensu, rozwiązywanie problemów za pomocą wnioskowania i analizy naukowej. W trakcie studiowania student powinien poznać metodę poznania naukowego, osiąść umiejętność stosowania jej do rozwiązywania różnych zagadnień, w konsekwencji dostrzegać zależność między postrzeganymi rzeczami, osiąść umiejętność interpretacji... Aktywność intelektualna, jaką jest studiowanie, wymaga umiejętności rozumowania i wiąże się z procesem dochodzenia do rozumienia”<sup>32</sup>. Na aktywność umysłową studenta wpływa nie tylko kultura, ale także aktywizujące otoczenie kulturowe. Jest nim niewątpliwie uniwersyteckie środo-

<sup>31</sup> G. Boulton, C. Lucas, dz. cyt.

<sup>32</sup> E. Filipiak, *Od Rozumu do Mądrości, od Rozumienia do Pojmowania – idea „studiowania” w perspektywie socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego i J.S. Brunera*, [w:] *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*, Zapol, Szczecin 2007, s. 154.

wisko. Ważnym jest, aby student aktywnie uczestniczył we wszystkich typach formalnej aktywności przewidzianej dla studenta jakimi są wykłady, seminaria oraz w naukowej i popularnonaukowej działalności uniwersytetu. Taka jego aktywność stawia go w pozycji czynnego współtwórcy kulturowego środowiska uczelni. Studiujący czyni się odpowiedzialnym za własny rozwój poprzez stawianie sobie zadań zmierzających do wzbogacenia swojej wiedzy we współpracy z nauczycielami akademickimi. W koncepcji socjokulturowej, której przedstawicielami są J. Bruner i L. Wygotski, kulturowe konteksty, w które jest uwikłany każdy człowiek, w tym oczywiście student – sprzyjają rozwojowi umysłowemu. Dzięki specyfice środowiska akademickiego interpersonalny wymiar kontekstów kulturowych stwarza warunki do spotkań z INNYMI i dzielenie się z nimi wiedzą, doświadczeniem, poszukiwaniem problemów. Taka wspólnota intelektualna nazwana została przez Brunera rozumieniem innych umysłów. „Brunerowskie rozumienie/doświadczenie Innego Umysłu ma jeszcze jeden wymiar. Rozumienie to akt samodzielnego bądź wspomagane przez nauczyciela „odnajdowania”, bądź odkrywania wiedzy przez studiującego. Istotne staje się znaczenie tej samodzielnej aktywności podmiotu dla Procesu Odkrywania Wiedzy – dochodzenia do Rozwiązania problemu i Wyjaśnienia (uzewnętrznienia zdarzenia) – Interpretacji, co uwidacznia się w ostatecznym efekcie Przyswojenia, Rozumienia i Wykorzystania wiedzy”<sup>33</sup>. Rozumienie innych umysłów zachodzić może w sposób bezpośredni w akcie spotkania i interakcji interpersonalnych, może także zachodzić w sposób pośredni poprzez studiowanie tekstów i zawartych w nich treści. Czytanie tekstu jest rozumiane jako zderzenie dyskursu pisarza z procesem interpretacji tegoż tekstu, czyli dyskursem czytelnika. Tekst rozumiany jako zapis języka i jego komunikatów dostarcza informacji, które w trakcie czytania przez odbiorcę podlegają procesowi rozumienia i interpretacji. Proces ten prowadzi do konstruowania w głowie czytającego sensownych reprezentacji, które powstały w drodze poszukiwań subiektywnych znaczeń i stanów emocjonalnych piszącego tekst. „Tworzenie dyskursu polega na planowaniu przez jego uczestników własnego w nim udziału oraz wykorzystaniu w związku z tym różnych czynności regulowanych przez przyjęte normy społeczno-kulturowe”<sup>34</sup>. Głębokość udziału czytelnika w rozumieniu czytanego

<sup>33</sup> E. Filipak, dz. cyt., s. 157.

<sup>34</sup> W.W. Szczęsny, *Rozumienie (Ujęcie filozoficzne)*, [w:] J.M. Śniecicki (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom V, R-ST*, Żak, Warszawa 2006, s. 471.

tekstu uzależniona jest od narzędzi kulturowych, jakimi dysponuje czytający. Rozumienie rozpatrywać tu należy jako proces, który zawiera w sobie komponenty psychologiczne, socjologiczne, kulturowe i naukowe. Należy ono do wspomnianych narzędzi kulturowych studenta. Należą do nich także Wyjaśnianie i Interpretacja, umiejętność stawiania „dobrych” pytań, które stawiają problemy i prowokują do niezależnego myślenia. Uczenie się prowadzące do krytycznej analizy faktów i nadawaniu im osobistych znaczeń związane jest mocno z konstruktywistycznym rozumieniem edukacji<sup>35</sup>.

Uczenie się rozpatrywane jest w kategorii miejsca, w jakim zachodzi, w kategorii stylu uczenia się, mówimy o uczeniu się formalnym i nieformalnym, o uczeniu się w głąb siebie itp. Różne kryteria generują różne określenia. Warunkiem koniecznym uczenia się dorosłych będących studentami jest takie rozumienie, które będzie warunkiem jakościowej zmiany w ich wiedzy i postawach. Nie każde uczenie się prowadzi do rozumienia. W literaturze zachodniej rozróżnia się dwa poziomy uczenia się ze względu na stosunek uczącego się do zawartości treści. Uczenie się powierzchowne i głębokie. Uczenie się powierzchowne (*surface learning*) oraz uczenie się głębokie (*deep learning*) to przeciwstawiane sobie podejścia do uczenia się. W literaturze znajdujemy określenia głębokiego uczenia się jako jedynej nazwy uczenia się zaangażowanego, zupełnego czy intensywnego. Definicję głębokiego rozumienia zawdzięczamy J. Deweyowi, którą sformułował w 1933 roku. Znaczenia nadawane tym pojęciom odpowiadają całkiem odmiennym postawom związanym z uczeniem się, które demonstrują się w odmiennym działaniu uczącego się. Prowadzą też one do odmiennych efektów uczenia się.

Uczenie się powierzchowne charakteryzuje się bezrefleksyjnym akceptowaniem informacji oraz zapamiętywaniem ich jako izolowanych faktów. Powstaje w ten sposób pewien zasób wiadomości, które funkcjonują w umyśle uczącego się w sposób niepowiązany. Nie łączy tych elementów żadna logiczna struktura, więc pozostają niezrozumiałe jako całość. Fakt ten z kolei prowadzi do bardzo charakterystycznej konsekwencji, a mianowicie jako niezrozumiałe są w słabym stopniu są zapamiętywane i bardzo rzadko są zapamiętane w pamięci długoterminowej. W uczeniu się powierzchownym przekaz informacji odbywa się jednokierunkowo, czyli od nauczyciela do uczącego się. Taka edukacja monologo-

---

<sup>35</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O Paradigmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

wa bądź inaczej bankowa jak u P. Freire zakłada bierność uczącego się, oczekiwanie pełnego pakietu informacji wraz z wnioskami, odpowiedziami na pytania i problemy. Każde zadanie traktowane jest jako narzucone z zewnątrz, a uczący się nie przejawiają postawy podmiotowej w procesie uczenia się. Aktywność poznawcza oraz badawcza są zredukowane do powierzchownej ciekawości przejawianej przy informacjach przekazywanych z wykorzystaniem atrakcyjnych form przekazu. Stąd też motywacja do uczenia się jest uwarunkowana jedynie działaniem nauczyciela i kryteriów, jakie stawia odnośnie oceny pracy uczniów. Nakłonienie uczących się do aktywności i uczenia się jest możliwe jedynie w warunkach, gdy obawiają się porażki, gdy obawa przed uzyskaniem oceny niedostatecznej staje się jedynym czynnikiem motywującym do pracy.

Prezentowany opis uczenia się powierzchownego niebezpiecznie przypomina realia pracy akademickiej. Związane z nim są wszystkie niekorzystne konsekwencje uwidaczniające się w niezadawalających efektach kształcenia akademickiego. Zmiany, jakie zaszły na naszych uczelniach wraz z realizowaniem nowoczesnej polityki gospodarczej – łatwość dostępu do kształcenia akademickiego, obniżenie progu wymagań, umasowienie edukacji i wynikająca z tego procesu zwiększona ilość studentów na uczelniach i w salach wykładowych – niestety czynią zjawisko uczenia się powierzchownego masowym. Studenci oczekują gotowych rozwiązań, dochodzenie do wiedzy własnej – studiowanie jako pogłębione zrozumienie przestało być elementem powszechnie uprawianej kultury studiowania. Trudno w takich warunkach marzyć nawet o realizowaniu idei uniwersytetu, do której nawołują najwięksi intelektualiści naszych czasów.

Uczenie się głębokie jest takim podejściem do uczenia się, gdzie uczący się wykorzystuje wyższego rzędu umiejętności poznawcze takie jak zdolność analizowania, syntetyzowania, umiejętność rozwiązywania problemów oraz zdolności metapoznawczych, które przyczyniają się do długoterminowego rozumienia. Uczenie się głębokie polega na krytycznej analizie nowych wiadomości oraz łączeniu ich z istniejącymi już w pamięci konceptami. Tak utworzone nowe wiadomości służą do rozwiązywania problemów i eksploracji nieznanych kontekstów. Głębokie uczenie się wymaga stałego wspomaganie i wsparcia studentów w ich sposobie działania, myślenia i pozytywnym motywowaniu. Sprzyja efektywnemu zapamiętywaniu i zdolności zastosowania efektów zapamiętania przez całe życie. Zależy od osobistego znaczenia, jakie uczący się nadaje treściom, które poznaje. Proces uczenia się głębokiego przebiega poprzez integrację wiedzy nowej z już istniejącą w umyśle uczącego się. Powstają modele mentalne,

których trwałość gwarantuje dalsze sukcesy w uczeniu się. Znaczenia pojęć i sposoby rozumienia nie są narzucane przez nauczycieli. W praktyce odnosi się to do problemowego bądź aktywnego uczenia się zamiast uczenia się asymilacyjnego gotowych – często obcych wyobrażeniowo dla uczącego się – opisów i definicji. Uczącego się, który buduje własną wiedzę łatwo zainteresować problemem, on sam poszukuje rozwiązań, dostrzega problemy, wyciąga wnioski i projektuje konsekwencje poznanych zjawisk. Nabywanie wiedzy jest procesem tworzenia jej dla siebie przez uczącego się. Jest jej konstruowaniem w aktywnym procesie ścierania się nowych i starych wiadomości. Popęłnianie błędów i korygowanie ich jest naturalnym elementem procesu uczenia się. Uczący się jest aktywnym twórcą i czerpie z tego procesu wiele satysfakcji. Uczenie się jest atrakcyjne i interesujące. Zadaniem nauczyciela w uczeniu się głębokim jest zainteresowanie uczącego się w proces poznawania nowych rzeczy i rozwiązywania problemów, które są dla niego interesującym wyzwaniem. Nauczyciel aktywnie asystuje w budowaniu wiedzy uczącego się. Oboje z uczącym się są partnerami w tym procesie.

Uczenie się głębokie zawiera cechy konstruktywistycznego procesu kształcenia. W istocie podejście konstruktywistyczne prowadzi do głębokiego uczenia się. Zarówno w koncepcji Wygotskiego, jak i J. Piageta znajdujemy dokładnie te same komponenty uczenia się, zaangażowania uczącego się, jego motywacji, a co najważniejsze efektów tego procesu. Uczenie się głębokie jako efekt akademickiego uczenia się dorosłych stanowi warunek konieczny funkcjonowania uniwersytetu klasyków, uniwersytetu, który jest świątynią wiedzy i wspólnotą uczących się. Zachodzi uzasadniona obawa, że uczenie się głębokie na uczelniach wyższych będzie zjawiskiem rzadkim i elitarnym.

Ewoluuujący uniwersytet zmienia swoje oblicze. Słuszne są obawy odnośnie jakości kształcenia i uczenia się we współczesnych i przyszłych uniwersytetach. Podejmowane działania w celu podniesienia jakości kształcenia mają czasami charakter działań incydentalnych i niepowiązanych. Próby unifikacji funkcjonowania uczelni wyższych w Europie w imię podniesienia ich konkurencyjności na rynku międzynarodowym mogą przyczynić się do zagubienia istotnych wartości uniwersytetu jako miejsca kształtowania wartościowych refleksyjnych umysłów i kultury naukowej.



## Bibliografia

1. Borowicz R., *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
2. Boulton G., Lucas C., *What are universities for? League of European Research Universities*, Amsterdam–Zurich 2008.
3. Brzeziński J., *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
4. Ciechanowska D., *Importance of Self-Directed Learning in Knowledge Society*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and present Condition*, Sosnowiec 2010.
5. Ciechanowska D., *Facilitating student development in the self-directed approach to learning*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Academic areas of scientific knowledge*, Akademicki Instytut Naukowo-Wydawniczy ALTUS, Poznań 2011.
6. Ciechanowska D., *University teachers readiness to foster students competencies of self-directed learning*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. From Nursery to the Professional Activity*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.
7. Ciechanowska D., *Zmieniający się uniwersytet a autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011.
8. Denek K., *Ku poprawie jakości uniwersyteckiej edukacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, Ak-sjologia, i kreatywność w edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.
9. Filipiak E., *Od Rozumu do Mądrości, od Rozumienia do Pojmowania – idea „studiowania” w perspektywie socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego i J.S. Brunera*, [w:] Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*, Zapol, Szczecin 2007.
10. Gruba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011.
11. Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
12. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE we Wrocławiu, Wrocław 2006.

13. Kojs W., *Uczenie się i kształcenie ogólne w szkole wyższej – wybrane zagadnienia*, [w:] A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.
14. Kruszewski Z.P., Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003.
15. Kwieciński Z., *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemia?*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
16. Malewski M., *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] A.J. Sowiński (red.), *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Kultura Akademicka w oglądzie pedagogicznym*, Ars Atelier, Szczecin 2009.
17. Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O Paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
18. Manning G., *Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory*, „Journal of the Washington Institute of China Studies”, Summer 2007, Vol. 2.
19. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej*, WCKU, Toruń 2009.
20. Mazur J., *Studiowanie jako inwestowanie w kapitał wiedzy i przyszły kapitał ekonomiczny*, [w:] D. Ciechanowska, *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów*, Volumina, Szczecin 2012.
21. Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty upowszechnienia wyższego wykształcenia w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 29, Szczecin–Warszawa 2006.
22. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Projekt 2011.02.04.
23. Potulicka E., *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe. Teoria i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
24. Rawson M., *Learning to Learn: more than a skill set*, „Studies in Higher Education” 2000, Vol. 25, No. 2.
25. Sajak A., *Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich a jakość kształcenia w perspektywie KRK*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleś-

- 
- niewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.
26. Siemek M.J., *Wolność, rozum, interdyscyplinarność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
27. Solarczyk-Szwec H., *Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie?*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe. Teoria i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
28. Szczęsny W.W., *Rozumienie (Ujęcie filozoficzne)*, [w:] J.M. Śniecicki (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom V, R-ST*, Żak, Warszawa 2006.
29. Wenta K., *Sukces czy klęska w upowszechnianiu szkolnictwa wyższego*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 28, Szczecin–Warszawa 2006.