Marta Jurczyk
Uniwersytet Gdański

Badanie uniwersytetu w optyce „diagnozowania z bliska"

Idee uniwersytetu – transgresje i przemieszczenia

Tematyka związana z dyskursem kształcenia akademickiego nad uwarunkowaniami i uwikłaniami funkcjonowania uniwersytetu jako szkoły wyższej oraz nad konstruowanymi w toku tego kształcenia praktykami stała się dla mnie interesująca poznawczo i ciekawa badawczo niejako symultanicznie wraz z procesem samego studiowania.

Kryzys edukacji, na gruncie którego tworzą się wciąż nowe dysputy, nie jest zjawiskiem nowym, nie jest czymś, czego nigdy nie przeżywaliśmy. Historia szkolnictwa wyższego pamięta niejeden okres kryzysowy, kiedy to rekonstruowane musiały być systemy nieprzystające do określonej rzeczywistości, rewidowane w zależności od sytuacji politycznej czy też reformowane w myśl – czasami naiwnie – jednak zdecydowanie progresywistycznie przyświecających idei. Wobec takiego rysu historycznego nie powinien dziwić fakt, że na powrót przeżywamy pewien rodzaj destabilizacji i na powrót określenie „kryzysu" zaczyna funkcjonować na płaszczyźnie edukacyjnym na wielu szczeblach. Jednak obecny kryzys zasadniczo różni się od poprzednich, dotykając przede wszystkim samej istoty idei edukacji[1] i kwestionując jej konstytutywne cechy. W wyniku przeobrażeń społecznych i kulturowych następuje również dekompozycja rozumienia kategorii „wiedzy", która w myśl tradycyjnej edukacji[2] powinna zmierzać ku solidnym ramom poznawczym i stabilnym hierarchiom wartości. Idea uniwersytetu zakłada swobodę dostępu do wiedzy – można tutaj wymieniać chociażby świat obiektywnych idei Platona czy – współcześnie – Poppera[3], który twierdzi, że świat idei wytwarza aktywnie pewną wiedzę, a wiedza ta jest wiedzą do odkrywania. Uniwersytet zatem – w myśl swojej tradycji – w pewien sposób definiuje rodzaj i strukturę wiedzy, którą reprezentuje.

Porządkując kategorie tematyczne związane z ujęciami miejsca uniwersytetu, wyprowadzam własną teoretyczną nadbudowę niniejszej pracy, którą fokusuję wokół idei uniwersyteckich – wiedzy, emancypacji i wolności oraz ich współczesnych implikacji. Analizując ujęcia owych idei w literaturze, można dostrzec konwergencje pomiędzy nimi a przytoczonymi deskrypcjami teoretycznymi, które w moim przeświadczeniu zaczynają już funkcjonować jako nowe, zrekonstruowane (a może zdekomponowane) idee uniwersyteckie:

- Świadomość krytyczna; kształcenie świadomości krytycznej i dla świadomości krytycznej będzie zatem ściśle związane z poczuciem podmio-

[1] Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 149.

[2] Tamże, s. 155.

[3] K. Popper, *Obcjective [czy objective?] knowledge*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 86.

towości jednostki, którą to stanowić będzie uświadamiana działalność jej samej, inicjowana przez nią samą i przez nią samą rozwijana; zatem w tym ujęciu podmiotowość nie będzie cechą jednostki, a stanowić będzie swoisty proces regulacji[4], w którym można wyróżnić dwa momenty:

a. świadomość owego procesu, nastawienie refleksyjne,
b. poprzez sam fakt, że jego „uruchomienie" zachodzi w wyniku osobistego wyboru jednostki.

- Milczący opór; chodzi tu o opór wobec rażącego wpływu czynników kulturowych czy też sytuacji ekonomiczno-politycznej na jakość kształcenia na szczeblu wyższym; opór ten jest oporem milczącej większości i mimo świadomości faktu, że funkcjonuje on równolegle wobec odgórnie postulowanych zmian kształcenia opresyjnie nakładanych przez kontekst społeczny – stanowi jedynie pewną politykę sprzeciwu.
- Dyskurs ekonomiczny; koncentruje się on na postępie technologicznym, który traktuje jako główny wskaźnik zmian gospodarki, a tym samym również jako główny wskaźnik zysku. W myśl tego mechanizmu wiedza staje się kapitałem, który zaczyna odgrywać kluczową rolę na rynku pracy, a jej wielkość bądź wysokość jest wartością wymierną pozycjonowania określonej jednostki na rynku pracy. Wiedza wpływa na produktywność zarówno jednostki, jak i społeczeństwa, staje się wskaźnikiem przewagi zarówno ekonomicznej, jak i politycznej.

„Diagnozowanie z bliska" jako punkt wyjścia konstruowania matrycy metodologicznej

Zakładając w problemie badawczym opisywanego projektu badawczego rozpoznawanie znaczeń nadawanych określonym kategoriom funkcjonowania uniwersytetu, ukierunkowałam się niejako na wybór metody badań, która pozwoli mi dostarczyć możliwie najpełniejszych odpowiedzi przez badanych, w stosunku do których mogę przyjąć założenie, że posiadają interesujące mnie doświadczenia[5]. Rozważając wady i zalety poszczególnych rodzajów wywiadów w kontekście mojego projektu badawczego, zdecydowałam się na wykorzystanie wywiadu grupowego zogniskowanego[6], zamiennie nazywanego także wywiadem fokusowym czy grupą fokusową[7]. O wyborze tego typu metody zdecydowały przede wszystkim czynniki odwołujące się do obranego wcześniej problemu badawczego – istotne z tego punktu widzenia stały się znaczenia i doświadczenia badanych (poznawane podczas wywiadów fokusowych), nie zaś tworzone przez nich narracje (ujawniane w toku wywiadów indywidualnych). Możliwą niechęć respondentów do podejmowania problematycznych kwestii w obecności innych osób współuczestniczących w wywiadzie starałam się zminimalizować poprzez dobór zagadnień, które będą w stanie

[4] K. Korzeniowski, *Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej: uwarunkowania psychospołeczne*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1991, s. 33.

[5] Ch. Frankfort-Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 241.

[6] Tamże, s. 251.

[7] R. Barbour, *Badania fokusowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 83.

obronić i omówić w towarzystwie pozostałych badanych[8]. Wymóg stawiany wywiadom fokusowym, dotyczący zapewnienia próbie badawczej jednolitości pod względem pochodzenia[9], spełniłam, dobierając dwie grupy:

a. studentów ostatniego roku studiów magisterskich oraz
b. nauczycieli akademickich (w doborze próby zrezygnowałam z typologii związanej ze strukturą stopni naukowych i samodzielności naukowej poszczególnych osób).

„Diagnozowanie z bliska" – jako perspektywa analizy kategorii empirycznych

Analizując zebrany materiał empiryczny, przyjęłam zasadę pionowej struktury – rozpatrywałam każdy wywiad fokusowy w kontekście obranego problemu badawczego. Wygenerowane dane uzyskiwane w trakcie wywiadów poddaję analizie, w wyniku której – za Silveremanem[10] – możliwe stało się wyrozróżnienie trzech kategorii:

- pozytywizm – w którym status danych stanowią fakty dotyczące zachowania i postaw;
- emocjonalizm – gdzie mamy do czynienia z danymi będącymi autentycznymi doświadczeniami;
- konstrukcjonizm – gdzie wygenerowane dane wynikają ze wspólnego ich konstruowania.

W przypadku analizy danych empirycznych moich badań skłaniam się zdecydowanie ku rozpatrywaniu kategorii wyłonionych w trakcie fokusów, matrycą konstrukcjonizmu, zwłaszcza, że określone interakcje w nich zawarte traktuję jako „temat sam w sobie"[11], a nie jako coś, co wyznacza mi dopiero kierunek autentycznego rozumienia danych i zawartych w nich doświadczeń. Ponadto koncentruję się także na procesie konstruowania znaczeń w sytuacji wywiadu, nad tym „CO mówią respondenci, jak również JAK dochodzą do tego, co mówią"[12]. Wyróżniam dwa typy kategorii danych uzyskiwanych w wywiadach fokusowych: *a priori* oraz *in-vivo*[13]. Te pierwsze są typami, których występowanie założyłam niejako odgórnie w wypowiedziach badanych (poprzez chociażby konstruowanie teoretycznej matrycy pracy), drugie natomiast wynikały z konstruowanych w toku rozmowy kategorii samych badanych, których znaczenia nie istniały wcześniej w konstruowanym zamyśle pracy.

[8] V. Wilson, *Focus groups: a useful qualitive method for educational resaerch?,* w: British Educational Resaerch Journal, 23(2), s. 218.

[9] D. Morgan, *Focus group as a qualitive resaerch*, London: Sage, s. 82.

[10] D. Silvereman, *Interpretacja danych jakościowych,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 115.

[11] Tamże, s. 123.

[12] Tamże, s. 125.

[13] R. Barbour, dz. cyt. s. 194.

Zogniskowany wywiad grupowy 1

Tymczasowa rama kodowania
FOKUS NR 1 (nauczyciele akademiccy)

UNIWERSYTET

- Miejsce pracy (*zarabianie pieniędzy, etat)*
- Instytucja społeczna
- Wspomnienia i tęsknoty [in-vivo] *(utracone idee)*
- Miejsce na ziemi [in-vivo]
- Instytucja hierarchiczna
- Wspólnota
- Przeznaczenie [in-vivo]

OPÓR

- Pozorowanie
- Cynizm [in-vivo]
- Brak swobody *(swobody badań)*
- Ograniczenia
- Biurokratyzacja
- Formalizm i proceduralizm
- Blokady hierarchiczności [in-vivo]
- Konformizm [in-vivo]

ŚWIADOMOŚĆ KRYTYCZNA

- Przeedukowanie
- Oszustwo studentów
- Okazja do wykorzystania
- „Szkoła myślenia" (specyfika ośrodka gdańskiego)
- Kształcenie półinteligentów
- Stwarzanie warunków
- Język naukowy jako język „obcy" [in-vivo]
- Kultura ciszy [in-vivo]

DYSKURS EKONOMICZNY

- Standardy
- Instrumentalizm
- Konkurencyjność
- Produkcja efektów
- Kompetencje *(testowanie kompetencji)*
- Prywatyzacja
- Formuła studiowania *(brak ćwiczeń, system boloński)*
- Groźba egzaminów zewnętrznych [in-vivo]
- Pozycja uniwersytetu
- Efektywność *(czas)*
- Rozliczalność *(praca dydaktyczna versus praca naukowa)*
- Przeedukowanie [in-vivo]

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym kodem, wyróżnionym zarówno w ramie kodowania, jak i pierwszą wypowiedzią, która padła na pytanie o to, „czym jest dla państwa uniwersytet?", było sprecyzowanie uniwersytetu w kategorii miejsca: **miejsca pracy**, miejsca zarabiania pieniędzy i miejsca dającego spokojny byt poprzez stałość zatrudnienia gwarantowaną etatem. Jednak mimo gwarancji etatu badani podkreślają fakt, że stałość tego zatrudnienia jest kwestią zależną od posiadanej umowy o pracę, co jest związane nie z samymi rozumieniem i konstruowaniem znaczenia uniwersytetu dla badanego, ale z faktem funkcjonowania w pewnej instytucji. Kategoria instytucji pojawia się jeszcze dwukrotnie w ramie kodowania – jako instytucja społeczna i instytucja hierarchiczna. Uniwersytet jako **instytucja społeczna** definiowana jest przez badanych w sensie przeobrażającej się struktury, którą sami tworzą poprzez uczestnictwo w jej życiu, i kierowaniu się ideami etycznymi.

Drugim rodzajem kodów, które zdecydowanie klasyfikuję jako kody *in-vivo*, to trzy kategorie, które można byłoby analizować w matrycy emocjonalizmu[14], ponieważ są one ściśle związane z indywidualnymi doświadczeniami poszczególnych badanych, które poprzez swoje osobliwe historie, niejako determinują konstruowanie znaczenia 'uniwersytetu'. Pierwszym tego typu kodem jest kod, który określam jako „**wspomnienia i tęsknoty**". W wypowiedziach respondentów są one ujawniane jako tęsknoty za przeszłością i sytuacjami, które niejako determinowały ogląd tej instytucji, jak i wspomnienia związane z tym, czym ta instytucja była kiedyś i jakie znaczenia niosła dla samego badanego – akceptacji, ważności dla niego samego i wartości jego pracy. Drugim jest kategoria osobliwego „**miejsca na ziemi**", związanego z faktycznym zakotwiczeniem w strukturach uniwersytetu w określonym miejscu i określonym czasie, które niejako mogło później determinować konstruowanie swojego znaczenia uniwersytetu. Trzecim kodem jest kod „**przeznaczenia**", w którym badani kanalizują swoje własne doświadczenia związane z przynależnością do uniwersytetu i złożonością okoliczności, które musiały zaistnieć, by tworzyli oni strukturę nauczycieli akademickich.

Kody sklasyfikowane przeze mnie pod kategorią oporu związane są z pewnym sprzeciwem wobec wymogów instytucjonalnych, wyrażaniem niezadowolenia wobec powielanych i konstruowanych praktyk, niezgodą na określone procedury i formuły zmian zachodzących w uniwersytecie.

Kategoria **braku swobody** związana jest z ograniczeniami, które według badanych dotyczą braku swobody badań naukowych i nauczania, zdeterminowanego chociażby poprzez ostatnie obostrzenia związane z wprowadzeniem ministerialnym Krajowych Ram Kwalifikacji.

Ograniczenia te również wynikają z postępującego procesu **biurokratyzacji**, od którego szkoła wyższa nie pozostaje wolna. Badani mówią o tym, że kiedyś instytucja ta nie była tak zbiurokratyzowana jak teraz, że ogranicza wolność, jak również zaczyna być męcząca w egzekwowaniu wymagań formalnych. Ostatnie dwa kody sformułowane w ramie kodowania to **pozorowanie** i **cynizm,** z czego drugi kod jest zdecydowanie kodem *in-vivo*. Oba łączą się

[14] Tamże, s. 118.

niejako w pewną formę kontestacji i buntu wobec nakreślonych powyższych praktyk instytucjonalnych i stanowią doskonały model strategii przetrwania wobec niechcianego i dokuczliwego kryzysu edukacji wyższej. Pozorowanie tworzy tutaj swoistego rodzaju grę, w której stawką jest przetrwanie dla samego przetrwania – czyli wypełnianie minimum wymogów formalnych przy możliwie najmniejszym nakładzie pracy na korzyść realnej pracy naukowej czy dydaktycznej. Cynizm natomiast wynika ze świadomej postawy, w której pozorowanie determinuje konstruowanie działań dydaktycznych.

Badani wykładowcy na pytanie dotyczące sprecyzowania grupy docelowej, którą kształcą, wypowiadali się w duchu dwóch modeli – szans, które niejako sami dają i stwarzają studentom jak i kwestii wykorzystywania lub niewykorzystywania tych szans. Odpowiedzialność za kształcenie i jego jakość niektórzy kanalizują w wyżej analizowanych kwestiach związanych z biurokratycznym i formalnym aspektem funkcjonowania instytucji, niektórzy zaś w jakości własnej pracy, której to są świadomi. W myśl kodu **przeedukowania** formułują przekonanie o wątpliwej jakości wykształcenia osoby kończącej trzy kierunki studiów jednocześnie, o tym, że konkurencyjność rynkowa niejako wymusza na studentach multikierunkowość, a także o swoistego rodzaju fetyszyzacji wykształcenia, które stanowi jedynie pewien kredencjał, nie zaś realne poczucie posiadania owego wyższego wykształcenia. Myśląc jednak o kwestiach jakości kształcenia, odpowiedzialności za to kształcenie i kwestiach zmian dokonujących się w samym tym procesie, wyrażają badani sporo krytycznych myśli. Wypowiedzi te oscylujące wokół kodu **kształcenia półinteligentów**, formułowane są w formie zarzutów co do otrzymanej spuścizny po wadliwej reformie egzaminów maturalnych i reformie systemu szkolnictwa. Dwa kody, które sklasyfikowałam jako kody *in-vivo,* to zarówno kod **języka naukowego jako języka obcego**, jak i kod **kultury ciszy**. Pierwszy związany jest z wyrażaniem przez badanych rozżalenia spowodowanego brakami naukowymi i kompetencyjnymi studiujących. Drugi natomiast, o którym mówią badani, to tak zwana kultura ciszy, czyli mimo założenia o stwarzaniu warunków do kształcenia refleksyjnego i dla świadomości krytycznej – przekonanie o niewykorzystywaniu tej okazji: zarówno przez samych studiujących, jak i z powodu formalnych ograniczeń.

Dyskurs ekonomiczny jako główna kategoria kodowania pojawiał się niejednokrotnie i niejednokrotnie przenikał się z innymi kodami rozpatrywanymi w trakcie analizy. Uwikłania uniwersytetu w pole ekonomiczno-społeczno-polityczne stanowią nieodłączny element jego funkcjonowania, co podkreślają badani – wielokrotnie ogranicza wolność zarówno jego samego, jak i badanych.

Pierwszym kodem, który wyłania się z omawianych doświadczeń badanych, jest **produkcja efektów** i związane z nią ograniczenia i wymogi formalne, będące wyznacznikiem jakości kształcenia, ponadto nastawienie na ilość, a nie jakość tego efektu.

Kolejnym kodem jest pole **standaryzacji**, czyli podlegania pewnym odgórnie ustalonym normom, które poprzez swoje wymogi formalne, mają zapewniać „pozornie" wysoką jakość kształcenia lub przynajmniej kształcenia na wysokim poziomie. Standardy te jednak w toku pracy naukowo-dydaktycznej są niejednokrotnie ograniczeniami, w których wykładowcy upatrują szkody

dla studenta jako beneficjenta usług, które oni oferują. Następnymi kodami są kody związane z **efektywnością** i **rozliczalnością**. Obie niejako wzajemnie współgrają ze sobą na płaszczyźnie wypełniania obowiązku podjętej pracy. Nauczyciel akademicki zobowiązuje się do pracy naukowo-dydaktycznej, przy czym połączenie to poprzez działanie w myśl dyskursu ekonomicznego niejako zaczyna konkurować ze sobą. Efektywność narzucana jest poprzez odgórne wymogi wzorca rozliczania poszczególnych osób za osiągnięcia naukowe i publikacje przy niezwracaniu należytej uwagi na pracę dydaktyczną ze studentami. Ostatnim kodem jest kod związany z wyposażeniem nauczycieli akademickich – czyli samych badanych – w **kompetencje managerskie**, dzięki którym mogą oni w należyty sposób wypełniać swoją pracę, poprzez pozyskiwanie zewnętrznych środków na własne badania naukowe, na które często środków nie posiada instytucja, w której pracują. Stanowi to niejako pewną „kwadraturę koła", z której wynika, że instytucja wymaga produktywności, innowacyjności i utrzymywania wysokich standardów badań, z drugiej jednak strony nie daje środków na nie, przez co niejako sama zuboża ich wartość, która wynika niejednokrotnie z odpowiednich nakładów finansowych.

Zogniskowany wywiad grupowy 2

Tymczasowa rama kodowania
FOKUS NR 2 (studenci)

UNIWERSYTET

- Miejsce
- Prestiż/ ranga
- Relacje (wykładowcy, wspólnota myśli)
- Poziom nauczania (w perspektywie studiów w szkole prywatnej)
- Kilka nazwisk [in-vivo]
- Machina

OPÓR

- Ograniczenia
- Brak wsparcia
- Odstraszanie
- Brak szansy na zmiany
- „Znikanie w tłumie" *(pozorowanie)*
- Oszukiwanie
- Walka o swoje
- Samorządność [in-vivo] *(jej brak)*

ŚWIADOMOŚĆ KRYTYCZNA

- Stracony czas
- Kreatywność
- „Otwieranie umysłów"
- Inspiracja
- Pozorność [in-vivo] (rozróżnianie na osoby kompetentne i nie)
- Brak sensu [in-vivo]
- Skostnienie

DYSKURS EKONOMICZNY

- Studia zawodowe
- Wyposażenie w kompetencje
- Studiowanie za pieniądze [in-vivo] (wykładowców, rodziców, własne)
- Formuła (proporcje studentów do wykładowców, brak ćwiczeń)
- Efektywność/ pozorna efektywność
- Papierologia/ biurokracja
- Umowa prawna na usługi [in-vivo]
- Ilość nie jakość

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym kodem w kategorii „uniwersytet" wyróżnionym na samym początku badania stała się kategoria **miejsca**, które to dla badanych wiąże się bezpośrednio z terytorialnym umiejscowieniem konkretnego uniwersytetu (w tym przypadku: Uniwersytetu Gdańskiego), z odległością od rodzinnego miejsca zamieszkania. Drugim kodem wynikłym w czasie wywiadu fokusowego jest **ranga** tudzież **prestiż**, jaki badani nadają samej w sobie jednostce uniwersytetu i pewnym mitom wytworzonym wokół procesu studiowania na państwowej uczelni o ugruntowanej historii i pozycji. Wyznacznik ten stanowi niejako czynnik nobilitujący w porównaniu ze studiowaniem na uczelniach prywatnych. Z oboma wiąże się także kod ujęty w znaczenie wysokiego **poziomu nauczania**, który jest rezultatem myślenia o kształceniu w uniwersytecie jako o kształceniu wyższej rangi. Ostatnim kodem zwartym w matrycy pod znaczeniem 'uniwersytetu' jest ujęcie go w kategorię '**machiny**'. Ujęcie to odnosi się do pojmowania uniwersytetu w kategoriach ogromnej administracyjno-usługowej hybrydy, w której istotna jest rozliczalność instytucjonalna. Ta swoista urzędowość sprawia, że machina, jaką jest uniwersytet, jawi się badanym jako paraliżująca struktura, w której najistotniejszym elementem staje się rozliczalność biurokratyczna.

Szukając znaczeń dla pola oporu, w wywiadzie fokusowym wyróżniłam kilka kodów związanych z jego implikacjami w wypowiedziach badanych. Jednym z nich jest kod dotyczący **ograniczeń**, które wynikają z frustracji respondentów związanej z funkcjonowaniem w biurokratycznej strukturze instytucji. Nakładane przez nią ograniczenia w myśl wypowiedzi badanych ograniczają swobodę nauczania i studiowania. Niejako łącząc się z pierwszym, drugi kod to kwestia **odstraszania**, którą badani studenci definiują poprzez fakt odrzucania ich inicjatywy i konsternujące praktyki związane z udzielaniem rad w myśl ich jakkolwiek pojętego „dobra". Takie działanie powoduje zdecydowany opór i sprzeciw, jednak w późniejszym rozrachunku niejednokrotnie porzucenie inicjatywy ze strachu przed konsekwencjami. Następnymi kodami sklasyfikowanymi przeze mnie pod rozumieniem pojęcia oporu są „**znikanie w tłumie**" oraz „**oszukiwanie**". Oba kody wiążą się niejako z kodami zawartymi w wywiadzie fokusowym pierwszym, z wykładowcami. Wówczas respondenci definiowali swoje praktyki w kategoriach pozoru. W omawianym fokusie studenci w sposób jednoznaczny i otwarty mówią o fakcie oszukiwania wpisanego w cały proces studiowania: od wykładowców po nich samych. Oszukiwania i osobliwego „znikania w tłumie", które wynika z umasowienia edukacji wyższej. Wypracowanie strategii „bycia przezroczystym" to pewien plan na bezbolesne przejście przez okres studiów przy bardzo dobrym (zazwyczaj wysokim) ich finalnym wyniku.

Kody zdefiniowane wokół znaczeń nadawanych nauczaniu i studiowaniu w myśl świadomości krytycznej i dla świadomości krytycznej to między innymi ich niejako rozmarzone definicje, których idealistyczny charakter jest dla nich świadomy. W pierwszym ujęciu mówią o „**otwieraniu umysłów**", „**kreatywności**" i „**inspiracji do czegoś**". Wszystkie te kody związane są z pewną idylliczną wizją kształcenia, którą mają sami studenci i której niejako oczekiwali w momencie wniknięcia w struktury uniwersytetu. Widzą oni możliwości związane z emancypacyjnym charakterem nauczania, jednak mają świadomość jednostkowości takich praktyk i niemożliwości przełożenia ich na skalę grupy – jak chociażby grupy wykładowej liczącej 200 osób. Tutaj pojawia się niejako podobieństwo do wywiadu fokusowego pierwszego, gdzie wykładowcy wyrażają przekonanie o możliwości, jaką dają studentom. Studenci jednak podkreślają, że możliwości te stwarzają nieliczni. Kolejnym kodem jest kategoria **pozorności kształcenia**, która w sposób niezwykle dosadny przedstawia myślenie o jakości nauczania własnego i innych w kontekście późniejszej pracy zawodowej. Założenie to wynika zarówno z poczucia wątpliwej jakości samego kształcenia, jak i braku selekcji.

W wyniku pytania o możliwości przeobrażeń uniwersytetu, o możliwe kierunki i wizje rozwoju, sklasyfikowałam kilka kodów wpisujących się w pole implikowania znaczeń w duchu dyskursu ekonomicznego. Pierwszym z nich był kod **studiów zawodowych**, które według badanych takimi studiami realnie nie są. Według respondentów studia zawodowe powinny wyposażać studenta w określone kompetencje zawodowe, związane z wizją późniejszego wykonywania danej profesji. Kolejnym kodem jest kod **efektywności/ pozornej efektywności**, która wynika w wypowiedziach respondentów z umasowienia i uszkolnienia studiów, z dewaluacji dyplomów i ogólnej do nich dostępności. Ostatnim kodem sklasyfikowanym pod dyskursem ekonomicznym jest kod **biurokracji**, którą badani kolokwialnie nazywają „papierologią", a która w ich mniemaniu zdominowała funkcjonowanie instytucji i zaczęła stanowić jej główny nurt, odchodząc od zainteresowania samym procesem kształcenia.

Konkluzje

Przedstawione powyżej fragmenty analiz umożliwiają sformułowanie następujących wniosków:

- Idee uniwersyteckie uległy zdecydowanemu zdewaluowaniu, o czym świadczą wypowiedzi badanych, w których jednak nie brak tęsknot do modelu kształcenia sprzed kilkunastu lat.
- Zarówno badani nauczyciele akademiccy, jak i uczestniczący w wywiadach studenci wyrażają swój zdecydowany sprzeciw wobec powielania zastanych praktyk edukacyjnych i instytucjonalnych. Tymczasem w praktyce owo działanie zatrzymuje się na poziomie deklaracji, niejednokrotnie blokowane w obawie przed konsekwencjami odgórnymi (MILCZĄCY OPÓR).
- Obie grupy badanych widzą konieczność kształcenia akademickiego dla świadomości krytycznej i w świadomości krytycznej, podkreślając jednak ogromną jego trudność związaną z obostrzeniami instytucjonalnymi, które w swoisty sposób „związują ręce" wykładowcom, a tym samym stwarzają możliwość „ucieczki" studentom (ŚWIADOMOŚĆ KRYTYCZNA).

- Badani z obu wywiadów fokusowych zauważają ogromne przesunięcie funkcjonowania uniwersytetu w kierunku dyskursu ekonomicznego i dostrzegają w nim wielkie zagrożenie dla funkcjonowania nie tylko samych idei uniwersytetu, ale przede wszystkim jego samego; mówią o uniwersytecie jako o przedsiębiorstwie, które ma tutaj znaczenie zdecydowanie pejoratywne (DYSKURS EKONOMICZNY).
- Zarówno studentom, jak i nauczycielom akademickim trudno jest sprecyzować kierunek, w którym rozwija się lub będzie rozwijał uniwersytet. Podkreślają przy tym, iż mnogość struktur, w jakie uwikłany jest on sam, sprawia, że jakiekolwiek działania będą zawsze blokowały się na poziomie różnicowania się poszczególnych grup interesu.

Tak nakreślone wyniki przeprowadzonych przeze mnie analiz wypowiedzi badanych wskazują na progresywny charakter procesu osłabiania kondycji uniwersytetu jako szkoły wyższej, niegdyś kształcącej „elity społeczeństwa". Słaba kondycja ta związana jest z szeregiem konotacji, w które uwikłany jest uniwersytet. Mimo faktu, że historycznie nigdy nie był całkowicie wolny i autonomiczny, dzisiaj zapętla się w płaszczyznach swojego działania, które niejednokrotnie nakładają się na siebie, ścierają lub po prostu wykluczają.

Dostarczony materiał badawczy pozwala na prognozowanie, że obecne praktyki determinujące funkcjonowanie uniwersytetu mogą prowadzić do swoistego „pęknięcia" jego struktury – poprzez pozorowaną politykę edukacyjną (w końcu uniwersytet może przestać realnie uczyć i być instytucją odwoławczą naukowo) czy poprzez pozorność działań studentów. Może to prowadzić do dewaluacji dyplomów i osiągania rzeczywistego nie wyższego, a niższego wykształcenia.

Bibliografia

1. Barbour R., *Badania fokusowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
2. Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
3. Frankfort-Nachmias Ch., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
4. Korzeniowski K., *Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej: uwarunkowania psychospołeczne*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań1991.
5. Morgan D., *Focus group as a qualitive resaerch*, London: Sage.
6. Popper K., *Obcjective [czy objective?] knowledge*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
7. Silvereman D., *Interpretacja danych jakościowych,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
8. Wilson V., *Focus groups: a useful qualitive method for educational resaerch?*, w: British Educational Resaerch Journal, 23(2).