

Wstęp:

Kulturowo-aksjologiczne konteksty edukacji

Do podstawowych wyzwań, przed którymi stoi Polska, Europa i świat, zalicza się edukację. Uważa się ją jako jeden z głównych czynników sprawczych rozwoju społeczno-ekonomicznego¹, kulturalno-oświatowego, naukowego i postępu technicznego. Edukacja jest częścią ładu społeczno-kulturowego. Odzwierciedla go, współtworzy, pozostaje pod jego wpływem.

Stanowi podstawę dynamicznie zmieniającej się (postindustrialnej) cywilizacji. Określa się ją **społeczeństwem opartym na wiedzy** (*knowledge-based society*²). Utwierdza to dokonujący się w nauce, ekonomii i edukacji pogląd, że tradycyjne czynniki rozwoju (ziemia, zasoby kopalne, praca, kapitał) ustępują miejsca wiedzy. Społeczeństwo oparte na niej charakteryzuje się takimi cechami konstytutywnymi, jak: uprzemysłowienie i kapitalizm w **ekonomii**; urbanizacja i mobilność w **strukturze społecznej**; masowość w **edukacji na różnych jej poziomach** oraz w **kulturze**; demokracja i apoteoza państwa narodowego w **polityce**; konsumpcjonizm, hedonizm i więzi instrumentalne w **życiu codziennym**; wiara w naukę i technologię w **świadomości społecznej**³.

Niestety jesteśmy w naszym kraju świadkami stałego spychania edukacji na coraz niższe poziomy priorytetów budżetowych państwa. Ostatnio obniżono z 3% do 2,5% udział PKB w oświacie. Finansowanie edukacji w Polsce przypomina pozbawionego uroku Wilhelma Tella, który wypuszczając strzały, miał nadzieję, że jakimś cudem trafi do celu. W edukacji, nauce i kulturze tego nie wolno czynić i to bez względu na coraz bardziej pogarszający się stan finansów państwa. W dłuższej perspektywie nie można stosować werdyktu Juliusza Słowackiego: „Nie czas żałować róż,

¹ W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Kraków 2014.

² P. Drucker, *The age of social transformation*, „The Atlantic Monthly” 1994, November.

³ P. Sztompka, *What a wonderful world*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25, s. 29.

gdy płoną lasy”⁴. Następstwa w tych aspektach rzeczywistości społecznej są długofalowe i niezwykle trudne do odrobienia. Niekorzystnie też wyróżniają Polskę wśród innych członków Unii Europejskiej. Bez zwiększenia środków na edukację, naukę i kulturę kraj nasz „będzie na obrzeżach cywilizacyjnych świata”⁵.

J.S. Bruner trafnie zauważa, że „edukacja stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego. [...] Tym, co wyróżnia edukację, jest jej szczególna rola w przygotowaniu młodzieży do podjęcia aktywniejszej roli w innych sytuacjach kulturalnych”⁶. W edukacji spotykamy się z różnorodnością kulturową oraz jej tymczasowością. Stanowi to wyzwanie dydaktyczno-wychowawcze zarówno dla przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum i uczelni, z uniwersytetem włącznie.

Tymczasem oświata, nauka i szkolnictwo wyższe funkcjonują „w nieładzie otoczenia”. Przeobrażenia w nim przechodzą fazy: zastoju, niepokoju i wybuchów. Burzliwość otoczenia wiąże się z nieprzewidywalnością działań władz, zmianami warunków bytowych, przemianami w demografii, niestabilnością prawa. Istoty edukacji na wszystkich jej poziomach (od przedszkola po uniwersytet oraz studia doktoranckie i podyplomowe) nie da się zrozumieć **bez uprzedniego spojrzenia na procesy i zjawiska zachodzące w społeczeństwie i na świecie**. (Te mają charakter cywilizacji wiedzy). Nie przebiega ona **poza nimi ani niezależnie od nich**. Jest wręcz nieodłącznym składnikiem **życia społecznego**, które ogarnia globalizacja. Skłania ona „do rozwijania edukacji humanistycznej”⁷, orientującej kształcenie, wychowanie na „introcepcję”⁸, czyli wartości w tych procesach.

Podstawową kategorią edukacji i nauk o niej są wartości. Odgrywają istotną rolę w życiu młodzieży szkolnej i studenckiej. Są wzorami i wzorcami w kształtowaniu jej osobowości i w poszukiwaniu sensu życia. Mają swoją reprezentację i dwuwymiar (dobry – zły, ważny – nieważny). Pierwszy z nich odnosi się do wartości pozytywnych i negatywnych (piękny – brzydki). Natomiast wymiar ważnościowy umożliwia uporządkowanie wartości i ujęcie ich w hierarchię (przystojny, mniej przystojny i najmniej przystojny). Całkowita charakterystyka wymaga sięgnięcia po powinnościowy wymiar wartości (powinien – nie powinien). Hierarchia wartości ucznia i studenta stanowi ważne kryterium charakterystyki ich osobowości⁹.

⁴ J. Słowacki, *Lilla Weneda*, [w:] J. Słowacki, *Dzieła*, t. 7, Wrocław 1952, s. 296.

⁵ Z. Kruszewski, *Senat RP na gospodarkę opartą na wiedzy*, „Forum Akademickie” 2004, nr 9, s. 3.

⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 29, 50.

⁷ J.A. Pielka, *Edukacja humanistyczna – wymóg współczesnych czasów*, [w:] K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska (red.), *Wybrane problemy współczesnej humanistyki*, Szczecin 2010, s. 69-70.

⁸ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 47.

⁹ J.A. Pielka, *Edukacja humanistyczna...*, art. cyt., s. 73.

Powstają pytania: czy na uniwersytecie ma miejsce wychowanie do wartości? Czy możliwy jest brak w nim tego wychowania w ogóle? Jak nauczyciele akademicy radzą sobie z procesem wartości? Jaką posiadają świadomość celów, znaczenia, uwarunkowań i ograniczeń wychowania do wartości?

Zainteresowanie wartościami wynika także z ich implikacji pedagogicznych. Wartości bowiem odgrywają istotną rolę w edukacji i naukach o niej. Są drogowskazem w dorastaniu do człowieczeństwa¹⁰. Stanowią źródło celów kształcenia i wychowania¹¹. Wyznaczają głęboką, humanistyczną wizję człowieka. W procesie wychowania do wartości nie można zapominać o tym, że trzeba stwarzać okazje (wywoływać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze) do ich poznawania, identyfikowania się z nimi i przeżywania, a równocześnie przeciwdziałać aksjologicznym pułapkom współczesnej edukacji.

Poznawaniu wartości, identyfikowaniu się z nimi, wychowaniu do nich i przeżywaniu ich towarzyszy silne zabarwienie emocjonalne. „Tylko w przeżyciu emocjonalnym, pełnym i prawdziwym, człowiek odkrywa sam siebie. Tak też, aby wartości stały się dla niego istotne i bliskie, nie mogą one być jedynie abstrakcyjnymi hasłami. Poznając wartości w sposób bezpośredni, można je zinternalizować, nie wystarczy o nich mówić, lecz trzeba je unaocznic na przykład poprzez własny przykład w wychowaniu. Tak jak nie można rozprawać o pięknie sztuki, nie doświadczając go, nie można mówić o wartościach, nie ukazując ich wychowankom, nie kształtując wrażliwości na nie”¹².

Co stanowi istotę wartości? Czym są one w edukacji szkolnej i akademickiej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki. Termin „wartość” oznacza pojęcie oraz generalną zasadę dotyczącą wzorów zachowań typowych dla określonej kultury lub społeczności, do których w ramach procesu socjalizacji członkowie danej społeczności odnoszą się z dużym uznaniem¹³. Określenie to ukazuje rolę wartości w aspekcie społecznym oraz jednostki.

Istnieje bogactwo definicji wartości¹⁴. Wynika z nich, że pojęcie wartości jest bardzo wieloznaczne i nieostre. Taki stan nie ułatwia ich interpretacji

¹⁰ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyka obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

¹¹ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.

¹² M. Wędzińska, *Człowiek na drodze wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 31.

¹³ A.S. Reber, E. Reber, R. Allen, *The penguin dictionary of psychology*, London 1995, s. 834.

¹⁴ Przeglądu ich dostarczają prace: K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin – Kielce 2003; W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie*, Kraków 1996; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, 2000; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994; M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002; W. Sawczuk, *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000; J.M. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006.

i badań realizowanych zarówno w aksjologii, etyce, socjologii, psychologii czy pedagogice.

Edukacja i nauki o niej powoli wychodzą z postmodernizmu. Znow możemy dążyć ku sensom i wartościom¹⁵. Nie możemy już uciec od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines. Nadal jednak w edukacji i naukach o niej widać ukąszenie postmodernizmu. Skutkiem jego jest odrzucanie pojmowanej uniwersalnie prawdy, negowanie realności w rzeczywistości, zamazywanie związków przyczynowych między zdarzeniami, kontestowanie i przecieranie dróg kryzysowi wartości, upadek autorytetów, odpowiedź na pytanie innym pytaniem.

Liczy się przede wszystkim dekonstrukcja. W postmodernizmie wszystko jest płynne i relatywne, podlegające modzie. Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Postmodernistyczna interpretacja wyników badań może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia, a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Trzeba przywrócić edukacji i naukom o niej wartości, nadać im właściwy sens. Jeszcze mocniej oprzeć edukację i nauki o niej na rzetelnych faktach i ich badaniu. Będzie to najlepszą odpowiedzią na relatywistyczny chaos i niepewność kreowaną przez postmodernizm, w którym jedna wersja prawdy jest równie dobra jak sąsiednia.

Transformacja szkoły i uczelni, od ich autorytarnych do demokratycznych form, wiąże się ze zmianą funkcjonowania w nich nauczyciela i pracownika naukowo-dydaktycznego. Stąd najważniejszym zadaniem uniwersyteckich studiów pedagogicznych jest przygotowanie dla systemu edukacji nauczyciela innowacyjnego, który w swej profesji znajdzie elementy sztuki i ujawni je w aktywności na co dzień. Zatem chodzi tu o nauczyciela refleksyjnego i twórczego. Istnieje pilna potrzeba takiego kształcenia nauczycieli, żeby – zgodnie z wymaganiami sprawnego działania – mogli bez trudności odpowiedzieć na pytania: czego, dlaczego i jak uczyć?

Ma też nauczyć młodzież szkolną i studiującą **afirmacji życia**, która jest duchowym potwierdzeniem jego sensu. Natomiast „sens życia jako immanentną jego treść przeżywamy wtedy, gdy wzbudza ono naszą ciekawość, nasze zainteresowanie, gdy wzrusza nas. Do głębi, gdy jest tajemnicą, którą objąć, zrozumieć, zgłębić pragniemy”¹⁶. Afirmacja stanowi rezultat ak-

¹⁵ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.

¹⁶ S. Szuman, *Afirmacja życia*, Lwów 1938, s. 5.

tywnego działania, realizującego marzenia¹⁷, dostarczającego radości życia i przynoszącego szczęście.

W projektowaniu poprawy jakości kształcenia istotną rolę odgrywa nauczyciel w roli „refleksyjnego praktyka”¹⁸, który umie wprowadzać zmiany w procesach i zjawiskach pedagogicznych, w badaniach i praktyce edukacyjnej, podobnie jak jego partner akademicki. Obaj powinni cieszyć się prestiżem. Ten wśród środowiska naukowego wyznaczają stopnie naukowe i tytuł profesora oraz poziom publikacji. Nie zawsze jest on podzielany przez studentów. Dla nich najbardziej liczą się cechy czyniące z pracownika naukowo-dydaktycznego dobrego nauczyciela akademickiego, czyli sposób prowadzenia zajęć, umiejętność kontaktu ze studentami.

Oprócz posiadania wiedzy dotyczącej projektowania poprawy jakości kształcenia akademickiego trzeba jeszcze posiadać zdolność prawidłowego, logicznego i płynnego formułowania myśli z tego zakresu oraz umiejętność jej komunikacji, konstruowania jasnego i trafiającego w sedno przekazu. Braki z podstaw retoryki, erystyki i komunikacji interpersonalnej skazują nas na coraz większą rzeszę bezrefleksyjnych nauczycieli akademickich. Bez tej wiedzy pracownicy naukowo-dydaktyczni skazani są na gorsze efekty komunikacyjne¹⁹.

Działalność szkoły wyższej z uniwersytetem włącznie coraz częściej postrzega się w kategoriach **usług** i **produktów**. „Komerccjalizacja sprawia, że nauczyciel akademicki przestaje być «mistrzem» czy «mędrce», zostaje zredukowany do «tutora» czy wręcz prostego «przekaznika» (pasa transmisyjnego) pożądanej wiedzy i kompetencji. W takiej sytuacji profesor traci kontrolę nad celami, sposobami i ewaluacją kształcenia – wszystko to staje się domeną pracodawcy i ogólnouniwersyteckich (a czasem i zewnętrznych) «procedur jakości kształcenia». Jednocześnie daleko idąca decentralizacja edukacji akademickiej i przeniesienie punktu ciężkości w zakresie «wyborów» na studentów konstruujących własne akademickie biografie (co – dodam od siebie – jest bez wątpienia z wielu perspektyw bardzo korzystne) znosi odpowiedzialność profesorów za tożsamość absolwenta. Ich kontakt ze studentem jest coraz bardziej fragmentaryczny”²⁰.

Powstaje pytanie, co zrobić, żeby pracownik naukowo-dydaktyczny odczuwał potrzebę zwiększania prestiżu wśród studentów i żeby to stanowiło

¹⁷ T.W. Nowacki, *Świat marzeń*, Lublin 2010.

¹⁸ D.A. Schön, *The reflective practitioner*, New York 1983.

¹⁹ K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011.

²⁰ Z. Melosik, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 24-25.

przedmiot dążeń wśród jego współpracowników? Aby to osiągnąć trzeba przede wszystkim:

- stwierdzić, jak kształtuje się opinia studentów o danym pracowniku naukowo-dydaktycznym jako nauczycielu akademickim;
- doprowadzić do tego, żeby poznał ich opinie o sobie;
- umożliwić mu porównanie opinii o jego zajęciach z ocenami wyrażonymi w ankietach (kwestionariuszach) wcześniejszych;
- ukazać pracownikowi naukowo-dydaktycznemu opinie o jego aktywności dydaktycznej w kontekście zajęć innych nauczycieli akademickich.

W kontekście zmian społecznych szkoła i uczelnia nie może pozostać instytucją, w której dokonuje się schematyczny przekaz wiadomości i umiejętności. Ma być miejscem poszukiwania i samodzielnego konstruowania wiedzy oraz spotkania i współdziałania wielu podmiotów. Upodmiotowienie uczniów/studentów i nauczycieli/pracowników naukowo-dydaktycznych wynika z idei humanizmu i potrzeb dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Podmiotowość stanowi niezbywalną cechę osoby, domaga się rozwoju i kształtowania. Staje się ważnym zadaniem dla procesu kształcenia.

Źródłem podmiotowości uczestników procesu kształcenia jest dobrze zorganizowany ów proces. Najważniejszą jego cechą jest stwarzanie warunków sprzyjających aktywności własnej uczniów/studentów, będącej najsilniejszym czynnikiem ich rozwoju. Podmiotowe traktowanie uczestników procesu kształcenia, wzbogacone o partnerskie i demokratyczne stosunki nauczycieli/pracowników naukowo-dydaktycznych i uczniów/studentów, współdziałanie między nimi, otwiera nowe, znacznie szersze niż dotychczas, możliwości ich autentycznej, efektywnej aktywności edukacyjnej.

Trudno się dziwić, że jesteśmy świadkami wzmoczonych dyskursów, które nakreślają myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących nauczyciela, który rozstrzyga o poziomie edukacji, oraz jej kształt aksjologiczno-kulturowy. Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzielibyśmy do jakiego wzorca dążymy. Szukamy nowych, konkretnych problemów, jakie stają przed nim. Staramy się spojrzeć na nie rozległe, głęboko, wielopłaszczyznowo i wielowątkowo. Zastanawiamy się: co trzeba poprawić w polskim systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, co zmienić, co rozwijać, a z czego zrezygnować.

Przy traktowaniu wiedzy jako siły sprawczej współczesnej cywilizacji zawód nauczyciela nabiera wymiaru profesji najwyższej użyteczności społecznej. Stała troska o nauczyciela od przedszkola po uniwersytet, jego staranne kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie jest równoznaczne z dbałością o ja-

kość systemu edukacji, a tym samym o wartości, tożsamość i morale narodu i państwa polskiego. Jest to szczególnie ważne w okresie, gdy życie społeczno-ekonomiczne, kultura i edukacja w naszym kraju ulegają wpływowi **neoliberalizmu**²¹. Podporządkowuje on prawie wszystko bezpośrednio osiągnięciu korzyści, relatywizuje wartości, utożsamia nowoczesność ze stylem życia propagowanym przez reklamy w krzykliwych, nieprzebierających w środkach mass mediach, ogranicza ludzi do roli konsumentów, zarabiania pieniędzy i oddawania się rozrywkom, propaguje poprawność polityczną. Prowadzi do intelektualnego uwiądnięcia dzieci, młodzieży i dorosłych. Pogłębia go jeszcze **postmodernizm**²². Ma on charakter antyświeceniowy. Stanowi atak na literaturę, sztukę, edukację i naukę. Jego istotę wyraża połączenie antypoznawczych elementów modernizmu z pochwałą konsumeryzmu. Zakłada, że nie ma żadnych kryteriów i standardów, na których można oprzeć nasze sądy. To, czy coś jest dobre lub złe, prawdziwe czy fałszywe nie liczy się.

Jakie kompetencje, w sensie umiejętności złożonych wyższego rzędu, są potrzebne nauczycielowi, by sprostał wyzwaniom społeczeństwa wiedzy? Wymaga ono od niego, żeby był wyposażony w toku kształcenia wzbogaconego o doksztalcenie i doskonalenie w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz charakteryzował się otwartością na kreatywność i innowacje w swej aktywności zawodowej. Nauczyciel ma być dla ucznia przede wszystkim przewodnikiem po świecie wiedzy, nauki i wartości, zwłaszcza ogólnoludzkich.

Nauczyciel powinien dysponować darem słowa. Jest to zrozumiałe, ponieważ jako uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego, a więc osoba dialogowa, skierowany jest ku uczniowi, który potrzebuje słowa wypowiedzianego w nienagannej polszczyźnie. Jest ono niezbędne, by wypowiedzieć istnienie własne i świata, w którym egzystuje. Nie można jednak zapominać, że często ginie to wszystko w potokach słów nauczyciela i ucznia²³. Słowo wyartykułowane ma moc przekształcania wydarzeń w fakty. Może przybliżać lub oddalać od nich. Słowa mają sens: **denotatywny** (słownikowy) i **konotatywny** (skojarzeniowy). Wynikają z nich nacechowania aksjologiczne o zabarwieniu pozytywnym bądź negatywnym²⁴.

Treści zawarte w niniejszej pozycji są wyrazem troski jej autorów o: wychowanie młodego pokolenia Polaków w wartościach i do wartości, w kulturze i do niej; przeciwdziałanie niepowodzeniom edukacyjnym²⁵, pułapkom aksjologicznymi pseudowychowaniu w edukacji; kształtowanie sztuki podej-

²¹ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

²² S. Marzec, *Sztuka, czyli wszystko. Krajobraz po postmodernizmie*, Lublin 2008; E. Walewander, *Postmodernizm a pedagogika katolicka*, Toruń 2011.

²³ S. Rosiek, *Władza słowa. Szkice, notatki, świadectwa*, Gdańsk 2011.

²⁴ K. Denek, *Aby język giętki powiedział wszystko...*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Toruń 2010, s. 9-42.

²⁵ A. Karpińska, *Niepowodzenia dydaktyczne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011, 2013.

mowania odpowiednich decyzji w kulturze tymczasowości; wzorzec osobowościowy efektywnego **edukatora**²⁶. Chodzi w niej o takie jego kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie, by nauczyciel/pracownik naukowo-dydaktyczny odznaczał się inteligencją²⁷, mądrością²⁸, refleksyjnością²⁹, innowacyjnością oraz posiadał takie kompetencje, które pozwolą mu na jak najlepsze wypełnianie swojej misji w społeczeństwie wiedzy³⁰.

W opracowaniach zawartych w tej książce myśl pedagogiczna przyjmuje humanistyczną perspektywę rozumienia kształcenia i wychowania. Odchodzi od ujęcia instrumentalnego na rzecz wyzwajającego. W miejsce **wychowania funkcjonalnego** stawia się **wychowanie osobowe**. Dzięki temu w procesie dydaktyczno-wychowawczym spotykają się nie tyle nauczyciel/pracownik naukowo-dydaktyczny z uczniami/studentami, lecz przede wszystkim jego uczestnicy, traktowani w sposób podmiotowy, partnerski i demokratyczny, dla których pierwszoplanowym zadaniem staje się autentyczny kontakt międzyludzki, oparty na osobowej łączności i dialogu.

Kazimierz Denek

²⁶ T. Peter, *Kto to jest edukator?*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 10.

²⁷ I.J. Deary, *Inteligencja*, Sopot 2012.

²⁸ W. Kojs, *Edukacja jako mądrość i droga do mądrości*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Aksjologia, innowacje i strategia rozwoju*, Sosnowiec 2011.

²⁹ W. Woronowicz, *Inspiracje edukacji refleksyjnej*, Toruń 2014.

³⁰ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka uniwersytecka i jej efekty*, Poznań 2011; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.