

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn** Nauczyciele akademicki jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy¹

W dobie społeczeństwa wiedzy zadaniem szkół wyższych jest nie tylko wyposażenie absolwenta w wiedzę i umiejętności, ale także przygotowanie go do radzenia sobie z dynamiką i złożonością współczesnego świata, czyli wzbogacenia osobowości studenta o tzw. wartość dodaną. Nauczyciele akademicki – jako ludzie obcujący z wiedzą na co dzień, przekazujący ją i przyczyniający się do jej tworzenia – powinni pierwsi zareagować na zmiany w otaczającym świecie (stać się ich prekursorami), by następnie stwarzać warunki do rozwoju owej wartości dodanej (pełnić rolę moderatorów).

Przedstawione w artykule standardy kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich, nowy wymiar roli społecznej nauczyciela oraz kwestia relacji między nauczycielami a studentami składają się na profil nauczyciela akademickiego pożądaną z punktu widzenia budowania społeczeństwa wiedzy.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, kształcenie ogólne, rola społeczna nauczyciela akademickiego, kompetencje zawodowe nauczycieli akademickich.

Wprowadzenie

Edukacja w społeczeństwie wiedzy wymaga odmiennej od dotychczasowych wizji człowieka, charakteryzującego się cechami osobowości nowoczesnej, która umożliwi funkcjonowanie w warunkach nieustannie zmieniającego się środowiska (Karwińska, Karwiński 2005). Zadaniem szkół wyższych jest zatem nie tylko wyposażenie swoich absolwentów w niezbędną wiedzę i umiejętności, ale także ukształtowanie postaw potrzebnych człowiekowi do życia w ciągle zmieniającym się świecie. Dobra uczelnia nie ogranicza swojej misji do kształcenia (nawet na najwyższym światowym poziomie), ale stara się wzbogacać osobowość studenta o niematerialną, trudną do opisanania i jeszcze trudniej mierzalną, ale

¹ Określenie „prekursorzy i moderatorzy” zaczerpnęłam z Delors (red.) 1998.

wyraźną i rozpoznawalną „wartość dodaną”. Do jej przejawów należy zaliczyć (Pawłowski 2004, s. 176–182):

- otwartość na otaczający świat i ciekawość świata;
- innowacyjność, polegającą na umiejętności przystosowania do nowej sytuacji każdego rozwiązania, produktu czy pomysłu;
- odwagę w myśleniu i działaniu;
- aktywność społeczną;
- szeroką wiedzę i umiejętność jej stosowania;
- zdolność do uzupełniania wykształcenia i wiedzy przez całe życie;
- odpowiedzialność za słowa i czyny.

Ważnym wątkiem w rozważaniach na temat wkładu szkolnictwa wyższego w budowanie społeczeństwa wiedzy we współczesnej Polsce, który często umyka w szerszych analizach dotyczących edukacji na poziomie wyższym, jest kwestia „kształtowania/wychowania” młodego człowieka, który reprezentowałby taki właśnie typ osobowości. Nie zapewnią tego jednak ani zmiany treści programów studiów proponowane w kontekście podnoszenia jakości usług edukacyjnych, ani nawet zmiany w samym systemie kształcenia. W perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy – „nowego myślenia edukacyjnego” (Zukowska 2001) czy „nowego spojrzenia na szkołę wyższą” (Gulda 2001) przedmiotem zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych (najczęściej pedagogiki) coraz częściej staje się kwestia kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich, w tym ich warsztatu pracy, oraz relacji między nauczycielami akademickimi a studentami². Z punktu widzenia socjologa wynikają one z określonej roli społecznej, podejmowanej współcześnie przez nauczycieli akademickich i ewoluującej wraz z rozwojem cywilizacyjnym. Świat, w którym żyjemy to przecież świat wiedzy, nauki, techniki i informatyzacji (Toffler 1996). Nadają one zatem dotychczasowym rolom społecznym nauczyciela akademickiego nowy wymiar, a o jego istocie stanowią odpowiadające wyzwaniom współczesnego świata, przez co coraz bardziej złożone, kompetencje zawodowe.

Role społeczne nauczyciela akademickiego

Literatura socjologiczna dostarcza wielu przykładów na określenie roli społecznej nauczyciela akademickiego. Florian Znaniecki zaproponował trzy ujęcia tej roli (por. Goćkowski 1984):

- nauczyciel jako naukowiec;
- nauczyciel jako mistrz;
- nauczyciel jako pedagog.

Z jednej strony nauczyciel może się realizować jako typowy naukowiec, obdarzony erudycją, wyobraźnią i krytycyzmem: „Dobry naukowiec musi być twórczy, mieć wyobraźnię

² *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* (http://www.men.gov.pl/szk-wyz/archiwum_2004/strategia_rozwoju.php) w punkcie dotyczącym relacji nauczyciel-student ogranicza się jedynie do dwóch zalecanych zmian, tj. upodmiotowienia studentów jako pełnoprawnych partnerów edukacyjnych oraz wykazywania przez studentów przedsiębiorczości edukacyjnej. W punkcie poświęconym rozwojowi kadr wspomina tylko o procesie starzenia się kadry wysoko wykwalifikowanych nauczycieli akademickich. W *Strategii* nie ma nawet wzmianki na temat standardów kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich.

polegającą na umiejętności konstruowania nowych prawidłowości nauki, stawiać hipotezy naukowe i trafnie je udowadniać” (Gulda 1996, s. 138–139). Powinien także publikować oryginalne prace oraz doceniać wytwory innych naukowców, tworząc wraz z nimi środowisko nauki. Przed współczesnym nauczycielem-naukowcem rozwój cywilizacyjny stawia coraz bardziej skomplikowane zadania, a rzeczywistość zasypuje go ogromem informacji, z których wykorzystać w celach naukowych można jedynie część, dokonując ich krytycznej selekcji.

Nauczyciel w roli mistrza jest uznawany za eksperta i przyjmuje osobistą odpowiedzialność za wybór kryteriów nauki, wartości i przyjętych prawd. Stanowi autorytet w nauce, ale także dobrze uczy i wychowuje. Jest „równocześnie nauczycielem i doradcą, inspiratorem i stymulatorem, opiekunem dbającym o warunki pracy swoich podopiecznych” (Gulda 1996, s. 139–140). W tej roli, niezależnie od uprawianej dyscypliny nauki, niezbędna obecnie jest także wszechstronna wiedza o naturze zachodzących w świecie zjawisk społecznych, która w przypadku nauczyciela-mistrza przejawia się prawdziwą mądrością i spotyka się z szacunkiem ze strony studentów.

Rolę nauczyciela akademickiego jako pedagoga doskonale określa zbiór zasad *Dobre obyczaje w nauce* (1994), zgodnie z którymi powinien on „traktować studenta z życzliwością i należytym szacunkiem [...] dbać o ustawiczne doskonalenie jakości nauczania [...] rozwijać samodzielność myślenia studenta, jego krytycyzm i szanować prawo studenta do swobodnego wyrażania opinii także w kwestiach naukowych”. Masowość kształcenia i jego komercjalizacja, która wdarła się na teren edukacji wyższej, nie sprzyja realizowaniu tej roli przez kadrę naukowo-dydaktyczną. Tym bardziej cenne jest w pracy współczesnych nauczycieli akademickich ukierunkowanie na studenta, którego traktuje się jak partnera współuczestniczącego w procesie kształcenia.

Kompetencje zawodowe nauczyciela akademickiego

Wśród wielu postulatów zmian w systemie kształcenia na poziomie wyższym już 10 lat temu pojawiła się potrzeba odmiennego spojrzenia na realizowanie roli nauczyciela akademickiego (Jaskot 1996, s. 12–13). Ten obszar zmian jest najtrudniejszy do osiągnięcia, wiąże się bowiem z koniecznością uzyskania przez kadrę nowych kompetencji (interakcyjnych, negocjacyjnych, organizatorskich, kierowniczych, partnerskich) oraz przeorganizowania własnych postaw nauczycielskich. Trudność tę pogłębia fakt niemal całkowitego odejścia od wymagań dotyczących psychologicznego i pedagogicznego przygotowania do roli nauczyciela akademickiego oraz rezygnacji z form doskonalenia kwalifikacji w tym zakresie. Tymczasem w przypadku nauczycieli akademickich nie można mówić o pełnym przygotowaniu do zawodu. Ich kompetencje mają charakter rozwojowy, a oprócz kwalifikacji zawodowych niezbędne są także określone cechy osobowości (Michalik-Surówka 1998, s. 287).

Mechanizmy rynkowe, które na początku lat dziewięćdziesiątych objęły także szkolnictwo wyższe, przyczyniły się do zróżnicowania i dekompozycji zespołu kompetencji zawodowych ludzi nauki na szereg doraźnie pełnionych ról o różnym poziomie wewnętrznej spójności i racjonalności. Współczesna rola pracownika naukowego to rola badacza, nauczyciela i eksperta (Malewski 2001, s. 16). Z powyższego układu wyłania się najbardziej ogólny podział kompetencji nauczyciela akademickiego – kompetencje badawcze oraz

kompetencje dydaktyczne. W pierwszym przypadku nauczyciel akademicki nastawiony jest głównie na zdobywanie i rozwój wiedzy naukowej oraz szybki awans w hierarchii naukowej. W drugim przypadku „dydaktyk” koncentruje się na nauczaniu, co wymaga stalego studiowania literatury, aktualizowania ćwiczeń i wykładów, operowania nowoczesnymi metodami i środkami dydaktycznymi (Bereźnicki 1998, s. 56). Aczkolwiek rola badacza i rola nauczyciela są trudne do pogodzenia, „dobrym nauczycielem akademickim może być [...] tylko dobry badacz [...] ma być on przede wszystkim czynnym badaczem, a dopiero potem dydaktykiem. Student powinien nie tylko słuchać tego, co mówi profesor, a co można i tak przeczytać, ale powinien [...] poznawać wiedzę w procesie jej stawania się” (Brzeziński 1994, s. 31–32). Niestety, komercjalizacja działalności szkół wyższych doprowadziła do autonomizacji funkcji dydaktycznych, a w rezultacie do rozerwania związku między funkcjami badawczymi i dydaktycznymi.

Kompetencje nauczyciela akademickiego mają jednak bardziej złożony charakter. W kontekście konkretnego przedmiotu kształcenia są to kompetencje przedmiotowe, od których zależy identyfikacja nauczyciela z przedmiotem i jego gotowość do aktualizowania wiedzy. Kompetencje związane z charakterem zawodu nauczyciela akademickiego zależą od poziomu jego przygotowania psychologicznego, pedagogicznego, metodycznego i etyczno-kulturowego (Zukowska 2001, s. 50–53). W obszarze kompetencji zawodowych można wskazać standardy, które tworzą następujący układ kompetencji kluczowych: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne.

Kompetencje prakseologiczne wyrażają się w skuteczności nauczyciela akademickiego w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie procesu kształcenia studenta. Polegają one na:

- umiejętności opracowania ogólnej koncepcji pracy z wybraną grupą studentów oraz współpracy ze środowiskiem akademickim;
- umiejętności rozpoznawania wyjściowego stanu przygotowania do studiów oraz określenia czynników organizujących dalszy rozwój studenta;
- umiejętności zoperacjonalizowania ogólnych celów procesu kształcenia w szkole wyższej oraz zaprogramowania treści kształcenia w swojej dziedzinie w celu ich osiągnięcia;
- rozumieniu potrzeby i umiejętności różnicowania projektów kształcenia w zależności od podmiotowych możliwości studentów oraz materialno-kulturowych warunków uczelni;
- umiejętności posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego nauczyciela akademickiego, a w tym: zestawem metod nauczania i samokształcenia, technicznymi środkami nauczania, zróżnicowanymi formami organizacyjnymi zajęć w uczelni i poza nią;
- umiejętności inspirowania i podtrzymywania pozytywnej motywacji studentów do własnego rozwoju – ogólnego i kierunkowego;
- umiejętności opracowywania i posługiwania się różnymi technikami oceny osiągnięć studentów, które wzmacniają ich aktywność i samodzielność w dochodzeniu do wiedzy;
- umiejętności interpretowania oraz oceniania osiągnięć studentów na tle ich indywidualnych możliwości, ambicji i dążeń;

- umiejętności rozpoznawania przyczyn niepowodzeń pedagogicznych w procesie kształcenia studentów oraz proponowania sposobów ich likwidacji;
- umiejętności rozpoznawania typowych przyczyn niepowodzeń studentów i przeciwdziałania im, doradzania, podejmowania dialogu;
- umiejętności dokonywania oceny skuteczności własnej pracy w uczelni, zwłaszcza w procesie kształcenia, oraz proponowania jej korekty, a także doskonalenia;
- umiejętności planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia kierunkowego, a także pedagogicznego, w interakcjach ze studentami.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela akademickiego wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w procesie kształcenia i w interakcjach ze studentami. Polegają one na:

- posiadaniu wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętności jej wykorzystania do celów edukacyjnych;
- umiejętności myślenia dialogicznego i rozwijania tej zdolności u swych studentów;
- rozumieniu swoistości dialogu edukacyjnego i umiejętności wykorzystania rozmaitych technik dyskursywnych oraz języka niewerbalnego w porozumiewaniu się ze studentami;
- umiejętności słuchania studentów i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi;
- umiejętności komunikowania uczuć i uczenia innych tej sztuki;
- rozumieniu i akceptowaniu różnicowania kodu językowego studentów oraz umiejętności wykorzystania go dla ich rozwoju;
- umiejętności wzbudzania wrażliwości językowej studentów, odświeżania wartości dziedzictwa kulturowego oraz funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się;
- umiejętności dostosowywania stylu kierowania grupą studentów do stopnia rozwoju, życia i dojrzałości jej uczestników;
- doskonaleniu poprawności, czytelności i prostomyślności własnych zachowań językowych (etyka mowy).

Kompetencje współdziałania wyrażają się w skuteczności zachowań prospołecznych i sprawności działań integracyjnych nauczyciela akademickiego. Polegają one na:

- rozumieniu związków między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w interakcji ze studentami;
- umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis;
- preferowaniu reguły odpowiedzialności nad regułami posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich i umiejętności działania zgodnie z tą preferencją;
- umiejętności wyzwalania inicjatywy studentów i wykorzystania jej do ich procesów rozwojowych;
- umiejętności satysfakcjonowania studentów, doceniania ich możliwości podmiotowych oraz ukierunkowania ich na uczenie się we współpracy z innymi (studentami i nauczycielami);
- umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu ze studentami poprzez zastosowanie różnych technik (np. pierwszeństwo komunikowania uczuć nad komunikowaniem ocen);

- umiejętności opracowywania i wdrażania autorskiej koncepcji kształcenia integracyjnego w procesie kształcenia w szkole wyższej;
- umiejętności kształtowania postaw społecznych studentów.

Kompetencje kreatywne wyrażają się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela akademickiego. Polegają one na:

- znajomości swoistości działania pedagogicznego jako działania niestandardowego;
- umiejętności uzasadniania preferencji działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych studentów (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania oraz umiejętności działania zgodnie z tą preferencją;
- umiejętności wyzwiania kreatywności zachowań i samodzielności myślenia w procesie kształcenia;
- umiejętności posługiwania się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej;
- umiejętności myślenia krytycznego i stymulowania rozwoju tego rodzaju myślenia u studentów;
- znajomości i umiejętności posługiwania się technikami twórczego rozwiązywania problemów;
- umiejętności działania na rzecz zwiększenia zakresu autonomii zawodowej podmiotów w procesie kształcenia w szkole wyższej.

Kompetencje informatyczne wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. Polegają one na:

- znajomości języka obcego i „języka” komputera;
- umiejętności wykorzystania technologii informatycznej do wspomaganie własnych i studentów procesów uczenia się (np. korzystanie z bazy danych, Internetu, poczty elektronicznej);
- umiejętności tworzenia autorskich programów w swojej dziedzinie i udostępniania ich w sieci w celu wymiany doświadczeń.

Kompetencje moralne polegają na:

- znajomości własnych powinności etycznych wobec podmiotów wychowania – studentów – oraz pragnieniu sprostania ich wymaganiom w praktyce edukacyjnej;
- umiejętności myślenia i działania preferencyjnego dla dobra studentów;
- zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego;
- umiejętności stawiania sobie pytań o granice prawomocności etycznej działania zawodowego, o granice współodpowiedzialności moralnej za rozwój studenta i granice nauczycielskiego sprawstwa.

Podsumowując te teoretyczne rozważania na temat kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego, warto przytoczyć wyniki analizy materiału empirycznego zebranego wśród studentów (Wróblewska 2001, s. 115–116). Otóż zwracają oni uwagę na trzy podstawowe sfery kompetencji nauczyciela: merytoryczną, metodyczną i osobowościową. Odpowiada to trzem elementom kwalifikacji nauczyciela akademickiego, tj. poziomowi naukowemu w zakresie reprezentowanej dyscypliny wiedzy, zasobowi wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej oraz praktyce pedagogicznej, a także osobistemu autorytetowi uwarunkowanemu w dużej mierze cechami osobowościowymi oraz postawą ideowo-moralną i społeczną (Lewowicki 1988, s. 67). W sferze merytorycznej studenci

wskazują jako pożądany bogaty zasób wiedzy z określonej dziedziny oraz ciągłe jej wzbogacanie, poszerzanie i poszukiwanie – czyli jej generowanie przez nauczyciela. Nowoczesny nauczyciel w ich mniemaniu to taki, który ma pozytywną motywację i dąży do doskonalenia zawodowego – samokształcenia. W sferze metodycznej studenci oczekują od nauczyciela, aby nie tylko przekazywał im wiedzę, ale także budził w nich zainteresowania i kształtował umiejętność samokształcenia. Nauczyciel ma być przewodnikiem i partnerem, który traktuje studentów podmiotowo, potrafi zrozumieć ich problemy, potrzeby i oczekiwania – posiada zdolność empatii. W sferze osobowościowej studenci wskazują przede wszystkim następujące cechy charakteryzujące współczesnego nauczyciela akademickiego: miły, pogodny, cierpliwy, przyjazny, z poczuciem humoru. Jak widać, ów model kompetencji nauczyciela akademickiego skonstruowany przez studentów jest jak najbardziej zbieżny z tendencjami zmian zachodzących w edukacji i innych sferach życia.

Warsztat pracy nauczyciela akademickiego

W pracy nauczyciela akademickiego szczególną rolę odgrywa klimat interakcji społecznych zachodzących w procesie kształcenia³, a także kompleksowo rozumiana koncepcja rozwiązań metodyczno-techniczno-organizacyjnych, które w rozważaniach na temat standardów kompetencyjnych czy efektywności pracy nauczyciela akademickiego traktowane są z mniejszą uwagą (Zukowska 2001, s. 54). Ze względu na wielość zagadnień związanych z warsztatem pracy nauczyciela akademickiego ten wątek poświęcony jest umiejętnościom dydaktycznym, które stanowią wszakże jeden z ważniejszych elementów kompetencji zawodowych pracownika naukowo-dydaktycznego, nabierających coraz większego znaczenia w obliczu narastającej złożoności świata.

W tym kontekście na uwagę zasługują metody i formy kształcenia wykorzystywane w pracy nauczyciela akademickiego, zarówno te najbardziej rozpowszechnione (jak wykład czy dyskusja), jak i te, które są stosowane przez prowadzących zajęcia znacznie rzadziej (jak odgrywanie ról, analiza przypadku czy gry dydaktyczne). W przypadku tych pierwszych ogromną rolę odgrywa sposób mówienia (operowanie głosem i odpowiedni język wypowiedzi) i zachowania wykładowcy (mowa ciała i ubiór), dobór treści i konstrukcja wykładu, aktywizowanie studentów podczas wykładu, zastosowanie technicznych środków kształcenia (posługiwanie się rzutnikiem folii lub rzutnikiem multimedialnym, wykorzystywanie metod audiowizualnych), a podczas prowadzenia dyskusji – umiejętność zachęcania studentów do zabierania głosu i kontrolowania jej przebiegu. Drugą grupę metod można nazwać nowoczesnymi, gdyż wymagają od studentów większego zaangażowania i są ukierunkowane nie tylko na przekazanie im konkretnej porcji wiedzy, ale także na rozwijanie określonych umiejętności i cech, takich jak myślenie analityczne, twórcze rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, praca zespołowa, radzenie sobie z konfliktem.

Szczególnie przydatna z punktu widzenia specyfiki kształcenia w społeczeństwie wiedzy (i dla społeczeństwa wiedzy) jest koncepcja dialogu edukacyjnego (Śnieżyński 2001). Jako środek dydaktycznej komunikacji akademickiej dialog ten może wzbogacać praktykę kształcenia tam, gdzie nie jest ono ograniczone do czynności prakseologicznych czy

³ Kwestia interakcji między nauczycielem akademickim a studentem będzie opisana w następnym podrozdziale.

technologicznych, lecz zawiera ujęcia edukacji humanistycznej. Dialog może zaistnieć zarówno podczas wykładu, zwłaszcza o charakterze problemowym, podczas ćwiczeń audytoryjnych i laboratoryjnych, seminariów czy konsultacji, jak i w toku pracy grupowej. Sprzyja mu stosowanie przez nauczyciela takich środków dydaktycznych, które skłaniają do polemiki, oceny, interpretacji (np. filmy, dokumenty, symulacje komputerowe, prezentacje multimedialne, hiperteksty internetowe). Pozwala to na tworzenie przez studentów ich własnej wiedzy w wyniku pełnego zaangażowania w proces kształcenia, gdyż stają się aktywnymi odbiorcami informacji lub umiejętności. Dialog edukacyjny jest zatem cennym spotkaniem nauczycieli ze studentami, studentów z nauczycielami oraz studentów ze sobą (Kozłowska 2004).

Relacje nauczyciel akademicki – student

Oddziaływanie nauczycieli akademickich na studentów w bezpośrednio tworzonych przez siebie i kontrolowanych sytuacjach dydaktycznych niewątpliwie zostawia ślad w pamięci tych ostatnich. Jak pokazują badania przeprowadzone wśród studentów, prawie połowa z nich postrzegała nauczycieli akademickich jako osoby mające pozytywny wpływ na procesy rozwoju i usamodzielnienia studiujących, jednak prawie 40% badanych wskazywało swoich nauczycieli jako osoby ograniczające i wyhamowujące rozwój studentów (Jaskot 2001, s. 129–131). Układ stosunków interpersonalnych w sytuacjach dydaktycznych w dużej mierze zależy od typu nastawienia nauczyciela akademickiego w kontakcie ze studentami. Zgodnie z tymi orientacjami wyróżniono pięć kategorii nauczycieli akademickich:

- zorientowani na studentów i ich rozwój (realnie oceniający ich potrzeby, możliwości i aspiracje) i wykazujący do nich osobisty stosunek; tworzący warunki współdziałania ze studentami, wykazujący gotowość służenia im radą i pomocą; przejawiający takt pedagogiczny;
- zorientowani na pozyskiwanie sympatii studentów i uznania z ich strony (m.in. poprzez zabieganie o akceptację i pochlebienie);
- zorientowani na wykładany przedmiot – z określoną, dającą się zaobserwować, koncepcją tego przedmiotu (podejście historyczne, streszczające, akcentowanie wyników badań lub dróg dochodzenia do nich, teorii lub praktyki);
- zorientowani na formalną stronę procesu dydaktycznego – dokładnie realizujący program przedmiotu, egzekwujący dyscyplinę zajęć, zaplanowaną ilość materiału w wyznaczonym czasie oraz osiągnięcie przez studentów wyznaczonego poziomu wiedzy;
- zorientowani na własną osobę, używający grupy studenckiej do wyeksponowania siebie poprzez prezentowanie „własnej nauki”, swojego dorobku naukowego (bez względu na program przedmiotu i skutki dla studentów), demonstrowanie własnych możliwości intelektualnych, własnej władzy (manipulowanie studentami, poniżanie ich).

Jak wynika z badań (Jaskot 2001), mniej niż jedna trzecia opiniowanych nauczycieli akademickich postrzegana jest przez studentów jako ukierunkowani na studenta i jego rozwój. Im wyższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii zawodowej, tym rzadziej postrzegani są jako przejawiający ten typ zachowań. Za realizujących postulat podmiotowości

wszystkich uczestników procesu edukacyjnego studenci najczęściej uważali asystentów i adiunktów. Te kategorie nauczycieli akademickich mają częstszy kontakt ze studentami, większe możliwości współdziałania, a bliskość pokoleniowa umożliwia lepsze wzajemne zrozumienie. Profesorowie natomiast mają sformalizowany stosunek do studentów i są wobec nich bardziej zdystansowani, przez co rzadko są postrzegani jako osoby potrafiące dostosować się do studentów, przejawiające wyrozumiałość i takt pedagogiczny.

Zdecydowaną większość nauczycieli akademickich charakteryzuje nastawienie na wykładany przedmiot oraz na formalną stronę procesu dydaktycznego. Obie orientacje najczęściej przypisywane były profesorom, najrzadziej asystentom i adiunktom. Pozwala to przypuszczać, że w szkole wyższej nadal wyznawana jest tradycyjna filozofia edukacyjna, ukierunkowująca studenta głównie na program kształcenia, a jego aktywności nadająca charakter odtwórczy i przystosowawczy.

Wśród nauczycieli akademickich rzadziej pojawiają się zachowania ukierunkowane na własną osobę (te zachowania najczęściej przypisywano adiunktom i wykładowcom) oraz na pozyskiwanie sympatii studentów (najrzadziej występujące u profesorów).

Typologia nastawień nauczycieli akademickich w interakcjach ze studentami skonstruowana przez badaczy na podstawie pięciu rodzajów orientacji (w sumie 11 typów nastawień – 5 „czystych” i 6 „mieszanych”) pozwoliła wyodrębnić nastawienia prostudenckie, w których akcentuje się osobę studenta i jego rozwój, oraz nastawienia astudenckie, które mogą być dla studentów źródłem antywzorów i utrudniać im rozwój w toku studiów. Obraz opiniowanej zbiorowości w tym świetle nie prezentuje się optymistycznie, gdyż wśród nauczycieli akademickich przeważa formalne, przedmiotowe traktowanie studentów.

Jest to jeden z najistotniejszych mankamentów systemu kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, a zarazem przykład niedostrzegania „paradygmatu edukacji podmiotowej”, postulującego „wspólnotę celów, współpracy, współodpowiedzialności, wzajemnego szacunku, zrozumienia, otwartości i dialogu między podmiotami edukacji” (Kubiak-Szymborska 2003, s. 133–141). W literaturze akcentującej dążenie ku podmiotowości w szkołach wyższych postuluje się bowiem partnerski typ relacji między nauczycielami akademickimi i studentami. Wnioski z badań ilustrują jednak zróżnicowany sposób postrzegania partnerstwa przez różne podmioty edukacyjne. O ile rozumienie istoty i potrzeby partnerstwa w przypadku nauczycieli akademickich i studentów wykazuje zgodność, o tyle oba podmioty wskazują odmienne wyróżniki partnerstwa. W opinii nauczycieli akademickich partnerstwo wyraża się przede wszystkim w szacunku dla partnera i porozumieniu z nim, a następnie we współpracy, wspólnocie celów, wzajemnej pomocy oraz zaufaniu. Dla studentów partnerstwo oznacza współpracę, wyrozumiałość i szacunek dla partnera, następnie dialog z partnerem, zaufanie do niego, wzajemną pomoc i posiadanie wspólnych celów. Zbliżone pojmowanie partnerstwa przez oba podmioty edukacji nie jest jednak równoznaczne z istnieniem partnerskich relacji między nauczycielami akademickimi i studentami. Obie grupy badanych przyznały, że rzadko obserwują partnerskie relacje w swoich środowiskach akademickich. Znacznie częściej obserwowana jest styczność asymetryczna, w której jeden z partnerów przejawia zachowania zdeterminowane głównie przez własne potrzeby, natomiast drugi reaguje na zachowania tego pierwszego. Asymetrię tę wzmacnia dodatkowo dystans społeczny dzielący nauczyciela akademickiego i studenta (charakterystyczny dla relacji przełożony-podwładny) oraz dystans publiczny (typu mówca – słuchacz). Nieco rzadziej zauważano wśród badanych zbieżność reaktywną (koncentro-

wanie się na reakcji na własne czynności) oraz pozorną styczną (realizowanie własnych planów, funkcjonowanie niejako obok siebie).

Reasumując wątek poświęcony relacjom między nauczycielami akademickimi a studentami, należy stwierdzić, że największą „wartość dodaną” uzyskuje się w tych szkołach wyższych, w których świat pracowników naukowo-dydaktycznych i świat studentów przenikają się najmocniej. Wymaga to rozsądnego „nachylenia” szkoły w stronę studenta, spersonalizowania relacji student-uczelnia, wewnętrznego „otwarcia się” uczelni na studenta. Tylko bowiem dzięki stworzeniu atmosfery prawdziwego dialogu między szkołą a studentami student poszukujący, aktywny staje się oczekiwanym partnerem, a nie uciążliwym petentem (Pawłowski 2004).

Kilka sugestii, jak stać się prekursorem i moderatorem społeczeństwa wiedzy

Rosnące tempo przemian w wyniku postępu cywilizacyjnego, technicznego i informatycznego wymaga od nauczycieli akademickich ciągłej czujności wobec zachodzących zmian i pojawiających się nowych tendencji. Niezbędne staje się permanentne aktualizowanie swojej wiedzy i systematyczne doskonalenie własnych kompetencji zawodowych. Analiza tekstów poświęconych postulowanemu profilowi zawodowemu nauczyciela akademickiego pozwala na wskazanie pewnego obszaru działań ukierunkowanych na podnoszenie kwalifikacji związanych z wyzwaniem społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informatycznego.

Pojawia się w nich konieczność rozszerzania profesjonalizmu nauczyciela o profesjonalną refleksję (Mikut 2001, s. 101) czy też prowadzenia refleksyjnej praktyki (Szadzińska 2001, s. 105), a nawet „uwzględniania w szeroko pojętej sferze badawczej nauczyciela akademickiego – bez względu na jego *stricte* naukowe/zawodowe ukierunkowanie/preferencje – także podejścia badawczego do swej własnej działalności edukacyjnej” (Ostrowska 2000, s. 239). W tym ostatnim podejściu, upatrującym w badaniu własnej działalności edukacyjnej dobrowolnie wykonywanej powinności moralnej, zaznacza się, że stanowi *conditio sine qua non* twórczego podejścia do swej profesji, w tym kreatywnego rozwoju i doskonalenia warsztatu pracy.

Specyfika społeczeństwa wiedzy wymaga zatem umiejętności przekształcania swojej osobowości, którą powinna cechować twórczość i indywidualność (Zake 2001, s. 123). Są one konieczne w sytuacji, gdy od nauczyciela wymaga się, by ciągle poszukiwał nowych pomysłów, nowych metod działań i elastycznie reagował na zmienne potrzeby edukacyjne. Osobowość twórcza niezbędna jest zwłaszcza w rozwijaniu postawy twórczej u studentów, gdyż „do twórczości trzeba kształcić w sposób twórczy” (Bereźnicki 1998, s. 116).

Ta gotowość do zmiany wzorów zachowań, którą wymusza dynamika świata, wiąże się z kształtowaniem szczególnych dyspozycji podmiotowych określonych jako kompetencje emancypacyjne (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 52–54). Oznaczają one zdolność do świadomego przekraczania ograniczeń, osiągania nowych praw i nowych przestrzeni wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich. Struktura dyspozycji podmiotowych obejmuje trzy korelaty: innowacyjność, racjonalność emancypacyjną i odwagę. Pierwszy jest przejawem otwartości człowieka na zmianę i dotyczy umiejętności alternatywnego zachowania

się w nowej sytuacji, co wymaga świadomego przełamywania i odrzucania stereotypów oraz wprowadzania stanów nowych jakościowo. Drugi stanowi szczególną sprawność intelektualną, która umożliwi uzasadnianie własnej perspektywy myślowej, gdy trzeba ponieść konsekwencje zmiany. Trzeci natomiast wynika z gotowości do podejmowania ryzyka, gdyż podejmowanie aktywności wykraczającej poza utrwalone wzory wiąże się z dyskomfortem wywołanym z jednej strony niepewnością rezultatów działania, z drugiej zaś – z potencjalnie negatywną reakcją otoczenia. Polem dla realizowania zachowań emancypacyjnych w pracy nauczyciela akademickiego jest oczywiście obszar zadań dydaktycznych (coraz częściej musi on występować w roli doradcy, także w sprawach wykraczających poza treści i formy kształcenia), obszar zadań badawczych (może podejmować oryginalne problemy badawcze i wybierać drogi ich rozstrzygnięcia, które przekraczają dotychczasowe paradygmaty) oraz aktywność pozaakademicka polegająca na czynnym udziale w życiu publicznym. Dzięki aktywnemu współuczestniczeniu w życiu społecznym nauczyciel akademicki jest w stanie sprostać wyzwaniom nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego, które wymaga obywatela wychowanego „ku wolności, demokracji, świadomości praw człowieka i głębokiej tolerancji” oraz przygotowanego do działań „dla dobra wspólnego, w wymiarze lokalnym, patriotycznym, europejskim i światowym” (Markocki 2001, s. 41–42).

Innym wątkiem poruszonym najczęściej przez pedagogów w odniesieniu do współczesnego szkolnictwa wyższego jest stawianie sobie za cel wygenerowania u studentów w toku kształcenia mechanizmów samoregulacyjnych (m.in. samoobserwacji, samokształcenia, samowychowania, samooceny, samokrytycyzmu). Warunkiem zaistnienia tych procesów u jednostki jest świadomość i umiejętność wpływu na własne życie. Taką formę samowiedzy stanowi „wizerunek siebie” (*self concept*), w którym zawierają się zarówno czynniki wyuczone (w procesie internalizowania postaw i norm), jak i czynniki konstruowane, a więc kształtowanie nowych postaw i poglądów w wyniku interakcji z otoczeniem, także w procesie kształcenia się w szkole wyższej (Kaczmarek 2005, s. 41–47). Nie bez znaczenia jest więc wkład nauczyciela akademickiego w budowanie przez studenta obrazu siebie w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wymaga to akceptacji społecznej ze strony nauczyciela oraz zachęcania do samorozwoju poprzez emanowanie wiedzą i mądrością mistrza wyzwalającego motywację poznawania świata i uczenia się przez całe życie.

I wreszcie, w kontekście dynamicznego postępu naukowo-technicznego i rozwoju społeczeństwa informacyjnego, coraz bardziej niezbędna w pracy nauczyciela akademickiego staje się nie tylko umiejętność posługiwania się technikami informatycznymi, ale także konieczność wykreowania nowego stylu i procedur pracy naukowo-dydaktycznej, aż do „samouctwa informatycznego” włącznie (Wenta 2001, s. 60–62). Zaznacza się, że ważnym elementem kompetencji zawodowych kadry naukowo-dydaktycznej są jej kompetencje „nawigacyjne”, które pozwalają przetrwać w powodzi informacji ważnych i mniej ważnych. Tymczasem w opinii studentów poziom kompetencji komputerowych kadry akademickiej w zakresie zarządzania informacją oraz wykorzystywania możliwości technologii informacyjnych w kształtowaniu pozytywnych, protechnologicznych nastawień u studentów pozostawia wiele do życzenia⁴. Mimo że w opinii studentów ponad 63% nauczycieli potrafi

⁴ Sondaż przeprowadzony wśród nauczycieli akademickich mógłby się opierać na ich życzeniowych, deklaracyjnych wypowiedziach lub spotkać się z niechęcią do ujawniania swojego stanu wiedzy i umiejętności w posługiwaniu się zaawansowaną technologią.

posługiwać się komputerem (a więc prawdopodobnie ma odpowiednią wiedzę i umiejętności), to tylko niewielu używa komputera w celu komunikowania się ze studentami oraz przygotowywania wykładów multimedialnych (Górniewicz 2000).

Literatura

Bereźnicki F. 1998

Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie, w: E. Radecki (red.): *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Wydawnictwo Ponad, Szczecin.

Brzeziński J. 1994

Rozważania o uniwersytecie, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.

Czerepaniak-Walczak M. 2001

Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.

Delors J. (red.) 1998

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI Wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.

Dobre obyczaje... 1994

Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych, Komitet Etyki Nauki PAN, Warszawa.

Goćkowski J. 1984

Autorytety świata uczonych, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Górniewicz J. 2000

Kompetencje komputerowe nauczycieli akademickich w opiniach swoich studentów (na przykładzie Wydziału Pedagogicznego Wszechnicy Mazurskiej w Olecku), „Edukacyjne Dyskursy. Internetowe Czasopismo Pedagogiczne” (<http://ip.univ.szczecin.pl/%7Eedipp>).

Gulda H. 1996

Společne wyzwania jako stimulatory pełnienia roli nauczyciela akademickiego w okresie transformacji systemowej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 4.

Gulda H. 2001

Wyzwania edukacyjne wyznacznikiem nowej roli nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Jaskot K. 1996

Uczelnia ukierunkowana na studenta, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 4.

Jaskot K. 2001

Nastawienia nauczycieli akademickich w interakcjach dydaktycznych ze studentami, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Kaczmarek Ż. 2005

Rekonstrukcja procesu dydaktycznego w kierunku samorozwoju studenta, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.): *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

Karwińska A., Karwiński M. 2005

Perspektywy doskonalenia dydaktyki. Dwa punkty widzenia, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.): *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

Kozielska M. 2004

Nauczyciel – kreator akademickiego dialogu edukacyjnego w społeczeństwie informacyjnym, materiały z V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego we Wrocławiu (<http://zjazdptp.dswe.wroc.pl>).

Kubiak-Szyborska E. 2003

Partnerstwo czy pozorna styczność? O relacjach nauczycieli akademickich i studentów w perspektywie paradygmatu edukacji podmiotowej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 22.

Lewowicki T. 1988

Proces kształcenia w szkole wyższej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Malewski M. 2001

Od misji życiowej do roli zawodowej. O kryzysogennej ewolucji kompetencji w nauce, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.

Michalik-Surówka J. 1998

Paradygmat kompetencyjny w pracy nauczyciela, w: W. Prokopiuk (red.): *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok.

Mikut M. 2001

Profesjonalna refleksja jako kluczowy element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Ostrowska U. 2000

Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 14–15.

Pawłowski K. 2004

Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Szadzińska E. 2001

Kompetencje nauczyciela akademickiego w przygotowaniu nauczycieli do realizacji refleksyjnej praktyki, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Śnieżyński M. 2001

Dialog edukacyjny, Papieska Akademia Teologiczna, Kraków.

Toffler A.H. 1996

Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Wenta K. 2001

Samouctwo informacyjne w nabywaniu nowych kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.

Wróblewska W. 2001

Kompetencje zawodowe nauczycieli akademickich wobec zmieniającej się filozofii edukacyjnej szkoły w świetle literatury i opinii studentów, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Zake S. 2001

Twórcza działalność nauczyciela szkoły wyższej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.