

Anna Kot

Wydział Biologii, Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0003-2873-3305

Wiedza, umiejętności i.... - kilka uwag o formacyjnej działalności nauczyciela akademickiego

Streszczenie

Współczesny nauczyciel szkoły wyższej staje przed wieloma różnorodnymi wyzwaniami edukacyjnymi. Jednym z nich jest działalność formacyjna rozumiana jako wspieranie rozwoju osobowości studentów w sferze moralnej i woliwno-emocjonalnej. Rozważania nad tym problemem skupiają się wokół: 1) zasadności podejmowania przez nauczyciela akademickiego działań formacyjnych, 2) ich istoty oraz 3) strategii, które mogą je wspierać. Analiza tych zagadnień wskazuje, że formacyjna działalność nauczycieli akademickich znajduje swoje uzasadnienie w tradycji uniwersyteckiej, aktach prawnych konstytuujących funkcjonalnie uczelnię, jak również koncepcjach rozwoju moralnego i psychospołecznego człowieka.

Istotą działań formacyjnych w szkole wyższej powinno być rozwijanie kompetencji emancypacyjnych, to jest innowacyjności, racjonalności i odwagi. Strategiami, które mogą wspierać nauczyciela w tej działalności jest: otwartość na konflikt, kooperacja i partnerstwo oraz kontekstowość jako nieodzowny element sytuacji edukacyjnej. Pomimo wieloletnich zaniedbań w obszarze pedagogiki szkoły wyższej podjęte w wielu uczelniach inicjatywy w postaci powoływania specjalnych jednostek mających na celu wspieranie nauczycieli akademickich w ich pracy ze studentami, przyczyni się być może do podniesienia kompetencji nie tylko w zakresie dydaktyki, ale również formacji studentów.

Summary

Contemporary university teachers face a wide variety of educational challenges. One of these is formative activity understood as fostering the development of students' personalities in the moral and volitional-emotional spheres. Consideration of this problem centers around: 1) the legitimacy of the academic's formative actions, 2) their essence and 3) the strategies that can support them. The analysis of these issues shows that the formative activity of university teachers finds its justification in the university tradition, the legal acts that functionally constitute the university, as well as the concepts of moral and psychosocial human development. The essence of formative activities in higher education should be the development of emancipatory competences, that is: innovation, rationality, and courage.

Strategies that can support the teacher in this activity are openness to conflict, cooperation, and partnership as well as contextuality as an indispensable part of the educational situation. Despite many years of neglect in the field of higher education pedagogy, initiatives in the form of the establishment of special units to support university teachers in their work with students will contribute to an increase in competence not only in didactics, but also in the formation of students.

Słowa kluczowe: formacyjna działalność nauczyciela akademickiego, kompetencje emancypacyjne, otwartość na konflikt, kooperacja, kontekstowość sytuacji edukacyjnej

Keywords: formative activity of the university teacher, emancipatory competences, openness to conflict, cooperation, contextuality of the educational situation

Notka o Autorce

Dr Anna Kot - absolwenta Wydziału Biologii, Geografii i Oceanografii UG (magister biologii) oraz Wydziału Nauk Społecznych UG (doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki).

Wstęp

Aktualnie w wielu szkołach wyższych powołane zostały specjalne jednostki, których zadaniem jest wspieranie procesu doskonalenia kompetencji kadry dydaktycznej¹. Cel ten realizowany jest poprzez różnorodne działania obejmujące m.in. prowadzenie szkoleń doskonalących dla kadry akademickiej i doktorantów, tworzenie przestrzeni do wymiany myśli i doświadczeń edukacyjnych oraz promowanie dobrych praktyk z zakresu kształcenia. Powołanie do życia i funkcjonowanie jednostek, których głównym celem jest wspieranie nauczycieli akademickich w pracy dydaktycznej to z pewnością ważny krok na drodze naprawy wieloletnich zaniedbań w tym obszarze².

Edukacja akademicka jest złożoną rzeczywistością, na którą składa się wielość procesów obejmujących nie tylko strefę intelektualną, ale również kulturową, społeczną i moralną. A współczesny dydaktyk szkoły wyższej bez wątpienia staje przed wieloma, bardzo różnorodnymi wyzwaniem edukacyjnymi. W niniejszym tekście chciałabym skupić na jednym z nich, a mianowicie formacyjnej działalności nauczyciela akademickiego. Formację rozumiem tu jako kształtowanie osobowości studenta nie tyle w sferze intelektualnej, co moralnej i wolitywno-emocjonalnej. Rozważania nad znaczeniem formacji w edukacji studentów oparłam o następujące kwestie:

- po pierwsze: zasadność podejmowania przez nauczyciela akademickiego działań mających na celu formowanie osobowości studentów (pytanie czy?),
- po drugie: istota tych działań (pytanie co?),
- po trzecie: strategie wspierające tego typu działania (pytanie jak?).

¹ Jednostki takie funkcjonują na wielu uczelniach np. Biuro Doskonalenia Kompetencji UJ, Biuro Innowacji Dydaktycznych UW, Centrum Dydaktyki UŚ czy Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG.

² O zaniedbaniach w obszarze pedagogiki szkoły wyższej świadczyć mogą następujące fakty: ostatni podręcznik dydaktyki szkoły wyższej pochodzi z 1971 roku (Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, w 2006 roku ukazała się praca zbiorowa pod redakcją K. Jaskota, *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*). Przestały ukazywać również czasopisma poświęcone kształceniu w uczelniach wyższych np. „Życie Szkoły Wyższej”, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, „Pedagogika Szkoły Wyższej”.

1. Zasadność formacyjnej roli nauczyciela akademickiego

Prowadzenie przez nauczyciela akademickiego działalności dydaktycznej związanej z rozwojem sfery poznawczej studentów w zakresie określonej dziedziny naukowej nie budzi żadnych wątpliwości. Program studiów wraz z odpowiadającymi im sylabusami szczegółowo precyzuje zakres wiedzy i umiejętności, które powinien osiągnąć każdy student, a realizacja zapisanych w nich efektów kształcenia podlega kontroli i weryfikacji. Zgoła inaczej ma się kwestia związana z problemem formowania osobowości studenta w sferze moralnej i woliowo-emocjonalnej. W tym przypadku działania są mniej skoordynowane i pozostawione w gestii poszczególnych nauczycieli akademickich (Sowiński 2014). W tej sytuacji warto zastanowić nad problemem: czy działania mające na celu formowanie osobowości studentów w sferze moralnej i emocjonalnej wpisują się w rolę nauczyciela szkoły wyższej, czy też może ograniczać się ona jedynie do wspierania rozwoju intelektualnego studentów? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytanie odwołałam się do kwestii związanych z: 1) rolą nauczyciela w tradycji akademickiej, 2) rolą nauczyciela akademickiego w perspektywie obowiązujących regulacji prawnych, 3) istotą zawodu nauczyciela akademickiego, 4) charakterystyką rozwoju człowieka w „wieku studenckim” (19 - 24 lat).

1.1. Rola nauczyciela w tradycji akademickiej

Początki uniwersytetów sięgają XI wieku w Bolonii (Uniwersytet Boloński) i XII wieku w Paryżu (Uniwersytet Paryski). W początkowych latach nauka w nowopowstałych szkołach polegała na indywidualnym kształceniu się, wzorem czeladników pod okiem jednego lub kilku mistrzów. Postać zajęć warsztatowych odbywających się poza zbiorową strukturą szkolną miały m.in. wykłady prawa w XI wieku w Bolonii (Gieysztor 1997). Z czasem doszło do wykształcenia postaci korporacyjnej uniwersytetów polegającej na tworzeniu przez studentów zrzeszeń. Ich zadaniem była walka o autonomię uczelni i obronę jej interesów przed władzami miasta, jak również negocjowanie z profesorami warunków pobierania nauki. Ta najstarsza postać organizacyjna w szkole wyższej stała się zdaniem Aleksandra Gieyszтора źródłem „zakorzenionej w tradycji uniwersyteckiej swoistej wartości, relacji intelektualnej i ludzkiej mistrza i ucznia, utrzymywanej nie bez trudu w rozbudowanym w ciągu wieków uniwersytecie” (tamże, s. 10). Mistrz to specjalista, człowiek przewyższający innych biegłością i umiejętnościami w danej dziedzinie, ale również to ktoś kogo obiera się jako wzór osobowy. Relacja nauczyciel - student na przestrzeni dziejów uniwersytetu oparta była zatem nie tylko na rozwoju poznawczym - nauce od mistrza w zakresie określonej gałęzi wiedzy, lecz również na szczególnej więzi adepta z charyzmatycznym autorytetem - mistrzem życia. Zgodnie z panującym ówczesnie przeświadczeniem każdy człowiek oddany nauce, powinien przezwyciężać swe niedoskonałości poprzez pielęgnowanie wartości etycznych, takich jak: skromność, szacunek wobec innych, pokora, samokrytycyzm i nieustanne dążenie do prawdy. Wybór uczelni często uzależniony był właśnie od wyboru konkretnego mistrza, w poszukiwaniu którego studenci nierzadko podróżowali po całej Europie. Działalność formacyjna nauczyciela akademickiego zakorzeniona jest zatem w tradycji uniwersyteckiej.

1.2. Rola nauczyciela akademickiego w perspektywie obowiązujących regulacji prawnych

Tak jak było to wspomniane wyżej to, że działalność dydaktyczna jest wpisana w rolę nauczyciela akademickiego jest sprawą oczywistą: podlega planowaniu, kontroli i ocenie³. Rozważając problem formacyjnej działalności dydaktyka szkoły wyższej warto przyjrzeć się treści podstawowych aktów prawnych, na których opiera się działalność szkolnictwa wyższego. I tak zapis w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wskazuje, że „każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). A zatem prawodawca nadaje działaniom wychowawczym taką samą rangę jak badaniom naukowym, a jako osobę odpowiedzialną za ich jakość wskazuje „każdego uczonego”. Kolejne artykuły dokumentu mówią o wychowaniu jako o podstawowym obowiązku nauczyciela akademickiego: „Do podstawowych obowiązków nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem: 1) dydaktycznym – należy kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; [...] 3) badawczo-dydaktycznym – należy prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Art. 115.1).

Z kolei w dokumencie ministerialnym: Rozporządzeniu Ministra NiSW z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji zapis o wychowaniu, został zastąpiony wymogiem osiągnięcia kompetencji społecznych, wśród których wymieniane są m.in.: krytyczna ocena posiadanej wiedzy i odbieranych treści, wypełnianie zobowiązań społecznych, inicjowanie działań na rzecz interesu publicznego, myślenie i działanie w sposób przedsiębiorczy oraz odpowiednie wypełnienie obowiązków zawodowych, w tym przestrzeganie zasad etyki zawodowej (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji). Analiza obu aktów prawnych wskazuje, że nauczyciel akademicki nie powinien ograniczać się jedynie do rozwijania wiedzy i umiejętności w określonej dziedzinie nauki, lecz również podejmować działania związane z rozwojem psychospołecznym i moralnym studentów.

1.3. Istota zawodu nauczyciela akademickiego

Poszukując odpowiedzi na pytanie czy działania mające na celu formowanie osobowości studentów w sferze moralnej i emocjonalnej wpisują się w rolę nauczyciela szkoły wyższej nie sposób pominąć refleksji nad istotą zawodu nauczyciela akademickiego. Bez wątplenia zadaniem każdego nauczyciela jest dbałość o rozwój poznawczo – intelektualny. Jeśli nawet wyjść z założenia, że formacyjna działalność nie wpisuje się w istotę tego zawodu, nie można

³ W uczelniach przeprowadza się badania jakości kształcenia z wykorzystaniem ankietyzacji i hospitacji zajęć. Jakość procesów dydaktycznych oceniana jest także przez Polską Komisję Akredytacyjną.

zaprzeczyć, że wchodząc w interakcje ze studentami każdy nauczyciel wskazuje na pewne wartości czy wyznacza określone standardy zachowań i postaw niezależnie czy jest tego świadomy, czy też nie. W toku edukacji w szkole wyższej to właśnie pracownicy uczelni, przede wszystkim nauczyciele akademicki dostarczają studentom określone wzorce. Wzorce te związane są z dwoma obszarami, dotyczącymi: 1) cech osobowych oraz 2) sposobów zachowania, zarówno jeśli chodzi o sytuacje ściśle związane z zawodem (kompetencje fachowe), jak i bardziej ogólne wpisujące się w funkcjonowanie w społeczności uczelnianej. A zatem będąc nauczycielem należy nieustannie mieć na uwadze, że to jakim się jest i jak się postępuje wyznacza standardy zachowania dla edukowanych osób. Studenci w zetknięciu ze środowiskiem akademickim postrzegają pewne cechy osobowe i sposoby zachowania jako wartościowe pojawia się wówczas tendencja do naśladowania ich. Nie jest więc bez znaczenia czy nauczyciel akademicki jest nosicielem społecznie wartościowych idei, charakteryzuje się otwartością umysłu, krytycyzmem, odpowiedzialnością, brakiem uległości wobec wpływów zewnętrznych i ideologii, czy też nie. Podobnie jak istotne jest czy na drodze kariery i wypełniania obowiązków zawodowych kieruje się uczciwością, rzetelnością, dążeniem do prawdy, współpracy i kooperacji oraz chęcią samodoskonalenia, czy też nie. W końcu bardzo ważne jest jak nauczyciel akademicki kreuje relacje interpersonalne z zwierzchnikami, współpracownikami i studentami, czy w jego kontakty z innymi wpisuje się życzliwość, szacunek, tolerancja, kultura osobista, wyrozumiałość i otwartość na dialog, czy też nie. Każdy nauczyciel akademicki czy tego chce, czy nie, mniej lub bardziej świadomie współtworzy przestrzeń aksjologiczną szkoły wyższej. Jakość tej przestrzeni wpływa na rozwój osobowy studenta, który funkcjonuje w niej przez kilka lat edukacji. Formacyjna działalność nauczyciela akademickiego jest zatem wpisana w istotę wykonywanego przez niego zawodu.

1.4. Charakterystyka rozwoju człowieka w „wieku studenckim”

Kolejnym obszarem, którego analiza ma pomóc odpowiedzieć na pytanie czy działania mające na celu formowanie osobowości studentów w sferze moralnej i emocjonalnej wpisują się w rolę nauczyciela szkoły wyższej jest specyfika etapu rozwoju osobowościowego i moralnego, w którym znajdują się studenci. W świetle prawnym kształcenie w szkole wyższej dotyczy osób dorosłych. Jak wskazują statystyki niemalże wszyscy studenci to osoby pełnoletnie (w 2021 roku - 98,3%), większość w wieku 19 – 29 lat (w 2021 roku 86,6%)⁴. Część z nich podjęła lub w trakcie nauki podejmuje obowiązki zawodowe lub rodzinne. Ponadto są to osoby, które uzyskały status studenta, można zatem zakładać, że posiadają wystarczające zaplecze intelektualne i kulturalne do podjęcia nauki w szkole wyższej. A ich proces socjalizacyjny przebiegał najprawdopodobniej zgodnie z przyjętymi standardami, w konsekwencji czego są one wyposażone w dyspozycje osobowościowe do zachowań wolnych od dysfunkcji. Jednak jak pokazuje praktyka dnia codziennego i badania współcześni studenci coraz częściej wykazują zachowania świadczące o braku samodzielności, odpowiedzialności i dojrzałości, problemy z funkcjonowaniem w przestrzeni

⁴ Dane z pochodzą https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_2021 (dostęp otwarty: 15.12.2022).

społecznej, a w niektórych skrajnych przypadkach nawet z kulturą osobistą⁵. Należy zatem postawić sobie pytanie czy formalna dorosłość dzisiejszego studenta przekłada się na jego dojrzałość. Ponadto nawet jeśli przyjmujemy, że są to osoby ukształtowane – czy w takim przypadku nie ma już miejsca dla ich dalszego formowania i udoskonalania? Iluż z nas o samych sobie może powiedzieć, że jest osobą w pełni dojrzałą i ukształtowaną, człowiekiem, którego rozwój osiągnął optimum i wszystkie możliwości w tym zakresie zostały wykorzystane? Dojrzewanie i rozwój mają przecież charakter permanentny i stanowią kontinuum w życiu człowieka. Wraz z doświadczeniami życiowymi i interakcjami społecznymi nieustannie podlegamy procesom kształcenia, formowania i samowychowania. Co istotne, jak wskazują teorie rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga oraz psychospołecznego Erika E. Eriksona „wiek studencki” to szczególnie okres dla kształtowania tożsamości i światopoglądu człowieka oraz okres, w którym znaczącą rolę odgrywają autorytety oraz grupa społeczna.

Zgodnie z koncepcją rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga rozwój moralny polega na aktywnym konstruowaniu i rekonstruowaniu przez jednostkę wiedzy moralnej, gromadzonej w interakcji z innymi osobami (Turner 1999). Większość dorastających i dorosłych osób znajduje się na drugim poziomie rozwoju moralnego tzw. moralności konwencjonalnej, której odpowiada „perspektywa członka określonej społeczności” (Trempeła i in. 2002, s. 115). Poziom ten dzieli się na dwa stadia: 1) międzyosobowych stosunków, oczekiwań i wzajemności oraz 2) ładu społecznego i przestrzegania społecznych reguł (Thomas 2002). W pierwszym z nich dla jednostki istotne staje się to, co inni od niej oczekują. Na tym etapie człowiek jest zdolny postawić się w sytuacji drugiego, grupa staje się ważniejsza niż interesy własne, a postępowanie słuszne oznacza spełnianie wymagań i oczekiwań najbliższego otoczenia tak, by zasługiwać na pochwałę innych. Z kolei w stadium ładu społecznego i przestrzegania społecznych reguł występuje głęboki szacunek dla autorytetu. Pojawia się świadomość istnienia rozległego systemu społecznego, który reguluje zachowanie ludzi w nim funkcjonujących. System społeczny zaczyna być postrzegany jako wyznacznik moralności, gdyż prawa powinny być respektowane nawet gdy przyniosą szkodę jednostce. W tym okresie duże znaczenie zyskują autorytety społeczne. Jak pokazują badania przeprowadzone w Polsce tylko nieliczne osoby osiągają stadium ładu społecznego i przestrzegania społecznych reguł lub trzeci poziom rozwoju - moralność pokonwencjonalną (Czyżowska i in. 1993). Ten ostatni osiąga tylko niewielka część dorosłych, a jedynie 10% ludzi uzyskuje go przed 20 rokiem życia. Obejmuje on dwa stadia: 1) podstawowych praw i umowy społecznej oraz 2) uniwersalnych zasad etycznych. W pierwszym z nich jednostka przyjmuje racjonalną perspektywę, w której pewne prawa i wartości np. życie lub wolność muszą się bezwzględnie znaleźć, ich podstawą przestają już być społeczne instytucje. Postępowanie słuszne to postępowanie podporządkowane regułom, na które jednostka wyraziła zgodę. Z kolei w stadium uniwersalnych zasad etycznych człowiek uznaje istnienie zasad pierwotnych względem prawnych i instytucjonalnych wymagań i obowiązków, które wszyscy winni

⁵ Potwierdza to fakt, że uczelnie coraz częściej przygotowują przewodniki i specjalne zajęcia mające instruować studentów na temat zasad dobrego wychowania obowiązujących w szkole wyższej.

respektować. Według Kohlberga w tym stadium jednostka posiada zdolność przyjęcia punktu widzenia innej osoby, czyli zdolność do odwrócenia sytuacji: „Sąd moralny musi być odwracalny [...], musimy być zdolni zachować nasze poglądy lub decyzje, nawet jeśli w rozważanej sytuacji zamienilibyśmy się miejscami z innymi ludźmi” (Kohlberg 1981, s. 197).

Z kolei w koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika E. Eriksona mechanizmem rozwojowym jest konflikt lub kryzys psychospołeczny, który jednostka musi rozwiązać poprzez zintegrowanie posiadanych już doświadczeń z wymaganiami nowej sytuacji (Trempla 2002). Zgodnie z założeniami tego psychologa rozwój psychospołeczny składa się z ośmiu stadiów rozwojowych. Każda z faz stanowi punkt zwrotny, w którym jednostka musi zmierzyć się z podstawowymi problemami psychologicznymi i rozwiązać je na kontinuum biegną od pozytywnego (pożądanego) do negatywnego (niepożądanego). Rozwiązanie kryzysu jest drogą do nowego wymiaru tożsamości człowieka. Zgodnie z koncepcją Eriksona człowiek w wieku 19 - 24 lat znajduje się u końca piątego oraz początku szóstego stadium. W piątym stadium najważniejszym zadaniem jest zaspokojenie potrzeby tożsamości, jednostka, która podejmuje próbę radzenia sobie z poczuciem rozproszenia „Ja” zaczyna poszukiwać identyfikacji z grupami społecznymi. Grupa daje jej okazje do sprawdzenia, jak wygląda w oczach innych w porównaniu z tym, za kogo sama się uważa. Ponadto oferuje idee, wartości lub role, które integrują ją i dają poczucie tożsamościowej jedności.

Punktem oparcia dla możliwości realizacji potrzeby tożsamości, która jest zasadniczym zadaniem w tej fazie rozwoju, jest według badacza witalna siła „wierności”. Instytucjonalnie obecnym w społeczeństwie jej wyrazem jest „specyficzny etos”. Erikson stwierdza: „widziałbym w młodości to stadium życia, które z poznawczego i emocjonalnego punktu widzenia wydaje się najbardziej dostosowanym do promowania nowych perspektyw ideologicznych, zdolnych do nadawania porządku wyobraźni i energii [...] występuje wówczas potwierdzenie przynależności do teraźniejszości lub też dochodzi do protestów przeciw istniejącemu porządkowi” (Erikson 1982, s. 90). W okresie adolescencji bowiem młody człowiek szuka: najbardziej intensywnie idei i ludzi, którym mógłby okazać wierność, w służbie którym wydawałoby się wartościowe dowodzenie sobie wiarygodności. Tylko jeśli w okresie dorastania tożsamość zostanie zorganizowana w sposób stabilny i dobrze uporządkowany, a jednocześnie wykazujący gotowość do modyfikacji osiągnięta zostanie kompetencja etyczności uniwersalnej, którą stanowi prawdziwe kryterium tożsamości. Człowiek będzie zdolny do postępowania zgodnie z zasadą Złotej Reguły, która w ujęciu Eriksona brzmi: „czyń wobec innego tak, aby zwiększać jego potencjał rozwojowy, nawet jeśli w końcu okaże się on wyższy od twojego” (Groth 2000, s. 18). Pozytywne zakończenie kryzysu tożsamości w stadium piątym pozwala na konfrontację jednostki z kolejnym kryzysem o biegunach intymność vs izolacja. W tym stadium głównym zadaniem rozwojowym jest odnalezienie własnego miejsca w relacjach społecznych i osiągnięcie tożsamości osobowej niezbędnej do wypełniania ról związanych z dorosłością. Młody dorosły to człowiek, który powinien znaleźć możliwości samorealizacji oraz integrowania doświadczeń z różnych obszarów własnej aktywności, aby umiejętnie godzić role społeczne i zawodowe.

Studenci to ludzie dorośli z formalnego punktu widzenia, nie oznacza to jednak, że są to osoby w pełni dojrzałe i ukształtowane, w przypadku których nie ma przestrzeni dla działań formacyjnych wprowadzających w świat społecznego ładu i zasad współfunkcjonowania z innymi, odpowiedzialności, a jednocześnie pełniej niezależności i autonomii. Potwierdzają to teorie rozwoju moralnego i psychospołecznego wskazujące, że tożsamość osób w „wieku studenckim” nie uległa jeszcze ostatecznej krystalizacji, a młody człowiek intensywnie poszukuje zarówno osób jak i idei pozwalających mu osiągnąć w tej strefie pełnię dojrzałości.

2. Istota działań formacyjnych nauczyciela akademickiego

Jak wykazałam powyżej, zasadność podejmowania przez nauczycieli akademickich działań mających na celu formowanie osobowości studentów odnaleźć można w wielu obszarach, to jest: w tradycji uniwersyteckiej, jak i aktach prawnych regulujących działanie współczesnych szkół wyższych, czy w końcu w specyfice zawodu nauczyciela oraz etapie rozwojowym, w którym znajduje się większość osób podejmujących i kontynuujących studia. W świetle powyższych analiz odpowiedź na pytanie czy nauczyciel akademicki powinien podejmować tego typu działania jest twierdząca. Pozostaje rozwiązanie kolejnego problemu, a mianowicie co powinno stanowić istotę formacyjnej działalności nauczycieli akademickich. Często działania mające na celu rozwój osobowościowy rozumiane i realizowane są jako jednostronne oddziaływania na osobę „formowaną”, którą należy wdrożyć do właściwych zachowań i jako byt niedoskonały „urobić” zgodnie z przyjętym wzorcem. Takie myślenie o działalności formacyjnej na każdym etapie edukacji jest wysoce szkodliwe, nie szanuje bowiem wolności i godności drugiego człowieka pozbawiając go statusu podmiotu oraz zdolności do samostanowienia. Biorąc pod uwagę specyfikę kształcenia w uczelni oraz koncepcje rozwoju moralnego i psychospołecznego działania formacyjne w szkole wyższej powinny przede wszystkim zmierzać do tego, aby studenci byli ludźmi zdolnymi do niezależnej refleksji, autonomicznymi moralnie i zdolnymi do krytycznego myślenia oraz otwartymi na krytykę, jak również gotowymi do przyjęcia odpowiedzialności za własne słowa i czyny. A zatem istotą działań formacyjnych nauczyciela akademickiego powinno być rozwijanie kompetencji emancypacyjnych, kształtowanych pod wpływem twórczej a jednocześnie adaptacyjnej konfrontacji jednostki ze środowiskiem uczelnianym.

Kompetencje emancypacyjne są „podmiotową dyspozycją odzwierciedlającą krytyczną refleksję nad sobą oraz kondycją otoczenia oraz umożliwiającą racjonalne uwalnianie się od zależności intelektualnych, społecznych, politycznych, fizycznych i tym podobnych” (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 130). Ich istotę opisać można za pomocą trzech kryteriów:

- 1) indywidualnej autonomii - związanej z samodzielnością, niezależnością i odpowiedzialnością w życiu osobistym i w pełnieniu ról społecznych, zwłaszcza w sytuacjach wykraczających poza wyuczone schematy i normy postępowania, np. kiedy moralne i prawne rozwiązanie problemu są w konflikcie. Indywidualna autonomia stanowi wyraz pokonwencjonalnego poziomu rozwoju moralnego w ujęciu Kohlberga.

- 2) uczestnictwa w życiu społecznym, w kulturze, polityce i życiu gospodarczym – związanego z reagowaniem na powszechne i uznane wzorce zachowań w życiu społecznym. Przejawia się ono w poczuciu odpowiedzialności za jakość relacji pomiędzy członkami społeczności.
- 3) uczestnictwa w życiu zawodowym – związanego z kształceniem instytucjonalnym, przygotowaniem do aktywności zawodowej, a następnie odpowiedzialnego i innowacyjnego wypełniania zadań zawodowych, jak również odważnego i konsekwentnego wprowadzania zmian w ich realizacji, jeśli dotychczasowe sposoby ich wypełniania tego wymagają (były deprymujące i ograniczające).

Kompetencje emancypacyjne stanowią funkcję trzech elementów pozostających ze sobą w konstytutywnej, dynamicznej relacji wzajemnego generowania, a okazją do ich kształtowania są sytuacje edukacyjne. Elementy te to:

- innowacyjność będąca przejawem otwartości na zmianę, gotowością do odrzucenia stereotypów i wprowadzenia nowych jakościowo stanów. Dzięki niej jednostka jest zdolna do osiągnięcia nowych pól wolności i transgresji zarówno intelektualnej, jak i moralnej oraz do alternatywnych postaw i zachowań, a co za tym idzie uwalniania się od ograniczeń.
- racjonalność emancypacyjna dotycząca szczególnej sprawności intelektualnej, dzięki której jednostka jest zdolna do konstruowania sądów na podstawie krytycznej analizy rzeczywistości i otwartej wymiany poglądów z innymi członkami społeczności. Dzięki niej możliwe jest wykraczanie poza dotychczasowe standardy, dogmaty, sądy potoczne, oficjalne wykładnie i stereotypy ograniczające wolność i krytyczność w myśleniu oraz działaniu. Racjonalność ta usprawnia do krytyki tego co deprymuje przy jednoczesnym budowaniu projektów sprzyjających poszerzaniu wolności. Z drugiej strony związana jest z gotowością do znoszenia krytyki pod adresem własnych argumentów oraz otwartością na argumenty innych, które przyjmowane są po ich rozważeniu i przeanalizowaniu, a nie na drodze konformizmu czy pod wpływem presji. „Ten typ racjonalności cechuje poddawanie w wątpliwość tego, co oczywiste, stawianie pytań i odkrywanie alternatywnych odpowiedzi” (tamże). Dotyczy to zarówno porządku „życia codziennego”, jak i naukowego.
- odwaga będąca cechą fundamentalną dla bycia niezależnym i wolnym. Wykraczanie poza powszechnie uznane standardy myślenia i działania, poszerzenie pól wolności, krytyczna analiza otaczającej rzeczywistości, śmiałe prezentowanie własnych opinii i pomysłów, to działania, które mogą doprowadzić do konsekwencji niezgodnych z oczekiwaniami np. w obszarze reakcji środowiska społecznego. Dlatego też podmiot je podejmujący musi cechować się odwagą zarówno w słowach, jak i czynach, jak również być gotowy na przyjęcie różnorodnych konsekwencji swoich decyzji i działań. Tylko w takim przypadku można mówić o człowieku jako osobie dojrzałej do bycia wolną i autonomiczną jednostką.

3. Strategie wspierające formacyjną działalność nauczyciela akademickiego

Znając już odpowiedź na dwa pierwsze pytania związane z zasadnością i istotą działań formacyjnych nauczyciela akademickiego pozostaje jeszcze jeden problem, a mianowicie jakie strategie mogą przyczynić się do wspierania studentów w rozwoju umiejętności krytycznej refleksji nad sobą i rzeczywistością, świadomego przyjęcia i przestrzegania społecznych norm i zasad, przy jednoczesnym odważnym i odpowiedzialnym podejmowaniu działań zmierzających do zmiany zastanego porządku, gdy jest on przejawem nietolerancji, opresji i niesprawiedliwości. W przypadku tak rozumianej istoty działań formacyjnych trudno o wskazanie zamkniętej listy ściśle sprecyzowanych strategii postępowania nauczyciela akademickiego, podane poniżej „zasady” należy traktować raczej jako rodzaj sugestii dotyczący działania uczestników interakcji w procesie edukacyjnym.

Otwartość na konflikt, to pierwsza z postaw, którą warto rozważyć w kontekście strategii wspierających formacyjną działalność nauczyciela. Chociaż z pozoru sytuacja konfliktu w procesie kształcenia może wydawać się czymś niepożądanym, to w rzeczywistości sprzeczności na tle wartości, potrzeb, doświadczeń i znaczeń wpisane są w proces edukacji. Stanowią punkt wyjścia do dialogu, stymulują zaangażowanie w poszukiwanie konsensusu i podjęcie działań negocjacyjnych, których efektem może być nowe, alternatywne do zastanych rozwiązania problemów. Sytuacji konfliktowej towarzyszy silne zaangażowanie emocjonalne, dynamizujące pracę w grupie i będące doskonałym środkiem do rozwijania i sprawdzania kompetencji emancypacyjnych np. otwartości na krytykę i argumenty drugiej strony. Ponadto takie sytuacje rozwijają umiejętność zachowania się w przypadku wystąpienia konfliktu, co patrząc z perspektywy dzisiejszej rzeczywistości będzie z pewnością konieczną sprawnością do funkcjonowania w przyszłości.

Kolejna istotna strategia, która wspiera działalność formacyjną nauczyciela akademickiego to kooperacja uczestników sytuacji edukacyjnej. Jeśli za podstawę działań formacyjnych uznaje się wspieranie studentów w rozwijaniu autonomii moralnej, zdolności do krytycznego myślenia i przyjmowania krytyki oraz odpowiedzialności, przewodnimi zasadami w interakcji nauczyciel - student powinno być raczej partnerstwo i współdecydowanie uwzględniające wielość rozwiązań, możliwości i punktów widzenia niż narzucanie sposobów myślenia i postępowania. Tymczasem w relacjach nauczycieli i studentów niejednokrotnie uwidacznia się autorytaryzm przejawiający się „w narzucaniu wartości, pozytywnym ocenianiu tego, co jest zgodne z <<jedyną prawdą>>” (Czerepaniak-Walczak 2016, s. 18), z czym wiążą się także wymagania sięgania po „słuszne” źródła. Takie postawy nie sprzyjają osiągnięciu autonomii jednostki, lecz podporządkowaniu, przejęciu zasad systemu i pasywnemu dostosowaniu się.

Jeśli absolwent szkoły wyższej ma być człowiekiem przygotowanym do uczestnictwa w życiu zawodowym, jak również szerzej w życiu społecznym, w kulturze, polityce i gospodarce warto zwrócić również uwagę na kontekstowość w organizowaniu sytuacji edukacyjnej. Usytuowanie procesów edukacyjnych poza rzeczywistymi, aktualnymi problemami i konfliktami separuje codzienną rzeczywistość i doświadczenia od kręgu refleksji poznawczej. Krytyczna refleksja nad kondycją otoczenia możliwa jest tylko po rozpoznaniu przez jednostkę tego, co się wokół niej dzieje, zrozumienia sensu zachodzących zdarzeń oraz

ich społecznych implikacji. Z drugiej strony kontekstowość kształcenia pozwalają na odkrycie związków pomiędzy rzeczywistością „uczelnianą” a życiem codziennym i szukanie odpowiedzi na pytania w jaki sposób wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie studiów mogą być wykorzystywane w przyszłej działalności społecznej, gospodarczej, edukacyjnej i kulturalnej. Tym samym rozwija postawy prospołeczne i przyczynia się do budowania aksjologicznych podstaw przyszłej działalności zawodowej

4. Podsumowanie

Formacyjna działalność nauczyciela akademickiego znajduje swoje uzasadnienie zarówno w tradycji uniwersyteckiej, jak i we współczesnych aktach legislacyjnych. Ponadto argumenty za jej podejmowaniem dostarczają koncepcje rozwoju psychospołecznego i moralnego człowieka. Rozwijanie kompetencji emancypacyjnych studentów (innovacyjności, racjonalności emancypacyjnej i odwagi) wymaga od nauczycieli akademickich stworzenia odpowiedniego ku temu środowiska, analizowania procesów kształcenia, poddawania ich krytycznej refleksji oraz poszukiwania możliwości zmian. Jednak jak wskazują badania nauczyciele szkół wyższych często nie postrzegają siebie w roli osoby odpowiedzialnej za rozwój psychospołeczny i moralny studentów (Jaskot 2006), i co równie ważne nie są tak postrzegani przez swoich studentów (Jaskot; Sowiński 2014). Ponadto niekiedy poziom ich kompetencji w tym zakresie jest zdecydowanie niewystarczający. Powoływanie do życia jednostek, o których wspomniałam na wstępie, stawiających sobie za cel doskonalenie kompetencji nauczycieli akademickich może być pierwszym krokiem ku od dawna pożądanym zmianom w tym obszarze.

Bibliografia

- Czerepaniak – Walczak, M. (2016). *Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 19, s. 11 – 22.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czyżowska, D., Niemczyński, A., Kmieć, E. (1993). *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych zebranych metodą L. Kohlberga*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 2, s. 19-37.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed. A review*, New York – London: W. W. Norton.
- Gieysztor, A. (1997). *System wartości w tradycji uniwersyteckiej*. W: Żytkowicz, H. (red.). *Idea Uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Groth, J. (2000). *Tożsamość a rozwój moralny*. „Edukacja i dialog”, nr 5, s. 15-20.
- Jaskot, K. W. (2006). *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*. W: Jaskot, K.W. (red.) *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna Impuls.

- Jaskot, K. W. *Nastawienie nauczycieli akademickich w interakcjach dydaktycznych ze studentami*, dostępny na: <http://edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/nastawienia.htm> (otwarty: 15.12.2022).
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development. Vol I. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, New York: Harper and Row.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, dostępny na: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20180002218> (otwarty: 15.12.2022).
- Sowiński, A. (2014). *Dylematy związków kształcenia z wychowaniem w szkole wyższej*. W: Karpińska, A., Wróblewska, W. (red.) *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Thomas, L. (2002). *Moralność i rozwój psychologiczny*. W: Singer P. (red.) *Przewodnik po etyce*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i wiedza”.
- Trempała, J., Czyżowska, D. (2002). *Rozwój moralny*. W: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych. Tom 3*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner, S. J., Helis, B. D. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, dostępny na: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>