

Dariusz Zajac

Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 1, 101-125

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dariusz Zając

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator

Nauczyciel akademicki, w przeciwieństwie do reprezentantów kategorii społeczno-zawodowych niższych szczebli kształcenia, znacznie rzadziej stanowi przedmiot naukowych rozważań. Warto jednak zauważyć, że to właśnie nauczyciel jest istotnym, żeby nie powiedzieć szczególnie ogniwem nauczania i wychowania człowieka, pretendującego do wyższego wykształcenia. Poza tym nauczyciele akademicy, jak zauważa Kazimierz Wenta, należą do inteligencji twórczej, czyli uczestniczą w procesach pozyskiwania wiedzy, a także jej przekazywania i tworzenia¹.

Nauczyciel akademicki jako intelektualista mieści się – zdaniem Zdzisława Ratajka – na „najwyższej półce” warstwy społecznej zwanej inteligencją. Jest to grupa zawodowa usytuowana w niezwykle ważnym i prestiżowym miejscu w tzw. społecznym podziale pracy. Jej podstawowym zadaniem jest zachowanie spójności między nauką a społeczeństwem, jego teraźniejszością a perspektywą rozwoju. Instytucjonalnie związany jest ze szkolnictwem wyższym, w którym realizuje zarówno zadania naukowe i badawcze, jak i edukacyjne².

Przed wieloma laty Kazimierz Twardowski w wykładzie wygłoszonym po nadaniu mu przez Senat Akademicki Uniwersytetu Poznańskiego godności doktora *honoris causa* tak wyraził się o nauczycielu akademickim:

¹ K. Wenta, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do ról zawodowych, w tym do kompetencji zawodowych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K.W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 321.

² Z. Ratajek, *Nauczyciel akademicki – poszukiwanie nowych perspektyw profesjonalizmu*, [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, E. Sałata, S. Ośko (red.), Radom 2007, s. 24–25.

Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacyj intelektualnych i stosowanej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi, sztandarem tym wskazywanej. Musi więc przede wszystkim usilnie pracować nad wyrzeczeniem się wszelkich uprzedzeń, które mogą mu zagrozić drogę, wiodącą ku wiedzy obiektywnej, a które mają swe źródło w tradycjach, w zwyczajach, we wpływach otoczenia, w osobistych zamięrowaniach i wstrętach. Tak jak nauczyciel musi zwalczać w sobie wszelkie skłonności, któreby mu kazały odnosić się w sposób nierówny do poszczególnych uczniów i okazywać jednym mniej a drugim więcej życzliwości, tak też ten, kto za cel życia obrał sobie zdobywanie i szerzenie prawdy naukowej, nigdy nie powinien pragnąć, by raczej takie a nie inne rozwiązanie zagadnienia naukowego okazało się trafne, by badania raczej do takiego aniżeli do innego doprowadziły rezultatu. Z równym zadowoleniem winien witać każde rozwiązanie i każdy wynik, który swem uzasadnieniem potrafi się legitymować jako naukowy (pisownia zgodna z oryginałem)³.

Słowa te zdają się zaświadczać, że praca zawodowa nauczyciela akademickiego, jego aktywność zawodowa nabierają wymiaru szczególnego, żeby nie powiedzieć osobliwego. Obszary tej aktywności nie dają się sprowadzić do jednego wymiaru. Wystarczy chociażby zajrzeć do Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – „Prawo o szkolnictwie wyższym”. Dokument ten wyraźnie precyzuje, iż:

Pracownicy naukowo-dydaktyczni są zobowiązani:

1. kształcić i wychowywać studentów,
2. prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną,
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

³ K. Twardowski, *O dostojności Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 22–23.

Natomiast

pracownicy dydaktyczni są zobowiązani:

1. kształcić i wychowywać studentów,
2. podnosić swoje kwalifikacje zawodowe,
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

Z kolei

pracownicy naukowi są zobowiązani:

1. prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną,
2. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni⁴.

Przywoływany nieco wcześniej Kazimierz Wenta wskazuje na obszary odgrywania ról zawodowych nauczycieli akademickich:

np. 1) w stosunku do studentów jako ludzi potencjalnie żądnych wiedzy, w postaci kształcenia, czyli przekazywania wiedzy przedmiotowej i jej egzekwowania w zróżnicowanej formie; 2) w stosunku do studentów jako osób podlegających procesom akademickiej socjalizacji, wychowania i samowychowania; 3) w stosunku do naukowo-dydaktycznej społeczności akademickiej, jako do koleżanek i kolegów oraz współpracowników w procesie planowania i organizowania zadań dydaktycznych oraz wspólnych badań naukowych; jak również, 4) w stosunku do organizacji i instytucji upowszechniania nauki i wdrażania wyników z badań do praktyki dydaktycznej oraz pozauczelnianej⁵.

Nauczyciela akademickiego najczęściej postrzega się jako: badacza, dydaktyka, wychowawcę oraz organizatora. Powyższe role zawodowe, w jakie wchodzi nauczyciel akademicki, nie zawsze są ze sobą spójne, a zdarza się, że pozostają z sobą w swego rodzaju konflikcie.

Warto nieco bliżej przyjrzeć się nauczycielowi akademickiemu funkcjonującemu w poszczególnych rolach zawodowych, aby na tej podstawie dokonać próby ukazania niektórych dylematów przedstawicieli tej kategorii społeczno-zawodowej. Interesującej analizy funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej pracownika naukowego, nauczającego, wychowaw-

⁴ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 25 lipca 2005 r., DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365.

⁵ K. Wenta, op.cit., s. 323.

cy, organizatora dokonali już nieco wcześniej między innymi Kazimierz Jaskot i Iwona Jazukiewicz⁶.

Kolejność analizowania poszczególnych ról, w jakie wchodzi nauczyciel akademicki w obszarze podejmowanej działalności zawodowej, została w niniejszym tekście podyktowana zapisami wspomnianej Ustawy – „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dnia 25 lipca 2005 roku.

Nauczyciel akademicki jako dydaktyk

Obowiązek realizowania zajęć dydaktycznych ze studentami spoczywa na nauczycielu akademickim jako pracowniku dydaktycznym i naukowo-dydaktycznym. Stąd też nauczanie studentów wpisane jest w obszar jego aktywności zawodowej. Kazimierz Denek dostrzega, że:

Działalność dydaktyczna uniwersytetu związana z dostarczaniem studentom wiedzy o człowieku i otaczającej go rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, technicznej, ekonomicznej i kulturowej ma wymiar poznawczy, metodologiczny, metodyczny i utylitarny. Ma ona przyzwyczaić studentów do traktowania tej formy aktywności jako stałego dodawania do posiadanej już wiedzy coraz to nowych jej elementów. Daje to im poczucie sukcesu w studiowaniu i pewność co do zdobywanych kompetencji oraz zmierzania ku mądrości⁷.

Jeśli przyjąć, że nauka nie jest zawodem, tylko twórczością, wówczas nauczyciel akademicki powinien być specjalistą nie tylko z danej dziedziny, ale specjalistą nauczania z danej dziedziny. Tylko wówczas może wykonywać dobrze zawód nauczyciela⁸.

⁶ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K.W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 307–320.

⁷ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011, s. 15.

⁸ F. Bereźnicki, *Ustawiczne doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Toruń 1994, s. 219.

Jak zauważa Mieczysław Łobocki:

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel akademicki nie może być i nie będzie dobrym pracownikiem dydaktycznym, jeżeli nie podejmie trudu **zdobywania wciąż to nowej wiedzy** (podkr. M.Ł.) przekazywanej studentom. W tym celu sięga po opracowania dotyczące nie tylko reprezentowanej przez niego dyscypliny naukowej, lecz także pozycje z nauk pokrewnych (...). Nie mniej ważnym czynnikiem wywiązywania się nauczyciela akademickiego ze swych zadań dydaktycznych jest – oprócz ciągłego zdobywania i pogłębiania swej wiedzy na temat nauczanego przedmiotu – doraźne przynajmniej **utrzymywania kontaktu z szeroko pojętą praktyką pedagogiczną** (...). Innym niezbędnym warunkiem poprawnie spełnianych przez nauczyciela akademickiego swych obowiązków dydaktycznych jest **posługiwanie się w miarę sprawdzonymi metodami kształcenia**. (...) W usprawnieniu zajęć ze studentami może dopomóc też gromadzenie od nich **tzw. informacji zwrotnych** na temat prowadzonych z nimi zajęć⁹.

Do zadań konstytuujących rolę dydaktyczną nauczycieli akademickich można zaliczyć:

1. „tworzenie studentom warunków do zdobywania wiedzy, opanowania skutecznych sposobów uzyskiwania informacji z różnych źródeł, korzystania z nich do wielostronnego rozwoju własnych możliwości;
2. stymulowanie i motywowanie aktywności poznawczej studentów, ukierunkowanie jej na treści wyznaczone programem przedmiotu;
3. inspirowanie i wspieranie inicjatyw poznawczych wykraczających poza formalny tok studiów;
4. zaznajamianie studentów z teoriami naukowymi i metodami badań;
5. uczenie posługiwania się nimi w rozwiązywaniu zadań poznawczych;

⁹ M. Łobocki, *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Kraków–Łowicz 1999, s. 35–36.

6. wprowadzenie studentów w zasady i reguły tworzenia wiedzy, porządkowania jej, interpretowania, przetwarzania i wykorzystania do tworzenia projektów działań poznawczych o charakterze teoretycznym i praktycznym;
7. kształtowanie pozytywnego stosunku studentów do możliwości rozumu, rozwijania własnych potrzeb i postaw intelektualnych, np. postawy otwartości, innowacyjności, dociekliwości, uczciwości poznawczej, krytycyzmu, tolerancji;
8. wskazywanie wartości, osobliwości i roli nauki w tworzeniu kultur¹⁰.

Jak wynika z powyższego, zadania, które składają się na rolę dydaktyczną nauczycieli akademickich, są niezwykle złożone i wielowymiarowe. Praca dydaktyczna ze studentami ma znacznie szerszy zakres niż działalność dydaktyczna w odniesieniu do uczniów niższych szczebli kształcenia.

Franciszek Bereźnicki, podejmując kwestię dydaktyki szkoły wyższej, podkreśla, że powinna ona być nastawiona na rozwój studenta, na wspomaganie i ukierunkowanie tego rozwoju, samodzielnego myślenia i działania studenta, kształtowania u niego postawy innowacyjnej i kreatywnej¹¹. Nauczyciel akademicki może to czynić, wykorzystując różnorodne formy zajęć akademickiego kształcenia studentów.

Podejmując działalność dydaktyczną, nauczyciele akademicy – jak zauważa Stanisław Palka – występują jako: 1) wykładowcy (prowadzący wykłady kursowe i monograficzne), w których przeważa przekaz informacji ze strony nauczycieli akademickich nad informacjami pochodzącymi od studentów, 2) osoby prowadzące ćwiczenia, konwersatoria, seminaria i proseminaria, czyli te formy zajęć, w ramach których szczególną aktywnością powinni wykazywać się studenci, 3) inspiratorzy i organizato-

¹⁰ J. Goćkowski, cyt. za: K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 310–311.

¹¹ F. Bereźnicki, op.cit., s. 220–221.

rzy nauki własnej studentów oraz 4) partnerzy studentów w badaniach naukowych¹².

Nauczyciel akademicki występujący w roli wykładowcy ma dążyć do prawdy, zaś dążenie do niej stanowi wyznacznik działalności naukowej i dydaktycznej uniwersytetu¹³. Ćwiczenia, konwersatoria, seminaria, pro-seminaria są tą formą zajęć akademickich, za sprawą której zmniejsza się dystans między nauczycielami akademickimi a studentami, a poprzez to zwiększają się możliwości bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami¹⁴. Ćwiczenia stanowią tę formę kształcenia, których sens – zdaniem Ryszarda Nazara i Stanisława Popławskiego – sprowadza się do: aktywizacji studentów, bieżącej kontroli zmuszającej do systematycznej pracy, a także konfrontowania swego przygotowania z przygotowaniem kolegów¹⁵. Z kolei seminaria, poprzedzone często proseminariami, są formą dydaktyki, skłaniającą studentów do krytycznego myślenia, krytycznej analizy literatury w ramach podejmowanego problemu badawczego, stanowiącego przedmiot zainteresowań badawczych¹⁶. To właśnie w toku przygotowywania prac magisterskich, ale także i licencjackich nauczyciel akademicki staje się partnerem studentów w badaniach naukowych. Jest nim także w trakcie obozów naukowych i w działalności kół naukowych czy też podczas włączania studentów do zespołów badawczych¹⁷. Ryszard Nazar i Stanisław Popławski podkreślają także rolę konsultacji jako partnerskiej formy dydaktyki, a także egzaminów¹⁸. Z kolei – jak zauważa Stanisław Palka – nauczyciel akademicki jako inspirator i organizator nauki własnej studentów wskazuje swoim słuchaczom na wielość i różnorodność źródeł wiedzy, pluralizm i obiektywizm poznania naukowego¹⁹. Rodzi się w tym

¹² S. Palka, *Etyka pracy dydaktycznej*, [w:] *Etyka zawodowa ludzi nauki*, J. Goćkowski, K. Pigoń (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 214–215.

¹³ Ibidem, s. 215.

¹⁴ Ibidem, s. 217.

¹⁵ R. Nazar, S. Popławski, *Etyka nauczyciela akademickiego*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), Zielona Góra 1995, s. 19.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ S. Palka, op.cit., s. 222.

¹⁸ R. Nazar, S. Popławski, op.cit., s. 19.

¹⁹ S. Palka, *Etyka pracy dydaktycznej...*, s. 220.

miejscu pytanie, kim powinien być współczesny nauczyciel akademicki w stosunku do studentów. Mirosław J. Szymański stwierdza, że:

potrzebni są i mistrzowie, i przewodnicy młodzieży akademickiej, i nauczyciele akademicy będący partnerami studentów. Możliwe jest również integrowanie cech wszystkich wymienionych typów nauczycieli akademickich w działaniach tej samej osoby²⁰.

Różnorodność form zajęć dydaktycznych prowadzonych przez uczelnie wyższe daje możliwość szczególnego charakteru procesu studiowania, w ramach którego nauczyciele akademicy wraz ze studentami tworzą środowisko o osobliwym wymiarze. Proces dydaktyczny przebiegający w szkole wyższej, z uwagi na jego złożoność, różni się od tego procesu w szkołach niższego szczebla kształcenia. To właśnie przesądza o jego odmiennym charakterze.

Kazimierz Denek, wyrażając troskę o jakość zajęć dydaktycznych w szkole wyższej, stwierdza:

Przede wszystkim trzeba przywrócić dydaktyce należne jej miejsce w pracy pracowni, laboratoriów, zakładów, katedr i instytutów uczelni wyższej i nadać jej właściwy sens. Nakłada to na prowadzących zajęcia dydaktyczne obowiązek starannego przygotowania się do nich pod względem merytorycznym, metodologicznym i metodycznym. Stanie się to możliwe, jeżeli każdy z nich będzie miał świadomość i odczuwał konieczność troski i dbałości, żeby jego zajęcia dydaktyczne były interesujące, reprezentowały możliwie najwyższy poziom odnośnie do ich celów, treści, metod, form i środków dydaktycznych²¹.

Tymczasem, jak wynika z badań empirycznych odnośnie do działalności dydaktycznej, nauczyciele akademicy za uciążliwe uważają zbyt dużą liczbę zajęć, zbyt duże grupy zajęciowe, a także niewystarczające wyposażenie i niesprzyjające warunki lokalowe²².

²⁰ M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 134.

²¹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy...*, s. 52.

²² B. Cyboran, *Nauczyciele akademicy a popularyzacja wiedzy*, Kraków 2008, s. 81–82.

Nauczyciel akademicki jako wychowawca

Kwestie wychowania w szkole wyższej od dawna budziły liczne kontrowersje zarówno odnośnie do jego istoty, jak i potrzeby istnienia. Niejednokrotnie bowiem przyjmuje się, że studenci jako osoby dorosłe są już na tyle ukształtowani, iż nie potrzebują wychowania, a jeśli tak, to w ograniczonym zakresie. Tak więc pojawiają się twierdzenia o zbędności wychowania w szkole wyższej, uzasadniane prawną dorosłością studentów, osiągnięciem przez nich poczucia pełni rozwoju osobowego, silnym poczuciem autonomii. Tymczasem wywierane przez nauczycieli akademickich wpływy wychowawcze mają inny charakter, odmienny niż w niższych szczeblach kształcenia. To właśnie dorosłość studentów sprawia, iż podejmowane w stosunku do nich działania wychowawcze nie ma charakteru bezpośredniego, ale przyjmuje charakter pośredni. Nauczyciele akademicy tak organizują aktywność młodzieży akademickiej i warunki, w których ta aktywność przebiega, aby studenci nabywali doświadczeń istotnych ze względu na cele uczelni i umożliwiających im przekształcanie własnej osobowości²³. Przywoływany nieco wcześniej Kazimierz Twardowski w wykładzie *O dostojęństwie Uniwersytetu* w ten oto sposób wyraził się o uniwersyteckim wychowaniu:

Tem samem spełnia Uniwersytet niezmiernie doniosłe zadania wychowawcze względem gromadzących się w jego murach studentów. Nie należy zadania wychowawczego Uniwersytetu upatrywać w tem, by urabiał duszę młodzieży na pewną modłę społeczną lub polityczną, by rozwijał w niej kierunek i pewien sposób ustosunkowywania się do praktycznych celów życiowych. Te zadania wychowawcze spełniać winny – o ile w ogóle mają być spełniane – czynniki inne. Działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania; młodzież powinna zapragnąć jak najżywszego współdziałania w tem zdobywaniu, powinna nauczyć się unikania

²³ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 313.

wszystkiego, co może prawdę obiektywną zaciemniać a pracę około jej zdobywania utrudniać (pisownia zgodna z oryginałem)²⁴.

Kazimierz Denek zauważa, iż proces wychowania na uniwersytecie polega nie na urabianiu umysłów i przekonań studentów, ale na prezentowaniu alternatywnego obrazu rzeczywistości, a także wielości metod w jej zrozumieniu. Wspomniany autor dostrzega jednakże problem marginalizacji wychowania w uniwersytecie, wskazuje na ujawniający się w poglądach nauczycieli akademickich kryzys zdolności do wychowywania studentów²⁵.

Przyczyn spadku zainteresowania działalnością wychowawczą podejmowaną w wyższych uczelniach w ciągu ostatnich lat J.M. Małecki doszukuje się w ujmowaniu wychowania jako indoktrynacji politycznej i ideologicznej, a także w masowym charakterze studiów, znacznie utrudniającym indywidualne podejście do studentów. Szansę na realizowanie wychowania autor dostrzega w zajęciach konwersatoryjnych, seminaryjnych, a także konsultacjach i egzaminach ustnych²⁶. Tymczasem – jak zauważa H. Maciąg-Sternik:

Już działalność dydaktyczna budzi wątpliwości, czy warto się do niej przykladać ze względu na jej nikły wpływ w osiąganiu kolejnych stopni w karierze naukowej, a co dopiero niewymierna (pozornie) działalność wychowawcza²⁷.

Stanisław Palka, podejmując wątek wychowywania w odniesieniu do szkół wyższych, konstatuje, że jest nim:

układ działań, które służą zarówno kształtowaniu osobowości studentów, jak i wspomaganie rozwoju tej osobowości. Wychowywanie obejmuje sferę moralną, estetyczną i fizyczną młodzieży

²⁴ K. Twardowski, op.cit., s. 20–21.

²⁵ K. Denek, *Kształci i wychowuje*, „Forum Akademickie” 2009, nr 6, s. 35.

²⁶ Za: D. Topa, *W trosce o etos nauczyciela akademickiego w okresie przemian szkolnictwa wyższego*, [w:] *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), Kraków 2009, s. 16.

²⁷ H. Maciąg-Sternik, *Funkcja wychowawcza szkoły wyższej w opinii studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1990, nr 1, s. 63–64.

studiującej, jego realizacja związana jest z kształtowaniem postaw młodzieży, formowaniem jej systemu wartości²⁸.

Funkcja wychowawcza uczelni polega na podejmowaniu przez nią określonych działań, które mają na celu kształtowanie u studentów systemów wartości, określonych potrzeb, przygotowywanie ich do życia w społeczeństwie i do przyszłej pracy zawodowej²⁹.

Rozważając kwestię wychowania i samowychowania w szkole wyższej, Andrzej J. Sowiński stwierdza:

Wychowanie bowiem przenika i ogarnia całe środowisko uczelni, zarówno pracę dydaktyczną, studiowanie, jak i pracę badawczą i naukową. Szkoła wyższa stanowi dla studenta jedyne w swoim rodzaju, niepowtarzalne środowisko wychowawcze, w którym dokonuje się wszechstronne dojrzewanie jego osobowości. Pełna formacja osoby, jego indywidualny rozwój, m.in. w sferze naukowej, zawodowej, kulturalnej i moralnej, następuje dzięki wielorakim wpływom osobotwórczym środowiska uczelnianego, jego instytucji, mechanizmów i sił społecznych wewnątrz uczelnianych, które jedynie w tym środowisku mogą zaistnieć. Szczególny wpływ wychowawczy wywiera na studenta osoba nauczyciela akademickiego i jego zachowania, o ile ten uświadamia sobie znaczenie pełnionej przez siebie roli oraz chce i umie partycypować w wychowawczej działalności szkoły wyższej³⁰.

Warto w tym miejscu dodać, że przez wiele lat to właśnie uczelnię postrzegano jako znaczący układ wychowawczo-socjalizacyjny, który można rozpatrywać w trzech dopełniających się płaszczyznach:

- jako jedno z typowych środowisk wychowawczych,
- jako środowisko wtórnej socjalizacji młodzieży studenckiej,

²⁸ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 67.

²⁹ H. Maciąg-Sternik, op.cit., s. 63–68.

³⁰ A.J. Sowiński, *Samowychowanie w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 157.

- jako układ społeczno-kulturowy pośredniczący w przekazie globalnego dorobku kulturowego³¹.

Jak zauważa Ewa Kubiak-Szymborska, to w szczególności w warstwie wychowawczej powyższy układ wzbudzał najwięcej zastrzeżeń. Wspomniana autorka poszukuje argumentów uzasadniających, że szkoła wyższa jest środowiskiem wychowawczym. Jej zdaniem można je odnaleźć w co najmniej czterech obszarach: 1) w obszarze psychologicznych teorii rozwoju człowieka w ciągu życia; 2) w obszarze stworzonym przez koncepcję wychowania w szerokim treściowo-zakresowym znaczeniu; 3) obszarze indywidualnych potrzeb podmiotów edukacji; 4) charakterze szkoły wyższej jako instytucji i jako koinonii³².

Kazimierz Jaskot i Iwona Jazukiewicz wskazują, że nauczyciel akademicki realizując rolę wychowawcy:

- 1) pobudza studentów do rozwoju ich osobowości w sferze moralnej, społecznej, estetycznej, egzystencjalnej; 2) wskazuje ideały, wartości, zasady postępowania; 3) umożliwia studentom poznawanie siebie – własnych możliwości, systemów wartości, dążeń; 4) pobudza motywację studentów do przejawiania aktywności w zakresie doskonalenia własnej osoby; 5) wspomaga aktywność studiujących związaną z ich odrębnością i poczuciem własnej wartości – indywidualnym stylem życia, działania, porozumiewania się; 6) tworzy warunki do samowychowania poprzez odkrywanie przed studentami pola wyborów i ich następstw, przy założeniu, że decyzje, jakich wyborów się dokonuje, należą do studenta. Istota działania wychowawczego wyraża się zatem w celowym przekształcaniu i kształtowaniu u studentów – przy ich udziale – systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań, motywów i potrzeb, a więc tych elementów psychiki, od których zależy, co absolwenci będą cenić, do czego dążyć, dla jakich celów i w jaki sposób użytkować będą kwalifikacje nabyte w toku kształcenia w szkole wyższej. Takie rozumienie roli wychowawczej oznacza, że uczelnia, jak każda

³¹ J. Modrzewski, cyt. za: E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz 2003, s. 250–251.

³² E. Kubiak-Szymborska, *Nauczyciele akademicy – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*, Bydgoszcz 2005, s. 85.

instytucja edukacyjna, zakłada kierunek zmian osobowości studenta w postaci stanów rzeczy określonych jako wyniki wychowania³³.

Kazimierz Denek dostrzega z kolei, że:

Mistrzostwo nauczyciela akademickiego w wychowaniu realizuje się w obcowaniu ze studentami. Wymaga ono uważnej obserwacji oraz słuchania i dialogu z nimi. Jest to oczywiste, ponieważ wychowanie realizuje się w spotkaniu, w relacji uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym nauczyciel akademicki oferuje wartości poznawcze związane z wiedzą i kompetencjami oraz normami moralnego postępowania, a student je rozpoznaje, rozumie, przyjmuje, respektuje względnie oddala³⁴.

Powyższe spostrzeżenia aż nadto przekonują o randze i znaczeniu wychowania w szkole wyższej i roli, jaką w tym wychowaniu odgrywa nauczyciel akademicki. Tak więc nie sposób do końca zakwestionować działalności wychowawczej prowadzonej przez uczelnię wyższą. Problem leży raczej w postaci i charakterze tej działalności, a nie w istnieniu samej działalności wychowawczej, prowadzonej przez to środowisko. Tymczasem z badań przeprowadzonych przez Beatę Cyboran wynika, że wychowanie studentów rzadko wymieniane jest jako jedno z kluczowych zadań uczelni wyższej, a traktowane raczej jako indywidualny obowiązek. Sposobem wychowania staje się własny przykład, osobisty kontakt i kształtowanie cech poprzez działalność dydaktyczną. Z kolei do najczęściej wymienianych właściwości, jakie student powinien wynieść z uczelni, należą: odpowiedzialność, uczciwość, tolerancja, pracowitość, kultura osobista, życzliwość, odwaga, obrona własnych racji, szacunek dla wiedzy, kreatywna postawa, poszanowanie dla prawdy, wysokie morale³⁵.

³³ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 313–314.

³⁴ K. Denek, *Kształci i wychowuje...*

³⁵ B. Cyboran, op.cit., s. 83.

Nauczyciel akademicki jako badacz

Nauczyciel akademicki zatrudniony na stanowisku naukowym bądź naukowo-dydaktycznym zobowiązany jest uprawiać naukę i prowadzić badania naukowe, a także upowszechniać rezultaty swoich naukowych dokonań. Celem środowisk akademickich jest bowiem rozwój poznania naukowego, zaś zadaniem nauczyciela akademickiego jest uprawianie wiedzy, pomnażania dorobku naukowego. Zatem nauczyciel akademicki jest naukowcem, znawcą, który wzbogaca wiedzę naukową, badaczem w zakresie określonej, reprezentowanej przez siebie dziedziny³⁶.

Przed laty Florian Znaniecki nakreślił obszar czynności, do wykonywania których zobowiązana jest osoba uczona, uprawiająca naukę. Należą do nich w szczególności:

- utrwalanie systemów wiedzy dla własnego i cudzego użytku w sposób dostępny innym ludziom,
- przekazywanie systemów wiedzy innym ludziom przez nauczanie lub publikację,
- krytyczne sprawdzanie systemów wiedzy,
- obrona systemów wiedzy przed ujemną krytyką,
- włączanie do systemów wiedzy nowych prawd lub usuwanie z nich dawnych prawd,
- doskonalenie strukturalne systemów wiedzy lub ich przebudowa,
- tworzenie nowych systemów wiedzy³⁷.

Tak szeroki wachlarz czynności zawodowych nauczycieli akademickich uprawiających naukę wymaga posiadania przez nich specyficznych właściwości. To właśnie one w sposób szczególny predestynują osoby do prowadzenia badań naukowych.

W literaturze przedmiotu badań wskazuje się na określone cechy, jakimi powinien charakteryzować się badacz. Należą do nich:

- **intelektualna dociekliwość** i sztuka wyszukiwania owocnych tematów (...);
- **śmiałość i inwencyjność myślenia** (...);
- **krytycyzm i ostrożność** (...);

³⁶ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 308.

³⁷ F. Znaniecki, *Společné role učonych*, Warszawa 1984, s. 537.

- **systematyczność, ścisłość i precyzja** (...);
- **wszechstronność i bezstronność** (...);
- **rozległa wiedza o przedmiocie badań** (podkr. autorów)³⁸.

Powyższe cechy opisujące badacza nadają mu szczególny, osobliwy charakter, a tym samym i aktywności zawodowej przez niego podejmowanej, zwłaszcza w zakresie działalności poznawczej.

Wielu badaczy dostrzega ścisłe powiązania zachodzące między rolą nauczyciela akademickiego jako uczonego i jako osoby prowadzącej zajęcia dydaktyczne ze studentami. Warto w tym miejscu przywołać stanowisko Tadeusza Kotarbińskiego, który zauważa, że:

Naukowcy, jako tacy, mają jako główne zadanie pomnażać wiedzę. Nauczyciele, jako tacy, mają jako jedno z głównych swoich zadań, rozpowszechniać wiedzę. Obie te funkcje są sprzężone i najlepiej się dzieje, jeśli wykonywane są łącznie, jeśli ci, którzy wiedzę pomnażają – zarazem ją szerzą, jeśli ci, którzy ją szerzą – uczestniczą w jej pomnażaniu³⁹.

Podobnego zdania jest Mieczysław Łobocki, który twierdzi:

Nie można być bowiem dobrym pracownikiem dydaktycznym bez podejmowania również zadań naukowych i stricte badawczych, a także na odwrót: trudno cieszyć się mianem doskonałego pracownika naukowego, nie wywiązując się należycie ze swej funkcji dydaktycznej⁴⁰.

Wytwarzanie wiedzy i jednocześnie jej przekazywanie powinny współwystępować ze sobą, zwłaszcza, że owo współwystępowanie jest specyficzną cechą czynności zawodowych w środowisku akademickim⁴¹. Zatem to sprzężenie roli nauczyciela akademickiego jako badacza i jednocześnie dydaktyka wyznacza specyficzny charakter tego zawodu. Przecież jak podkreśla Alicja Anna Kotusiewicz:

³⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 19–21.

³⁹ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 463.

⁴⁰ M. Łobocki, op.cit., s. 38–39.

⁴¹ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 309.

Wartość dokonań nauczyciela akademickiego mierzona jest, jak wiemy, podwójnie. Tym, co sam wnosi w rozwój własnej dyscypliny (co odkrył, udowodnił, sprawdził, skorygował, przeformułował, zainicjował, napisał, opracował itp.), i tym, co dzięki jego myślom, inspiracjom, sugestiom czy działaniom zyskali i mogą wnieść w życie osobiste i społeczne jego uczniowie⁴².

Z badań empirycznych dotyczących podejmowanej przez nauczycieli akademickich działalności naukowej wynika, że nie zawsze jest ona w należyтым stopniu wypełniana. Przyczyną tego są niedobory w finansowaniu badań, trudności proceduralne związane z pozyskiwaniem środków finansowych na badania oraz konieczność podejmowania w celach zarobkowych działań, które niewiele mają wspólnego z wypełnianiem zadań o charakterze naukowo-badawczym⁴³.

Nauczyciel akademicki jako organizator

Nauczyciel akademicki odgrywa także rolę organizatora. Wykonując ją, nauczyciel podejmuje zadania wobec: samego siebie, studentów, młodszych pracowników nauki. Zatem nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny za organizację pracy własnej, ale także studentów, jak również młodszych pracowników nauki. Staje się on organizatorem, inspiratorem i koordynatorem wielu działań, z kolei wykonawcą tylko niektórych zadań. Pomniejszanie zaś znaczenia organizacyjnego pracy nauczyciela odbija się negatywnie na wynikach pracy studentów⁴⁴.

Organizacja własnej pracy, czy raczej swojego warsztatu pracy, ma sens pedagogiczny i prakseologiczny. Nauczyciel akademicki powinien nie tyle posiadać „całą” wiedzę, ile raczej umiejętnie poruszać się w świecie informacji poprzez wyszukiwanie i docieranie do źródeł tej wiedzy, selekcjonowanie i przetwarzanie wiedzy, a także uczynienie tej wiedzy in-

⁴² A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Warszawa 2008, s. 21.

⁴³ B. Cyboran, op.cit., s. 80.

⁴⁴ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, op.cit., s. 316.

teresującą i użyteczną dla studentów. Doskonalać swój warsztat pracy, nauczyciel staje się mistrzem samego siebie⁴⁵.

Kazimierz Jaskot i Iwona Jazukiewicz podkreślają, że do zadań nauczyciela akademickiego w zakresie organizowania aktywności własnej studentów należą między innymi:

- 1) dostarczanie wzorów osobowych, reprezentujących społecznie aprobowane systemy wartości, inspirujących do tworzenia ideału swojej osoby;
- 2) wzbudzanie motywacji perfekcjonistycznej;
- 3) wskazywanie technik samopoznania i samodoskonalenia⁴⁶.

Z kolei – zdaniem wspomnianych autorów – nauczyciel akademicki jako organizator pracy młodszych pracowników nauki realizuje następujące grupy zadań:

- 1) związane z tworzeniem warunków nabywania przez młodszych pracowników nauki kompetencji dydaktycznych, niezbędnych do pracy ze studentami;
- 2) związane z tworzeniem dla nich warunków do doskonalenia ich kompetencji badawczych, umożliwiających osiągnięcie najwyższych standardów prowadzonych badań indywidualnych i w zespołach badawczych;
- 3) związane ze wspomaganiem tworzenia i realizowania przez młodszych pracowników nauki ich indywidualnych programów rozwojowych (doktoraty, habilitacje), w tym organizowania ich kontaktów z rzeczywistością naukową środowiska, kraju (publikacje, staże, konferencje naukowe)⁴⁷.

Wypełniając zadania związane z uprawianym zawodem nauczyciela akademickiego, ów nauczyciel niejednokrotnie postawiony jest w sytuacji konfliktu i sprzeczności, których rozwiązanie nastęrczać może pewnych trudności. Przemiany dokonujące się w obszarze szkolnictwa wyższego stawiają nauczycieli akademickich wobec różnorodnych dylematów, między innymi związanych z pełnionymi rolami zawodowymi.

Podczas analizy ról zawodowych nauczyciela akademickiego przychodzą na myśl osobliwości roli zawodowej nauczycieli jako takich, o któ-

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem, s. 317.

⁴⁷ Ibidem.

rych pisze Krzysztof Konarzewski. Według tego autora rola ta jest: niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna, a także niezgodna z innymi rolami. Niejasność roli oznacza brak uzgodnionych, wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości nauczyciela. Z kolei wewnętrzna niespójność oznacza składanie się na tę rolę takich oczekiwań, że spełnienie w danych warunkach jednych wyklucza lub utrudnia spełnienie innych. Natomiast psychologiczna trudność wiąże się z negatywnymi uczuciami, takimi jak: poczucie nieodwzajemnienia, negatywnego bilansu interakcji z uczniami, poczucie osamotnienia, niższości. Zaś niezgodność z innymi rolami oznacza nic innego jak to, że spełnienie oczekiwań związanych z rolą nauczyciela utrudnia lub uniemożliwia wywiązywanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inną rolę⁴⁸. Należy zadać sobie pytanie, czy i na ile te osobliwości można przypisać nauczycielowi akademickiemu, a właściwie pełnionej przez niego roli zawodowej.

Za niejasnością roli zawodowej nauczyciela akademickiego przemawiają takie same argumenty, jak w przypadku nauczycieli niższych szczebli kształcenia, a mianowicie, że brak jest kryteriów doskonałości zawodowej w sferze dydaktycznej i wychowawczej⁴⁹, a poza tym takich, które przesądzałyby o doskonałości w sferze badawczej oraz organizacyjnej. Chyba że przyjmiemy, iż kryterium doskonałości nauczyciela akademickiego w obszarze działalności naukowej przez niego prowadzonej jest liczba uzyskanych punktów. Jednak to kryterium jest zawodne, bowiem ilość nie zawsze przekłada się na jakość. A może za kryterium doskonałości nauczyciela akademickiego jako badacza przyjąć szybkość mierzoną w latach uzyskiwania przez niego kolejnych stopni naukowych i tytułu naukowego. To kryterium także wydaje się zawodne. Wszystko bowiem zależy od tego, co badamy i w jaki sposób badamy. Jedne badania wymagają poświęcenia im większej ilości czasu, a inne mniejszej.

Wewnętrzna niespójność roli zawodowej nauczyciela, w tym również nauczyciela akademickiego, związana jest z różnorodnymi oczekiwaniami kierowanymi w stosunku do niego, niemożliwymi do spełnienia⁵⁰. W przy-

⁴⁸ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa 2004. s. 164–173.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 164–166.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 166–169.

padku nauczyciela akademickiego niespójność ta ma znacznie większy wymiar, bowiem odnosi się do sfery badawczej, dydaktycznej, wychowawczej, organizacyjnej.

Przedstawiając istotę nauczania na poziomie uniwersyteckim, Bogusława D. Gołębnik zadaje pytanie o nauczyciela akademickiego, o to kim jest i kim może być przedstawiciel wspomnianej kategorii społeczno-zawodowej. Czy ma być on:

chłodnym, nieangażującym się emocjonalnie ekspertem, uchylającym wobec studentów rąbka tajemnicy wiedzy naukowej, czy animatorem wspólnych doświadczeń, organizatorem poszukiwań, w których przyjmuje rolę osoby asystującej procesom autonomicznego uczenia się⁵¹.

Psychologiczna trudność związana z ponadprzeciętnym stopniem psychologicznego obciążenia nauczyciela⁵² ma w przypadku nauczyciela akademickiego znacznie głębszy wymiar aniżeli w przypadku nauczyciela niższych szczebli kształcenia. Po pierwsze, wchodzi on bowiem w relacje z ludźmi dorosłymi (studentami), których życie jest czasami barwniejsze, bogatsze, od tego, jakie prowadzi nauczyciel akademicki. Po drugie, nauczyciel akademicki jest niejednokrotnie przekazicielem wiedzy, którą sam stworzył, w którą wierzy i z którą czuje się mocno związany, a która, niestety, nie zawsze jest doceniana przez studentów.

Masowość studiów, o której pisze Zbigniew Kwieciński, pociągnęła za sobą między innymi zmiany w strukturze studiujących i znalazła swoje odzwierciedlenie również w zróżnicowanym poziomie intelektualnym studentów, braku bezpośrednich kontaktów z nauczycielami akademickimi⁵³. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, na niektórych kierunkach studiów następuje nieproporcjonalny w odniesieniu do liczby studentów przyrost ilościowy kadry akademickiej, co z kolei powoduje, że utrudnione są bezpośrednie interakcje edukacyjne, a co za tym idzie

⁵¹ B.D. Gołębnik, *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, A. Szerlag (red.), Kraków 2006, s. 128.

⁵² Ibidem, s. 170.

⁵³ Z. Kwieciński, *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń 2008, s. 73–74.

– kontakt studenta z mistrzem pozostaje w sferze marzeń⁵⁴. Te i inne przykłady świadczyć mogą o tym, że psychologiczna trudność jako osobliwość roli zawodowej nauczyciela akademickiego nabiera wymiaru szczególnego, a zarazem może stanowić źródło pojawiających się dylematów.

Z przywoływaną masowością studiów Bogusława D. Gołębniak wiąże nowe wyzwania w sferze dydaktycznej, pisząc:

Nie chodzi przy tym wcale o zakwestionowanie tradycyjnej w świecie akademii relacji mistrz–student i wiązanie nauczania z badaniami naukowymi, ale o inne formy tejże relacji oraz formuły pracy edukacyjnej – inaczej osadzone epistemologicznie w stosunku do dominującego w epoce modernizmu⁵⁵.

Należy mieć nadzieję, iż ta nowa formuła pracy nauczycieli akademickich sprzyjać będzie odpowiedniemu wykonywaniu obowiązków zawodowych.

Niezgodność z innymi rolami w przypadku nauczyciela akademickiego oznacza dokładnie to samo, co w przypadku nauczycieli niższych szczebli kształcenia, a może nawet więcej. Czy i w jakim stopniu nauczyciel akademicki jest w stanie dokładnie wywiązywać się z roli nauczyciela i jednocześnie innych ról? Konieczność jednoczesnego funkcjonowania w wielu różnych rolach może pociągać za sobą konsekwencje odzwierciedlające się w podejmowanej aktywności zawodowej.

Andrzej Janowski zwraca uwagę na pewne właściwości pracy nauczycieli powodujące, że różni się ona od innych zawodów. Chociaż autor odnosi je do nauczycieli w ogóle, to można zastanowić się, czy i na ile można je przypisać do tej grupy nauczycieli, którą stanowią nauczyciele akademicy, zważywszy na to, iż ich aktywność zawodowa różni się w jakimś stopniu od aktywności zawodowej nauczycieli niższych szczebli kształcenia. Do właściwości pracy nauczycieli wspomniany autor zalicza: *immersion*, czyli zaangażowanie, oddanie się pracy, „zanurzenie”,

⁵⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 21.

⁵⁵ B.D. Gołębniak, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), Łódź 2010, s. 255.

co z kolei pochłania znaczną część czasu, kosztem własnej rodziny, własnego życia⁵⁶. Warto dodać, że w przypadku nauczycieli akademickich oddanie się pracy ma znacznie większy wymiar. Dotyczy bowiem nie tylko wywiązywania się z obowiązków związanych z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale również z prowadzeniem własnych badań naukowych, osiąganiem kolejnych stopni naukowych, tytułu naukowego, publikowaniem swoich prac, wyjazdami na konferencje naukowe i tym podobnych.

Warto w tym miejscu dodać, że do innych właściwości pracy nauczyciela Andrzej Janowski zalicza: izolację, która oznacza, iż praktycznie nauczyciel jest zdany całkowicie sam na siebie, jego wygrana jest jego wygraną, a jego przegrana jest jego przegrana, następnie ustawiczną konieczność bycia w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji, czyli praca na wysokich obrotach, związana z szybkim analizowaniem sytuacji, szybkim reagowaniem, sprawnym orientowaniem, umiejętnym odczytywaniem sygnałów i tym podobnymi; kolejna to władza nad uczniami, oznaczająca, że nauczyciel ma możliwość określenia, co jest „wiedzą”, którą warto się zajmować, a co nią nie jest, oraz autonomia, oznaczająca możliwość własnego doboru programu oraz sposobów jego realizacji⁵⁷. Właściwości te w konkretnych, określonych sytuacjach edukacyjnych stanowić mogą źródło problemów, przed jakimi stają nauczyciele, w tym nauczyciele akademicy.

Prowadząc badania naukowe, nauczyciel akademicki staje przed dylematem, co badać i jak badać, uwzględniając pluralistyczny charakter rzeczywistości społecznej, w tym również rzeczywistości edukacyjnej czy raczej określonego wycinka, fragmentu tej rzeczywistości. W zawodzie nauczyciela akademickiego istnieje dylemat związany z tym, czego nauczać i w jaki sposób nauczać, czy przekazywać tylko wiedzę tworzoną samodzielnie, czy również tę, której nie jest się twórcą. Stanisław Palka podkreśla, że dążenie do prawdy powinno przejawiać się zarówno w przedstawianiu własnych dokonań badawczych, jak również przedstawianiu dokonań efektów badawczych innych uczonych, które są rozbieżne z tymi,

⁵⁶ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 88–89.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 89–92.

jakie osiągnął wykładowca⁵⁸. W dydaktyce szkoły wyższej wyróżnia się dwa modele akademickiego nauczania: model technologiczny, prakseologiczny oraz model humanistyczny. Zarówno jeden, jak i drugi mają swoje mocne i słabe strony⁵⁹. Zatem któremu z nich dać pierwszeństwo, który z nich wydaje się ważniejszy, bardziej istotny dla rozwoju podmiotów akademickiej edukacji? A może dokonać próby ich powiązania? Jak zauważa przywoływany Stanisław Palka:

Praktyka kształcenia daje świadectwa możliwości stosowania obu modeli z korzyścią dla efektów studiowania i dla rozwoju indywidualnego studentów⁶⁰.

Kolejny dylemat dotyczy tego, czy wychowywać, a jeśli tak, to do jakiej koncepcji wychowania się odwoływać? Bogusław Chmielowski wskazuje, że w uczelniach występują trzy koncepcje wychowania, a mianowicie: 1) koncepcja wychowania pojmowanego jako pomoc i wspieranie w rozwoju; 2) koncepcja wychowania rozumianego jako kształtowanie osobowości; 3) koncepcja wychowania rozumianego jako wprowadzanie w świat wartości⁶¹. Zatem, której z tych koncepcji wychowania należy dać pierwszeństwo w edukacji na poziomie wyższym? Która z nich jest istotniejsza, ważniejsza, a którą należałoby odrzucić w działalności wychowawczej prowadzonej przez uczelnie wyższe?

Inny dylemat rodzi się na skrzyżowaniu nauczyciela akademickiego w roli badacza i jednocześnie dydaktyka. Jak zauważa Franciszek Bereżnicki:

Dwie podstawowe role pełnione przez pracowników naukowo-dydaktycznych, tj. rola badacza i nauczyciela pozostają z sobą w konflikcie. Trudno pogodzić dobrą pracą dydaktyczną z dobrą pracą naukową i trudności tych nie można rozwiązać za pomocą różnych

⁵⁸ S. Palka, *Etyka pracy dydaktycznej...*, s. 215–216.

⁵⁹ S. Palka, *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Kraków 2007, s. 99.

⁶⁰ Ibidem, s. 101.

⁶¹ B. Chmielowski, *Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*, I. Lepalczyk (red.), Łódź 1991, s. 28.

apeli nawołujących do harmonijnego łączenia tych dwóch funkcji. Narzeka się na niski poziom dydaktyki, a równocześnie żąda się od pracowników uczelni wyższej większej aktywności badawczej⁶².

Podobnego zdania jest Beata Cyboran, która twierdzi, że:

Zajęcia dydaktyczne pozostają nierzadko w opozycji do pracy badawczej. Dydaktyka jest obowiązkiem, ale nie ma w większości bezpośredniego wpływu na przebieg kariery naukowej. Prestiż w środowisku naukowym zapewnia jedynie publikowanie wyników badań teoretycznych i empirycznych, prezentowanie ich na seminariach, konferencjach i kongresach⁶³.

Od nauczycieli akademickich oczekuje się, że będą z równą doskonałością realizowali zadania uczonego i badacza w określonej dyscyplinie naukowej oraz zadania edukacyjne nauczyciela akademickiego, a w szczególności zajęcia dydaktyczne. Oczekiwania te są zrozumiałe, ale spełnienie ich w równie doskonałym stopniu jest z reguły niemożliwe⁶⁴. Franciszek Bereźnicki próbuje rozwiązać ten dylemat, zadając pytanie:

Czy nie pora odejść od tradycyjnego spojrzenia na szkołę wyższą jako instytucję, w której nierozzerwalnie ze sobą winny być realizowane funkcje naukowe i dydaktyczno-wychowawcze? Można zadać pytanie, czy z czasem nie nastąpi jakieś zróżnicowanie zatrudnionych na uczelni pracowników na dwie równoprawne kategorie – jednych o przeważającej orientacji dydaktycznej i drugich o przeważającej orientacji badawczej, z tym że oddzielenie tych dwóch funkcji nie może być całkowite⁶⁵.

Wreszcie, jak wobec istniejącej wielości i różnorodności rozwiązań organizacyjnych organizować swój własny warsztat pracy nauczycielskiej, aby uczynić go atrakcyjnym dla studenta, oraz jak być mistrzem dla studenta oraz młodszego pracownika nauki? Te i wiele jeszcze innych

⁶² F. Bereźnicki, op.cit., s. 220.

⁶³ B. Cyboran, op.cit., s. 81.

⁶⁴ Z. Ratajek, op.cit., s. 25.

⁶⁵ F. Bereźnicki, op.cit., s. 220.

pytań rodzi się na kanwie dyskusji wokół dylematów związanych z rolami zawodowymi nauczycieli akademickich.

Przedstawione rozważania wskazują, że w zawód nauczyciela, w tym również nauczyciela akademickiego, wpisane są liczne dylematy. Powyżej zarysowano zaledwie niektóre z nich, a które ujawniają się w poszczególnych obszarach aktywności zawodowej nauczycieli akademickich. Wynikają one przede wszystkim ze specyfiki tego zawodu – wielowymiarowego i problematycznego w znacznie większym zakresie niż zawód nauczyciela niższych szczebli kształcenia.

Można w tym miejscu zadać pytania, czy i w jakim stopniu przemiany dokonujące się w funkcjonowaniu szkół wyższych oraz czy i w jakim zakresie znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku, wprowadzająca zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego, będą znajdować swoje odzwierciedlenie w dotychczasowym pełnieniu roli nauczyciela akademickiego⁶⁶.

Reasumując przeprowadzone w tym miejscu rozważania, można założyć, że przemiany dokonujące się w obszarze szkolnictwa wyższego mogą, przynajmniej w jakimś zakresie, sprzyjać występowaniu różnych osobliwości związanych z wypełnianiem obowiązków spoczywających na nauczycielach akademickich. Istnieje więc potrzeba podjęcia takich działań, które mogłyby w jakimś stopniu ograniczyć pojawianie się zjawisk, stawiających nauczyciela akademickiego przed trudnymi dylematami zawodowymi.

⁶⁶ Szerzej na ten temat m.in. w pracach: *Szkola wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M.J. Szymański (red.), Kraków 2011; *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M.J. Szymański (red.), Kraków 2011.

A university teacher facing the *researcher-teacher-educator-organizer* dilemma

In the course of professional activities undertaken by university teachers, they assume at least four different roles, namely the one of a researcher, teacher, educator, and organizer of academic life. Taking on each of these roles imposes on a university teacher a necessity to possess appropriate abilities and competences that are necessary for the proper performance of assigned duties. The content presented in the article is an attempt to describe and analyse the operation of a university teacher in the above four roles assigned to him or her, which may be in conflict. Hence, performing these roles, a university teacher often faces the dilemma which of them to give priority to, which of them to consider to be a priority and, at the same time, how not to endanger any other dimension of professional activity with sustaining damage.

Translated by Andrzej Leszczyński