

Janina Świrko-Pilipczuk

"Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów : raport z badań", Teresa Bauman, Gdańsk 2011 : [recenzja]

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 197-203

2014

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.

Janina Świrko-Pilipczuk

Uniwersytet Szczeciński

**Recenzja książki: Teresa Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, 228 ss.**

W tradycji uniwersytetów ukształtowały się trzy główne ich modele, typy: francuski, niemiecki i angielski¹. W Polsce urzeczywistniany był (i jest?) przede wszystkim model niemiecki, wzorowany na koncepcji Wilhelma von Humboldta. W tym ujęciu podstawową funkcją uniwersytetu uczyniono „dążenie do prawdy”, „poszukiwanie prawdy”, „odkrywanie prawdy” w drodze badań naukowych, których rezultatem jest wiedza. Przy czym uniwersytet tego typu to zarówno instytucja badawcza, jak też nierozłącznie szkoła najwyższa kształcąca świątłych i mądrych ludzi i – co istotne – negująca zadania kształcenia zawodowego. Z „idei wolności nauki” opartej na jedności wiedzy oraz „idei jedności badań i kształcenia” wynika rozumienie celów, zasad i procesu kształcenia akademickiego. Przede wszystkim w takim ujęciu kształcenie akademickie wyraźnie oddziela się od nauczania i uczenia się szkolnego i nie rozumie się go jako tylko procesu przekazywania uznanej za dorobek ludzkości wiedzy. Jego istotą czyni się natomiast głównie proces kształtowania samego siebie, harmonijny rozwój własnej indywidualności oraz uzdolnień, nacechowany refleksyjnością i konstruowaniem nowych idei i poglądów. Sprzyja temu „idea jedności wiedzy” budująca „uniwersum wiedzy ogólnej”, zapewniająca studentom szerokie wykształcenie ogólne, umocowane w osiągnięciach nauki i prowadzonych badaniach naukowych. Połączenie powyższych idei wyznacza rozumienie kształcenia akademickiego

¹ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010, s. 75–78.

jako „kształcenia poprzez uczestnictwo” (uczestnictwo w badaniach naukowych). Warto podkreślić za Anną Sajdak, że

proces ten winien być jednak przede wszystkim oparty na zasadzie wolności, wolności w wyborze obszarów badawczych i kierunków poszukiwań. Tak jak praca naukowa nie może się ograniczać tylko do podążania ścieżkami poprzedników i odtwarzania ich dorobku, tak też kształcenie nie może się sprowadzać do wykładania gotowej wiedzy i oczekiwania reprodukcji jej przez studentów. Profesorowie, jak i studenci powinni współuczestniczyć w procesie badawczym, tworząc jedność w procesie dochodzenia do wiedzy, nie zaś w procesie przekazywania i przyswajania wiedzy².

Powstaje pytanie, wielokrotnie powtarzane w ostatnich latach, czy i na ile takie rozumienie procesu kształcenia akademickiego wciąż jest aktualne. Co prawda, odnaleźć je można w opisie funkcji i zadań zawodowych nauczyciela akademickiego, jak też w kryteriach jego oceny, niemniej jednak dość często podkreśla się jednocześnie duże zmiany w tym zakresie. Wielu autorów (na przykład Tomasz Szkudlarek, Maria Czerepaniak-Walczak, Mieczysław Malewski, Joanna Rutkowiak, Eugenia Potulicka, Zbyszko Melosik, Oskar Szwabowski i inni) wskazuje na kryzys uniwersytetu, jego uwikłanie w procesy globalizacji, w ład korporacyjny wyznaczony ideologią neoliberalną i modelem osobowości *homo oeconomicus*.

Zmiany uniwersytetu i w uniwersytecie, ich tempo, zakres i rezultaty są wyznacznikiem pilnej potrzeby badań i analiz ukazujących realne działania, jak też treści świadomości osób tworzących wspólnotę uniwersytecką. Bardzo dobry przykład właśnie takiego badania podejmującego najważniejsze zagadnienia dotyczące procesu kształcenia akademickiego znajdujemy w recenzowanej książce Teresy Bauman. Autorka w czterech rozdziałach, wstępie i zakończeniu przedstawiała założenia i merytoryczny kontekst badań (rozdział I) oraz ich rezultaty. Te ostatnie zostały pogrupowane w trzy obszary tematyczne. Pierwszy dotyczy nauczyciela, jego samooceny, zamierzeń, trudności, sukcesów w pracy dydaktycznej (rozdział II). Drugi ukazuje proces kształcenia w uniwersytecie opisywany

² A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 106–107.

zarówno przez studentów, jak i nauczycieli (rozdział III). Trzeci natomiast prezentuje ocenę tego procesu dokonaną przez studentów – ich satysfakcję i zadowolenie ze studiowania (rozdział IV).

W każdym fragmencie pracy zauważamy konsekwencję autorki w realizacji przyjętych celów (poznawczego i praktycznego). Pierwszy z nich obejmował diagnozę nauczycielskich potrzeb w zakresie wiedzy o procesie kształcenia w szkole wyższej oraz studenckich oczekiwaniach odnośnie do tego procesu. Cel poznawczy pełnił funkcję służebną wobec celu praktycznego, którym było rozpoznanie kształtu, jakości (nie w sensie wartościowania, ale w sensie ustalenia, jak jest) procesu dydaktycznego w uniwersytecie, aby na podstawie zebranej wiedzy stworzyć – adekwatną do potrzeb i oczekiwań nauczycieli akademickich – ofertę dydaktyczną umożliwiającą im doskonalenie własnego warsztatu pedagogicznego. Realizowane badania były więc poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Jaki jest proces kształcenia w uniwersytecie w opiniach nauczycieli i studentów? (s. 9–10).

Były to badania diagnostyczne, ilościowe, wieloetapowe z zastosowaniem dwóch metod gromadzenia danych: ankiety i wywiadu. Badaniami objęto 2% (491) studentów studiów stacjonarnych z każdego z wydziałów Uniwersytetu Gdańskiego oraz ich nauczycieli. Na podkreślenie zasługuje zamysł przeprowadzenia badań wśród przedstawicieli różnych wydziałów, co pozwoliło uzyskać pełniejszy obraz kształcenia w uniwersytecie, uwzględniający specyfikę obszarów studiowanej wiedzy. W przypadku nauczycieli akademickich do udziału w badaniach udało się zachęcić jedynie 8,5% (222 osoby) z tych, do których wysłano ankietę pocztową. I już te dane stanowią materiał do przemyśleń i dalszych badań. Każą bowiem zastanowić się, czego wyrazem był brak udziału w badaniach. Innym interesującym wynikiem były czynniki warunkujące wysoką jakość kształcenia wskazywane przez samodzielnych pracowników nauki sprawujących różne funkcje w strukturze uniwersytetu (s. 18–22). W ich wypowiedziach znajdujemy potwierdzenie znaczenia czynników zewnętrznych, ekonomicznych, organizacyjnych, choć także tych bezpośrednio związanych z jakością procesu kształcenia.

Polem wielu szczegółowych analiz autorka uczyniła wyniki ukazujące obraz nauczyciela akademickiego kreślony przez niego samego. Zauważyć w tym miejscu należy, że w obrazie tym wśród badanych dominują dobre

oceny siebie, swojej wiedzy dydaktycznej i źródeł tej wiedzy. Tylko jedna osoba uznała swoją wiedzę za niewystarczającą, choć korzystała z trzech źródeł jej zdobywania, w tym z książek i poradników. Jest to szczególnie interesujące wobec wskazywanych przez pozostałych badanych źródeł wzorców, porad i pomysłów na zajęcia. Okazuje się bowiem, że głównie wzorują się oni na innych, naśladując znane im wzorce, działania swojego szefa lub innych nauczycieli akademickich. Analizując wypowiedzi samodzielnych pracowników nauki na temat ich uczenia się bycia nauczycielem akademickim, autorka książki celnie zauważa, że:

jeśli młodszy pracownicy nauki wskazują, iż uczą się od swoich nauczycieli akademickich, oznacza to, iż uczą się od osób, które swoją wiedzę na temat pracy dydaktycznej zdobyły w drodze samokształcenia, często ucząc się ze swoich doświadczeń, najczęściej metodą prób i błędów oraz naśladując starszych kolegów. Uczą się od osób, które stosowały podobne sposoby „przyuczania się” do bycia nauczycielem jak badani asystenci i adiunkci (s. 40).

Warto w tym miejscu zastanowić się nad tym, czy można takie uczenie się nazwać samokształceniem, czy może samouctwem lub po prostu naśladownictwem, charakterystycznym dla technologicznego modelu kształcenia nauczycieli. Poza tym, stosowanie metody prób i błędów w oddziaływaniu na młodych ludzi musi budzić uzasadnione obawy czy nawet sprzeciw. Jeśli do tego uwzględnimy inne wyniki badań dotyczące na przykład świadomości celów, powodów satysfakcji oraz źródeł trudności i porażek, przedstawiony obraz kompetencji dydaktycznych nauczycieli nie napawa optymizmem.

W tej sytuacji nie dziwią opinie studentów o nauczycielach akademickich (tabele 11 i 12 na s. 89 i 90). Zachowania nauczycieli mające pozytywne znaczenie dla jakości procesu kształcenia, szczególnie moim zdaniem ważne dla wspierania i rozwijania wśród studentów podstawowej dla nich umiejętności, to znaczy umiejętności samodzielnego studiowania, mają – zdaniem studentów – jedynie nieliczni nauczyciele lub nawet nie mają ich w ogóle. Chodzi tu o takie zachowania nauczycieli, jak zachęcanie do stawiania pytań, inspirowanie do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań, docenianie oryginalnych pomysłów, uczenie krytycznego myślenia oraz ciekawe pomysły na zajęcia. Natomiast w opinii

87,7% studentów wszyscy lub większość z nauczycieli informuje studentów o warunkach zaliczenia przedmiotu, a według 44% wyjaśnia pojawiające się w trakcie zajęć wątpliwości. Szczegółowe dane dotyczące opinii studentów o ich nauczycielach pozwalają odczytać dominujący paradygmat kształcenia akademickiego występujący w uniwersytecie. Dają także szansę ujrzeć proces kształcenia jako złożony, wieloaspektowy i trudny w swej realizacji.

Zagadnienie przebiegu i jakości procesu kształcenia w uniwersytecie komplikuje się dodatkowo, jeśli uwzględnimy zadowolenie studentów ze studiowania i ich satysfakcję podczas studiowania. Autorka recenzowanej książki tak właśnie uczyniła i przyjęła, że zadowolenie ze studiowania jest związane z poziomem zaspokojenia oczekiwań studenckich wobec uczelni, a jego poziom uzależniony jest od stopnia spełnienia tych oczekiwań. W odniesieniu do satysfakcji zainteresowała się sytuacjami, w których pojawiała się satysfakcja, czego skutkiem była owa satysfakcja. W analizie tego zakresu wyników podkreśla przede wszystkim różnorodność studentów, o czym – jak zauważa – „łatwo zapomnieć, stając przed 200–300-osobową grupą słuchaczy na wykładzie” (s. 198).

Te słowa można też odnieść do całości analizowanych zagadnień. Uczestnicy procesu kształcenia akademickiego, a głównie nauczyciele, dość łatwo bowiem zapominają o złożoności tego procesu, jego różnorodności, skomplikowaniu i niejednoznaczności, i to zarówno w fazie jego projektowania, jak też w przebiegu oraz w ocenie jego rezultatów. Działalność dydaktyczną zbyt łatwo pozbawiają refleksji przed jej podjęciem, w trakcie jej realizacji, jak też po jej zakończeniu. W zbyt małym stopniu – jak sądzę – czynią ją przedmiotem świadomego namysłu, krytycznego osądu i oceny. Można założyć, że wśród nauczycieli akademickich słabo akceptowana jest konieczność tworzenia i rozwijania swojej podmiotowej koncepcji bycia nauczycielem akademickim. Zmiana sytuacji wobec „przyuczania się do zawodu” poprzez naśladownictwo ma niewielkie szanse na urzeczywistnienie.

Na zakończenie chciałabym zaznaczyć, że zgadzam się w pełni z autorką, że stworzenie oferty dydaktycznej dla nauczycieli potrzebujących pomocy w doskonaleniu swoich kompetencji dydaktycznych wymaga dobrej i głębokiej diagnozy istniejących potrzeb w tym zakresie, wymaga umiejętnego wspierania ich rozwoju jako nauczycieli akademickich.

Niemniej jednak trudno mi zgodzić się z opinią, że obowiązkowe zajęcia z dydaktyki akademickiej nie mają większego sensu. Swoje stanowisko opieram na własnych doświadczeniach w prowadzeniu takich zajęć na studiach III stopnia różnych kierunków: prawa, filozofii, historii, nauk o polityce, jak też pedagogiki. Czyniąc celem takich zajęć tworzenie, rozwijanie, modyfikowanie podmiotowej koncepcji bycia nauczycielem każdego z uczestników tych zajęć, zauważam, że poznanie, zrozumienie i zaakceptowanie określonych możliwości w tym zakresie ujętych w określonych paradygmatach kształcenia akademickiego, a następnie diagnozowanie ich w swoich przekonaniach i działaniach dydaktycznych jest dobrą podstawą zmian w myśleniu o byciu nauczycielem akademickim. Stwarza możliwości wyboru, dodajmy – świadomego wyboru – swojej koncepcji i jej doskonalenia. Poszukiwanie zaś odpowiedzi na pytania zasadnicze i podstawowe nie pozwala zastąpić ich pytaniami o metody czy techniki, jak też środki dydaktyczne. Poznanie szerokich, interdyscyplinarnych podstaw określonej koncepcji ośmiela w indywidualnym i samodzielnym tworzeniu rozwiązań dydaktycznych, ale też akcentuje znaczenie odpowiedzialności za ich rezultaty. Otwiera też na propozycje i sygnały płynące ze strony studentów. Oczywiście, tak jak w przypadku zajęć doskonalących warsztat dydaktyczny nauczycieli akademickich, także i tu zasadniczą rolę odgrywa jakość zajęć dydaktycznych.

Studenci studiów III stopnia przygotowujący się do roli nauczyciela akademickiego mają już swoje, choć różne, doświadczenia jako uczestnicy procesu kształcenia akademickiego, często także jako nauczyciele. Daje im to pewne podstawy do analizy tego procesu, ale też zachęca do uważnego, krytycznego i refleksyjnego odnoszenia się do opracowań prezentujących zagadnienie procesu kształcenia w uniwersytecie. Szczególnie jeśli jest to opracowanie przedstawiające wyniki interesujących badań. W taki właśnie sposób uczestnicy wyżej wymienionych studiów w Uniwersytecie Szczecińskim odnieśli się do książki T. Bauman. Z uwagą przestudiowali ją, wiele zagadnień uczynili przedmiotem dyskusji, sporów i wartościowania, odnieśli do sytuacji spotykanych w czasie zajęć, w których uczestniczą, albo też do tych, które prowadzą w ramach praktyk. Także dla nich z przeprowadzonych badań wyłonił się obraz procesu kształcenia w niektórych fragmentach zgodny z ich wyobrażeniami i doświadczeniami, ale też w innych fragmentach zaskakujący, odmienny od wyobrażeń, wycho-

dzący poza dotychczasowe myślenie o nim. I w tym zakresie przyznali rację autorce, że „[n]a tym polega siła badań empirycznych, że o zjawisku, traktowanym jako dobrze znane, zdobywamy zupełnie nieoczekiwaną, nową wiedzę” (s. 198).

Na tej podstawie uważam, że książkę tę należy polecać studentom, choć nie tylko studiów III stopnia. Na pewno zaś należy ją polecić wszystkim nauczycielom akademickim. Może siła badań empirycznych i w ich przypadku okaże się impulsem do refleksji wokół ich udziału w procesie kształcenia akademickiego.

Słowa kluczowe: *uniwersytet, proces kształcenia, potrzeby nauczycieli, oczekiwania studentów*