

Renata Wawrzyniak-Beszterda

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem

Tytułowa opozycja stanowi oś organizującą mój wywód. Przybliżę w nim kilka egzemplifikacji empirycznych, aby w odwołaniu do nich praktykę akademickiego kształcenia umieścić w przestrzeni zarysowanej w tytule. Kontekstem teoretycznym prowadzonych rozważań będą dwa paradygmaty kształcenia: behawiorystyczny i konstruktywistyczny¹.

Postulat redefinicji kształcenia uniwersyteckiego formułowany jest od lat przez badaczy i autorów zajmujących się kształceniem w szkole wyższej². Bogusława D. Gołębnik podkreśla, że w obszarze uniwersyteckiej dydaktyki cały czas nie dokonano się „przesunięcie od nauczania do uczenia się”³.

¹ Wykorzystuję tutaj propozycję A. Sajdak, która wyodrębniła paradygmat behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny oraz krytyczno-emancypacyjny w dydaktyce akademickiej, por.: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013. Odniesieniem dla moich rozważań czynię tylko dwa z tych paradygmatów z uwagi na zakres treściowy przywoływanych przeze mnie badań empirycznych.

² Por. A. Szerląg (red.) *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006; J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...* j. w.; Wójcicka M., *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, „Przegląd Socjologiczny”, 2009 LVIII/3; M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT- Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.

³ B. Gołębnik, *Poszukiwanie-refleksyjność-dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*. W: *Innowacje w edukacji akademickiej...* j.w., s.258.

Dorota Klus-Stańska⁴ mówi wręcz o swoistym znieruchomieniu polskiej dydaktyki. Wielowymiarowo analizuje przejawy, uwikłania i konsekwencje tego zapóźnienia. Zwraca uwagę na ateoretyczność dydaktyki, zresztą paradoksalną w kontekście ciągle podnoszonych zarzutów dotyczących jej nieprzystawalności do praktyki edukacyjnej. Warto zatem w tym kontekście przyjrzeć się rzeczywistości akademickiego kształcenia.

Zanim podejmę próbę zarysowania obrazu akademickiej dydaktyki na podstawie wybranych badań, krótko przybliżę przebieg procesów dydaktycznych realizowanych w paradygmacie behawiorystycznym i konstruktywistycznym.

W ujęciu behawiorystycznym⁵ dominującą rolę w relacji dydaktycznej odgrywa nauczyciel, który jest „źródłem wzorców wiedzy”⁶, tworzy scenariusz działań zorientowany na realizację ściśle określonych celów kształcenia, inicjuje aktywność ucznia. Proces kształcenia to uczenie się podążające za nauczaniem nauczyciela. Uczeń w tym układzie jest reaktywny, jest biernym odbiorcą bodźców, wszystkie jego czynności podlegają ocenie i kontroli, ich właściwy przebieg jest określany przez nauczyciela. Skoro cele i przebieg relacji dydaktycznej mogą być precyzyjnie określane, to w tym kontekście błędy uczniowskie są niepożądane, świadczą o nieopanowaniu efektów kształcenia. O tym, że zachodzi proces nauczania świadczą obserwowalne zachowania ucznia i nauczyciela, które następują według założonego planu. Zaangażowanie ucznia sprowadzane jest do jego pilności/dokładności w realizowaniu oczekiwań nauczyciela, nie ma miejsca na uczniowską pomysłowość czy oryginalność. D. Klus-Stańska,⁷ podkreśla, że w takim ujęciu nie ma przestrzeni dla pracy uczniów w zespołach, taka praktyka ogranicza bowiem kontrolę nauczyciela. Anna Sajdak analizując paradygmat behawiorystyczny⁸ w kształceniu akademickim podkreśla, że w tym paradygmacie kluczową

⁴ D. Klus-Stańska *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red.) L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.

⁵ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010, s. 313 i nast. Również: tenże, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

⁶ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w., s.217

⁷ Tamże.

⁸ Omawia kolejno filozoficzne podstawy paradygmatu behawiorystycznego, koncepcję człowieka sterowanego z zewnątrz, inżynierię behawiorystyczną jako teorię uczenia się, proces akademickiego kształcenia oraz możliwości wspierania rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich. Szerzej: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...* j.w. s. 411-412.

rolę odgrywa nauczyciel, który jest „inżynierem kształcenia”: „Zadania nauczyciela sprowadzają się do zaprojektowania zajęć, przekazania wiedzy, kierowania pracą studentów w wypełnianiu przez nich zadań wynikających z zaplanowanego przez nauczyciela procesu nauczania/uczenia się oraz podejmowania czynności oceny i kontroli”⁹. Teresa Bauman podkreśla, że ten sposób realizowania procesu dydaktycznego wywodzi się z tradycji Herbartowskiej, w której dydaktyka sprowadzona jest do jednostronnego przekazu wiedzy, dominacji czynności/aktywności nauczyciela nad czynnościami/aktywnością studenta, przewagi nauczania nad uczeniem się, asymetrii w relacji nauczyciel-student. Kształcenie rozumiane jest wówczas jako „przekazywanie i równoczesne nabywanie gotowych znaczeń”¹⁰.

W ujęciu konstruktywistycznym¹¹ zwraca się uwagę na aktywność ucznia jako punkt wyjścia dla uczenia się oraz konieczność stawiania ucznia w sytuacjach problemowych: „W ten sposób dochodzi do uruchamiania u uczniów uczenia się nie >po śladzie<nauczyciela jak to było typowe dla dydaktyki behawiorystycznej, ale w >poszukiwaniu śladu<”¹². Odrzucenie dydaktyki transmisyjnej dokonuje się dzięki badawczej postawie nauczyciela, który zorientowany jest na rozpoznawanie, co myśli uczeń, uwzględnia też jego przed-wiedzę. Dydaktyka oparta jest na konstruowaniu znaczeń (w określonym społeczno-kulturowym kontekście), a nie na ich przejmowaniu w gotowej postaci. I tak: „negocjowaniu znaczeń sprzyjają nie tylko sytuacje problemowe, które są zasadnicze dla dydaktyki konstruktywistycznej, ale także praca w małych zespołach”¹³. Kluczowe dla efektów uczenia się są poznawcze procedury dojścia do nich, a nie same wyniki umysłowej aktywności jednostki. Zresztą duża część uczenia się zachodzi na nieświadomym poziomie. W podejściu konstruktywistycznym błędy uczącego są niesuwalnym elementem relacji dydaktycznej, co ważne, zmienia się ich status, bowiem dopiero świadomość błędu umożliwia rekonstrukcję przy-

⁹ Tamże, s. 327.

¹⁰ T. Bauman *Dydaktyka szkoły wyższej*, w: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, (red.) A. Szerlag Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s.177.

¹¹ Przedstawiona charakterystyka założeń podejścia konstruktywistycznego w edukacji, nie ma prowadzić do konkluzji o wewnętrznej jednorodności tego sposobu myślenia o procesach uczenia. Omawianie różnych nurtów w ramach podejścia konstruktywistycznego wykracza poza zamysł tego artykułu. Warto choć zaznaczyć możliwość wyodrębnienia nurtu konstruktywistyczno-psychologicznego i konstruktywistyczno-społecznego – szerzej: D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, j.w.

¹² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w., s. 319.

¹³ Tamże, s.329

jętych wcześniej znaczeń. Kształcenie jest kreowaniem edukacyjnych okazji, niemożliwe jest zatem precyzyjne określenie celów kształcenia. W takim rozumieniu istoty procesów kształcenia nauczyciel jest, jak to określa Stanisław Dylak, architektem wiedzy uczniów¹⁴, a nie osobą którą tę wiedzę przekazuje. A. Sajdak zwraca uwagę, że „działania podejmowane przez nauczyciela mają uaktywniać zasoby zgromadzonej wiedzy, wskazywać możliwie różnorodne ścieżki poznawania oraz inspirować studentów do własnych poszukiwań i interpretacji. Służyć temu mogą różnorodne, wskazane jako metody aktywizujące, dyskusje ukierunkowane na stawianie otwartych pytań, sytuacje wprowadzające studentów w konflikt poznawczy uruchamiający proces badania i samodzielnego dochodzenia do wiedzy¹⁵. T. Bauman sytuuje takie podejście w idei uniwersytetu Humboldtowskiego: „Studiowanie jest traktowane jako samodzielny proces zdobywania wiedzy, dochodzenia do przekonań, na drodze poszukiwania odpowiedzi na stawiane przez nauczycieli, bądź samodzielnie, pytania. Jest rozumiane jako proces nadawania przez uczących się znaczeń i poznawanych treściom¹⁶”.

Wydaje się, że swoisty zwrot konstruktywistyczny dokonał/dokonuje się w płaszczyźnie refleksji nad poznaniem i uczeniem się, ale nie w instytucjonalnie organizowanych procesach kształcenia. D. Klus-Stańska wiąże to zjawisko z inercyjnością systemu dydaktycznego, której sprzyja jego chaotyczność¹⁷. Warto jeszcze za B. Gołębnik zauważyć, że czasem zmiana dotyczy jedynie warstwy językowej i wówczas konstruktywizm staje się jedynie „modnym określeniem dla starych praktyk¹⁸”. Choć, komentując to zjawisko, trzeba też zauważyć pułapkę banalizowania i infantylizowania konstruktywistycznych postulatów¹⁹.

Wróćmy jednak do zasadniczego wątku: jaki paradygmat kształcenia jest obecny w praktyce dydaktycznej uczelni wyższych? W odpowiedzi odwołam się do kilku badawczych ilustracji, wykorzystam uzyskane w nich wyniki, posłużą mi one do zarysowania obrazu akademickiej dydaktyki. Uwolnię się jednak od szczegółowego omówienia ich kontekstów teoretycznych i założeń

¹⁴ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

¹⁵ A. Sajdak *Paradygmaty kształcenia...* j.w.

¹⁶ T. Bauman *Dydaktyka szkoły wyższej*, j.w., s.179.

¹⁷ Zresztą chaotyczność systemu dydaktyki ma wiele wymiarów – szerzej D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w.

¹⁸ Szerzej: B. Gołębnik, *Konstruktywizm- moda, nowa religia czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji,” 2005 nr 1, s. 17.

¹⁹ Wątek dydaktycznych deformacji też konstruktywizmu rozwija D. Klus-Stańska, szerzej: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń...* j.w, s. 286 i nast.

metodologicznych, bo wszystkie zostały opublikowane w formie studiów lub raportów. Spojrzę na nie przez pryzmat typu wiedzy i związanego z nim modelu pracy ze studentem oraz roli nauczyciela.

Badania T. Bauman zrealizowane zostały wśród studentów Uniwersytetu Gdańskiego w 2009 roku, próbę badawczą stanowiło 486 studentów, celem była diagnoza procesu kształcenia realizowanego w ramach uczelni. Chodziło zatem o „poznanie opinii studentów o procesie dydaktycznym oraz ich ocen dotyczących własnego studiowania”²⁰. Studentów pytano o „warunki najbardziej sprzyjające ich uczeniu się, o aktywność nauczycielską inspirującą ich do samodzielnego studiowania, zachęcającą do poznawania nowych zagadnień, o ich satysfakcję”²¹.

Przywołam również wyniki badań panelowych przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez zespół w składzie: Maria Dudzikowa (kierownik), Renata Wawrzyniak-Beszterda, Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak, Ewa Bochno, Ireneusz Bochno, Karina Knasiecka-Falbińska. Badania²² były „wzdłuż czasu”: zrealizowane zostały trzy pomiary tych samych studentów będących kolejno na I, III i ostatnim roku studiów. W pierwszym pomiarze (rok akademicki 2005/6) pytano studentów o ich doświadczenia szkolne (gromadzone w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum). Kolejne dwie fale (2007/8 oraz 2009/10)²³ dotyczyły uniwersyteckich doświadczeń studentów nabywanych w wyłonionych przez nas subpolach uczelni: oferta dydaktyczna, relacje rówieśnicze w grupie studenckiej, oferta pozadydaktyczna, kontekst materialno-dydaktyczny uczelni²⁴.

²⁰ T. Bauman *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 10.

²¹ T. Bauman *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie...* j.w., s.17.

²² Zamyśl badań narodził się z chęci rozpoznania doświadczeń szkolnych i akademickich pierwszego rocznika reformy edukacji z 1999 roku. Wyniki pierwszego pomiaru, ich analiza i interpretacja zostały opublikowane w pracy *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010. Kolejne dwie fale badań dotyczyły akademickich doświadczeń studentów, tylko do nich odwołuję się w prezentowanym tekście.

²³ W drugim pomiarze próba wyniosła 1306 osób, w trzecim 446 osób, ostateczna próba panelowa – studenci biorący udział we wszystkich trzech falach badań to 387 badanych.

²⁴ Tom poświęcony drugiemu pomiarowi to *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M.

W dwóch poznańskich uczelniach (publicznej i prywatnej) przeprowadziła badania E. Badzińska, próbę badawczą stanowiło 347 studentów I i II stopnia. Przedmiotem badań były formy przekazywania wiedzy, aktywizowania studentów i współpracy oraz sposoby wspierania studentów przez uczelnię w rozwoju naukowym, zawodowym i kulturalno-społecznym²⁵. W swym omówieniu skupiam się na danych dotyczących form pracy dydaktycznej oraz cech nauczycieli akademickich, ponieważ ten fragment wyników najtrafniej odzwierciedla podejmowane przeze mnie kwestie.

Wszystkie badania zrealizowane zostały w strategii ilościowej, wykorzystanym narzędziem była ankieta²⁶, próbę badawczą stanowili studenci.

Jakie zatem, w świetle wyników przywołanych badań, są doświadczenia studentów nabywane dzięki ich uczestnictwu w organizowanych w ramach uczelni wyższej procesach uczenia? Czy można wyłonić jakieś wspólne rysy tych doświadczeń? Jaki model pracy ze studentem jest obecny w kształceniu akademickim?

Wyniki badań T. Bauman ujawniają, że w świetle odpowiedzi około dwóch piątych respondentów zajęcia dydaktyczne realizowane w ramach uczelni są raczej nieinteresujące, monotonne, w nikłym stopniu wykorzystujące aktywność studentów. Trzeba dodać, że pytania ankiety dotyczyły zajęć realizowanych w małych grupach (ćwiczeń, warsztatów oraz laboratoriów), co w kontekście wyników nabiera szczególnego znaczenia. Jaki byłby obraz zajęć akademickich, gdyby studenci wypowiadali się też na temat wykładów, skoro potencjał zajęć w mniejszych grupach jest tak słabo wykorzystany? I tak w opinii studentów²⁷ tylko nieliczni²⁸ nauczyciele inspirują ich do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań (45,7% wskazań), nieliczni (lub żaden) dbają o zainteresowanie studentów treściami zajęć (40,3%) oraz uczą ich krytycznego myślenia (38,5%). Najślabszą stroną warsztatu dy-

Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K.Knasiecka-Falbińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

²⁵ E. Badzińska, *Case study. Miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego*, w: (red.) E. Skawińska, *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2012.

²⁶ Choć trzeba zaznaczyć, że w badaniu zrealizowanym przez T. Bauman techniką dopełniającą był wywiad. Zresztą w tym przypadku badano również nauczycieli akademickich (też ankietą i wywiadem). W prezentowanej analizie wykorzystuję jednak dane zgromadzone tylko wśród studentów (486 osób) za pomocą ankiety.

²⁷ Jeśli nie podaję innych danych, to przywołuję najbardziej liczne kategorie odpowiedzi w poszczególnych pytaniach.

²⁸ Kategorie wskazań: nieliczni i żaden zostały przez autorkę zsumowane, podobnie jak wszyscy i większość.

daktycznego nauczycieli akademickich jest monotonia stosowanych metod pracy, brak zróżnicowania – niemal dwie trzecie badanych uważa, że tylko nieliczni (lub żaden) nauczyciele akademicy stosują różnorodne metody pracy ze studentami (60,7%). Jednocześnie tylko co piąty student (19,5%) sądzi, że większość (i wszyscy) nauczycieli akademickich zachęca do stawiania pytań, dwie piąte sądzi, że zachowuje się tak spora część prowadzących (39,9%), ale tylu samo uważa (39,5%), że żaden i nieliczni. Wydaje się, że wypowiedzianie przez ucznia/studenta własnych poglądów jest warunkiem podstawowym partycypacyjnego, kooperatywnego uczenia się²⁹. Okazuje się jednak, że częściej niż co czwarty badany (27,6%) sądzi, iż tylko nieliczni (lub żaden) nauczyciele zachęcają go do takiej aktywności. Zdecydowana większość badanych studentów sądzi, że nauczyciele akademicy nie stwarzają niepotrzebnego dystansu (39,1% próby taka opinię ma o sporej części prowadzących zajęcia, a 35% o wszystkich i większości). Podobna część 41,2% respondentów uważało, że sporo nauczycieli akademickich ma dobry kontakt ze studentami, 32,1% oceniało tak wszystkich i większość.

Odwołanie do wyników badań panelowych³⁰ wymaga pewnego dopowiedzenia. Otóż badaczy interesowała jakość akademickich doświadczeń studentów, oceniana wg założeń normatywnych wywiedzionych z kultury edukacji J. Brunera. Założenia te zostały zbudowane na przekonaniu, że zajęcia dydaktyczne organizowane w ramach uniwersytetu powinny stwarzać studentom warunki uczenia uczestniczącego, kooperatywnego, nastawionego raczej na tworzenie znaczeń niż ich przyjmowanie w gotowej postaci. J. Bruner postuluje bowiem wizję edukacji, która w swych ramach kreuje jednostce warunki do doświadczania sprawstwa, refleksji i współpracy. Ważną rolę odgrywają tutaj nie tylko treści kształcenia, ale i sposób uczenia. W odniesieniu do subpola oferty dydaktycznej uczelni³¹ pytania ankiety dotyczyły zatem doświadczeń związanych ze stosunkiem nauczycieli akademickich do studentów, jakości pracy prowadzących zajęcia, treści nauczania, sposobu prowadzenia zajęć, zaufania studentów wobec nauczycieli oraz warunków aktywności poznawczej studentów. Odpowiedzi zostały zrekodowane zgodnie z przygotowanym kluczem klasyfikacyjnym. Badani za każdą odpowiedź mogli otrzymać określoną liczbę punktów, dla czytelności porównań

²⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

³⁰ Wyniki drugiego pomiaru – dotyczące doświadczeń akademickich studentów opublikowane zostały w *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu...*j.w. Wybrane dane z trzeciego pomiaru po raz pierwszy publikuję w tym tekście.

³¹ W tekście wykorzystuję wyniki dotyczące tylko tego subpola.

każdorazowo przeliczana była ona do 100. Im częściej (u wszystkich prowadzących, u większości, u połowy, u niektórych, u żadnego) doświadczenia badanych były bliskie założeniom wywiedzionym z kultury edukacji Brunera, tym więcej punktów otrzymywali³².

Badane wymiary oferty edukacyjnej uczelni miały różną jakość. To znaczące, że w obu pomiarach (na trzecim i ostatnim roku studiów) najniższe średnie zyskały te wymiary, które dotyczyły treści nauczania (odpowiednio: 41,94p i 41,29p) oraz warunków aktywności poznawczej studentów (40,91p i 43,84p). Jeśli chodzi o aktywność poznawczą studentów, to w świetle zgromadzonych danych w czasie ćwiczeń badani raczej mają prawo do zadawania pytań i wygłaszania swoich sądów - ponad połowa (56,6 %) uważa, że tak się dzieje u wszystkich i większości prowadzących. Ale aż dwie piąte uważa (40%), że jest zachęcana do stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów tylko przez niektórych prowadzących ćwiczenia. Również tylko przez niektórych prowadzących studenci są zachęcani w trakcie ćwiczeń do samodzielnej i twórczej pracy (najlicniejsza kategoria wskazań tym pytaniu ankiety - 46,4%). W dodatku tylko na połowie zajęć studenci poznają wiedzę, która wg nich przyda im się w życiu, a aż 59,4% respondentów uważa, że niektórzy prowadzący ograniczają zakres treści nauczania do wiedzy zawartej w podręcznikach i skryptach, ale przy tym 28,9% sądzi, że tak się dzieje u większości prowadzących (treści nauczania). A jak w tym kontekście studenci postrzegają swych nauczycieli akademickich i ich rolę w procesie uczenia? W przywoływanych badaniach panelowych stosunek prowadzących zajęcia do studentów jest tym wymiarem oferty dydaktycznej uczelni, który i w drugim pomiarze (III rok studiów) i w trzecim (drugi rok drugiego stopnia czyli ostatni rok studiów) wypada relatywnie najlepiej. Większość nauczycieli jest zadaniem studentów życzliwa i ma czas na rozmowy ze studentami i konsultacje (pomiar z III roku studiów - 61,44p, z ostatniego roku - 63,93p). To znamienne, że nauczyciele akademicy częściej są życzliwi, niż dostępni czasowo. Badani docenili też przygotowanie nauczycieli do zajęć, uznawali, iż są specjalistami w swej dziedzinie (60,25p i 58,71p). Warto podkreślić, że występowały silne korelacje między danymi z drugiego i trzeciego pomiaru. Oznacza to, że studenci, którzy gromadzili lepsze³³ doświadczenia w ramach

³² Rekodowanie danych było ważnym zabiegiem, bo pozwalało porównać (w pierwszym pomiarze) jakość oferty szkolnej (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum), w kolejnych dwóch: jakość oferty dydaktycznej uczelni (i jej wymiarów).

³³ Lepsze w świetle przyjętych założeń wprowadzonych z kultury edukacji J. Brunera.

oferty dydaktycznej na III roku, gromadzili także lepsze doświadczenia na roku ostatnim (ci, którzy wyżej oceniali jakiś wymiar zajęć dydaktycznych na roku trzecim, oceniali też go wyżej od innych studentów w piątym roku studiowania).

Podobny obraz dydaktyki akademickiej wyłania się z badań Ewy Badzińskiej³⁴. Otóż zdaniem respondentów w czasie zajęć dominuje tradycyjna forma wykładu. Niemal co drugi badany (47,8%) twierdzi, że dzieje się tak często, a co trzeci (33,7%), że zawsze. Większość badanych (59,9%) uważa, że praca w grupie zdarza się tylko czasami. Podobny odsetek respondentów (57,9%) jest zdania, że czasami zajęcia są sprowadzone do „czytania i dyktowania wiadomości”, ale aż co piąty sądzi, że dzieje się tak często (20%). Współpraca w grupie zdarza się w trakcie zajęć jedynie czasami (59,9%), zaledwie co dwudziesty piąty badany (4,3%) jest zdania, że zawsze pracuje w zespole. Z kolei otwarta dyskusja na forum grupy ma miejsce w opinii połowy studentów (49,3%) czasami, tylko jedna trzecia respondentów uważa, że często (29,4%). Specyficzną formą pracy nauczycieli akademickich jest w tym kontekście „udostępnianie gotowych materiałów”, które w opinii niemal dwóch trzecich badanych studentów (59,1%) ma miejsce czasami, a według jednej czwartej (27,4%) często. E. Badzińska konkluduje: „Przekaz wiedzy odbywający się głównie jednokierunkowo – od wykładowcy do słuchacza – bez możliwości nadawania informacji zwrotnej bądź prowadzenia otwartej dyskusji nie motywuje słuchaczy do myślenia i zaangażowania w poruszaną tematykę. Weryfikacja wiedzy występuje zaś głównie w formie pisemnej, co dodatkowo zmniejsza możliwości kontaktu i dzielenia się wiedzą (...) Możliwości współpracy i wymiany poglądów, jakie daje praca w grupach podczas zajęć, nie są wykorzystywane w należytym stopniu”³⁵.

Badani przez E. Badzińską studenci wypowiadali się też na temat atrybutów kapitału społecznego³⁶ swych wykładowców. Najwyżej ocenili ich „dużą wiedzę i umiejętności” (4,10)³⁷, „profesjonalizm” (3,88), „zainteresowanie podnoszeniem kwalifikacji i zdobywaniem nowej wiedzy” (3,74) oraz

³⁴ E. Badzińska, *Case study...* j.w.

³⁵ Tamże, s. 195 - 196.

³⁶ W tej operacjonalizacji kapitału społecznego wyróżnione zostały następujące zasoby: zaufanie, wiarygodność, normy i wartości, lojalność, współpraca, solidarność, uczestnictwo. Im z kolei E. Badzińska przypisała pewne cechy wykładowców, które w jej podejściu stanowią atrybuty ich kapitału społecznego. W swym omówieniu skupiam się na badanych przez E. Badzińską cechach nauczycieli akademickich, ponieważ ten sposób analizowania danych najtrafniej oddaje podobieństwa w analizowanych przeze mnie badaniach.

³⁷ Podaję średnie uzyskane w pięciostopniowej skali Likerta (1-5).

„zaangażowanie w pracę” (3,71). Tylko nieco niższe średnie uzyskały te cechy nauczycieli akademickich, które dotyczyły ich kontaktów ze studentami. Tutaj badani najwyżej ocenili „odpowiedzialność”, „komunikację ze studentami (telefonicznie, mailowo)” (3,63), „etyczność” (3,61), „życzliwość” (3,59). Choć jednocześnie ważna w relacjach student – wykładowca „szczerłość” i „szacunek do studentów” uzyskały średnie nieco niższe – odpowiednio 3,42 oraz 3,38. Zdaniem badanych studentów wykładowcy relatywnie najrzadziej motywują studentów do zdobywania wiedzy (2,94), inicjują i rozwijają formy współpracy ze studentami (3,03), potrafią dzielić się informacjami i uczyć jeden od drugiego (3,16). Znowu nauczyciele akademicy są postrzegani przede wszystkim jako kompetentni i życzliwi. Ale ich umiejętności dydaktyczne, a więc te, które przekładają się na sposób prowadzenia zajęć, przez studentów oceniane są najniżej. Wyniki przywoływanego badania prowadzą do bardzo podobnych wniosków – choć wykładowcy akademicy są zazwyczaj ceniłi jako profesjonaliści i ludzie³⁸, to jednak prowadzone przez nich zajęcia najczęściej nie stwarzają studentom możliwości aktywnego, refleksyjnego uczenia się realizowanego w atmosferze współpracy.

Jeśli chodzi zatem o akademickie procesy uczenia, to w świetle przedstawionych wyników, można je lokować w paradygmacie behawiorystycznym. Wiedza wówczas nabywana pochodzi od osoby kompetentnej (nauczyciela), która ją przekazuje. Student powinien zrozumieć przekaz i go utrwalić, w ten sposób gromadzi wiedzę, która jest duplikatem wiedzy nauczyciela. Pożądana aktywność studenta to ta, która sprowadza się do narzuconych, ściśle przewidzianych w efektach kształcenia zachowań jednostki. Odstępstwo od założonego wzorca jest rozpoznawane jako błąd świadczący o niekompetencji studenta. A gdzie przestrzeń dla konfliktu poznawczego, eksploracji i osobistych procedur rozumienia, negocjacji społecznych i w rezultacie zmiany funkcjonowania znaczeń w umyśle?³⁹ Skoro relatywnie najrzadziej studenci są inspirowani do samodzielnych poszukiwań, stawiania pytań, wyrażania wątpliwości, uczestniczenia w dyskusji, podejmowania współpracy w zespole, to oznacza, że ich akademickie doświadczenia edukacyjne „wćwiczą” ich w transmisyjny model edukacji: „w uniwersytecie przeważa schemat nauczania propagujący >wiedzę po śladzie< - typu >rozpoznaj i działaj<, która jest

³⁸ Różnica jedynie polega na tym, że w badaniach panelowych studenci nieco wyżej oceniali stosunek nauczycieli akademickich do studentów, niż ich kompetencje naukowe. W badaniach E. Badzińskiej – odwrotnie.

³⁹ Wyznaczniki konstruktywistycznego modelu nauczania wg D. Klus-Stańskiej, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń...* j.w. s. 352.

nabywana dzięki demonstracjom i wyjaśnieniom nauczyciela, a nie wiedzę >w poszukiwaniu śladu< nabywaną w sytuacji tworzenia, wymyślania planów działania, rozwiązywania problemów⁴⁰.

W rezultacie wiedza nabywana w warunkach akademickiego kształcenia to ciągle wiedza nazewnicza, przyswajana w modelu reprodukcyjnym, w którym aktywizowana jest jedynie pamięć jako zdolność poznawcza studenta. W pewnych aspektach zapewne i wiedza wyjaśniająca – nabywana w modelu logicznym, w którym zachodzi rozumienie zależności i związków dzięki uruchomieniu myślenia przyczynowo-skutkowego. Ale w tak realizowanej edukacji akademickiej nieczęsto pojawiają się warunki sprzyjające rozwijaniu wiedzy interpretacyjnej, w którym aktywizowane jest myślenie krytyczne studenta, ocenianie, metarefleksja. Warunkiem fundamentalnym jest tu bowiem aktywność jednostki, która staje w sytuacji problemowej. A przecież wiedza nazewnicza, wyjaśniająca i interpretacyjna powinny się przeplatać, zachodzić na siebie w edukacyjnej rzeczywistości, przewaga jednej z nich zubaża tę rzeczywistość⁴¹.

Wizerunek nauczycieli akademickich w wymiarze ich relacji ze studentami wydaje się w świetle przywołanych wyników relatywnie dobry. Ale można też sformułować tezę, że nauczyciele akademicy wpisują się w swoistą pop-dydaktykę⁴². Takie podejście do procesu kształcenia cechuje bowiem koncentracja na przyjemnych aspektach relacji dydaktycznej, która realizowana jest w klimacie interpersonalnego ciepła. Ale w świetle prezentowanych wyników badań, dbałości o pozytywną atmosferę wzajemnych relacji student-prowadzący zajęcia, towarzyszą deficyty warsztatu dydaktycznego nauczycieli związane z zaangażowaniem studentów w przebieg zajęć. Taka kompozycja cech zajęć dydaktycznych realizowanych w praktyce akademickiej obnaża swoistą fasadowość zachodzącego wówczas procesu kształcenia. Sympatyczna atmosfera w trakcie zajęć usprawiedliwia(?) braki w warstwie merytorycznej, „wycisza” ewentualne roszczenia wobec ich jakości.

Skoro najbardziej deficytowe są doświadczenia studentów związane z ich zaangażowaniem w przebieg zajęć, możliwością uczestniczenia w dyskusji, głoszenia swoich sądów, podejmowania współpracy w zespole, to oznacza, że w ramach kształcenia akademickiego student nie ma szansy budować

⁴⁰ T. Bauman *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i ...* j.w., s. 95.

⁴¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...* j.w.

⁴² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w., s. 82.

dynamicznego potencjału biograficznego⁴³. Jakie cechy ma absolwent z dynamicznym potencjałem biograficznym? Będzie to student rozwijający swą gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji i wyborów, zdolny do rozumienia własnych potrzeb i praw oraz oceny realności ich zastosowania, potrafiący projektować swe zamierzenia i budować warsztat ich osiągnięcia, zdolny do współpracy i realizacji zaangażowanych zadań, przejawiający tolerancję intelektualną dla niejednoznaczności i wielości⁴⁴. Właśnie te kompetencje są konieczne do owocnego radzenia sobie jednostki w niestabilnej, niejednoznacznej, nasyconej sprzecznościami współczesności. Oferta dydaktyczna uczelni i sposób jej realizacji nie stwarza warunków, w ramach których takie kompetencje studenta mogłyby być rozwijane.

Trafnie podkreśla D. Klus-Stańska⁴⁵, że dominacja transmisyjnego modelu kształcenia prowadzi do tożsamościowego, intelektualnego i społecznego zniewolenia studenta. Wyraża się ono w nieadekwatności kulturowej, tożsamości „odpodmiotowionej” oraz pozorności kompetencji. Praktyka akademickiej dydaktyki zakorzeniona w tradycyjnym modelu relacji nauczyciel-student sprawia, że studenci gromadzą w jej ramach doświadczenia nieadekwatne wobec współczesnych potrzeb społecznych i wymagań kultury: „wymusza na potencjalnie kompetentnych generacjach pozostawanie w kulturze ciszy (Freire 1993), jednocześnie wyposażając je w wiedzę i umiejętności słabo przystające do wymogów rzeczywistości, ograniczając w ten sposób szansę na wyemancypowane i skuteczne radzenia sobie w pozaszkolnym świecie”⁴⁶. W konsekwencji realizowane w ramach uczelni procesy kształcenia kreują kontekst socjalizacyjny, w którym promowane zachowania/postawy to bierność, przeciętność oraz powierzchowne i fasadowe zaangażowania jednostki. Pozór kompetencji stanowi rezultat funkcjonowania studenta w przestrzeni organizowanej przez asymetryczny układ władzy nad

⁴³ D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność niekontrolowane odruchy - w którym kierunku zmierza szkoła? W: Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej - społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red.) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 43. W przywołanym tekście autorka odnosi tę kategorię do edukacji szkolnej, ale jest ona równie trafna w kontekście kształcenia akademickiego.

⁴⁴ Cechy absolwenta z dynamicznym potencjałem biograficznym wg D. Klus-Stańskiej, tamże, s. 44.

⁴⁵ D. Klus-Stańska analizuje podane wymiary zniewolenia w kontekście edukacji szkolnej i ucznia. Przedstawione przeze mnie wyniki badań uzasadniają odniesienie sformułowanych przez autorkę konkluzji do edukacji akademickiej. Szerzej: D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” nr 1(146) 2000, s. 21-40.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

wiedzą⁴⁷. Skoro pożądane jest podporządkowanie i realizacja narzuconych wzorów postępowania, to wystarczającym wyznacznikiem kompetencji jest stwarzanie wrażenia, że się ją posiada.

Redefinicja praktyki akademickiego kształcenia w świetle przedstawionej analizy nie może pozostawać postulatem, stanowi nagłą potrzebę. Jak ta zmiana będzie możliwa w kontekście współczesnych kontekstualnych uwikłań akademickiej edukacji pozostaje kwestią otwartą. Trudno bowiem nie zgodzić się z konkluzją A. Sajdak, która twierdzi, że „Zapotrzebowanie na dydaktykę instrumentalną konstruowaną w paradygmacie behawiorystycznym staje się coraz wyraźniejsze w związku z niepotykanym dotąd zjawiskiem masowości studiów wyższych i taką organizacją procesu nauczania, w której >poznanie możliwości studenta<, >odkrycie jego potencjału< czy też >budowanie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania< pozostają w sferze niespełnionych haseł i życzeń”⁴⁸.

Bibliografia

- Badzińska E., *Case study. Miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego*, w: (red.) E. Skawińska, *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2012.
- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 10.
- Brunner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, (red.) Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., I. Bochno, Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Gołębnik B., *Konstrukttywizm-moda, nowa religia czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, 2005 s. 17.
- Gołębnik B., *Poszukiwanie-refleksyjność-dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej*.

⁴⁷ Tamże, s. 31 i nast.

⁴⁸ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...*j.w., s. 469.

- Szkolnictwo wyższe w toku zmian*, (red.) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2010, s. 258.
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierności niekontrolowane odruchy - w którym kierunku zmierza szkoła? W: Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej - społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red.) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 43.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, 2000.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red.) L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2000 nr 1 (146), s. 21-40.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D. (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szerląg A., (red.) *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wójcicka M., *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, „Przegląd Socjologiczny”, 2009 LVIII/3.

University education: between transmission of knowledge and its construction

This paper relates to university didactics. Based on empirical research, Author analyses an educational processes in behaviourist and constructivist teaching paradigm.