

Anna Sajdak-Burska

Uniwersytet Jagielloński

Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?

Wprowadzenie

Czy w czasach napięć spowodowanych stosowaniem twardej logiki rynkowej konkurencji pomiędzy uniwersytetami, parametryzacji wynoszącej na piedestał badania naukowe i mierzeniem jakości kształcenia „obiektywnymi” wskaźnikami doskonałości naukowej kadry tudzież umiędzynarodowieniem programów studiów jest jeszcze miejsce na wpisanie w misję akademickiego kształcenia indywidualnego wsparcia rozwoju człowieka i jego potencjału? To pytanie tylko z pozoru wydaje się retoryczne, mające jedynie na celu wskrzeszenie tęsknoty za wizją akademii, która skutecznie przeciwstawiłaby się dyskursowi rynkowemu, a zwróciła ku wartościom głęboko humanistycznym. Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej rozumiem jako jeden z głównych nurtów myślenia o kształceniu na poziomie wyższym, który implikuje określone modele i wzorce dla praktyki edukacyjnej. Przyjmuję kategorię paradygmatu z całą świadomością jej dyskusyjności w świecie nauk humanistycznych i społecznych. Uważam, że w pedagogice, w tym i w dydaktyce akademickiej – przy zastrzeżeniach, że pedagogika nie jest nauką paradygmatyczną w klasycznym rozumieniu T.S. Kuhna (1962; 2001), lecz wieloparadygmatyczną, a zatem umożliwiającą jednoczesne funkcjonowanie wielu teorii, wzorów badań i typów myślenia – można dokonywać prób kreślenia map paradygmatycznych i opisywania konkretnych paradygmatów. Paradygmat humanistyczny, jako związany z jednej strony z tymi nurtami i kierunkami w pedagogice, które podkreślają duchowość i dziejowość człowieka, jego uwolnienie od determinizmu, z drugiej zaś budujący swe założenia na osiągnięciach psychologii humanistycznej, którą znamy z prac C. Rogersa (1991; 2002) czy A. Masłowa (1986; 2006), został opisany jako jeden ze współwystępujących (obok behawiorystycznego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego) paradygmatów dydaktycznych w obszarze teorii i praktyki kształcenia na poziomie wyższym (Sajdak, 2013, s. 344–387). W artykule przyglądam się temu podejściu, rozważając jego utopijność i możliwości realnego zastosowania. Wiele argumentów przemawia za tezą, że jest to paradygmat trudny do stosowania w dydaktyce akademickiej, wymagający od nauczycieli specyficznego

przygotowania i gotowości do postawy wspierającej drugiego człowieka nie tylko z pozycji eksperta w danej dziedzinie wiedzy. Trudność polega też na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta i jego możliwości poznawcze. Obraz nieprzydatności paradygmatu humanistycznego budują także, niestety pojawiające się dość często sądy deprecjonujące wszelakie „miękkie” i „romantyczne” wizje edukacji. Tytułowa triada: „utopia, konieczność, szansa” stanowi nić przewodnią artykułu. Tezę, którą postaram się udowodnić, jest uznanie paradygmatu humanistycznego nie tylko za konieczny z uwagi na zróżnicowanie ścieżek nauczania-uczenia się studentów, prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwości szerszego wykorzystywania metody czy też formy tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia studentów oraz indywidualnego wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w pełnieniu przez nich roli dydaktycznej.

Utopia, czyli o wymaganiach roli

Paradygmat humanistyczny, jak żaden inny, jest niemal powszechnie krytykowany nie tylko przez zwolenników twardej, tradycyjnej podejść do edukacji, ale także przez osoby, które o procesach kształcenia myślą w kategoriach wyzwania, wysiłku, zadania, aktywności czy też konstruowania wiedzy. Wydaje się, że podejście to ma niemal tyle samo zwolenników co przeciwników. Jak zauważa jednak D. Klus-Stańska, „dość paradoksalnie stał się on [paradygmat humanistyczny] najbardziej popularny, z jednej strony w edukacji przedszkolnej, a z drugiej, w określonych zakresach pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej, wyrażającej się wówczas w quasi-psychologicznych inspiracjach warsztatowych” (Klus-Stańska, 2009, s. 68). Zdaniem autorki dość łatwo zidentyfikować jego retorykę, która nacechowana jest kategoriami „bezwarunkowej akceptacji”, „samorealizacji”, „potencjału rozwojowego”, „autentyczności kontaktów”. Podejściu humanistycznemu zarzuca się jego zbyt romantyczne, a nawet sentymentalne podejście do dziecka, brak realizmu czy pseudonaukowość. Moim zdaniem rację z pewnością mają ci, którzy źródeł mocno ograniczonego zastosowania paradygmatu humanistycznego upatrują w niezwykle wysokich wymaganiach stawianych nauczycielowi, który powinien zawiesić swoją pozycję wykładowcy czy też aktywnego trenera, a przyjąć rolę facylitatora procesu uczenia się. By móc zrozumieć te wysokie wymagania, warto sięgnąć do źródeł teoretycznych paradygmatu, w tym przede wszystkim psychologii humanistycznej A. Masłowa (1986; 2006) oraz C. Rogersa (1991; 2002).

Podejście humanistyczne opiera się na antropologii stawiającej w centrum aktywnego człowieka dążącego do samorealizacji. W tej perspektywie edukacja nie może być oparta na działaniu wymuszającym reaktywne zachowania studenta, lecz na stwarzaniu edukacyjnych warunków dla rozwijania przez niego swego potencjału. Celem kształcenia jest umożliwienie mu poznania swoich możliwości oraz nawiązanie głębokich, opartych na

bezwarunkowej akceptacji kontaktów interpersonalnych umożliwiającą doświadczenie siebie w relacji z drugim człowiekiem, a także – albo przede wszystkim – pogłębienie rozumienia siebie. Wszystkie działania edukacyjne winny zmierzać ku temu, co A. Maslow nazwał samorealizacją, rozumianą jako „pełne wykorzystanie talentów, zdolności, możliwości itp.” (2006, s. 150), całego własnego potencjału. Rozwój człowieka, jego urzeczywistnianie własnego potencjału, uczenie się, zachodzi w sposób pełny i wolny, jeśli spełnione są trzy zasadnicze warunki zanurzonej w środowisku relacji z nauczycielem. Te trzy filary stanowią jednocześnie konstytucję postawy facylitacyjnej nauczyciela. Należą do nich (Sajdak, 2013, s. 355–360):

- emocjonalne ciepło i *bezwarunkowa akceptacja* osoby uczącej się – ucznia, wychowanka, studenta – szacunek wobec osoby takiej, jaka ona jest;
- wrażliwe, *empatyczne zrozumienie*, czyli „wczuwanie się” w percepcję świata doświadczanego przez drugą osobę;
- osobista spójność i *autentyczność osoby* wspierającej, nauczyciela-facylitatora.

To trzy niezwykle trudne do spełnienia warunki. Zdaniem C. Rogersa nie jest łatwo osiągnąć zwłaszcza tę postawę wewnętrznej spójności, gdyż „autentyczność wymaga dogłębnej znajomości wewnętrznego strumienia przeżyć i doświadczeń, strumienia złożonego i nieprzerwanego” (Rogers, 1991, s. 20). Autentyczność osoby warunkowana jest zatem umiejętnością wglądu w swój fenomenologiczny świat budujący Ja. W relacji edukacyjnej ważne jest, by nauczyciel ukazywał się wspieranej osobie jako człowiek, który nie wypiera się własnych stanów emocjonalnych, uczuć, nie chowa się za „maską profesjonalisty” zostawiającego świat wewnętrznych przeżyć za drzwiami. Nauczyciel jest bowiem osobą, a nie „sterylną tubą do przesyłania wiedzy z jednego pokolenia do drugiego” (Danilewska, 2001, s. 147). Jeszcze trudniejszym warunkiem postawy facylitacyjnej zdaje się umiejętność empatycznego wczuwania się w percepcję świata doświadczanego przez drugą osobę. Empatia nie ma nic wspólnego z „powierzchnowym”, emocjonalnym współbrzmieniem czy współodczuwaniem. Oznacza raczej wysiłek intelektualny – otwarcie się na fenomenologicznie przeżywany i doświadczany świat drugiego człowieka. Zdaniem C. Rogersa empatyczne zrozumienie jest raczej procesem niż stanem, w którym osoba wspierająca (nauczyciel) staje się „zaufanym współtowarzyszem wędrówek po świecie. Wskazując klientowi możliwości znaczeń zawartych w strumieniu jego doświadczeń, pomaga skoncentrować się na nich, pełniej przeżywać znaczenia i zagłębiać się jeszcze dalej w ich przeżywanie” (Rogers, 1991, s. 9). Wyraźnie należy podkreślić, że empatyczne rozumienie nie jest rozumieniem oceniającym. Jest czymś w rodzaju bycia „doradcą fenomenologicznym”. Jak dojść do gotowości przyjęcia postawy facylitacyjnej? Odpowiedź brzmi: tylko na drodze osobistego rozwoju. Kształtowanie postawy facylitacyjnej nauczyciela akademickiego wymaga realizacji warsztatów prowadzonych w formule tzw. grup spotkaniowych (*encounter group*). Głównym zadaniem spotkań jest zdobycie przez nauczyciela podstawowego zasobu doświadczeń interpersonalnych, nawiązanie głębokich, osobowych kontaktów, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania sprzyjającej „otwo-

rzeniu się” na własne uczucia oraz ujawnieniu autentycznych poglądów i reakcji. Jak pisze M. Kościelniak, grupy spotkaniowe są swoistym „laboratorium relacji interpersonalnych” (Kościelniak, 2004, s. 32). Nauczyciel, który sam przeszedł/przechodzi proces odkrywania samego siebie i siebie w relacjach z innymi, ma szansę stać się gotowym do zaakceptowania drugiego, np. studenta, takim jakim on jest, do obdarzenia go wolnością i zaufaniem. C. Rogers w pracy *Question I Would Ask Myself if I Were a Teacher*, opublikowanej w „Education”, zaproponował serię pytań, która może być pomocna w przyjrzeniu się sobie (1974, s. 2, za: Grochulska 1994, s. 19–20):

1. Czy potrafię zdobyć się na wejście w wewnętrzny świat rosnącej, poznającej jednostki? Czy potrafię, nie stając się sędzią i krytykiem, wejść, zobaczyć i docenić ten świat?
2. Czy potrafię pozwolić sobie na całkowitą szczerą z tymi młodymi ludźmi i podjąć ryzyko otwartych, ekspresyjnych, wzajemnych stosunków, w których obie strony mogą się czegoś nauczyć? Czy odważę się być sobą w intensywnych, grupowych stosunkach z tą młodzieżą?
3. Czy potrafię odkryć zainteresowanie każdej jednostki i pozwolić jej lub jemu podążać za tymi zainteresowaniami, niezależnie od tego, dokąd mogą one prowadzić?
4. Czy potrafię pomóc młodym osobom w zachowaniu jednej z najcenniejszych właściwości – ich szerokiej, upartej, pobudzającej ciekawości sobą i otaczającym światem?
5. Czy potrafię być twórczy w ułatwianiu im poznania ludzi, doświadczeń, książek i innego rodzaju źródeł, które pobudzają ich ciekawość i ożywiają zainteresowania?
6. Czy potrafię zaakceptować i ożywić dziwne, niejasne, niedoskonałe myśli i dzikie impulsy oraz wyrażenia, które zapowiadają twórcze uczenie się i działalność twórczą? Czy potrafię zaakceptować czasami odmienne i niezwykle osobowości, które mogą produkować twórcze myśli?
7. Czy potrafię pomóc młodym uczniom, by stali się jedną zintegrowaną całością – z uczuciami przenikającymi ich idee i ideami przenikającymi ich uczucia oraz ekspresją obejmującą całą osobę?
8. Zdaniem C. Rogersa udzielenie (jakimś cudem) odpowiedzi twierdzących na większość z tych pytań świadczy o gotowości do wejścia w rolę facylitatora.

Natarczywie pojawia się pytanie: czy to możliwe, by nauczyciel akademicki stał się takim właśnie „doradcą fenomenologicznym” studenta, by był gotów przyjąć postawę facylitacyjną i wejść ze studentem w specyficzną relację edukacyjną? Jeśli konsekwentnie będziemy iść ścieżką wyznaczoną przez C. Rogersa, to odpowiedź może być twierdząca. Wszak sam autor przez wiele lat był profesorem akademickim i właśnie w okresie pełnienia roli nauczyciela powstały najważniejsze jego prace dotyczące podejścia skoncentrowanego na osobie. Jako wykładowca na uniwersytecie udowadniał swoją pracę, że można tworzyć takie warunki do uczenia się, by studenci nabierali wiary we własne możliwości. Wielość praktyk edukacyjnych konstytuowanych w perspektywie humanistycznej potwierdza tezę, że „romantyczna” wizja edukacji wcale nie musi być mrzonką i nie musi oznaczać edukacyjnej utopii.

Konieczność

Zawieszając na moment rozważania na temat wymagań podejścia humanistycznego oraz wątpliwości co do możliwości jego praktykowania w edukacji akademickiej, przyjrzyjmy się sposobowi konstruowania i osiągnięcia efektów kształcenia. Wraz z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, a następnie Polskiej Ramy Kwalifikacji, zmieniliśmy opis celów akademickiego kształcenia, które od tamtej pory opisujemy językiem efektów kształcenia, układając je w trzy kategorie: wiedzy, umiejętności (mentalnych i/lub praktycznych) oraz kompetencji społecznych. Jako akademicy znakomicie radzimy sobie z opisem efektów kształcenia ujmowanych w postaci wiedzy i umiejętności. Z lepszym lub gorszym rezultatem, ale z powodzeniem potrafimy także wykorzystywać wiele metod kształcenia, które prowadzą studenta do zdobycia określonej przez nas wiedzy oraz ukształtowania danych umiejętności. Problemy i wątpliwości pojawiają się najczęściej przy opisie, a zwłaszcza przy wskazaniu drogi realizacji i weryfikacji efektów kształcenia odnoszących się do kompetencji społecznych. I w tym obszarze – w kształtowaniu kompetencji społecznych – upatruję możliwości zastosowania paradygmatu humanistycznego. Właściwie chciałabym przedstawić jego niezbędność, choć niewątpliwie i niszowość zastosowania. Są bowiem takie obszary – można je nazwać niszowymi – które wymagają właśnie podejścia humanistycznego. Należą do nich z pewnością zajęcia, których celem jest kształtowanie „miękkich” kompetencji społecznych, w tym interpersonalnych i komunikacyjnych (a takie często znalazły swoje miejsce w programach studiów tworzonych zgodnie z wymaganiami KRK i PRK w katalogu efektów kształcenia w kategorii „kompetencje społeczne”). Zajęcia w postaci treningów interpersonalnych, warsztatów komunikacji interpersonalnej itp., prowadzone zwykle przez osoby o specjalistycznym psychologicznym i pedagogicznym przygotowaniu, z założenia służyć mają pogłębieniu przez studentów wiedzy o sobie samym, rozwojowi kompetencji w zakresie umiejętności porozumiewania się z drugim człowiekiem oraz postępowi w zakresie ogólnie pojętego rozwoju osobowego. Takich efektów natomiast nie można w żaden sposób „wymusić” przy użyciu strategii behawioralnego sterowania. Wspieranie kompetencji ukierunkowanych na rozwój własny, na stałe uczenie się, na podnoszenie swych kompetencji osobowych i profesjonalnych, a także kompetencji ukierunkowanych na uznanie wartości, w tym przede wszystkim wartości odpowiedzialności i działań etycznych w pracy zawodowej, może być z powodzeniem realizowane za pomocą narzędzi humanistycznych, zwłaszcza w postaci pracy indywidualnej i grupowej ze studentami.

Z pełnym przekonaniem stawiam tezę, że w kształceniu akademickim należy wykorzystywać wszystkie ścieżki kształcenia, oparte na różnych wzorach uczenia się. Ich wybór każdorazowo powinien być dyktowany świadomym namysłem nad założonymi efektami kształcenia i rozpoznaniem mocnych i słabych stron poszczególnych podejść. Nie ma jednego dominującego lub też uniwersalnego podejścia, nie ma też złotego środka. Każdy paradygmat – behawiorystyczny, konstruktywistyczny, humanistyczny – znakomicie może nadawać się do jednych efektów kształcenia, a być totalnie bezużytecznym w realizacji

innych. Istnieje bowiem ścisła zależność pomiędzy tym, co chcemy, a tym, co możemy dydaktycznie osiągnąć przy użyciu danego podejścia, modelu czy też metod legitymizowanych przez określony paradygmat dydaktyczny. Zależność pomiędzy efektami kształcenia a możliwymi drogami do nich prowadzącymi, czyli strategiami kształcenia, przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Strategie kształcenia a efekty kształcenia

Źródło: Opracowanie własne.

Typologia strategii kształcenia przyjęta została pośrednio za B.D. Gołębnik (2007, s. 172–173), która głównym kryterium doboru uczyniła rozpoznane we współczesnej psychologii następujące wzory uczenia się: uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych, uzyskiwanych informacji zwrotnych (strategie behawiorystyczne związane z paradygmatem behawiorystycznym), uczenie się polegające na aktywnym przyswajaniu, przetwarzaniu i produkowaniu informacji (strategie przetwarzania informacji, związane z paradygmatem konstruktywistycznym), uczenie się oparte na wzorach społecznego uczenia się (strategie społeczne, związane z paradygmatem konstruktywistycznym w odmianie społecznej) oraz uczenie się całościowe, osobowościowe (strategie humanistyczne związane z paradygmatem humanistycznym). Propozycja B.D. Gołębnik bezpośrednio nawiązuje do prac B. Joyce’a, E. Calhoun oraz D. Hopkinsa (1999), którzy wskazali cztery grupy modeli nauczania: modele przetwarzania informacji, modele społeczne, modele behawioralne i modele rozwoju osobowości. Autorka rezygnuje jednak z używania kategorii „model” jako wywodzącej się z behawioralnego, tradycyjnego myślenia o edukacji. Uważam, że, nie wdając się w niepotrzebne spory co do definiowania kategorii – model, strategia, metoda czy technika kształcenia – można z powodzeniem

przyjąć kategorię „strategia” jako najszerszą, obejmującą całe zespoły zaplanowanych czynności nauczyciela oraz osoby uczącej się. W tym też względzie chciałabym wskazać zasadność i konieczność wykorzystywania wszystkich strategii kształcenia wpisujących się w różne paradygmaty dydaktyki akademickiej, prowadzących do różnych, a pożądanych przez nas efektów. Proces studiowania, niezależnie od kierunku kształcenia, zawsze opiera się na zdobywaniu przez studenta wiedzy ze wskazanego obszaru oraz kształtowaniu wielu umiejętności kognitywnych. W tym celu proponujemy studentom udział w wykładach, ćwiczeniach, konwersatoriach, lektoriach, laboratoriach, warsztatach i innego typu klasycznych formach zajęć. Spór o kształt procesu kształcenia może toczyć się wokół pytania: Czy kształcenie ma mieć bardziej charakter transmisyjny, w postaci podawania studentowi gotowej do przyswojenia wiedzy, czy też studiowanie ma być dla osoby uczącej się swego rodzaju „siłownią umysłową”? Może, ale nie musi. Wszak niższe poziomy taksonomiczne efektów kształcenia wskazują dokładnie, jaką wiedzę student ma przyswoić, nauczyć się niemal „na pamięć”. W każdym obszarze kształcenia możemy wskazać całe pokłady wiedzy w miarę pewnej, kanonicznej, której opanowanie stanowi podstawę dalszego studiowania i możliwego stawiania pytań o prawomocność tej wiedzy. Często opanowanie tej podstawowej wiedzy jest wręcz warunkiem dalszego studiowania. I wtedy transmisyjne oraz selekcyjne działania wywiedzione z paradygmatu behawiorystycznego mogą być przydatne. Aby jednak osiągnąć efekty kształcenia, które stanowią określone umiejętności kognitywne, musimy sięgnąć po inne metody – metody samodzielnego konstruowania wiedzy, metody aktywne, ukonstytuowane przez paradygmat konstruktywistyczny. Wiele kierunków kształcenia zakłada ponadto nabycie przez studentów określonych umiejętności praktycznych, w tym algorytmicznych. Idealnym rozwiązaniem jest wówczas stosowanie metod kształcenia opartych na uczeniu się przez symulację, w laboratorium, przez praktykę i w miejscu praktyk. I w tym przypadku pomocny jest paradygmat behawiorystyczny w nowoczesnym wydaniu. U podstaw konstruowania wywiedzionych z niego strategii kształcenia leży założenie, że człowiek stanowi samokorygujący się system komunikowania. Dzięki otrzymywanym w trakcie wykonywania danego zadania informacjom zwrotnym dotyczącym zgodności z prezentowanym uprzednio wzorem danej czynności może korygować swoje zachowania aż do stanu uznawanego standardu. Zatem nawet tak krytykowane podejście tradycyjne, oparte na behawioralnym sterowaniu, ma moim zdaniem głęboki sens, pod warunkiem, że popatrzymy na całość różnych ścieżek nauczania-uczenia się oraz zrezygnujemy z pierwotnego, skinnerowskiego rozumienia behawioryzmu.

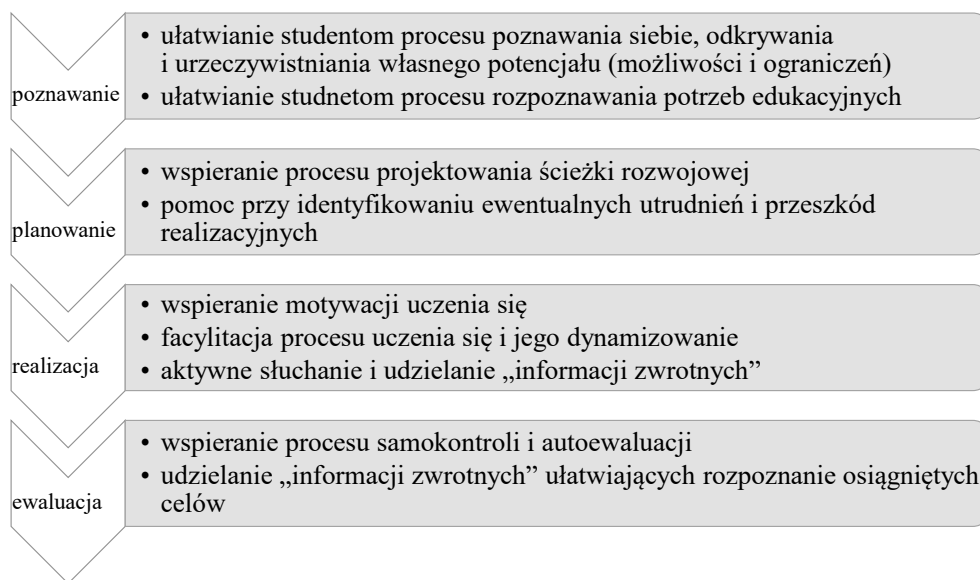
Ponieważ proces studiowania ma doprowadzić studenta nie tylko do osiągnięcia założonych efektów opisanych w postaci wiedzy i umiejętności, ale także ma wspierać rozwój kompetencji społecznych, warto przywrócić się sposobom ich osiągania. Analizując zapisy w programach kształcenia, można wyróżnić co najmniej dwie kategorie kompetencji społecznych, które odnoszą się do sfery interpersonalnej oraz intrapersonalnej. Do tej pierwszej zaliczyłabym wskazania odnoszące się do umiejętności związanych z komunikacją

interpersonalną („student posiada umiejętność dyskusowania, uczestniczenia w debacie, prezentowania wyników, wiedzy, opinii, stanowisk, posiada gotowość do dzielenia się doświadczeniami”) oraz do umiejętności pracy w grupie i z grupą („student potrafi pracować indywidualnie i w zespole, planować pracę własną i zespołową, posiada gotowość do współdziałania”). Jak osiągnąć tak zaplanowane efekty kształcenia? Na przykład poprzez korzystanie ze ścieżek podpowiadanych przez strategię społeczne w postaci warsztatów pracy w grupie, Team Based Learning, dramy, modeli badania wartości, debaty oksfordzkiej, dyskusji sokratejskiej i innych metod, ukierunkowanych na wykorzystywanie społecznych wzorów uczenia się, a wypracowanych w obszarze paradygmatu konstruktywistyczno-społecznego (społeczno-kulturowego). Drugi rodzaj formułowania efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych odnosi się do kompetencji intrapersonalnych i znajduje wyraz w opisach ukierunkowanych na rozwój własny, stałe uczenie się, podnoszenie kompetencji profesjonalnych („student potrafi planować własne uczenie się, rozwój zawodowy, posiada gotowość do przejścia odpowiedzialności za własne przygotowanie zawodowe, posiada nastawienie na rozwój zawodowy i stałe podnoszenie swych kwalifikacji”). Jak osiągnąć tak sformułowane efekty kształcenia? Moim zdaniem na drodze stosowania strategii wspierających rozwój osobowy osoby uczącej się i jej nastawienie na rozwój zawodowy, czyli strategii uprawomocnionych przez paradygmat humanistyczny. Tu pomocny jest moim zdaniem tutoring akademicki w różnych odmianach i wymiarach.

Szansy, czyli słów parę o tutoringach akademickich oraz o wsparciu nauczyciela akademickiego

Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej może mieć bardzo konkretne i trudne do zastąpienia zastosowanie. Edukacja spersonalizowana na poziomie wyższym polega przede wszystkim na objęciu przez nauczyciela naukową opieką indywidualnie kreowanej ścieżki rozwojowej (edukacyjnej) studenta lub małej, kilkusobowej grupy studentów. Oczywiście możemy rozważać konstytutywną dla akademickiego kształcenia relację mistrz–uczeń, coraz częściej jednak sięgamy do wzorców wypracowanych m.in. na Uniwersytecie w Oksfordzie (Hejwosz, 2010, s. 209–2012), czyli do tutoringów akademickich. Zadaniem nauczyciela akademickiego, który wchodzi w rolę tutora, jest opieka nad jednym studentem lub małą grupą, z którą pozostaje w stałym kontakcie i z którą odbywa regularne spotkania (tutorale) poświęcone omówieniu postępów w procesie studiowania. Tutora i studenta łączy specyficzna relacja. D. Hejwosz w swej pracy o uniwersytetach podkreśla, że „tutor jest partnerem, uczestnikiem dyskusji, nie jest osobą dominującą, narzucającą swoje przekonania i interpretacje” (Hejwosz, 2010, s. 210). Student ma prawo pracować we własnym tempie, ma prawo do błędów, ma również prawo do zatrzymania się w rozwoju, a nawet regresu. To bowiem on sam jest odpowiedzialny za proces samodzielnego studiowania, który dokumentuje szeregiem prac, najczęściej krytycznych esejów. Zadaniem na-

uczyciela akademickiego-tutora jest przede wszystkim wsparcie studenta, polegające na udzielaniu pomocy w diagnozowaniu jego potrzeb, pomocy w zaplanowaniu poszczególnych zadań, wreszcie wsparcie w ich realizacji. Tutor nie stawia studentowi zadań wynikających z realizacji określonego programu kształcenia, ale uważnie wsłuchując się w jego potrzeby poznawcze, otwiera horyzonty pracy naukowej i naukowego dociekania prawdy. Jest osobą wspierającą, ale też profesjonalistą, który udzielając precyzyjnych informacji zwrotnych i odpowiadając na zainteresowanie i zaangażowanie samego studenta, wprowadza jego osobę w świat nauki, stawia ważne pytania, niedyrektywnie ukierunkowuje ścieżkę rozwoju naukowego. Kształcenie w tej formie zmierza przede wszystkim do tego, by student doświadczył wolności i odpowiedzialności za siebie i swój rozwój. Dlatego kluczowe dla roli nauczyciela są znaczenia słów „wspomaganie”, „ułatwianie”, „udzielanie pomocy”, „wspieranie” itp., co znajduje odzwierciedlenie w zadaniach stawianych tutorowi na poszczególnych etapach procesu kształcenia, które obrazuje schemat 2.



Schemat 2. Zadania nauczyciela akademickiego-tutora

Źródło: Opracowanie własne. Schemat wykorzystano także w pracy Sajdak, 2013, s. 370.

Za sprawą różnych podmiotów zaangażowanych w rozwój idei tutoringu programy tutoringu akademickiego cieszą się w polskich uniwersytetach coraz większą popularnością. Właściwe jest używanie liczby mnogiej „programy tutoringu”, gdyż jak podkreśla B. Karpińska-Musiał (2016a, s. 66), nawiązując do doświadczeń profesora J. Axera w prowadzeniu Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim, nie ma jednego czy jednolitego modelu tutoringu, a wszelkie próby

systematyzowania, formalizowania i strukturyzowania pozbawiłyby tutoring cechy najważniejszej, związanej z jego naturą i istotą, czyli właśnie spersonalizowania. Osobiście upatruję w tutoringach akademickich ogromnej szansy na satysfakcjonującą pracę ze studentami, pozwalającą z jednej strony wylawiać talenty, z drugiej zaś tworzyć przestrzeń możliwości dla ukazania i rozwoju potencjału danej osoby. Doświadczenia osób, które prowadziły badania nad tutoringami akademickimi (Karpieńska-Musiał, 2016a; 2016b; 2016c), są na tyle obiecujące, że stanowią mocny argument w walce o finansowanie edukacji spersonalizowanej w naszych uniwersytetach. Dostarczają zatem także argumentów, że zastosowanie paradygmatu humanistycznego w dydaktyce akademickiej wcale nie musi być utopijne i z góry skazane na porażkę.

Drugim niezwykle ważnym obszarem możliwości implementacji podejścia humanistycznego w przestrzeń uniwersyteckiego kształcenia jest obszar wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w ich roli dydaktycznej. Wiele uczelni, dostrzegając palący problem (nie)przygotowania doktorantów oraz młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych do prowadzenia zajęć ze studentami, konstruuje ofertę kursów i warsztatów umożliwiających podnoszenie kompetencji dydaktycznych, która zwykle przybiera postać mniej lub bardziej ustrukturyzowanych szkoleń. To systemowe wsparcie koncentruje się zwykle na:

- kursach ogólnych z zakresu dydaktyki szkoły wyższej;
- kursach modułowych, poszerzających i pogłębiających wybrany obszar wiedzy i umiejętności (np. z komunikacji interpersonalnej, metod aktywnych, możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii);
- warsztatach, prelekcjach, odczytach, dyskusjach, które organizowane są okazjonalnie przy różnego rodzaju spotkaniach mających na celu podniesienie jakości kształcenia.

Te wszystkie formy i inne niewymienione tu działania należą do znakomitych inicjatyw, których obecność jest nie do przecenienia z uwagi na potrzeby samych nauczycieli akademickich. Warto jednak podkreślić, że zwykle są one nastawione na tzw. młodą kadre, czyli doktorantów i osoby rozpoczynające pracę na uczelni. Co jednak możemy zaoferować tym, którzy będąc już wieloletnimi pracownikami, doświadczają porażek w pracy dydaktycznej? Co możemy zaoferować tym, którzy chcą więcej niż tylko podstawy, którzy chcą się rozwijać i sięgać po innowacje dydaktyczne? Co wreszcie z tymi nauczycielami, którzy prowadzą zajęcia ze studentami na bardzo przyzwoitym poziomie, ale powoli ich zapał wygasa i potrzebowałiby po prostu inspiracji i zmiany perspektywy? To właśnie z myślą o nich można sięgnąć po formy indywidualnego wsparcia, które mają już swoje ugruntowanie w systemach rozwoju nauczycieli akademickich w Europie. Możemy odwołać się np. do doświadczeń Centrum Dydaktyki Szkoły Wyższej Uniwersytetów Badenu-Wirtembergii (Hochschuldidaktik Zentrum Universitäten Baden-Württemberg), które swym działaniem obejmuje uniwersytety we Freiburgu, Heidelbergu, Hohenheim, Karlsruhe, Konstanz, Mannheim, Stuttgart, Tübingen oraz Ulm, a które oprócz kursów obowiązkowych oraz do wyboru oferuje nauczycielowi stałe wsparcie, np. w postaci coachingu ukierunkowanego na rozwój w wybranym obszarze oraz budowanie dydaktycznego portfolio. Form

wsparcia jest wiele, w tym miejscu chciałabym jedynie zaakcentować wybrane, których katalog i omówienie działań przedstawia poniższa tabela 1.

Tabela 1. Formy indywidualnego wsparcia rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich

Forma indywidualnego wsparcia	Działania
Hospitacje ukierunkowane na pracę z doświadczeniem	<p>Hospitacje zajęć zwykle traktowane są jako narzędzie używane do oceny pracownika. Hospitacja ukierunkowana na pracę z doświadczeniem ma zupełnie inne zadania. Nie jest nastawiona na udzielenie informacji zwrotnych o zgodności stosowanych procedur dydaktycznych z przyjętym „poprawnym” modelem lub o popełnionych przez nauczyciela błędach, lecz ich celem jest:</p> <ul style="list-style-type: none"> – poszerzanie samoświadomości osoby hospitowanej i jej funkcjonowania w relacji ze studentami; – ukazanie osobie hospitowanej nowej perspektywy patrzenia na doświadczenie, które jest jej udziałem; – pomoc nauczycielowi w rozpoznawaniu jego mocnych stron; – budowanie na ich podstawie sposobów radzenia sobie z trudnościami; – zaakceptowanie u siebie tego, czego zmienić nie można. <p>Katalog pytań, które mogą być pomocne w takiej hospitacji, różni się znacząco od standardowych arkuszy hospitacyjnych (Sajdak, 2013, s. 383–384).</p>
Co-teaching	<p>Co-teaching polega na prowadzeniu zajęć przez dwie współpracujące ze sobą osoby. Może przybrać także postać otoczenia młodego nauczyciela indywidualną opieką przez bardziej doświadczoną koleżkę. Dwóch nauczycieli akademickich współpracujących ze sobą w procesie konceptualizacji programu zajęć oraz ich czynnym prowadzeniu ma szansę przedyskutować wiele ważnych z dydaktycznego punktu widzenia pytań, wspólnie zastanowić się nad zaistniałymi w realizacji trudnościami, ich sensem i źródłem oraz wypracować rozwiązania alternatywne. Co-teaching jest wzajemnym doradztwem, poddawaniem refleksyjnej dyskusji tego, co się wydarzyło na zajęciach. W praktyce akademickiej może znaleźć zastosowanie także w takich zajęciach, które wymagają interdyscyplinarnego podejścia do tematyki i poruszanych problemów. Znaczenie co-teachingu dla rozwoju obu nauczycieli, którzy mają szansę uczyć się od siebie nawzajem, ale też współtworzyć zajęcia i oglądać je z różnych perspektyw, jest nie do przecenienia.</p>
Coaching	<p>Coaching jest specyficzną formą indywidualnego wsparcia udzielanego nauczycielowi akademickiemu w jego rozwoju zawodowym. Coaching może być prowadzony jedynie przez osoby do tego specjalnie przygotowane. Polega głównie na pracy z zasobami człowieka. Rozumiany jako wspieranie drugiego człowieka w rozwoju jego potencjału znajduje w nim samym źródło doświadczeń oraz wszelkich zasobów potrzebnych do realizacji zaplanowanej zmiany. Coach pomaga nauczycielowi jedynie w identyfikacji tych zasobów, w określeniu potrzeb i ustalaniu kierunku projektowanej zmiany. Zadając odpowiednie pytania, wspiera osobę w samodzielnym porządkowaniu przez nią doświadczeń (także tych trudnych), w ich interpretacji i możliwych zastosowaniach. Rolą coacha jest ułatwienie wspieranej osobie samodzielnego definiowania przez nią elementów kluczowych dla rozwiązania, pomaganie w samodzielnym odkrywaniu drogi prowadzącej do realizacji zaplanowanego celu, a następnie we wzmacnianiu jej w podążaniu wytyczoną ścieżką.</p> <p>Nie jest natomiast rolą coacha praca z przeszłością człowieka i obszarami osobowościowymi. W tym sensie w pracy z nauczycielem akademickim nie sięga do doświadczeń źródłowych, ale koncentruje się na pomocy w opracowaniu planu osiągnięcia wyznaczonych przez samego nauczyciela celów.</p>

Forma indywidualnego wsparcia	Działania
Superwizja i grupy superwizyjne	<p>Superwizja lub korzystanie z grup superwizyjnych z pewnością jest jedną z najbardziej zaawansowanych i wymagających specyficznego przygotowania form udzielania wsparcia nauczycielom akademickim. Bezsprzecznie została przeniesiona w świat różnego typu szkoleń z psychoterapii i stanowi pewnego rodzaju ustrukturyzowaną dyskusję nad doświadczeniem. Polega ona na cyklicznych spotkaniach z tzw. superwizorem, podczas których przepracowywane zostają konkretne doświadczenia zawodowe, pojawiające się trudności, nowe pomysły. Jej podstawą jest wymiana doświadczeń, wspólne uczenie się, słuchanie siebie nawzajem, wspólne szukanie źródeł trudności i wspólne poszukiwanie rozwiązań. To właśnie szukanie źródeł trudności tak wyraźnie odróżnia superwizję od coachingu. Dlatego też superwizorowi stawia się najwyższe wymagania. Powinien być bardziej doświadczony od osoby wspieranej, kongruentny, pełen otwartości, zaufania i empatycznego rozumienia. Krótko mówiąc, powinien prezentować opisywaną wcześniej postawę facylitacyjną. Szczególnym rodzajem superwizji jest grupa superwizyjna, czy też superwizja grupowa, podczas której uczestnicy mają szansę na szerszą wymianę doświadczeń i uzyskanie informacji zwrotnych od większej liczby osób.</p> <p>Superwizja jeszcze nie stała się popularna w naszych uniwersytetach. Jest za to bardzo częstą formą ciągłego przepracowywania doświadczeń, wykorzystywaną głównie przez psychologów i psychoterapeutów. Doświadczenia niemieckie pokazują jednak, że zarówno coaching, jak i superwizja są stałymi elementami systemu wspierania rozwoju kadry dydaktycznej.</p>

Źródło: Opracowanie własne.

To tylko wybrane przykłady możliwości zastosowania rozwiązań praktycznych ukonstytuowanych w paradygmacie humanistycznym. Wszędzie tam, gdzie odchodzimy od myślenia o edukacji masowej, a skłaniamy się w kierunku edukacji spersonalizowanej, sięgamy po narzędzia wypracowane przez psychologów i pedagogów o nastawieniu humanistycznym. Tu zmieniają się formuły, zasady, wymagania, jak również język opisu. Wszak „oferowanie pomocy”, „oferowanie wsparcia” jest czymś zupełnie innym niż „obowiązek zdobycia certyfikatu”. Wspieranie musi mieć zatem charakter indywidualny, dopasowany do potrzeb danego nauczyciela akademickiego. Pomoc nie jest ukazywaniem pożądanego wzorca, lecz raczej zwrotem ku życiowemu i zawodowemu doświadczeniu osoby wspieranej, traktowanemu jako ważne, potencjalne źródło jej uczenia się.

Zakończenie

Przyjęcie w dydaktyce akademickiej paradygmatu humanistycznego jest zdecydowanie trudne i wymaga od nauczyciela akademickiego dojrzałości i pokory. Wymaga też specyficznych zasobów osobowych, które mogą uczynić go zdolnym do przyjęcia postawy facylitacyjnej. Pozbawia nauczyciela instrumentów pozwalających mu działać „efektywnie” i „skutecznie”. Właściwie zaryzykuję stwierdzenie, że pozbawia go także pewności siebie

w rozumieniu utraty na stałe zdefiniowanych algorytmów działania. A czy coś w zamian daje? Może tylko – jak pisze D. Klus-Stańska – szerszy horyzont pytań (2010, s. 133), a może i coś więcej. Przywoływane już wcześniej badania B. Karpińskiej-Musiał podpowiadają, że daje w pracy ze studentami zaskoczenie, radość, ogromną satysfakcję i rozwój.

Bibliografia

- Danilewska, J. (2001). Romantyczna utopia wolności w edukacji szkolnej. W: J. Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej* (s. 15–24). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gołębniak, B.D. (2007). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 158–205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochulska, J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków: Staromiejska Oficyna Wydawnicza.
- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Impuls.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karpińska-Musiał, B. (2016a). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Karpińska-Musiał, B. (red.). (2016b). *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Karpińska-Musiał, B. (red.). (2016c). *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Klus-Stańska, D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Maslow, A.H. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers, C. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus-Press.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia w świecie*. Poznań: Rebis.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.

Słowa kluczowe: paradygmat humanistyczny, facylitacja, kompetencje społeczne, tutoring akademicki

Streszczenie

Tytułowa triada: „utopia, konieczność, szansa” stanowi nić przewodnią tekstu. W artykule przyglądam się podejściu humanistycznemu, rozważając i uznając w pewnym zakresie jego utopijność. Wiele argumentów przemawia za tezą, że jest to paradygmat w dydaktyce akademickiej trudny do stosowania, wymagający od nauczycieli specyficznego przygotowania i gotowości do postawy wspierającej drugiego człowieka nie tylko z pozycji eksperta w danej dziedzinie wiedzy. Trudność polega też na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta i jego możliwości poznawcze. Tezą, którą staram się udowodnić, jest uznanie paradygmatu humanistycznego nie tylko za konieczny z uwagi na zróżnicowanie ścieżek nauczania-uczenia się studentów prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwości szerszego wykorzystywania metody tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia studentów oraz indywidualnego, coachingowego wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w pełnieniu przez nich roli dydaktycznej.

HUMANISTIC PARADIGM IN ACADEMIC DIDACTICS – UTOPIA, NECESSITY, OPPORTUNITY?

Summary

The text revolves around the triad mentioned in the title, namely utopia, necessity and opportunity. The paper provides an overview of a humanistic approach, including consideration and, to some extent, acceptance of its utopian nature. Numerous arguments support the thesis that this particular paradigm is difficult to apply in academic didactics, requires specific teachers' preparations and their willingness to undertake the role of facilitator towards other people, not only as experts in their respective areas of expertise. Another difficulty is that it requires to shift emphasis from mass education to individual, student-oriented approach that takes students cognitive capabilities into account. Attempt will be made herein to prove that acknowledgement of humanistic paradigm is not only necessary due to diversified teaching-learning paths followed by students in order to obtain various educational outcomes, but also provides an opportunity of more extensive use of academic tutoring in the area of students' teaching as well as individual, coaching-based support for the development of academic teachers in terms of didactic functions they fulfill.

Keywords: humanistic paradigm, facilitation, social competence, academic tutoring

Translated by Anna Fitak