



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Jak zmieniać edukację akademicką, czyli o wspieraniu rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli

Author: Magdalena Ochwat, Przemysław Grzonka

Citation style: Ochwat Magdalena, Grzonka Przemysław. (2018). Jak zmieniać edukację akademicką, czyli o wspieraniu rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli. W: A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), "W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 551-572). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

Magdalena Ochwat, Przemysław Grzonka
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jak zmieniać edukację akademicką, czyli o wspieraniu rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli*

*Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej z wdzięcznością
za troskę o kształcenie przyszłych nauczycieli...*

Ostatnie lata w polskim szkolnictwie wyższym przyniosły wiele zmian ze względu na implementację systemu bolońskiego¹, Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji², punktów ECTS oraz procedur, których wspólnym mianownikiem są: jakość, mobilność, innowacyjność oraz współpraca z interesariuszami uczelni. Szkoły wyższe mogą spodziewać się również nowych zadań i kolejnych wyzwań w związku z projektem nowej ustawy, mającej zastąpić dotychczasowe, kilkakrotnie już nowelizowane *Prawo o szkolnictwie wyższym*³. Założenia do niej od kilku miesięcy przygotowują trzy niezależne zespoły wyłonione w konkursie „Ustawa 2.0”, jaki zorganizowało Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zespoły te reprezentują różne środowiska akademickie i są afiliowane przy: Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w War-

* W trakcie opracowywania założeń do Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* – styczeń 2017 rok.

¹ Proces boloński zapoczątkowany został w maju 1998 roku przez przedstawicieli: Włoch, Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii.

² Obecnie Krajowe Ramy Kwalifikacji zostały zastąpione Polską Ramą Kwalifikacji.

³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> [data dostępu: 02.01.2017].

szawie oraz przy Instytucie Allerhanda w Krakowie. Projekt założeń do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* Marka Kwieka i Zespołu (UAM), jedyny opublikowany i szerzej dostępny podczas pisania tego tekstu, zakłada między innymi podział na: uniwersytety badawcze, naukowo-dydaktyczne i dydaktyczne, z czego misja dydaktyczna miałaby koncentrować się przede wszystkim w uczelniach dydaktycznych⁴. Mimo że nie wiadomo jeszcze, czy taki podział zostanie wprowadzony, z pewnością proponowana struktura byłaby rewolucyjną zmianą całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli akademickich.

Analizując przeobrażenia w krajowym systemie szkolnictwa na poziomie wyższym, trudno oprzeć się wrażeniu, że to właśnie do obszaru kształcenia odnosi się największa liczba nowych przepisów, norm i rozwiązań, które zmierzają – jeśli chodzi o sytuację w Polsce – do jeszcze większej autonomii uczelni w zakresie określania nowych programów kształcenia, makrokierunków czy studiów międzyobszarowych. Wydaje się również, że tradycyjne formy i metody kształcenia studentów stały się niewystarczające i że wzrasta zapotrzebowanie na innowacje w warsztacie dydaktycznym oraz na doradztwo, takie jak: *tutoring*, *coaching* czy *superwizja*⁵. W ostatnich latach dostrzeżono także potrzebę doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz wprowadzono obowiązkowe zajęcia przygotowujące doktorantów do pełnienia roli nauczyciela, aby móc sprostać coraz

⁴ Pragniemy zaznaczyć, że naszym celem nie jest promowanie konkretnego rozwiązania na poziomie systemowym, lecz jedynie przywołanie wybranych głosów, które pomogą lepiej zrozumieć i podkreślić wagę procesu kształcenia. Por. M. KWIEK, D. ANTONOWICZ, J. BRDULAK, M. HULICKA, T. JĘDRZEJEWSKI, R. KOWALSKI, E. KULCZYCKI, K. SZADKOWSKI, A. SZOT, J. WOLSZCZAK-DERLACZ: *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań 2016.

⁵ *Tutoring* – „to spotkanie z inspirującą osobą, która może być dla nas przewodnikiem. Tutoring to stawianie wyzwań intelektualnych, przyjazna praca nad rozwojem charakteru, radość ze wspólnego odkrywania nowych obszarów wiedzy, nowych umiejętności i postaw”. Zob. więcej: *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*. „Edukacja Pomorska” 2012, nr 53 (4), s. 45. *Coaching* – „w odróżnieniu od relacji nauczyciel – uczeń, w której to nauczyciel ma wyższą rangę od ucznia, w relacji coachingowej ta relacja jest równorzędna. [...] W zaawansowanym stadium coachingu odpowiedzialność za wyniki procesu bierze na siebie uczeń, rola coacha skupia się głównie na wspieraniu. Coach to osoba, która pomaga, wspiera, stawia wyzwania przed uczniem. Relacje kształtują się na zasadzie drogi dwukierunkowej”. Ł. BRZEZIŃSKI: *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*. „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 168–169. *Superwizja* – „to narzędzie rozwoju, które pomaga znajdować dobre rozwiązania dla problemów, na jakie natrafiamy w swojej pracy z ludźmi”. <http://ies.org.pl/dla-nauczycieli/> [data dostępu: 5.01.2017].

większym oczekiwaniom studentów, którzy należą przecież do nowej generacji młodych, zwanej za Donem Tapscottem *Net Generation*⁶ – Pokoleniem sieci.

Na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach już od kilku lat tematem teorii i praktyki dydaktyki, w tym także akademickiej, zajmuje się Pani Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska, która pełni funkcję Pełnomocnika Rektora UŚ ds. Kształcenia Nauczycieli. Autorzy artykułu mają przyjemność i zaszczyt współpracować z Panią Profesor w ramach Zespołu ds. Kształcenia Nauczycieli, także podczas organizacji Otwartych Spotkań Dydaktycznych dla nauczycieli akademickich, które prowadzi Centrum Kształcenia Ustawicznego (CKU UŚ), i w innych obszarach, których nie są w stanie wymieniść, gdyż znacznie przekroczyłoby to ramy artykułu. Z okazji tak zacnego jubileuszu – czterdziestu lat pracy zawodowej – chcieliśmy zadedykować Pani Profesor niniejszy tekst, wskazując jednocześnie na mniej znany obszar zainteresowań Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej w Jej bogatej działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej na rzecz śląskiej *Alma Mater*. Działalność ta wpisuje się w najlepsze europejskie tradycje uniwersyteckie. Pani Profesor – *Ad multos annos!*

Kto ty jesteś? Nauczyciel akademicki!

Wymogi stawiane nauczycielom akademickim oraz ich przygotowaniu do kształcenia studentów w Polsce uregulowane są przede wszystkim w przepisach Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie*

⁶ Zob. D. TAPSCOTT: *Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto 2008. „Chances are you know a young person aged 11–31. You may be a parent, aunt, teacher, or manager. You’ve seen these young people multitasking five activities at once. You see the way they interact with the various media — say, watching movies on two-inch screens. They use their mobile phones differently. You talk on the phone and check your e-mail; to them, e-mail is old-school. They use the phone to text incessantly, surf the Web, find directions, take pictures and make videos, and collaborate. They seem to be on Facebook every chance they get, including at work. Instant messaging or Skype is always running in the background. And what’s with those video games? How can someone play World of Warcraft for five hours straight?”. Ibidem, s. 9.

wyższym⁷. Są one jednak zapisane w sposób bardzo ogólny. Ustawodawca wyróżnia cztery grupy nauczycieli akademickich⁸:

- pracownicy naukowo-dydaktyczni;
- pracownicy dydaktyczni;
- pracownicy naukowci;
- dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej.

Jedynie członkowie dwóch pierwszych grup mają obowiązki związane z prowadzeniem dydaktyki. Są oni obowiązani „kształcić i wychowywać studentów, w tym nadzorować opracowywanie przez studentów prac zaliczeniowych, semestralnych, dyplomowych, pod względem merytorycznym i metodycznym”⁹. Dodatkowo nakłada się obowiązek kształcenia kadry naukowej¹⁰ na nauczycieli akademickich mających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego. Budzi to zatem retoryczne pytanie: dlaczego członkowie dwóch pozostałych grup zostali sklasyfikowani jako „nauczyciele”?

W dalszych artykułach ustawodawca określa jedynie czas pracy nauczyciela akademickiego, z uwzględnieniem rocznego wymiaru godzin dydaktycznych¹¹, oraz stawia wymóg, by senat uczelni określił

zasady ustalania zakresu obowiązków nauczycieli akademickich, rodzaje zajęć dydaktycznych objętych zakresem tych obowiązków, w tym wymiar zadań dydaktycznych dla poszczególnych stanowisk, oraz zasady obliczania godzin dydaktycznych¹².

Szczegółowy zakres i wymiar obowiązków nauczyciela akademickiego powinny zostać ustalone indywidualnie przez kierownika jednostki organizacyjnej określonej w statucie¹³. Wykonywanie obowiązków dydaktycznych podlega, oczywiście, także ocenie¹⁴. Ustawodawca doprecyzował jednak tylko jej minimalną częstotliwość (co najmniej raz na cztery lata). Ustalenie kryteriów i trybu jej dokonywania pozostawiono zaś senatowi uczelni, z zastrzeżeniem że musi ona uwzględniać ocenę, jakiej dokonują co najmniej raz w roku akademickim studenci i doktoranci,

⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (w Dziale III, rozdziale I, w art. 108–116).

⁸ Zob. *ibidem*, art. 108.

⁹ Zob. *ibidem*, art. 111 ust 1 pkt 1 i ust. 4 pkt 1.

¹⁰ *Ibidem*, art. 111 ust. 3.

¹¹ *Ibidem*, art. 130 ust. 1, 3, 4 i 8.

¹² *Ibidem*, art. 130 ust. 2.

¹³ Zob. *ibidem*, art. 130 ust. 5.

¹⁴ Zob. *ibidem*, art. 132.

a dotyczącą wypełniania obowiązków dydaktycznych przez danego nauczyciela akademickiego.

Aby zostać zatrudnionym jako nauczyciel akademicki na uczelni, wystarczy mieć tytuł zawodowy magistra¹⁵. Awans pracownika uzależniony jest od jego rozwoju naukowego i zdobywania kolejnych stopni naukowych¹⁶. Przepisy nie przewidują natomiast żadnych formalnych wymogów w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego ani też konieczności realizacji praktyk dydaktycznych przed przystąpieniem do samodzielnego prowadzenia zajęć. Różni się to znacząco od wymogów wobec nauczycieli pracujących w szkolnictwie na poziomach niższych niż przewidziane dla szkolnictwa wyższego poziomu 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji¹⁷. Wobec tej grupy nauczycieli wymagania zostały szczegółowo określone w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁸.

Jedynie w odniesieniu do doktorantów wprowadzono obowiązek zrealizowania w ramach studiów doktoranckich

zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności dydaktyczne, których wymiar odpowiada co najmniej 5 punktom ECTS, przygotowujących doktoranta kształcącego się na studiach doktoranckich w uczelni do wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego¹⁹,

¹⁵ Zob. *ibidem*, art. 109 ust. 1 pkt 1 oraz art. 114.

¹⁶ Zob. *ibidem*, art. 114.

¹⁷ Poszczególne poziomy Polskiej Ramy Kwalifikacji określone są w art. 8 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Dz.U. 2016, poz. 64 z późn. zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160000064> [data dostępu: 2.01.2017].

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012, poz. 131. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> [data dostępu: 2.01.2017]. Przewiduje ono m.in. w ramach dwóch modułów: przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i w zakresie dydaktycznym – łącznie 270 godzin zajęć i 150 godzin praktyk oraz 25 punktów ECTS (łącznie 625–750 godzin pracy studenta) w trakcie co najmniej trzech semestrów.

¹⁹ W § 1 pkt 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 lipca 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych Dz.U. 2013, poz. 841. Obwieszczenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 stycznia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych Dz.U. 2015, poz. 172. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000172> [data dostępu: 2.01.2017].

a w przypadku studiów doktoranckich realizowanych na uczelni – również obowiązek wypełnienia praktyk mających formę prowadzenia zajęć dydaktycznych lub uczestniczenia w ich prowadzeniu w wymiarze od dziesięciu do dziewięćdziesięciu godzin zajęć rocznie²⁰. Warto jednak zauważyć, że po pierwsze, pięć punktów ECTS jest równoważne wymiarowi od stu dwudziestu pięciu do stu pięćdziesięciu godzin pracy doktoranta²¹ (obejmującej pracę na zajęciach oraz tzw. pracę własną poza nimi), a więc jest to liczba istotnie niższa niż liczba, jakiej wymaga się od nauczycieli w szkołach. Po drugie, rozporządzenie to przewiduje, iż łączna liczba godzin z zajęć fakultatywnych²² ma być nie mniejsza niż pięćnaście. Wyłącznie zatem od uczelni prowadzącej studia doktoranckie zależy, czy doktorant w ich trakcie zostanie odpowiednio przygotowany do prowadzenia dydaktyki, czy też będzie miał jedynie kilka godzin zajęć dydaktycznych temu poświęconych, a resztę materiału będzie musiał opanować we własnym zakresie.

Kolejną istotną kwestią są wymogi stawiane uczelniom przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zakresie warunków prowadzenia studiów²³. Poza koniecznością zatrudnienia w odpowiedniej jednostce

Nauczyciel akademicki może być zaliczony do minimum kadrowego określonego kierunku studiów:

- 1) profilu ogólnoakademickiego – jeżeli posiada zapewniający realizację programu studiów dorobek naukowy lub artystyczny w obszarze wiedzy odpowiadającym obszarowi kształcenia, wskazanemu dla tego kierunku studiów, w zakresie jednej z dyscyplin naukowych lub artystycznych, do których odnoszą się efekty kształcenia określone dla tego kierunku;
- 2) profilu praktycznego – jeżeli spełnia wymagania określone w pkt. 1 lub posiada doświadczenie zawodowe zdobyte poza

²⁰ Zob. *ibidem*, § 6.

²¹ 1 punkt ECTS stanowi równowartość 25–30 godzin pracy studenta. Zob. *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS Przewodnik dla użytkowników*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa 2009, s. 10. http://czytelnia.frse.org.pl/media/ects-guide_pl.pdf [data dostępu: 4.01.2017].

²² Obejmujących poza zajęciami z zakresu dydaktyki również „zajęcia fakultatywne rozwijające umiejętności zawodowe, których wymiar odpowiada co najmniej 5 punktom ECTS, przygotowują doktoranta do pracy o charakterze badawczym lub badawczo-rozwojowym”. Zob. więcej: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych.

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów. Dz.U. 2016, poz. 1596. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160001596> [data dostępu: 2.01.2017].

uczelnia, związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla tego kierunku²⁴.

Minister wymaga więc, aby nauczyciel akademicki był ekspertem w zakresie dyscypliny naukowej, z którą związany jest kierunek studiów, ale nie przewiduje żadnych wymogów odnośnie do samej umiejętności uczenia. Biorąc zatem pod uwagę wspomniane uwarunkowania prawne, zatrudnianie na stanowiskach naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych osób, które nie mają żadnego poświadczonego przygotowania pedagogicznego, jest w Polsce w pełni legalne i staje się powszechną regułą. Kwestie wymogów stawianych nauczycielom akademickim w ich pracy dydaktycznej oraz sposobu oceniania realizacji tych zadań regulują natomiast przede wszystkim tradycja akademicka i wewnętrzne akty prawne poszczególnych szkół wyższych. W tej sytuacji nasuwa się refleksja: jak zapewniać nauczycielom akademickim należyte przygotowanie pedagogiczne nie tylko wówczas, gdy rozpoczynają oni pracę, ale również przez cały czas jej trwania? W przypadku bardziej doświadczonej kadry dochodzą dodatkowo kwestie związane ze zmianami technologicznymi i społecznymi, jakie zaszły w Polsce, zwłaszcza po 1989 roku. Metody dydaktyczne, które znakomicie sprawdzały się kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu, obecnie coraz częściej zawodzą²⁵. Wynika to między innymi z faktu, że dzisiejsi studenci reprezentują pokolenie, dla którego multimedia i Internet są trwałym, a zarazem nieodzownym elementem życia codziennego²⁶. Konieczne jest więc stałe doskonalenie kompetencji dydaktycznych. Jak to jednak robić i w jaki sposób stymulować rozwój nauczycieli akademickich?

Anna Sajdak, autorka ważnego opracowania poświęconego teorii paradygmatów dydaktyki uniwersyteckiej²⁷, w tekście *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*²⁸ proponuje katalog pytań, które pozwolą od-

²⁴ Ibidem, § 11 ust. 1.

²⁵ Zob. E. WILK: *Rozgarnięci ogarnięci. Rozmowa z Martą Byrską, współautorką badań Millward Brown dla Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, o tym, jak żyją, myślą i czują obecni gimnazjaliści i licealiści*. „Polityka” 2015, nr 49 (3038), s. 30–33.

²⁶ Zob. M. KORNACKA: *Portale internetowe jako narzędzie kształtujące tożsamość regionalną mieszkańców – na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*. W: *Media a środowisko społeczne. Dylematy teorii i praktyki*. Red. S. MICHALCZYK, D. KRAWCZYK. Gliwice–Katowice 2014, s. 240–242.

²⁷ Zob. A. SAJDAK: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013.

²⁸ A. SAJDAK: *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*. „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, nr 3 (5), s. 7–27.

czytać potrzeby pracowników uczelni. Wśród wielu stawia takie, jak: kto powinien być adresatem działań ukierunkowanych na wsparcie rozwoju kompetencji dydaktycznych (czy młoda kadra, czy adiunkci, czy samodzielni pracownicy)? W jakiej formie powinno ono być prowadzone (czy w formach zamkniętych, otwartych, czy może jednorazowych kursów lub modułowych)? Czy wsparcie powinno być udzielane indywidualnie w postaci doradztwa czy zbiorowo dla wybranej grupy nauczycieli akademickich? Pomocne w odpowiedzi na zasygnalizowane kwestie będą również dobre praktyki realizowane na uczelniach zarówno w Polsce, jak i za granicą, które w niniejszym tekście chcemy po części także przedstawić.

Uczyć czy badać? Oto jest (pozorne) pytanie!

Podjmując temat dydaktyki akademickiej, trudno nie zauważyć braku równowagi w generalnym podejściu akademików do badań naukowych i kształcenia studentów. Obserwujemy wyraźne preferowanie nauki kosztem dydaktyki, choć oba elementy należą do podstawowej misji szkolnictwa wyższego. Uniwersytety w naszym kraju funkcjonują zgodnie z modelem humboldtowskim, który zakłada ścisłe połączenie między badaniami (nauką) i nauczaniem oraz wspólnotę nauczających i uczących się. Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*)²⁹, jako że działalność naukowa jest podstawą dydaktyki akademickiej³⁰ i tym różni się ona od dydaktyki szkolnej.

²⁹ Zob. K. SAUERLAND: *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2/28, s. 89–96.

³⁰ W okresie reformy uniwersytetów ukształtowały się trzy główne typy powinności nauczyciela akademickiego: *model francuski* (utożsamia uniwersytet ze szkołą wyższą; jego celem jest kształcenie wąskoprofilowe, a nie prowadzenie badań naukowych), *model angielski* (zachowuje średniowieczną strukturę college’ów, zreformowany przez Johna Henry’ego Newmana, promujący kształcenie szerokoprofilowe, ale pomijający obowiązek prowadzenia badań naukowych), *model niemiecki* (zreformowany przez niemieckiego ministra oświaty Wilhelma von Humboldta, konstytuowany wedle zasady jedności i wolności nauki oraz kształcenia; badania nie mogą być prowadzone w akademiach nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie). Proces boloński jest skrzyżowaniem modelu francuskiego z modelem Humboldtowskim. Studia licencjackie (I stopnia) przypominają ów francuski model

Czesław Grabarczyk w materiałach do dyskusji w czasie seminarium nauczycieli akademickich tak charakteryzował kształcenie akademickie:

Połączenie nauczania z pracą badawczą jest podstawową zasadą akademickiego kształcenia. Takie połączenie jest słuszne i pożyteczne dlatego, że badacz z zasady jest najlepszym i jedynym nauczycielem, który potrafi zapoznać studentów z rzeczywistym procesem odkrywczym, a więc z tym, co jest duchem wiedzy, a nie martwymi rezultatami, których można nauczyć się na pamięć z odpowiedniego podręcznika [...]. Tylko ten, kto sam prowadzi twórcze badania naukowe, może skutecznie kształcić, a nie tylko uczyć. Inni podają tylko zespół uporządkowanych faktów. Uczelnia akademicka prowadzi kształcenie wyższego rzędu, w odróżnieniu od szkoły średniej³¹.

Stwierdzenie to jest bardzo ważne, gdyż odróżnia dydaktykę szkolną od dydaktyki akademickiej, która musi być połączona z nauką. Poziom kształcenia w uczelniach zależy bowiem od jakości kwalifikacji naukowych. Akademicy – jak się jednak wydaje – kładą generalnie większy nacisk na badania naukowe niż na kształcenie, jako że właśnie badania są warunkiem ich awansu, zapewniają większy prestiż w środowisku, a często i dodatkowe środki finansowe. Pomimo faktu, że uczelnie opierają się na dwóch filarach – naukowym i dydaktycznym, niezbędne jest zachowanie równowagi, balansu w określaniu osiągnięć naukowych, a także docenianie roli nauczania, zwłaszcza w kontekście postępu kariery akademickiej. „Dobre kształcenie akademickie”, często połączone z ewaluacją swojej pracy, poprawą kompetencji dydaktycznych i ciągłym doskonaleniem się w tym obszarze, jest nadal rzadkością. A przecież nauczanie wszystkich przedmiotów powinno cechować stałe poszukiwanie: nowych metod, programów kształcenia, skuteczniejszego dotarcia do osobowości studenta, sposobów rozbudzania wyobraźni, czynienia pracy studenta interesującą i atrakcyjną³².

swoją jednokierunkowością, a studia magisterskie (II stopnia) przypominają w dużej mierze model humboldtowski. A. SAJDAK: *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych...*, s. 11; K. SAUERLAND: *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?...*, s. 96.

³¹ C. GRABARCZYK: *Rozwój kwalifikacji naukowych nauczycieli akademickich nauk technicznych*. Kraków 2012, s. 17–18. Por. https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjrf6DyblRAhWCXSwKHQ6WCL8QFggoMAI&url=http%3A%2F%2Fchfpn.pl%2Ffiles%2F%3Fid_plik%3D420&usg=AFQjCNHppqT2AW2jVSW2M_rEx8RdnL20j_A&sig2=_X30ebNAb85criWU1IE6iQ&bvmb=bv.142059868,d.bGg&cad=rja i wydanie książkowe.

³² Zob. *ibidem*, s. 19.

Brak równowagi pomiędzy kształceniem a nauką to nie tylko polskie doświadczenie. Fakt ten podkreślał także Jan Folkert Deinum z University of Groningen w Holandii w wystąpieniu pt. *Quality of Teaching in Higher Education. TeachEx project suggestions* w czasie II Konferencji *Ars Docendi...* odbywającej się na Uniwersytecie Jagiellońskim³³. Z przedstawionej przez mówcę prezentacji wynika, iż w holenderskim systemie szkolnictwa wyższego przez lata obserwowano takie samo zjawisko. Premiowano przede wszystkim zaangażowanie w pracę naukową, które brano było pod uwagę zarówno przy ocenie nauczycieli akademickich, jak i w trakcie postępowania awansowego, pracę dydaktyczną natomiast traktowano po macoszemu, a jej jakość interesowała tylko studentów. W Holandii podjęto działania mające na celu zmianę tej sytuacji. Przyniosły one pozytywne skutki, o czym będzie mowa dalej. To pokazuje, że w Polsce również możliwe są przeobrażenia, które spowodują poprawę balansu pomiędzy dydaktyką i nauką.

Unijna grupa wysokiego szczebla do spraw modernizacji szkolnictwa wyższego przygotowała szesnaście zaleceń obejmujących wprowadzenie obowiązkowych i poświadczonych certyfikatem szkoleń dla pracowników dydaktycznych, które dotyczą poprawy jakości nauczania i uczenia się w szkołach wyższych. Autorzy raportu przypominają, że nauczanie jest nie mniej ważne niż badania naukowe. W związku z tym rekomendują:

[...] Zalecenie 2

Każda placówka powinna opracować i realizować strategię wspierania i stałej poprawy jakości nauczania i uczenia się, przeznaczyć na te cele niezbędne zasoby ludzkie i finansowe oraz włączyć ten priorytet do swojej ogólnej misji, stawiając nauczanie na równi z badaniami naukowymi.

[...]

Zalecenie 4

Do 2020 r. wszystkie osoby nauczające w placówkach szkolnictwa wyższego powinny odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne. Doskonalenie zawodowe w dziedzinie nauczania powinno stać się obowiązkowe dla nauczycieli w szkolnictwie wyższym.

Zalecenie 5

Przy podejmowaniu decyzji o naborze, zmianie zaszerzegowania i awansie nauczycieli akademickich należy uwzględnić, pośród innych czynników, ocenę kompetencji pedagogicznych.

³³ II Konferencja *Ars Docendi. Rozwijanie Kompetencji Dydaktycznych Nauczycieli Akademickich i Doktorantów* (Kraków, 26 września 2016 roku).

Zalecenie 6

Szefowie placówek szkolnictwa wyższego i właściwych instytucji powinni doceniać i nagradzać (np. przyznając stypendia lub nagrody) nauczycieli szkolnictwa wyższego, którzy wnoszą istotny wkład w poprawę jakości nauczania i uczenia się, czy to w ramach swojej praktyki zawodowej, czy też poprzez badania nad tymi procesami.

[...]

Zalecenie 11

Placówki szkolnictwa wyższego, przy pomocy władz publicznych i UE, powinny wspierać swoich nauczycieli w zdobywaniu umiejętności w zakresie nauczania on-line i innych form nauczania i uczenia się, które pojawiły się w epoce cyfrowej, oraz wykorzystywać możliwości nowych technologii do poprawy jakości nauczania i uczenia się [...] ³⁴.

Z najważniejszego, w naszej opinii, zalecenia nr 4 klarownie wynika, że do roku 2020 wszyscy nauczyciele akademicy powinni odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne, a w przyszłości doskonalenie zawodowe powinno być obowiązkowe. Nauczyciele akademicy muszą być przygotowani do innowacyjnego i ustawicznego kształcenia, interdyscyplinarnego, holistycznego, zindywidualizowanego oraz ukierunkowanego na studenta korzystającego z najnowszych technologii ³⁵. Jakość nauczania w naszych systemach szkolnictwa wyższego ma kluczowe znaczenie w zapewnieniu słuchaczom właściwego zestawu umiejętności w perspektywie ich rozwoju osobistego i zawodowego. Poza dbaniem o jakość, którą rozumiemy jako zapewnianie wszystkim absolwentom osiągnięcia określonego minimalnego poziomu wyjściowego, musimy stale dbać o podnoszenie poziomu prowadzonej dydaktyki. Zasadnicze zmiany programowe, wprowadzenie systemu Ram Kwalifikacji i związane z tym poszerzenie autonomii programowej uczelni, systemy zapewniania jakości kształcenia, ale również niż demograficzny powinny doprowadzić do umieszczenia studenta w centrum procesu dydaktycznego. Sprowadza się to do tego, że nauczyciel akademicki powinien zaszczipać w nim ciekawość, zdziwienie, krytyczne myślenie. Bardziej pokazywać, jak się uczyć, a mniej uczyć go wiedzy, którą każdy może

³⁴ *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, 2013. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf [data dostępu: 1.01.2017].

³⁵ Zob. *Classroom of the Future 3.0.IDA-NIE showcase demonstrates new learning possibilities enabled by technology*. <https://www.flickr.com/photos/idasingapore/sets/72157629210037000> [data dostępu: 3.01.2017].

szybko znaleźć, na przykład w Internecie, wykorzystując nowe technologie i nowe sposoby kształcenia, takie jak: blogi, filmy, gry.

Dobre praktyki, czyli jak robią to inni

Akademickie Kwalifikacje Nauczycielskie (BKO)³⁶ to holenderski system przygotowywania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. Powstały jako oddolna inicjatywa uniwersytecka, którą następnie przeniesiono na poziom ogólnokrajowy, choć bez wprowadzania normy prawnej. 23 stycznia 2008 roku rektorzy wszystkich czternastu holenderskich uniwersytetów zawarli porozumienie³⁷ o wzajemnym uznawaniu BKO nadanych przez uczelnie – sygnatariuszy, do którego następnie dołączyły cztery inne holenderskie instytucje edukacyjne oraz belgijski Uniwersytet w Antwerpii³⁸. Od tego czasu wszyscy nowi pracownicy prowadzący zajęcia dydaktyczne mają obowiązek w ciągu pierwszych trzech lat uzyskać certyfikat potwierdzający posiadanie BKO³⁹. Opracowane zostały zestawy efektów kształcenia⁴⁰, obejmujące między innymi umiejętność pracy na poziomie właściwym kształceniu akademickiemu, tworzenia programów (sylabusów) zajęć, przygotowywania i prowadzenia zajęć, weryfikowania efektów kształcenia i wspierania rozwoju studentów oraz stały rozwój własnych kompetencji dydaktycznych. Każdy z uniwersytetów prowadzi specjalny kurs dla nauczycieli akademickich, w którym mogą wziąć udział również osoby z zewnątrz. Obejmuje on maksymalnie do dwustu pięćdziesięciu godzin dydaktycznych. Uczestnicy na początku kursu dokonują szeroko zakrojonej samooceny swoich kompetencji. Na jej podstawie program szczegółowy jest personalizowany w celu jak najlepszego dopasowywania do potrzeb każdego kursanta. Następnie kursanci otrzymują wsparcie również ze strony indywi-

³⁶ Hol. Basiskwalificatie Onderwijs (BKO), ang. University Teaching Qualification (UTQ).

³⁷ Zob. <http://www.rug.nl/society-business/centre-for-information-technology/education/teacher-development/bkoregistratie/bkoovereenkomst.pdf> [data dostępu: 5.01.2017].

³⁸ Zob. http://www.vsnu.nl/en_GB/teacher-quality.html [data dostępu: 5.01.2017].

³⁹ Wymóg ten jest niezależny od formy zatrudnienia – dotyczy również osób zatrudnionych w niepełnym wymiarze czasu pracy lub w ramach odpowiednika polskich umów cywilnoprawnych.

⁴⁰ Zob. <http://media.leidenuniv.nl/legacy/bko-final-attainment-objectives.pdf>; <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/competences-2016.pdf> [data dostępu: 5.01.2017].

dualnie przydzielonego mentora. Weryfikacja efektów kształcenia kursu przeprowadzana jest z uwzględnieniem *portfolio* uczestnika zawierającym informacje o zdobytych kompetencjach dydaktycznych⁴¹.

Rozwiązanie to szybko zyskało dużą popularność. W 2007 roku (przed zawarciem porozumienia) Akademickie Kwalifikacje Nauczycielskie (BKO) miało około dziewięciuset nauczycieli akademickich w Holandii, a w 2012 roku liczba ta wzrosła do ponad czterech i pół tysiąca⁴². Sprzyjał temu fakt, że władze wielu holenderskich uczelni mocno promowały zdobywanie BKO nie tylko przez nowo zatrudnionych nauczycieli (jest to ich obowiązek), ale i przez już pracujących wykładowców⁴³. W 2012 roku zawarto również porozumienie między uniwersytetami publicznymi a ministerstwem odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe. Porozumienie to przewiduje, że jednym ze wskaźników wpływających na wysokość dotacji ze środków publicznych będzie procent kadry posiadającej BKO⁴⁴. Niektóre uniwersytety rozwijają ten system nadal, wprowadzając kolejne, bardziej zaawansowane stopnie BKO, których zdobycie jest konieczne do awansów na wyższe stanowiska lub do ubiegania się o pełnienie funkcji kierowniczych.

Rama Standardów Zawodowych dla Nauczania i Wspierania Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (UKPSF)⁴⁵ to wprowadzony w 2011 roku zbiór ogólnokrajowych standardów przygotowania dydaktycznego, jakie powinni spełniać nauczyciele akademicy w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Został on opracowany przez Akademię Szkolnictwa Wyższego (HEA)⁴⁶ – brytyjską narodową, niezależną organizację *non profit*, której misją jest doskonalenie efektów kształcenia dzięki podnoszeniu znaczenia i jakości nauczania dydaktyki akademickiej⁴⁷. UKPSF ukazuje zróżnicowanie zakresów nauczania i wspierania kształcenia w trzech podstawowych wymiarach:

– działania dydaktyczne podejmowane przez nauczycieli akademickich,

⁴¹ Zob. https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/utq_folder_newteachers.pdf [data dostępu: 5.01.2017].

⁴² Zob. http://www.vsnul.nl/en_GB/teacher-quality.html [data dostępu: 5.01.2017].

⁴³ Np. władze Uniwersytetu w Groningen przyjęły za cel strategiczny, że do 2015 roku 80% zatrudnionych nauczycieli akademickich uzyska BKO.

⁴⁴ <http://icedonline.net/iced-members-area/the-preparation-of-university-teachers-internationally/> [data dostępu: 6.01.2017].

⁴⁵ Ang. UK Professional Standard Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education (UKPSF).

⁴⁶ Ang. Higher Education Academy (HEA).

⁴⁷ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/about-us> [data dostępu: 6.01.2017].

- wiedza potrzebna do realizacji tych działań na odpowiednim poziomie,
- etos nauczyciela akademickiego⁴⁸.

UKPSF ma cztery poziomy zawansowania⁴⁹. Ich osiągnięcie umożliwia zdobycie odpowiedniego statusu członkostwa w HEA:

- członka stowarzyszonego (AFHEA),
- członka (FHEA),
- starszego członka (SFHEA),
- głównego członka (PFHEA)⁵⁰.

Ma to istotne znaczenie prestiżowe o zasięgu międzynarodowym, świadczy o statusie nauczyciela akademickiego, a zarazem ułatwia znalezienie zatrudnienia lub awans⁵¹. O wadze członkostwa świadczy fakt, że Akademia Szkolnictwa Wyższego, która powstała w 2003 roku⁵², liczy już ponad siedemdziesiąt pięć tysięcy członków różnych kategorii⁵³. Bycie członkiem HEA jest również jednym z warunków umożliwiających zdobycie nominacji do prestiżowej brytyjskiej nagrody National Teaching Fellowship (NTF)⁵⁴, którą wyróżnia się najlepszych dydaktyków.

Jednostką, która ma największe doświadczenie na niwie krajowej w obszarze kształcenia nauczycieli akademickich, jest Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi” na Uniwersytecie Jagiellońskim⁵⁵. Celem jego działania – od 2014 roku – jest doskonalenie kompetencji dydaktycznych oraz wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich i doktorantów. Do zadań Centrum należy prowadzenie warsztatów służących doskonaleniu umiejętności dydaktycznych nauczycieli i doktorantów oraz wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Ponadto współpraca z uczelniami zagranicz-

⁴⁸ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> [data dostępu: 6.01.2017].

⁴⁹ *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*, 2011, s. 4–7. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf [data dostępu: 6.01.2017].

⁵⁰ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/hea-fellowships> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵¹ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/fellowships/benefits-hea-fellowship> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵² Zob. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://hefce.ac.uk/learning/heacademy/intro.asp> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵³ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/hea-fellowships>, *Opus citatum* [data dostępu: 6.01.2017].

⁵⁴ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/you/national-teaching-fellowship-scheme-ntfs> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵⁵ Informacje pochodzą ze strony Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej: <http://www.arsdocendi.uj.edu.pl/> [data dostępu: 2.01.2017].

nymi w zakresie rozwijania kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz prowadzenie i inspirowanie badań naukowych z zakresu dydaktyki akademickiej, a także organizacja konferencji dotycząca tego obszaru. Nad programem warsztatów oraz inną aktywnością Centrum czuwają Dyrektor Centrum, Rada Programowa i Prorektor UJ do spraw Dydaktyki. Aktualnie Centrum „Ars Docendi” uczestniczy w trzech projektach międzynarodowych: PHExcel, FUSE, TeachEx⁵⁶.

Wśród prowadzonych na szeroką skalę warsztatów w propozycjach Centrum znalazły się między innymi: sztuka prezentowania w naukach humanistycznych i społecznych oraz w naukach przyrodniczych i ścisłych, *based learning*, praktyczne wykorzystanie platformy zdalnego nauczania PEGAZ, relacje mistrz – uczeń: *mentoring – coaching – tutoring*, rady, jak dobrze zaprojektować kurs (nauki humanistyczne i społeczne), rozwiązywanie problemów etycznych w pracy nauczyciela akademickiego, sztuka pisania testów, metody aktywizujące (nauki humanistyczne i przyrodnicze), kompetencje międzykulturowe nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia ze studentami międzynarodowymi czy ocena postępu studentów w nabywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji personalno-społecznych⁵⁷.

Oprócz warsztatów i szkoleń Centrum dba również o nagradzanie wybitnych dydaktyków w dwóch obszarach – dydaktyki akademickiej i dydaktyki szkolnej. Nagroda Pro Arte Docendi przyznawana jest za wysoką jakość pracy dydaktycznej, doskonałe relacje i wyniki pracy ze studentami, za indywidualną pracę z wyróżniającymi się wychowankami oraz kołami naukowymi, a także za wprowadzanie nowatorskich rozwiązań w zakresie kształcenia – innowacyjnych metod i środków.

Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego im. Hugona Kołłątaja przyznawana jest zaś za wkład w popularyzację wiedzy w środowiskach szkolnych, za współpracę ze szkołami na rzecz rozbudzania aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży i ludzi dorosłych. Również za autorstwo podręczników metodycznych o dużym znaczeniu oraz za innowacyjność w zakresie pomocy naukowych. To ważne wyróżnienie, rzadko spotykane, premiuje współpracę z edukacją na poziomie niższym, zakłada otwarcie się uczelni na otoczenie społeczne i pracę na rzecz innych. Szczególnie uniwersytety, ze względu na swoją społeczną odpowiedzialność, muszą nieustannie rozszerzać sferę własnego oddziaływania, wy-

⁵⁶ Zob. <http://www.eurashe.eu/projects/phexcel/>; <http://www.fuse.ni.ac.rs/>; <http://www.teachex.eu/> [data dostępu: 02.01.2017].

⁵⁷ Pełna oferta warsztatów znajduje się na: <http://www.arsdocendi.uj.edu.pl/warsztaty/oferta> [data dostępu: 02.01.2017].

chodzić poza swoje mury, budować wielorakie i zróżnicowane powiązania z instytucjami, organizacjami edukacyjnymi⁵⁸.

Wśród wielu możliwości, jakie daje pracownikom UJ Centrum „Ars Docendi”, istnieje jeszcze Rektorski Fundusz Rozwoju Dydaktyki „Ars Docendi”, który ma za zadanie współfinansować nowatorskie projekty dydaktyczne, w tym w szczególności: interdyscyplinarne programy kształcenia prowadzone w całości w językach obcych, wspólne dyplomy magisterskie z innymi uczelniami, programy kształcenia szeroko wykorzystujące najnowsze narzędzia dydaktyczne, w tym technologie komunikacyjne i informacyjne. Ze środków Funduszu dofinansowywane są najczęściej zakupy aparatury i narzędzi wspomagających proces dydaktyczny (na przykład wyposażenie sal wykładowych), ponadto przygotowanie i druk podręczników, skryptów akademickich służących rozwojowi dydaktyki, a także przygotowanie elektronicznych kursów nauczania na odległość i prowadzenie pilotażowych kursów internetowych. Ze środków Funduszu nie można jednak finansować remontów pomieszczeń, zatrudniać pracowników, drukować publikacji wymaganych w postępowaniu w sprawie nadania stopnia naukowego. Dofinansowanie, w drodze konkursu, nie może być wyższe niż 70% kosztów projektu. Dodamy tylko, jako drobne uzupełnienie, że wnioski składane są w postaci formularza *online* z jasnymi instrukcjami i przejrzystymi tabelami, łatwymi pod względem uzupełniania danych.

Innymi ciekawymi inicjatywami UJ pod hasłem *Ars Docendi*, są jeszcze: czwartkowe seminaria dydaktyczne, obserwacje zajęć mistrzowskich, wzajemne obserwacje zajęć⁵⁹.

Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych (LID)⁶⁰ to cykl warsztatów, jakie prowadzą wykładowcy Uniwersytetu Gdańskiego dla wykładowców tejeż uczelni, podczas których prowadzący prezentują nowatorskie idee, dobre praktyki lub niekonwencjonalne metody. Wśród tematów proponowanych nauczycielom w 2017 roku znajdują się między innymi: relacja mistrz – uczeń... (rzecz o tutoring na uniwersytetach);

⁵⁸ Uniwersytet Śląski w Katowicach od wielu lat wspiera uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Uczelnia prowadzi wiele ciekawych akcji skierowanych do młodzieży, w tym: Śląską Noc Naukowców, Osobliwości Świata Fizyki i Święto Liczby Pi, a także Latający Uniwersytet, dzięki któremu uczelnia obecna jest z wykładami również w małych miejscowościach. Tylko w roku 2016 UŚ podpisał dwadzieścia jeden umów ze szkołami, głównie z ponadgimnazjalnymi.

⁵⁹ Z dokumentu: *Strategia rozwoju dydaktyki dla Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doświadczenia 2002–2005*.

⁶⁰ Informacje pochodzą ze strony Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych (LID). http://jakoscksztalcenia.ug.edu.pl/fundusz_inicjatyw_dydaktycznych/laboratorium_inicjatyw_dydaktycznych [data dostępu: 02.01.2017].

1000 spraw naraz – o wyznaczaniu celów i porządkowaniu różnych aktywności za pomocą metod coachingowych; gamifikacja jako sposób na zwiększenie motywacji do nauki; aktywizacja studentów podczas zajęć jako wyzwanie dydaktyki akademickiej XXI wieku; neurodydaktyka w praktyce akademickiej; problem *based learning* (PBL) i techniki zarządzania projektami w kontekście otoczenia biznesowo-społecznego; techniki pamięciowe: tablica, marker, laptop, smartfon i projektor – czyli jak zwiększyć aktywność i zaangażowanie studentów w czasie zajęć; jak pracować i uczyć metodą *case study*?; w poszukiwaniu kompromisu pomiędzy tradycyjnym a cyfrowym uniwersytetem: jak wykorzystać *m-learning* w sali wykładowej?⁶¹

LID to jeden z elementów systemu wspierania i rozwijania dydaktyki na Uniwersytecie Gdańskim. Pozostałe, podobnie jak na UJ, to Fundusz Innowacji Dydaktycznych oraz Nagroda za Podejmowanie Inicjatyw Dydaktycznych. Laboratorium, podobnie jak *Ars Docendi*, pozwala systemowo odpowiedzieć na potrzeby nauczyciela akademickiego: wzbogacić jego warsztat dydaktyczny, następnie pomaga zdobyć środki na realizację ambitnych projektów dydaktycznych po to, by mógł cieszyć się statusem lidera dydaktyki i otrzymywać nagrody.

Na Uniwersytecie Śląskim, również dzięki zaangażowaniu Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej, przy Centrum Kształcenia Ustawicznego UŚ od listopada 2016 roku odbywają się Otwarte Spotkania Dydaktyczne, skierowane do nauczycieli akademickich i doktorantów.

Chcemy, aby efektem naszych działań było powstanie interdyscyplinarnej wspólnoty skupionej wokół rozwoju dydaktyki. Na spotkania wykładowe i warsztatowe zapraszamy osoby pracujące lub uczące się w Uniwersytecie Śląskim⁶²

– powiedzieli na pierwszym spotkaniu Dominika Hofman-Kozłowska i Jacek Francikowski, którzy są koordynatorami projektu. Wśród propozycji warsztatów na kolejny rok akademicki znalazły się: narzędzia cyfrowe do interakcji z grupą, wyszukiwanie otwartych zasobów edukacyjnych i narzędzi cyfrowych w edukacji, metody „odwróconej klasy” na uniwersytecie. Wykłady natomiast poświęcone będą: etykietce akade-

⁶¹ Pełna lista zajęć: http://jakoscksztalcenia.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-djk/61964/files/laboratorium_inicjatyw_dydaktycznych_-_informacja_o_warsztatach_-_druga_.pdf [data dostępu: 2.01.2017].

⁶² Wypowiedź podczas otwarcia spotkań dydaktycznych, jakie odbyły się 21.11.2016 roku w CINIB-ie.

Krajobraz inny niż wszystkie

mickiej, trójkątowi dydaktycznemu, neurodydaktyce w praktyce akademickiej oraz edukacji spersonalizowanej. W rezultacie spotkań powstała również grupa w serwisie społecznościowym Facebook, do której przyłączyło się 88 członków.



Otwarte Spotkania Dydaktyczne, Uniwersytet Śląski.
Warsztaty z wykorzystania narzędzi cyfrowych w interakcji z grupą
(Fot. Katarzyna Anders)

Co dalej?

Niektóre kraje i regiony opracowują lub wdrożyły już politykę mającą na celu poprawę standardów nauczania w szkolnictwie wyższym. Przede wszystkim, choć nie wyłącznie, wymagają one od nowo zatrudnionych pracowników ukończenia szkoleń z zakresu dydaktyki akademickiej. Czasami jest to wymóg prawny⁶³. Norwegia wprowadziła taką konieczność – nauczyciele uniwersyteccy muszą mieć kwalifikacje do nauczania. Również w Danii nałożono taki obowiązek na wszystkich adiunktów, a w Finlandii w przypadku politechnik wymagane jest zaangażowanie w badania pedagogiczne. W Szwajcarii krajowe ramy nakładają na nauczycieli akademickich obowiązki przeszkolenia, a dotyczy to uniwersytetów nauk stosowanych (*universities of applied sciences*). Przykładem dobrych praktyk jest również Sri Lanka, która od 1997 roku wprowadziła wymóg, by nowo zatrudnieni wykładowcy uniwersyteccy mieli kwalifikacje nauczania, akredytowane przez narodową komisję – University Grants Commissio. Nawet Etiopia, jako dość odległa ilustracja dobrych praktyk w tej dziedzinie, może się pochwalić, od 1994 roku, polityką kształcenia, która wymaga od nauczycieli na wszystkich poziomach (od szkoły do uniwersytetu) posiadania kwalifikacji dydaktycznych.

W innych przypadkach strategie krajowe lub regionalne w tym zakresie nie są prawnie uregulowane. W Japonii University Establishment Standards for Graduate Schools wymaga od szkół wyższych prowadzenia szkoleń, chociaż dokument nie ma mocy prawnej. W szkoleniach muszą brać udział wszyscy pracownicy akademicy zaangażowani w kształcenie nauczycieli. W Tajlandii kształcenie nauczycieli w szkolnictwie wyższym nie jest obowiązkowe, ale istnieją krajowe standardy kursów. W Australii opracowano Higher Education Standards Framework (tzw. standardy progowe). W Niemczech natomiast ustawa ramowa dla uniwersytetów Framework Law for Universities wymaga, aby kompetencje pedagogiczne były oceniane w procesie mianowania profesorów. Poszczególne landy implementują ustawę ramową zgodnie z własną polityką, co powoduje różnice we wdrożonych rozwiązaniach szczegółowych.

Niektóre badania wykazały, że strategie kształcenia nauczycieli akademickich krajowe lub regionalne, jeśli nie zostały narzucone prawem, niekoniecznie były realizowane. Ponadto uniwersytety w wielu pań-

⁶³ Dane na temat standardów nauczania na poziomie wyższym pochodzą z: *The Preparation of University Teachers Internationally International Consortium for Educational Development. Draft for Consideration*, Council 2014. <http://icedonline.net/iced-members-area/the-preparation-of-university-teachers-internationally/> [data dostępu: 7.01.2017].

stwach wdrożyły własne zasady kształcenia nauczycieli (czasami przed wdrożeniem polityki krajowej, regionalnej czy sektorowej w tym obszarze lub w przypadku jej braku). W niektórych krajach tylko pewne „typy” uniwersytetów lub wydziałów (na przykład wydziały medyczne i uniwersytety nauk stosowanych w Niemczech) czynią kwalifikacje nauczania obowiązkowe.

Jak wygląda to w Polsce? Założenia do ustawy, które przygotował zespół Marka Kwieka – jak czytamy w przedmowie – mają dwa filary: pierwszy z nich – stanowi doskonałość naukowa, drugi natomiast – silne wsparcie państwa. Nie znajdujemy tu poważnego zaakcentowania procesu kształcenia i wychowania studentów, a także przygotowania do niego nauczycieli. Priorytetem nie jest kształcenie studentów, które było nim w czasie boomu edukacyjnego w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, lecz istotność i widzialność nauki w świecie. Projekt radykalnie wzmacnia naukę w Polsce, co jest pożądane przez środowisko akademickie. Szkoda tylko, że Zespół Kwieka więcej uwagi nie poświęcił kształceniu i kształceniu się nauczycieli akademickich, czyli jakości kształcenia. Jedynym wytłumaczeniem – ale czy usprawiedliwieniem? – jest zastrzeżenie autorów, iż skupiają się w tych założeniach przede wszystkim na uczelniach badawczych, choć przecież tzw. uczelnia badawcza czy wręcz uniwersytet badawczy, który nie kształciłby studentów, przestałby być uniwersyte-tem, a stałby się instytucją zbliżoną do Polskiej Akademii Nauk.

Dla Kwieka docelowo system powinien ewoluować w kierunku wyodrębnienia trzech typów uczelni, podobnie do trzech typów misji (badawcza, dydaktyczna, misja otwarcia na potrzeby społeczne i gospodarcze). Podstawą takiego wydzielenia jest – według autorów – szkodliwa fikcja istnienia wielofunkcyjnych instytucji w systemie, w którym nie ma wystarczających środków na realizację wszystkich funkcji.

Uczelnie dydaktyczne będą przygotowywać studentów do wejścia na regionalny rynek pracy. Uczelniami badawczo-dydaktycznymi będą przeciętne uniwersytety, z dobrymi studentami, kadrami uprawiającą dobrą naukę, ale niekoniecznie naukę na poziomie światowym. I będą też uczelnie badawcze, przypuszczalnie kilkanaście, może dwadzieścia. Tam znaczenie będzie miał światowy poziom prowadzonych badań⁶⁴.

Część kadry na uczelniach badawczych będzie się realizować w dydaktyce prowadzonej na wysokim poziomie.

⁶⁴ <http://ustawa20.amu.edu.pl/marek-kwiek-dla-serwisu-pap-nauka-polsce/> [data dostępu: 3.01.2017].

Co oznaczałby więc uniwersytet XXI wieku, skoro winniibyśmy mieć dla tych trzech różnych typów uniwersytetów trzy różne algorytmy i trzy różne ustroje uczelni? Jak będzie wyglądało awansowanie i degradowanie uniwersytetów z jednej kategorii do drugiej? Dzielenie uniwersytetów na trzy kategorie, z których tylko pierwszy i drugi typ (uniwersytety badawcze, w tym flagowe, i naukowo-dydaktyczne) byłyby uniwersytetami w rozumieniu humboldtowskim, a trzeci typ stanowiłyby właściwie uczelnie mające status wyższej szkoły zawodowej? Jaka miałaby być zatem różnica między wyższymi szkołami zawodowymi a uczelniami dydaktycznymi? Co to jest w ogóle „uczelnia dydaktyczna”? Zasadniczo, w aktualnych przepisach prawa, nie ma precyzyjnej definicji „uczelni”, jest natomiast precyzyjna definicja, czym są uniwersytety, uniwersytety przymiotnikowe oraz akademie. O których zatem typach uczelni mowa?

Czy taka rewolucyjna zmiana jest konieczna, by zrealizować oczywiste cele naukowe i kształceniowe na poziomie akademickim? Czy nie można przeprowadzić skutecznej reformy w ramach istniejącej struktury, z warunkiem koniecznym, ale rzeczywistym, nie zaś „papierowym”, przestrzegania przewidzianych ustawą wymagań i z określonym działaniem algorytmu? Dałoby to możliwość płynnego – w zależności od osiągniętych wyników naukowych i dydaktycznych – przyznawania na określony czas kategorii na przykład uczelni badawczej lub odbierania możliwości używania nazwy *uniwersytet* czy *akademia* uczelniom, które najgorzej spełniałyby przewidziane wymagania.

Abstrahując jednak od propozycji założeń do nowej ustawy, w każdej sytuacji kształcenie akademickie jest integralną częścią uniwersytetów, chociaż – w zależności od misji danej uczelni – inaczej realizowaną. Dyskusje na temat przyszłego kształtu uniwersytetu toczą się już zresztą od dłuższego czasu⁶⁵, przynajmniej w ramach aktualnej koncepcji, rozwijającej idee Wilhelma von Humboldta czy Johna Henry’ego Newmana.

Kształcenie kształcących i rozwijanie ich umiejętności tak, by potrafili nie tylko przekazywać wiedzę studentom, ale by ich jednocześnie inspirowali do stawiania kolejnych pytań i szukania możliwych wariantów odpowiedzi na nie, rozwijając przy tym umiejętności krytycznego myślenia i kreatywnego rozwiązywania problemów, było i jest nieustającym wyzwaniem czasów minionych i obecnych. Dziś w społeczeństwie informacyjnym, kiedy dostęp do nagromadzonych i udostępnionych danych jest praktycznie nieograniczony, zaczyna być wyraźniej odczu-

⁶⁵ Zob. np. R. BARNETT: *Imagining the University*. London 2013; G. HALL: *The Uberfication of the University. Forerunners. (Ideas First)*. Minneapolis 2016.

walna potrzeba kontaktu z przewodnikiem, mistrzem, nauczycielem, coachem, tutorem po to, by przekuć informację w wiedzę, a tę – w mądrość. Starsze pokolenia były wyposażane w wiedzę w bibliotekach akademickich czy na uniwersytetach, gdzie wiadomości były deponowane. Współczesny student, ze smartfonem w ręku, jest w stanie odpowiedzieć na prawie każde pytanie. Gromadzenie informacji przez nauczycieli akademickich nie odgrywa już więc fundamentalnej roli, jest nią dziś selekcjonowanie, przetwarzanie, podawanie i kompresja danych, tzn. przekucie wiadomości w wiedzę, a tę ponownie w mądrość, czyli kształcenie światłych obywateli, po to, by, jak Thomas Stearns Eliot, nie pytać: *Where is the Life we have lost in living? Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?*