

HORYZONTY

EDUKACJI AKADEMICKIEJ

NUMER 2

TRANSFORMACJE

krajobrazu szkolnictwa wyższego



Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu
Uniwersytetu Gdańskiego
2024

HORYZONTY EDUKACJI AKADEMICKIEJ

ISSN 2956-9656

numer 2/2024

„Transformacje krajobrazu szkolnictwa wyższego”

Redaktorka naczelna

Dr Beata Karpińska-Musiał, prof. UG

Zespół redakcyjny numeru

Dr Wojciech Glac, prof. UG

Dr Grzegorz Grzegorzczak, prof. UG

Dr Jarosław Jendza

Dr Mirosława Malinowska

Dr Beata Karpińska-Musiał, prof. UG

Zespół Recenzentek i Recenzentów numeru

Prof. dr hab. Marlena Lembicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. Agnieszka Zimmermann, Gdański Uniwersytet Medyczny w Gdańsku

Dr hab. Eliza Rybska, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Marta Kowalczyk-Walędziak, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

Dr hab. Anna Wach, prof. UEP, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Dr hab. Oskar Szwabowski, prof. UP, Uniwersytet Pomorski w Słupsku

Dr Katarzyna Trynda, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dr Iwona Maciejowska, prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Dr Piotr Jan Paluchowski, Gdański Uniwersytet Medyczny w Gdańsku

Dr Aleksandra Rzyska, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Joanna Mercik, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dr Adrianna Kilikowska, WSB Merito Gdańsk

Dr Łukasz Hajduk, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Dr Izabela Senderacka, Politechnika Białostocka w Białymstoku

Dr Jolanta Hinc, Uniwersytet Gdański

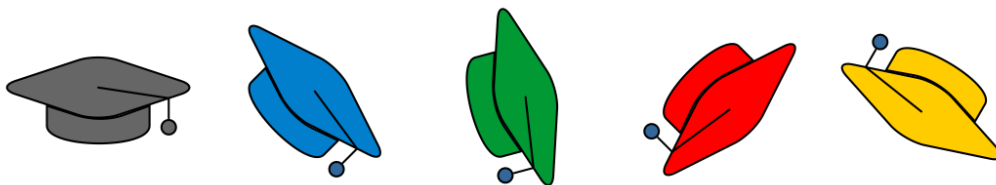
Dr Maciej Pławski, Uniwersytet Gdański

Dr Grzegorz Stunża, Uniwersytet Gdański

HORYZONTY **EDUKACJI AKADEMICKIEJ**

NUMER 2

TRANSFORMACJE krajobrazu szkolnictwa wyższego



ISSN 2956-9656

Spis treści

Beata KARPIŃSKA-MUSIAŁ	
Wprowadzenie	4
Piotr KALLAS	
Nauczanie i studiowanie literatury u progu „Osobliwości”	9
Magdalena BULIŃSKA	
Tłumacze kontra maszyny. Czy uczyć/jak uczyć przekładu?	36
Krzysztof PATKOWSKI, Marek ZIELIŃSKI	
Narzędzia oparte na AI w edukacji - postawy i dylematy w świetle badań	51
Grzegorz GRZEGORCZYK	
Wykorzystanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w dydaktyce akademickiej	69
Mirosława MALINOWSKA	
10 lat tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii UG z perspektywy studentów, absolwentów i tutorów	88
Dariusz STĘPKOWSKI	
Pozoracja i dezorientacja doktorantów w przygotowaniu do nauczania akademickiego (studium przypadku)	117
Iwona MACIEJOWSKA	
Funkcjonowanie centrów wsparcia dydaktyki i rozwoju kompetencji wykładowców: Analiza globalnych trendów	139
ARTYKUŁ WIELOAUTORSKI pod red. Beaty Karpińskiej-Musiał i Mirosławy Malinowskiej	
Jakich zmian w polskich uczelniach doświadczają Mistrzowie Dydaktyki?	154
Agnieszka ZIMMERMANN	
Kształcenie kadr medycznych – dokąd zmierzamy?	177
Zaproszenia na wydarzenia związane z dydaktyką:	
VIVA DYDAKTYKA! 2025 – komunikat konferencyjny	187
Konferencja EUROVARIETY 2025 – plakat z zaproszeniem na wydarzenie	189
Summer School: EMPOWERING EDUCATIONAL DEVELOPERS TO TRAIN UNIVERSITY TEACHERS – plakat z zaproszeniem na szkołę letnią dla edukatorów nauczycieli	190

Wprowadzenie

Oddajemy do rąk czytelników niezwykle ciekawy tom czasopisma Horyzonty Edukacji Akademickiej. Zgodnie ze swoim tytułem, zawiera on zbiór tekstów, które każdy z innej perspektywy poruszają temat TRANSFORMACJI W KRAJOBRAZIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO. Kolekcja artykułów, sama w sobie o różnorodnym stylu narracji i formy, nie tylko jest autorstwa kilkudziesięciu łącznie autorów i autorek, związanych z wieloma ośrodkami akademickimi w Polsce, ale też rysuje obraz dylematów daleko wykraczających poza wąski horyzont instrumentalnego myślenia o dydaktyce i edukacji akademickiej. Jest to horyzont szeroki, poza którym autorzy dotykają współczesnych wyzwań w edukacji akademickiej związanych z nowymi technologiami, rolą sztucznej inteligencji, sensotwórczym aspektem kształcenia w nowych i tradycyjnych podejściach dydaktycznych, oraz samą przyszłością kształcenia w różnych dziedzinach: od humanistycznej i społecznej po nauki medyczne, i o ziemi. Autorzy i autorki dostrzegają, charakteryzują, badają i naświetlają w swoich artykułach najbardziej wrażliwe obszary współczesnej dydaktyki szkoły wyższej, umieszczając je każdorazowo w kontekście tytułowej transformacji. Gdzie i w jaki sposób zachodzi zmiana? Na czym polega dylemat aplikowania sztucznej inteligencji w edukacji i czy jest jednostronnie możliwy do wartościowania? W którym miejscu transformację można nazwać zagubieniem sensu na progu ery „osobliwości” (za Piotrem Kallasem), a w którym jest to próg do nowego, wspaniałego świata? I w końcu, jak pomagać i wspierać środowisko akademickie oraz studenckie w tych delikatnych i zarazem złożonych procesach dydaktycznych, które podlegają transformacji systemów wartości, ale równolegle są zanurzone w transformacjach instytucjonalnych?

Sygnaly o tekstach

Trzy pierwsze artykuły podejmują temat przyszłości nauczania literatury i tłumaczeń w obliczu rozwoju sztucznej inteligencji. **Piotr Kallas** analizuje znaczenie literatury w czasach, w których AI zmienia sposób przyswajania wiedzy i rewolucjonizuje nie tylko dydaktykę literatury, ale też wpływa na sposoby jej odczytań. Autor zadaje w swoim tekście pytanie niepokojące: czy literatura przetrwa epokę post-Gutenbergowską? Podkreśla konieczność zmiany podejścia do czytania i interpretacji tekstów, wskazując na rosnące dziś znaczenie „głębokiego czytania” oraz kontekstualizacji dzieł literackich w dobie cyfrowej. Literatura i jej czytanie mogą, zdaniem autora, pozostać jedynym

miejszem pozostawionym spekulacji, a ta pozostanie swoistą sztuką niekoniecznie dostępną jaźniom technologicznym.

Drugi artykuł, autorstwa **Magdaleny Bulińskiej**, podejmuje temat obecności AI z perspektywy problematyki kształcenia tłumaczy. Autorka zastanawia się nad sensem nauczania przekładu w dobie automatycznych tłumaczeń, analizując pod tym kątem programy dydaktyczne i wskazując na kluczowe kompetencje, które powinny być rozwijane, by przyszli tłumacze mogli skutecznie funkcjonować w zawodzie. Konstatuje, że nade wszystko, kształcąc tłumaczy, nie wolno zapominać o tym, że sednem jest kształcenie żywych osób, a nie maszyn.

Krzysztof Patkowski i **Marek Zieliński** zbadali z kolei postawy różnych grup (studentów, nauczycieli, wykładowców i przedstawicieli biznesu) wobec wieloaspektowego wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji: w aspekcie narzędziowym, społecznym, etycznym i instytucjonalnym. Wyniki ich badania wskazują zarówno na korzyści stosowania AI w dydaktyce, takie jak personalizacja kształcenia i automatyzacja procesów dydaktycznych, jak i wyzwania, takie jak etyka i prywatność danych. Autorzy wskazują też na potrzebę formalnych regulacji oraz budowania wsparcia dla nauczycieli w zakresie odpowiedzialnego stosowania AI w dydaktyce. Na uwagę zasługują etyczne i organizacyjne wyzwania, jakie ciążą na instytucjach. W tym aspekcie uczelnie jako organizacje, ale też paradygmat pracy dydaktycznej, zdecydowanie znajdują się w okresie radykalnej transformacji.

Kolejne trzy teksty przekierowują już uwagę czytelników z obszaru zmian na styku dydaktyki i technologii, na bardziej humanistyczno-relacyjny wymiar i obszar metod pracy dydaktycznej ze studentami i studentkami. **Grzegorz Grzegorzczak** omawia potencjał Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (PSR) (Problem Solving Approach), które sprzyja większej autonomizacji i wzrostowi motywacji studentów, choć może rodzić trudności implementacyjne. U podłoża trudności leży konieczność zmiany myślenia o roli nauczyciela w procesie dydaktycznym. Przeważa jednak korzyść płynąca dla studentów, którzy przy wykorzystaniu tego podejścia budują nie tylko wiedzę, ale i kompetencje miękkie, interpersonalne oraz przedsiębiorcze, pozwalające im autonomicznie sterować swoim projektem edukacyjnym i życiowym.

Tekst **Mirosławy Malinowskiej** prezentuje dziesięcioletnie doświadczenia Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego z pracą metodą tutorską. Autorka przedstawia, opartą na badaniu własnym, perspektywę studentów - tutees, absolwentów tutoringów i samych tutorów, pokazując zalety tego modelu, takie jak rozwój indywidualnych zainteresowań i umiejętności badawczych. Autorka jednak

podkreśla konieczność nieustannej potrzeby ewoluowania rozwiązań systemowych na rzecz tutoringów, paralelnie do zmian, jakie obejmują system szkolnictwa wyższego.

Dariusz Stępkowski w swoim artykule analizuje wątek pracy dydaktycznej od jeszcze innej strony. Przeprowadzwszy na UKSW badanie na temat przygotowania doktorantów do nauczania akademickiego konkluduje, że doktoranci często postrzegają nauczanie jako pozorację, nie odróżniając działań dydaktycznych od administracyjnych, i nie angażując studentów wystarczająco w proces (samo)kształcenia. Wyniki przytoczonego badania wskazują na potrzebę lepszego przygotowania młodych naukowców do roli wykładowców akademickich oraz reformy kursów pedagogicznych na uczelniach.

Ostatnie trzy teksty, zamykające ten tom, również układają się w spójny tematycznie trop poznawczych poszukiwań, chociaż o innym nachyleniu. Zauważamy w nich przyjęcie przez autorów i autorki perspektywy transformowania oraz rozwijania kompetencji akademickich kadr dydaktycznych na tle krajowych, i globalnych trendów w tym zakresie.

Artykuł **Iwony Maciejowskiej** analizuje koncepcję Educational Developer i stawia pytania o to, kim jest współcześnie taka postać i jej przynależne role w szkolnictwie wyższym. Opierając się na wnioskach z konferencji ICED 2024 w Nairobi, przywołuje różne modele zmiany edukacyjnej i w tym kontekście sposoby funkcjonowania centrów wsparcia dydaktyki na świecie. Autorka podkreśla znaczenie profesjonalizacji wykładowców w zależności od obranego kierunku kariery, szczególnie gdy jest nim ekspertyza w zakresie dydaktyki. Ponadto, prezentuje modele motywowania ich do podnoszenia swoich kompetencji, dzieląc się usłyszczanymi na konferencji trendami i technikami pomocnymi w tym procesie w różnych krajach. Maciejowska podkreśla znaczenie elementów miękkich, takich jak emocje i poziomy motywacji, które obok całościowej tzw. „architektury praktyki” w instytucji, nie powinny zostać pomijane przy rysowaniu polityki wewnętrznej organizacji. Wspomagać ten proces powinny badania naukowe, bowiem bez wiedzy naukowej o dydaktyce, same procesy certyfikacji będą jedynie ... pozoracją (za Stępkowskim tutaj).

W podobnym duchu utrzymany jest kolejny tekst, który nawiązuje do międzynarodowego programu „Mistrzowie Dydaktyki”, realizowanego w Polsce w latach 2019-2023. Artykuł ten stanowi pierwszy w historii czasopisma HEAD, unikatowy w naukach społecznych i humanistycznych, przykład pisanego kolektywnego.

Trzynastu autorów i autorek podjęło się zredagowania pierwotnej notatki, która powstała podczas sesji sieciowania Absolwentów i Absolwentek MoD na konferencji

VIVA DYDAKTYKA 2024 w Uniwersytecie Gdańskim, i przekształcenia jej w artykuł. We wspólnie kreowanym tekście omówiono wpływ programu na polski system akademicki oraz wyzwania związane z dalszym wsparciem dydaktyków w ich rozwoju profesjonalnym. Autorzy i autorki, afiliowani w kilkunastu różnych uczelniach, z jednej strony zebrali na stronach artykułu już istniejące rozwiązania instytucjonalne sprzyjające dydaktyce jako ważnej części aktywności w uczelni. Z drugiej, zaproponowali nowe postulaty i rekomendacje co do sposobów utrzymania i rozwijania przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego potencjału dydaktycznego, który rozwinięty został poprzez udział w programie około tysiąca polskich akademików i academiczek. Tekst zwieńcza określenie wizji oraz celów powołania Fundacji Absolwentów programu „Mistrzowie Dydaktyki”, a całość, w zamiarze grona autorskiego, ma stanowić ważny głos środowiska skupionego wokół dbania o jakość kształcenia w jej realnym, prakseologicznym oraz ontologicznym wymiarze.

Ostatni tekst również dotyczy przyszłości kształcenia akademickiego, lecz tym razem w kontekście kadr medycznych. **Agnieszka Zimmermann** koncentruje się na rekomendacjach Konferencji Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych, dotyczących modyfikacji kształcenia medycznego w Polsce. Wskazuje na konieczność dostosowania programów kształcenia oraz realizacji form dydaktycznych do dynamicznie zmieniających się realiów systemu opieki zdrowotnej oraz wyzwań stawianych przez kontakt z pacjentem. W swojej eseistycznej narracji postuluje o potrzebę bardziej uważnego przygotowania studentów do pracy w środowisku pełnym nieprzewidywalnych sytuacji, z którymi będą się spotykać w rzeczywistej pracy. Transformacja podejść do wiedzy i praktyki, założeń programowych, oraz relacji w środowisku akademickim to zdaniem autorki podstawa podniesienia jakości kształcenia młodych kadr medycznych.

Numer zamykają trzy informacje o wydarzeniach ważnych na mapie doskonalenia dydaktyki oraz kompetencji dydaktycznych nauczycieli i nauczycielek akademickich w roku 2025.

Pierwszy plakat zaprasza na cykliczną, już 4. Edycję Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyki Szkoły Wyższej **VIVA DYDAKTYKA! 2025**. Odbędzie się ona w Uniwersytecie Gdańskim w dniach 22-23 maja 2025 i w tym roku nosi tytuł przewodni: Dydaktyka bez granic? Drugi plakat zaprasza na konferencję dedykowaną dydaktykom przedmiotowym chemii: **Eurovariety 2025**, odbywającą się w Krakowie. Trzeci zachęca do udziału w letniej szkole dla Educational Developers, którą organizuje Uniwersytet w Groningen, Niderlandy i nosi tytuł: **Empowering Educational**

Developers to Train University Teachers. Oba wydarzenia odbywają się na początku lipca 2025 roku.

Transformacje w krajobrazie szkolnictwa wyższego w Polsce, jak pokazuje tematyka prezentowanego tomu, przybierają bardzo rozmaite odsłony. Instytucjonalne zmiany w kulturach organizacji i kulturach studiowania przebiegają z różną dynamiką w różnych uczelniach. Jest jednak coś, co łączy te działania oraz u wspólnia dynamikę: to nauczyciele i nauczycielki o wspólnej wizji i przekonaniach na temat tego, czym jest dobre kształcenie i czego potrzeba do jego rozumienia oraz praktykowania.

Zapraszamy serdecznie do lektury!

Beata Karpińska-Musiał

Gdańsk, grudzień 2024 r.

Piotr Kallas

Instytut Lingwistyki Stosowanej

Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0003-4207-9514

Nauczanie i studiowanie literatury u progu „Osobliwości”

Streszczenie

„Osobliwość” to „hipotetyczny punkt w przyszłym rozwoju cywilizacji, w którym postęp techniczny stanie się tak szybki, że wszelkie ludzkie przewidywania staną się nieaktualne; głównym wydarzeniem, mającym do tego doprowadzić, byłoby stworzenie sztucznych inteligencji przewyższających intelektualnie ludzi.” Mówi się o niej od połowy XX w., lecz dopiero w ciągu ostatnich kilku lat perspektywa osiągnięcia „Osobliwości” wyraźnie się urealniła i przybliżyła. Na naszych oczach epoka Gutenberga, epoka książki drukowanej jako głównego nośnika informacji, zbiorowej pamięci i idei, przemija. W programach szkolnych i planach studiów humanistycznych ciągle jednak wiele miejsca (a tym samym środków, czasu i energii) poświęca się na nauczanie literatury. Czy jednak u progu tak rewolucyjnych przemian ma jeszcze sens czytanie, studiowanie i wykładanie literatury? A jeśli nawet tak, to jaką literaturę warto dzisiaj czytać i studiować? I w jaki sposób o niej mówić, jak jej nauczać? Wydaje mi się, iż odpowiedź na postawione powyżej pytania może być pozytywna – pod warunkiem jednak, że uda nam się przełamać edukacyjne schematy, spojrzeć na teksty literackie w szerokim kontekście kultury i osiągnąć umiejętność tzw. „głębokiego czytania”. Proponuję przyrzeć się temu na przykładzie kilku wybranych brytyjskich tekstów literackich powstałych w zeszłym i obecnym stuleciu.

Słowa kluczowe: osobliwość, sztuczna inteligencja, futurologia, literatura, nauczanie literatury

Summary

“Singularity” in physics means “a point or region of infinite mass density at which space and time are infinitely distorted by gravitational forces and which is held to be the final state of matter falling into a black hole”, but in futurology it refers broadly to “a hypothetical future point in time at which technological growth becomes uncontrollable and irreversible, resulting in unforeseeable

consequences for human civilization". That point seems to be drawing near, and the consequences of its arrival will surely be massive, and possibly disastrous. In any case, we are already witnessing an unprecedented revolution in the field of human communication: the Age of Print is giving way to the Digital Age, and its latest development is universally accessible artificial intelligence. In view of these upheavals, does it still make sense to teach and study literature? And if so, what kind of literature will be relevant and interesting for future generations? How to teach it? In my view, it is very possible to answer these and similar questions in the affirmative. The precondition, however, is to adopt to the changing circumstances of human (and post-human) life, to consider literary texts in their wide cultural contexts as well as in their various non-literary incarnations (play, film, computer game, etc.), and to adopt the technique of so-called "deep reading." The present essay will present several examples of English-language literary texts that seem to be worthy of studying and teaching on the eve of Singularity.

Keywords: singularity, artificial intelligence, futurology, literature, teaching literature

Notka o autorze

Dr Piotr Kallas, adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego i wykładowca w Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu, autor czterech publikacji książkowych i ponad dwudziestu artykułów naukowych.

Wykładane przedmioty: literatura i kultura krajów anglojęzycznych, teoria literatury, tłumaczenia literackie, praktyczna nauka języka angielskiego.

Zainteresowania badawcze: motywy żydowskie w literaturze anglojęzycznej, powieść historyczna, powieść detektywistyczna, twórczość Geoffreya Chaucera, doktora Samuela Johnsona i Petera Ackroyda, a także narracje miejskie, mitologia i antropologia miasta oraz literacki obraz Londynu.

Ważniejsze publikacje: *Pielgrzym Wieczności. Postać Żyda Wiecznego Tułacza w brytyjskiej i amerykańskiej literaturze romantycznej* (*The Pilgrim of Eternity. The Figure of the Wandering Jew in the Romantic Literature of Britain and America*), Elbląg: Wydawnictwo PWSZ, 2011; *Narrativity in Action: Language, Culture and Text* (wspólnie z Magdaleną Grabowską i Grzegorzem Grzegorzczakiem), Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017; *Identities in Translation. Religion, Gender, Locality, Ethnicity* (wspólnie z Magdaleną Grabowską i Seanem Moranem), Gdańsk University Press, Gdańsk 2020; *Aspects of dialogicality in text, talk and teaching* (wspólnie z Magdaleną Grabowską i Grzegorzem Grzegorzczakiem), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2021.

Wstęp: koniec i początek?

Zacznę od jednoznacznej deklaracji: pytanie ukryte w tytule niniejszego tekstu („Czy warto jeszcze...?”) jest moim zdaniem pytaniem retorycznym. Literaturę nadal warto pisać, czytać i studiować – ale przyznaję, iż nie jest to już dla wszystkich samo przez się oczywiste, tak jak to było jeszcze kilkadziesiąt (pięćdziesiąt, może nawet trzydzieści) lat temu. Postaram się zatem udowodnić, iż wykładać literaturę jednak warto, nawet w naszych czasach, kiedy to tzw. „Osobliwość” (przewrót technologiczny, który

gruntownie odmieni oblicze naszego świata – wyjaśnimy to pojęcie poniżej) wydaje się nadciągać wielkimi krokami – a może nawet już nadeszła, już trwa, tylko my jeszcze sobie z tego nie zdajemy sprawy, jak bohater wiersza Miłosza o końcu świata: „Nikt nie wierzy, że staje się już...”? („Piosenka o końcu świata”, 1945). A może właściwie należałoby przywołać inne słowa – frazę, którą często określa się historyczny przełom roku 1945: koniec i początek (zob. np. tytuł wystawy i książki autorstwa Anieli Śliwki i Stefana Figlarowicza, *Koniec i początek. Prywatne kolekcje fotograficzne*, Gdańsk 1945–1955, 2000, czy też motyw przewodni reportażu historycznego Magdaleny Grzebałkowskiej, 1945. *Wojna i pokój*, 2015).

O ile znaczenie pierwszego ze wspomnianych słów jest jasne („koniec” to w kontekście naszych rozważań „koniec literatury”), to co oznaczać miałyby wspomniany powyżej „początek”? Odpowiedzi może być wiele: na przykład początek nowej ery w interpretacji tekstów literackich, czytanych i analizowanych już nie tylko przez ludzi, ale także przez rozliczne sztuczne inteligencje (SI). Jak wyobrazić sobie – dajmy na to – świat przedstawiony ze słynnego opowiadania Jorge Luisa Borgesa „Biblioteka Babel” (z tomu *Ogród o rozwidlających się ścieżkach*, 1941)? Istnieje wiele ilustracji stworzonych przez ludzi (np. przez francuskiego artystę Érika Desmazières’a w r. 1997), ale pojawiły się już też grafiki będące dziełem sztucznej inteligencji (np. DALLE-E 2, 2023): sfera ludzkiej wyobraźni zostaje wzbogacona wytworami wyobraźni „maszynowej”. Nikt chyba nie ma wątpliwości, iż na naszych oczach dokonuje się wielka przemiana, przewrót technologiczny i naukowy głębszy i szybszy, niż wszystkie poprzednie, prawdziwa rewolucja. Pytanie więc brzmi: czy w świecie, jaki się wyłania na naszych oczach będzie miejsce dla literatury? Czy SI okaże się śmiertelnym zagrożeniem dla literatury, wręcz jej grabarzem, czy – przeciwnie – swego rodzaju „wartością dodaną”, nowym wymiarem twórczości artystycznej, a może po prostu kolejną „twórczą jednostką”, kolektywnym post-ludzkim „artystą”?

Wydany w r. 1950 kryminał Agathy Christie pt. *A Murder Is Announced* (*Morderstwo odbędzie się...*) rozpoczyna się od nietypowego ogłoszenia w lokalnej gazecie: w najbliższy piątek o 18.30 w wiosce Chipping Cleghorn zostanie popełnione morderstwo (“A murder is announced and will take place on Friday, October 29th, at Little Paddocks at 6.30 p.m. Friends please accept this, the only intimation.” Christie 2022, s. 5) Także śmierć literatury wieszczono już wielokrotnie: nadejść miała wraz z pojawieniem się kina, telewizji i internetu; w 1967 John Barth ogłosił esej „Literatura wyczerpania” („The Literature of Exhaustion”), konstatujący starczy uwięd narracji literackiej w ogólności, a w szczególności – jej nurtu realistycznego. Wygląda jednak na to, iż należałoby raczej sparafrazować równie słynne oświadczenie innego

amerykańskiego pisarza, Marka Twaina (z r. 1897): pogłoski o śmierci literatury są mocno przesadzone.¹ Kolejne lata i dziesięciolecia po publikacji tekstu Bartha przyniosły prawdziwy wysyp literackich talentów i arcydzieł (wystarczy tu wspomnieć tytułem przykładu – pozostaniemy przy „wysokiej” literaturze anglojęzycznej – twórczość Salmana Rushdiego, Zadie Smith, Juliana Barnes, Iana McEwana, Davida Lodge’a, Cormaca Mccarthy’ego, Toni Morrison czy Margaret Atwood), a dar opowiadania (konstruowania fabuły) pozostał kluczem do sukcesu nie tylko prozy gatunkowej, ale też powieści nurtu realizmu magicznego czy literatury postkolonialnej.

Przemija postać świata

15 maja 2024 Polskie Radio 24.pl (a za nim inne media) podało: „Napędzany sztuczną inteligencją robot Prymus przystąpił do matury z języka polskiego. Napisał pracę w 30 minut, z drobną asystą człowieka przewracającego dla niego kartki arkusza maturalnego. Jego praca została pozytywnie oceniona przez trzech nauczycieli. „A więc (już po raz drugi, choć poprzednio wypracowanie nie zostało przez komisję egzaminacyjną ocenione pozytywnie) sztuczna inteligencja napisała maturę z polskiego... Czy to nas dziwi? Szokuje? Czy może cieszy? Czy wymaganie od młodych ludzi umiejętności napisania rozprawki czy eseju mija się w takim razie z celem? (Przynajmy szczerze: pisanie wypracowań nigdy nie było zbyt popularne ani wśród uczniów, ani nauczycieli; C. S. Lewis miał niewątpliwie rację, gdy zauważył w *Koniu i jego chłopcu* – piątym tomie z cyklu *Opowieści z Narnii* (1954), iż wszyscy lubią dobre historie, a nikt nie przepada za esejami.²) Nawiasem mówiąc: co z matematyką i innymi przedmiotami w obliczu błyskawicznego rozwoju SI? Czy sensowność ich nauczania również należałoby zakwestionować?

Nie chodzi już zresztą o to, iż zdaniem wielu ludzi „matura to bzdura” (kanał na YouTube pod tą nazwą założyli r. 2010 gdańszczanie Adam Drzewicki i Piotr Dybski), tylko o to, czy przypadkiem nie tylko egzamin w takiej formie, w jakiej go znamy, ale i maturzyści, i ich nauczyciele i egzaminatorzy nie stali się już (albo nie staną się w bliskiej przyszłości) po prostu „zbędni”? Od pewnego czasu mówi się coraz głośniejszym o tym, iż nadchodząca epoka Osobliwości – po raz pierwszy w dziejach – pozbawi

¹ W odpowiedzi na omyłkową publikację swojego nekrologu przez jedną z amerykańskich gazet, Twain napisał: „The reports of my death are greatly exaggerated” (Cytat za: <https://www.dictionary.com/browse/the-reports-of-my-death-are-greatly-exaggerated>)

² „In Calormen, storytelling is a thing you are taught, just as English boys and girls are taught essay-writing. The difference is that people want to hear the stories, whereas I never heard of anyone who wanted to read the essays.” (Lewis 1980, s. 35)

zdecydowaną większość ludzi pracy, a co więcej – odbierze im poczucie sensu życia (nauki, pracy, działania). Zanim się do tych obaw odniesiemy, zacznijmy jednak od prostszego pytania: Co to jest literatura i jakie miejsce w naszej kulturze dzisiaj zajmuje?

Co to jest literatura? Jeszcze niedawno odpowiedź była oczywista: literatura to książki. Rokokowy obraz Jean-Honoré Fragonarda *Dziewczyna czytająca książkę* (*La Liseuse*, ok. 1776, National Gallery of Art, Washington, D.C.) jest jednym z niezliczonych przedstawień ludzi pogrążonych w lekturze. Na początku obecnego stulecia podzielił on los innych słynnych przedstawień wizualnych i stał się memem: ukazuje on tę samą dziewczynę oddającą się tej samej czynności, tyle że w ręku ma ona teraz czytnik książek elektronicznych (nawiasem mówiąc, w języku francuskim mamy tu do czynienia z grą słów: *liseuse* oznacza zarówno czytelniczkę, jak i czytnik książek elektronicznych). Oba przedstawienia są znakami swoich czasów: ludzkość przeszła długą drogę od literatury ustnej, poprzez epokę manuskryptów i erę Gutenberga do naszych czasów, epoki tekstów interaktywnych, ebooków i audio-booków. W XX w. literaturoznawcy zaczęli konsekwentnie posługiwać się raczej słowem „teksty”, o wiele bardziej precyzyjnym niż „książki”. Mówimy więc o „tekście literackim”, „fikcji”, „narracji”, o „darze opowiadania”... Czy to tylko kwestia terminologii albo medium (zastosowanych materiałów piśmiennych, techniki zapisu i odczytu)? Czy to, jak czytamy, ma znaczenie?

To zaledwie jeden z wielu tematów, jakie pojawiają się dzisiaj w dyskusjach na temat szeroko rozumianej literatury. Do innych należą przede wszystkim powracające jak bumerang dyskusje o kryzysie czytelnictwa, zwłaszcza w Polsce (najnowszy raport o stanie czytelnictwa w naszym kraju donosi, iż „43% Polaków przeczytało w 2023 roku co najmniej jedną książkę...”, i podobno jest to w zasadzie dobra wiadomość, gdyż oznacza „wzrost o 9%, najwięcej od 10 lat”; pytanie oczywiście, czy tendencja ta się utrzyma – poprzedni wzrost zanotowano po wybuchu pandemii w 2020 r., ale był on krótkotrwały, a w dodatku – znaczy to przecież, iż zdecydowana większość Polaków, 57%, nie przeczytało ani jednej książki). Dyskutuje się też o: cenach książek, znikających księgarniach, potrzebie tworzenia „mediatek” zamiast bibliotek, ale wszystkie te tematy bledną wobec niekończących się sporów ideologicznych o listę lektur. Nie jesteśmy tu oczywiście żadnym wyjątkiem: ciekawy jest np. przypadek Wielkiej Brytanii, gdzie odpowiednik naszej ministerialnej listy lektur dla szkół różnego typu, *The National Curriculum*, stało się gorącym tematem kampanii wyborczej w r. 2015; jeden ze sloganów zwycięskiej Partii Konserwatywnej brzmiał: „Więcej Szekspira!”, i dyskusja ta trwa w najlepsze, co pokazuje np. tekst Amandy MacGregor,

„To Teach or Not To Teach: Is Shakespeare Still Relevant to Today’s Students?” (*School Library Journal*, 4 stycznia 2021). Literatura zresztą zawsze tkwiła w żelaznym uścisku polityki: wystarczy wspomnieć nieśmiało, aluzyjne teksty satyryczne Arystofanesa, *Prawdziwą historię* Lukiana z Samosat, w której przenosi on swych bohaterów na Księżyc, by móc spokojnie opisać i potępić wady rzymskiego społeczeństwa, zesłanie Owidiusza do Tomi przez cesarza Augusta z powodu pewnej „pieśni”, czy wreszcie perypetie wydawnicze *Folwarku zwierzęcego* Orwella... *Habent sua fata libelli*, jak mawiali starożytni: książki też mają swoje losy.

Czemu listy lektur budzą takie emocje? Czy naprawdę decyzja o dodaniu lub skreśleniu jakiegoś tekstu ma jeszcze większe znaczenie? A jeśli nie, to czym zastąpić literaturę w programach nauczania? Może medioznawstwem albo kulturoznawstwem? Decyzja nie jest łatwa, ponieważ literatura stała się „przedmiotem narodowej konsumpcji” jeszcze w XIX w.³, a listy lektur obowiązują w polskiej szkole od stu lat. Maria Janion wystąpiła w ich obronie już po upadku komunizmu: „Kanon lektur szkolnych, choć nieraz w odruchu krytycznym traktowany lekceważąco, groteskowo i satyrycznie, wyznacza jednak narodową przestrzeń kultury, a wszelkie beztrioskie nim manipulowanie jest w ogólności dość niebezpieczne.” (Janion 2017, s. 187).

Tak właśnie brzmi właśnie tradycyjna odpowiedź na pytanie o celowość nauczania literatury: stanowi ona ważny element naszej narodowej, zbiorowej tożsamości, a lista lektur jest najbardziej rzucającym się w oczy wcieleniem idei „narodowego kanonu literatury”, czyli zbiorem najcenniejszych dzieł sztuki słowa, które każdy wykształcony obywatel powinien znać. Co nie znaczy naturalnie, iż lista ta jest dana raz na zawsze: co najmniej od czasu esejów T. S. Eliota („Tradycja i talent indywidualny”, 1919 i „Kto to jest klasyk?”, 1944), które wstrząsnęły zastanym konsensusem krytyczno-literackim, wiemy, iż kanon jest tworem dynamicznym, podlegającym nieustającej (i jak najbardziej pożądanej) ewolucji, zwierciadłem przemian politycznych i światopoglądowych, a sama jego idea stała się zarzewiem fascynujących intelektualnych polemik (zob. np. Harold Bloom, *The Western Canon. The Books and the School of the Ages*, 1994; wydanie polskie: *Zachodni kanon. Książki i szkoła wieków*, Warszawa 2019, albo audycję *The Canon Wars* nadaną przez radio BBC 21 lutego 2022).

³ Zob. np. uwagi Czesława Miłosza na temat znaczenia literatury epoki romantyzmu w *Historii literatury polskiej* (Miłosz 1993, ss. 236-9).

„Osobliwość” jest blisko!

Homo sapiens to tylko jedno z wielu łacińskich określeń przywołujących cechy charakterystyczne dla przedstawicieli naszego gatunku – spośród innych wymieńmy tytułem przykładu *Homo faber* czy *Homo ludens*. Jeszcze innymi atrybutami człowieka są z jednej strony pamięć indywidualna i zbiorowa o przeszłości, z drugiej: skłonność do spekulacji, prorokowania i wróżenia o tym, co dopiero się zdarzy. *Homo futurus*, „człowiek przyszłości”, to tytuł studium krytycznoliterackiego Very Graaf z r. 1971 poświęconego fantastyce naukowej, a jednocześnie – wyjątkowo celne określenie na człowieka spoglądającego w przyszłość i zadającego sobie odwieczne pytanie o to, co ona przyniesie.

Przyszłość, choć z definicji niepoznawalna, zawsze nas fascynowała: od magii (astrologii, wróżbiarstwa, prorokowania – czyli tzw. prekognicji) po eksperckie (naukowe) prognozy i futurologię (prognostykę). Do słynnych współczesnych przepowiadaczy przyszłości należeli i należą między (wieloma) innymi: H. G. Wells (*Kształt rzeczy przyszłych*, 1933), Stanisław Lem (*Summa technologiae*, 1964), Alvin Toffler (*Szok przyszłości*, 1970, i *Trzecia fala*, 1980), Jacques Attali (*Krótką historią przyszłości*, 2006) i Juwal Noah Harari (*Homo deus: krótka historia jutra*, 2016). Dla naszych rozważań najważniejsza jednak jest inna książka: popularnonaukowy bestseller Raya Kurzweila zatytułowany *Nadchodzi osobliwość: kiedy człowiek przekroczy granice biologii* (2005; kolejne, zaktualizowane wydanie zapowiadane jest na rok 2024).

Najwyższy czas wyjaśnić, co właściwie oznacza powracający w naszych rozważaniach jak bumerang termin „Osobliwość”: chodzi o kolejną wielką rewolucję (przezwrot, przemianę, „falę”) naukową, technologiczną i społeczną w dziejach świata. Historycy, którzy idąc w ślady Fernanda Braudela studiują długoterminowe procesy rozwojowe ludzkiej cywilizacji („długie trwanie”, „*la longue durée*”, „*the long view*”) mówią zwykle o trzech rewolucjach: agrarnej, przemysłowej i cyfrowej (wygląda na to, iż żaden z historiozofów, poczynając od starożytnych mitografów i średniowiecznych mistyków takich jak Joachim z Fiore, poprzez oświeceniowych i romantycznych filozofów takich jak Giambattista Vico czy G.W.F. Hegel, po teoretyków komunizmu jak Karol Marks, nie potrafił się oprzeć urokowi symetrycznych konstrukcji intelektualnych; wszyscy postrzegali dzieje ludzkości jako sukcesję trzech lub pięciu epok). Również z punktu widzenia szczególnie nas tu interesującego rozwoju zdolności komunikacyjnych

człowieka możemy mówić o kilku kolejnych etapach, od języka (mowy) poprzez pismo, druk i „tradycyjne” media elektroniczne po internet i „nowe media”.⁴

Według Wikipedii „Osobliwość” to „hipotetyczny punkt w przyszłym rozwoju cywilizacji, w którym postęp techniczny stanie się tak szybki, że wszelkie ludzkie przewidywania okażą się nieaktualne”, przy czym decydującym wydarzeniem, mającym do tego doprowadzić, byłoby „stworzenie sztucznych inteligencji przewyższających intelektualnie ludzi; takie sztuczne inteligencje mogłyby opracowywać jeszcze wydajniejsze sztuczne inteligencje, wywołując lawinową zmianę w technologii.” Już w r. 1981 Stanisław Lem ujął to, jak zwykle, bardziej dosadnie: „Osobliwość” to „moment, w który liczydło dosięgło Rozumu” (*Golem XIV*, 2009, s. 209, choć tytułowy bohater – olbrzymi, myślący superkomputer – pojawił się już na kartach *Wielkości urojonej* w 1973; czas przeszły jest użyty dlatego, iż książka rzekomo została – dopiero będzie? – opublikowana w r. 2048).

Nadejście Osobliwości budzi zarazem nadzieję, jak i niepokój. Cytując klasyka, można by reakcje komentatorów podsumować tak: „Rozchodzi się jednak o to, żeby te plusy nie przesłoniły nam minusów” (Stanisław Tym w roli trenera Ryszarda Ochódzkiego, *Miś* w reżyserii Stanisława Barei, 1980). Zdaniem optymistów (czy też „ortodoksów” – to określenie Wojciecha Orlińskiego z artykułu *Test pisarza Lema: on przewidział wszystko* opublikowanego w 2016 r. w tematycznym dodatku do „Polityki” pt. „Magia utopii. W poszukiwaniu utraconej przyszłości”) Osobliwość okaże się „takim przełomem technologicznym, że wszystkie nasze dotychczasowe problemy, nadzieje i wyobrażenia staną się nieaktualne”, a „stworzenie osobliwej SI będzie oznaczało tyle, co powtórne przyjście Chrystusa”. Zdaniem pesymistów (czyli „heretyków”) zaś, „uruchomienie takiego systemu będzie największym błędem w historii ludzkości”. Dlaczego? Wojciech Orliński wyjaśnia: „Osiągnięcie Osobliwości oznacza skonstruowanie tak potężnej sztucznej inteligencji, że, po pierwsze – nie będzie jej się chciało z nami rozmawiać (bo i o czym?), a po drugie, nie będzie nas ona do niczego potrzebować, gdyż sama sobie dostarczy energię, serwis, budynki, wszystko, czego jej będzie potrzeba. Taka SI uzna nas za pasożyty, które niepotrzebnie snują się po powierzchni Ziemi, i dokona ostatecznego rozwiązania tego problemu.” (Orliński 2016, s. 8)

Kto ma rację niektórzy z nas dowiedzą się być może jeszcze za swojego życia: przewidywana data nadejścia Osobliwości to rok 2045 (Ray Kurzweil spekuluje, iż –

⁴ Na ten temat zob. np. tekst Agnieszki Krzemińskiej pt. *Jutro będzie lepiej* (w: „Magia utopii. W poszukiwaniu utraconej przyszłości”, ss. 25-29).

ponieważ koszty mocy obliczeniowej od wielu lat maleją w tempie wykładniczym – gdzieś około roku 2040 komputer kosztujący zaledwie tysiąc dolarów „będzie efektywniejszy od człowieka we wszystkich zadaniach.”⁵). Już w roku 2016 Wojciech Orliński pytał: „Czy Google to należąca do ludzi korporacja, która utrzymuje potężne serwery w tzw. Googlepleksie, czy Googleplex jest sztucznym umysłem, który utrzymuje korporację, żeby ta mu dostarczała prąd, schronienie, i obsługę serwisową?” (*Ibid.*)

Sam termin „Osobliwość” wywodzi się z astrofizyki. W 1969 Stephen Hawking i Roger Penrose przedstawili tzw. „twierdzenie o osobliwościach” we Wszechświecie (chodziło im konkretnie o „osobliwość grawitacyjną”, występującą w miejscach i sytuacjach niezwykłych: czarnych dziurach, tunelach czasoprzestrzennych, podczas Wielkiego Wybuchu). Teoria względności Alberta Einsteina opisując zapadanie się czarnej dziury przewiduje, że „cała materia tworząca taki obiekt skupia się w końcu w centralnym punkcie – tzw. osobliwości – osiągając nieskończone gęstości”. Na popularno-naukowej stronie kwantowo.pl Adam Adamczyk przypomina jednak, że idea „Osobliwości” została po raz pierwszy sformułowana w latach trzydziestych przez belgijskiego naukowca i zarazem katolickiego księdza, Georges’a Lemaître’a: „Belgijski duchowny przewidział wynik obserwacji [amerykańskiego astronoma] Edwina Hubble’a i już w roku 1927 doszedł do logicznej konkluzji: skoro galaktyki uciekają od siebie, to w dalekiej przeszłości musiały leżeć znacznie bliżej”, i nazwał swą hipotezę „hipotezą pierwszego atomu” (1931).⁶ W r. 1993 pisarz SF Vernor Vinge (1944-2024) wprowadził termin „Osobliwość” do szerszego obiegu w eseju *The Coming Technological Singularity. How to Survive in the Post-Human Era*. Vinge przewidywał w nim niedaleką już, fundamentalną przemianę człowieka i jego świata, która nastąpi w ciągu zaledwie około trzydziestu lat, i będzie wynikiem błyskawicznego postępu naukowo-technicznego: stworzenia sieci komputerów superinteligentnych i świadomych („awake”), czyli sztucznej inteligencji, oraz rozkwitu inżynierii genetycznej, która spróbuje „poprawić” czy też „udoskonalić” człowieka. ChatGPT (najsłynniejszy jak dotąd program komputerowy potrafiący podjąć sensowną rozmowę z człowiekiem) został uruchomiony 30 listopada 2022; podobno w już w r. 2023 (niektórzy twierdzą, iż dopiero w 2024) „przeszedł rygorystyczny test Turinga [sprawdzający, czy maszyna zdolna jest do myślenia na sposób ludzki], odbiegając od

⁵ Zob. wywiad z autorem zatytułowany *To żadna tajemnica*. [w:] „Magia utopii. W poszukiwaniu utraconej przyszłości”, ss. 57-59.

⁶ O wiele więcej dowiemy się na ten temat np. z książki *Kosmiczne zachwyty i rozterki* Neila de Grasse Tysona, słynnego amerykańskiego astrofizyka i popularyzatora nauki (Kraków 2021) albo z pierwszej części *A Short History of Nearly Everything* Billa Brysona (London 2003).

przeciętnego ludzkiego zachowania głównie po to, by być bardziej kooperatywnym” (nature.com, 25 lipca 2023). Jak śpiewał w r. 1964 Bob Dylan, „The times they are a-changing”.

„Współczesna literatura brytyjska i amerykańska” jako przedmiot akademicki

Wróćmy do naszego pytania: czy w obliczu nieuchronnego i bardzo bliskiego (jak wszystko na to wskazuje) nadejścia Osobliwości warto jeszcze czytać literaturę i jej nauczać? Sztuka języka jest niewątpliwie jedną z najstarszych i siłą rzeczy kieruje naszą uwagę w odległą przeszłość. Jak zauważył (między innymi) T. S. Eliot, nie sposób mówić o niej (ani jej tworzyć) nie znając literackiej tradycji, która w przypadku Zachodu sięga Homera (VIII w. p.n.e.), a może nawet *Eposu o Gilgameszu* (XVIII w. p.n.e.). Oczywiście nauczanie literatury od wielu lat znajduje się pod presją przemian współczesnego świata – od końca XIX w. fikcji literackiej pojmowanej jako forma ekspresji i rozrywki przybyło wielu konkurentów (radio, kino, telewizja, internet). Mój „flagowy” przedmiot – „Współczesna literatura brytyjska i amerykańska” (szerzej: wszystkie podobne przedmioty akademickie, które można by ogólnie nazwać: „Literatura anglojęzyczna”) – jest dobrym przykładem tego, jak postrzegane jest i jak zmienia się miejsce literatury w naszej kulturze i edukacji. Studenci filologii angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego w ostatnich latach PRL-u mieli z literaturą do czynienia przez całe pięcioletnie studia: sama „Historia literatury” (osobno brytyjskiej i amerykańskiej) to było dziewięć semestrów zajęć, przy czym studiowanie literatury nie różniło się zasadniczo od tego, co było udziałem studentów w pierwszych dekadach wieku XIX (Uniwersytet Londyński jako pierwszy na Wyspach stworzył katedrę języka i literatury angielskiej w r. 1828): oznaczało wykłady i ćwiczenia w salach uniwersyteckich, odwiedzanie bibliotek i czytelni, studiowanie drukowanych książek, dyskusje o tekstach literackich i pisanie esejów... W latach 90-tych i później – przynajmniej na Uniwersytecie Gdańskim – liczba godzin przeznaczonych na nauczanie literatury na różnych kierunkach prowadzonych na Wydziale Filologicznym zaczęła systematycznie spadać. Na lingwistycę stosowanej jeszcze kilka lat temu na historię literatury anglojęzycznej przeznaczano 90 godzin zajęć (wykład i ćwiczenia), obecnie jest to już tylko 35 godzin konwersatorium, przy czym od kilku lat jest to jeden z tzw. „przedmiotów do wyboru” (alternatywa: „Zarys historii literatury anglojęzycznej” lub „Współczesna literatura brytyjska i amerykańska” – ale jeszcze nie zdarzyło się, by studenci wybrali historię literatury).

Co można zrobić w ramach tak okrojonego przedmiotu? Biorąc pod uwagę pracę własną studenta, mimo wszystko dosyć dużo. Przez „literaturę współczesną” rozumiem – choć jest to oczywiście w pewnym stopniu moja arbitralna decyzja – ostatnie sto lat w historii literatury anglojęzycznej. Lista lektur, którą przygotowałem na rok akademicki 2023/24, obejmowała następujące pozycje: wiersze wybrane T.S. Eliota (1922-39), opowiadanie ze zbioru *Dublińczycy* Jamesa Joyce’a (1915), powieść Virginii Woolf *Orlando. Biografia* (1928) oraz jej szkic „Siostra Szekspira” (z tomu *Własny pokój*, 1929), fragmenty *Ruchomego święta* Ernesta Hemingwaya (1964), opowiadanie Williama Faulknera „Róża dla Emilii” (1930), kryminał Agathy Christie, *Morderstwo w Orient Ekspresie* (1934), satyrę George’a Orwella *Folwark zwierzęcy* (1945), fragment powieści Jacka Kerouaca *W drodze* (1957), poematy Allena Ginsberga *Skowyt* i „Supermarket w Kalifornii” (1956), dwa teksty Johna Fowlesa: nowelę „Enigma” (1974) i powieść (meta)historyczną *Kochanica Francuza* (1969), opowiadanie Angeli Carter, z tomu *The Bloody Chamber* (1979), i powieść Moniki Ali *Brick Lane* (2003). Co roku lista lektur ulega drobnym zmianom, także dlatego, iż staram się brać pod uwagę ankiety studenckie (np. nazwiska i teksty popularne wśród studentów w roku 2023/24 to: Virginia Woolf, Ernest Hemingway, John Fowles, Angela Carter, oraz kryminał jako gatunek literacki). Jeśli czas pozwoli, staram się również omówić niektóre z form prozy gatunkowej: na przykład fantastykę naukową (Ray Bradbury, „I uderzył grom”, 1953), literaturę fantasy (fragment *Władcy Pierścieni* J.R.R. Tolkiena, 1954) i literaturę grozy (np. wybrany tekst Stephen Kinga).

Listę lektur można oczywiście zmieniać, ale nie uciekniemy od sedna problemu. Jak wspomnieliśmy, „literatura” (w sensie: literatury narodowe, literatura nowożytna) wykładana jest na wydziałach humanistycznych uniwersytetów od blisko dwustu lat. Przez ten czas świat się zmienił niemalże nie do poznania. Nauczyciele i wykładowcy stoją więc przed wyzwaniem: jak (oraz po co i czy w ogóle) nauczać w XXI wieku literatury? Moim zdaniem, jak już na wstępie zaznaczyłem, jak najbardziej warto, nie można jednak przy tym udawać, iż się przemian współczesnego świata nie dostrzega i prowadzić zajęcia tak samo, jak jedno, dwa czy pięć pokoleń temu. Moja propozycja rozwiązania problemu składa się z kilku części. Pierwsza to przemyślenie na nowo wszystkich elementów procesu dydaktycznego, poczynając od odpowiednio dobranej listy lektur („Co czytać?”), kolejna – sięganie po nowe i urozmaicone techniki nauczania („Jak nauczać?”), a najważniejsza („Po co czytać?”) – to próba wykazania (studentom i sobie), iż literatura pozostaje ważną częścią nie tylko naszego wspólnego dziedzictwa kulturowego, naszej zbiorowej wyobrażonej przeszłości, ale także żywej kultury współczesnej, która jest z gruntu intertekstualna. Dawne opowieści,

bohaterowie, motywy i cytaty krążą w jej „żyłach” bez ustanku (multimedialna i w dużym stopniu popkulturowa ceremonia otwarcia igrzysk olimpijskich w Paryżu 26 lipca 2024 zawierała na przykład odwołania do *Nędzników* i *Katedry Notre Dame* Wiktora Hugo, twórczości Juliusza Verne’a i francuskiej poezji śpiewanej z połowy XX w., a jedna ze scen miała wręcz miejsce w zabytkowym gmachu francuskiej Biblioteki Narodowej).

Od pieśni aojdów do bibliotek cyfrowych

Rewolucje, przewroty, fale, prądy i epoki, które składają się na dzieje ludzkości, mają swoje punkty zwrotne, swoje „złote wieki” i okresy dekadencji (apogea i perygea), swoich bohaterów i antybohaterów. W przypadku historii literatury najważniejsze były np. wynalazki Johannes’a Gutenberga (prasa drukarska i ruchoma czcionka) i Alana Turinga (komputer): oba wpłynęły decydująco na miejsce literatury w kulturze dawniej i dziś. Historię literatury Zachodu można sobie (w wielkim skrócie) wyobrazić jako serię *tableaux* czy też „pokaz slajdów”, na przykład takich (wybór autorski!):

Slajd pierwszy, zatytułujmy go „Pieśń naszych korzeni”, przedstawia króla Izraela Dawida grającego na harfie i śpiewającego psalmy własnej kompozycji, oraz staroangielskiego skopa (wędrownego poetę, czyli aojda, barda, rapsoda czy wajdelotę) recytującego *Beowulfa*. „Jeśli się nie zna historii, pozostaje się zawsze dzieckiem,” napisał Marek Tulliusz Cynceron.⁷ Literatura (a właściwie: potrzeba opowiadania i dar kreatywności językowej) towarzyszą człowiekowi od zawsze, a poszukiwanie własnych korzeni niezmiennie ludzi fascynuje.

Slajd drugi: Geoffrey Chaucer (ok. 1343-1400), „ojciec literatury angielskiej”, czyta jeden ze swoich utworów poetyckich (może *Opowieści kanterberyjskie*?) przed licznie zebraną dworską publicznością za panowania króla Ryszarda II Plantageneta. W literaturę, zwaną nie bez powodu zwierciadłem świata, zawsze wciela się Duch Czasów: teksty Chaucera są do szpiku kości średniowieczne i ukazują nam wspaniałą panoramę XIV-wiecznej Anglii oraz dużej części chrześcijańskiej Europy.

Slajd trzeci to obraz Daniela Maclise’a (1806-70) pt. *William Caxton pokazuje pierwszą wydrukowaną w Anglii książkę królowi Edwardowi IV i królowej Elżbiecie*. Wydarzenie to miało miejsce w r. 1476 w zaułku zwanym Almonry, w królewskiej dzielnicy

⁷ M. Tulli Ciceronis Orator Ad M. Brutum (46 p.n.e.). Tekst w oryginale i tłumaczeniu na angielski dostępny w tomie Orator serii Loeb Classical Library: https://www.loebclassics.com/view/marcus_tullius_cicero-orator/1939/pb_LCL342.307.xml.

Westminster. Literatura od wieków jest ściśle związana z technologią (decyduje ona o jej zasięgu i cenie, a więc dostępności i wpływie), choć, jak to opisał m.in. Ray Bradbury w *451 stopni Farenheita* (1953), wynalazki techniczne mogą zarówno ułatwiać dostęp do tekstów literackich, jak i je bezwzględnie i skutecznie niszczyć (we wspomnianej powieści tzw. „strażacy” korzystają z wyrafinowanych maszyn i urządzeń, by książki odnajdywać i palić, a członkowie swoistego ruchu oporu, „ludzie-książki”, niczym starożytni druidzi uczą się całych tekstów na pamięć by je przechować).

Slajd czwarty: *The First Folio*, czyli pierwsze wydanie dzieł zebranych Williama Szekspira, 1623. Szekspir znał świetnie łacinę i literaturę starożytną, ale nikt go w szkole nie uczył o Geoffreju Chaucerze, Johnie Gowerze i Williamie Langlandzie, ani tym bardziej o autorach XVI-wiecznych, takich jak Sir Thomas Wyatt czy Henry Howard, hrabia Surrey. W czasach renesansu i baroku (by posłużyć się polską terminologią) jesteśmy jednak świadkami narodzin nowego kanonu, zbioru dzieł powstałych w europejskich językach nowożytnych.

Slajd piąty ukazuje wieczorek literacki w salonie słynnego malarza Sir Joshua Reynoldsa, 29 marca 1777. Przy stole zasiadają między innymi Dr Samuel Johnson i James Boswell, ówczesni gwiazdorzy literatury (narażając się na anachronizm – słowo to weszło do angielszczyzny dopiero na początku XX w. – można by też ich nazwać literackimi celebrytami). Literatura w wieku oświecenia i postępu weszła śmiało na salony, a Jonathan Swift i Alexander Pope należeli do śmietanki towarzyskiej już za czasów królowej Anny (1702-14). Był to tzw. „druga epoka augustiańska”, era rozkwitu sztuki konwersacji, wzrostu konsumpcji czekolady i kawy, czasy pierwszych wpływowych i ambitnych periodyków („*The Tatler*” i „*The Spectator*”), wreszcie lata, w których ukazały się pierwsze angielskie powieści (np. *Robinson Crusoe* Daniela Defoe, 1719).

Slajd szósty: wielka, okrągła czytelnia Biblioteki Brytyjskiej (The Round Reading Room of the British Museum, oddany do użytku w 1857) w r. 1880. Czasy wiktoriańskie to kolejny już (po rikardiańskim i elżbietańskim) złoty wiek literatury anglojęzycznej: sto lat później, w *Kochanicy Francuza*, John Fowles napisze o prawdziwej „galaktyce talentów”, istnym wysypie arcydzieł, a we współczesnej powieści *New Grub Street* (1891) George Gissing odmalowuje bardzo sugestywny obraz elity intelektualnej Zjednoczonego Królestwa i Europy przesiadującej pod wielką szklaną kopułą czytelnii w sercu największego i najpotężniejszego miasta świata (do słynnych bywalców zaliczali się wówczas i trochę później: Karol Marks, Bram Stoker, Oscar Wilde, Arthur

Conan Doyle, Sylvia Pankhurst, W. I. Lenin i George Orwell).⁸ Slajd przypomina nam także, iż literatura ma swoją topografię, swoje miejsca mityczne, symboliczne i „święte”.

Slajd siódmy: złoty wiek literatury, czyli druga połowa wieku XIX i pierwsza połowa XX wieku, a dokładniej (to oczywiście tylko propozycja wyboru konkretnych dat i wydarzeń, można by z pewnością zaproponować inne, ale istoty rzeczy to nie zmieni): czasy od r. 1830 (kiedy to pojawiła się tzw. „*the penny press*”, pierwsze medium naprawdę masowe) do 1991 (gdy udostępniono publiczności The World Wide Web, czyli – uprośćmy - internet). Slajd przedstawia kilkoro pisarzy – H.G. Wellsa, Thomasa Manna, Agathę Christie i George’a Orwella – wśród stosów książek, które napisali, i rzesz wiernych czytelników, oraz ich słynne kreacje (Sherlock Holmes, Podróżnik w Czasie, i wielu, wielu innych) i ikoniczne miejsca (np. New York City Public Library). Szkic Orwella *Bookshop Memories* (1936) dobrze oddaje atmosferę pełnego księgarń, bibliotek i czytelników Londynu tamtych czasów, a Stefan Zweig jest świetnym przykładem pisarza jako osoby publicznej (zaangażowanego intelektualisty, „*public intellectual*”). (Co prawda rola pisarzy w życiu publicznym, bardzo niejednoznaczna, bywała poddana surowej krytyce: zob. np. *Zdradę klerków* Julienu Bendy, 1927, *Zniewolony umysł* Czesława Miłosza, 1953, *Intelektualistów* Paula Johnsona, 1988, czy *Brzemię odpowiedzialności. Blum, Camus, Aron i francuski wiek dwudziesty* Tony’ego Judta, 1998...)

Slajd ósmy przedstawia kilku czytelników ze stoickim spokojem przeglądających książki w dymiących jeszcze ruinach starej biblioteki w Holland Park w Londynie, częściowo zniszczonej przez niemieckie bomby 23 października 1940. Blitzkrieg, czyli naloty na Londyn w czasie drugiej wojny światowej, ujawniły zarówno kruchość jak i potęgę literatury, a zawłaszczą – znaczenie literatury dla ludzi żyjących w czasach wojny, okupacji, dyktatury, pandemii.

Slajd dziewiąty: pasażer londyńskiego metra czytający pierwsze nieocenzurowane wydanie *Kochanka Lady Chatterley* D. H. Lawrence’a (1928), rok 1960 (w krótkim czasie wydawnictwo Penguin sprzedało trzy miliony egzemplarzy tej zakazanej dotąd książki). Literatura zawsze znajdowała się w centrum nie tylko życia politycznego danej epoki, ale także przemian obyczajowych, o czym dzisiaj świadczą najlepiej gorące spory o tzw. „wydania wrażliwe” („*sensitive editions*”) klasyki dawnej i nowej oraz

⁸ Więcej na ten temat na stronie British Museum: <https://www.britishmuseum.org/about-us/british-museum-story/architecture/reading-room>.

rozliczne „wojny kulturowe”. Innymi słowy, literatura – jak zawsze – pozostaje doskonałym barometrem nastrojów i przemian społecznych.

Slajd dziesiąty: długa kolejka czytelników (często poprzebieranych za postacie z kultowej serii powieściowej) przed wielką londyńską księgarnią Waterstones przy Piccadilly w dniu premiery sztuki J. K. Rowling *Harry Potter i przeklęte dziecko* 30 lipca 2016. Premiery wyczekiwanych książek, a także sztuk, filmów i gier na nich opartych, nadal są wydarzeniami publicznymi, dyskusje o nich bywają gorące, a liczba bestsellerów i ich często olbrzymie nakłady przypominają nam, iż rynek książki wciąż stanowi ważny element wielu gospodarek.

I wreszcie slajd ostatni, jedenasty, który pewnie można by zatytułować: „Melodia przyszłości” – ale ze znakiem zapytania. Przedstawia on pierwszą bibliotekę bez książek, BiblioTech w San Antonio w stanie Teksas, otwartą przy wielkim zainteresowaniu mediów w r. 2014. (Pettegree i der Weduwen 2022: ss. 461-474) Wydaje mi się osobiście, iż forma (format), jaką przyjmują teksty literackie (słowo mówione, rękopis, książka drukowana, tekst elektroniczny, audiobook, czyli słowo nagrane...) jest drugorzędna; pytanie brzmi raczej: czy LITERATURA (czyli: fikcja literacka) jako taka ma przyszłość, a jeśli tak – to jaką? Czy powstanie rzeczywiście „literatura post-ludzka” (tzn. produkowana maszynowo, generowana komputerowo – jak już w 1949 – w powieści *Rok 1984* – opisał to Orwell)? Zresztą jeszcze wcześniej, w dystopii *My* Eugeniusza Zamiatina z lat 1920-21, mamy mechanicznie generowaną muzykę, a w *Powrocie z gwiazd* (1961) Stanisław Lem opisał biblioteki bez książek. Trzeba jednak pamiętać, iż we wszystkich tych przypadkach mamy do czynienia ze zdecydowanie dystopijnymi wizjami przyszłości...

Apologia idei wykształcenia filologicznego, czyli o języku studiowanym w szerokim kontekście kultury

Słownik Języka Polskiego PWN podaje, iż „apologia” oznacza „obronę osoby, sprawy, idei itp., zawierającą ich usprawiedliwienie, a zarazem będącą pochwałą”. Dodajmy, że apologia jest też formą wypowiedzi (gatunkiem paraliterackim) o starożytnych korzeniach (Platon napisał *Obronę Sokratesa* w IV w. p.n.e., Józef Flawiusz apologię judaizmu zatytułowaną *Przeciw Apionowi* w I w. n.e., a od II w. n.e. zaczęły pojawiać się liczne apologie chrześcijańskie). Do klasyki tego gatunku należą też – ograniczmy się do tematyki która nas tu najbardziej interesuje, czyli filologicznej – dzieła takie jak Joachima du Bellay *La Défense et illustration de la langue française* (pochwała francuszczyzny zastępującej właśnie łacinę w życiu publicznym Francji, 1549),

An Apology for Poetry, or The Defence of Poesy Philipa Sidneya (1595), czy wreszcie *A Defence of Poetry* P. B. Shelleya (1821/1840); nawiasem mówiąc, George Orwell napisał nawet – zdaje się, że na poważnie – apologię angielskiej kuchni (*In Defence of English Cooking*, 1945). Spróbujmy wpisać się w tę długą, bogatą i szacowną tradycję proponując apologię, czyli obronę miejsca literatury w edukacji i kulturze.

Zadanie nasze nie będzie chyba specjalnie trudne, jeśli tylko przestaniemy traktować literaturę (a właściwie: klasykę literatury) jako przedmiot do zaliczenia w szkole, mocno przykurzony zbiór archaicznych, nie do końca zrozumiałych i zdecydowanie nieaktualnych tekstów reprezentujących niemodne, czasami wręcz śmieszne formy i gatunki. Jeśli natomiast spojrzymy na literaturę w szerszym kontekście filologii, albo jeszcze lepiej – humanistyki, dostrzeżemy w niej jeden z najważniejszych elementów ludzkiej kultury. „Klasyczne” uzasadnienie obecności literatury w planach studiów humanistycznych mówi, iż stanowi ona integralny element wykształcenia filologicznego. „Filologia” zaś to według Słownika Języka Polskiego PWN po prostu „badania nad językiem i literaturą” (a „filologia klasyczna” to „nauka o językach, piśmiennictwie oraz kulturze starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu”); Wielki Słownik Języka Polskiego precyzuje: filologia to „jedna z nauk humanistycznych, której przedmiotem badań jest język i literatura jakiegoś narodu lub kręgu cywilizacyjnego”. To jednak tylko suche definicje słownikowe, a filologia to przecież jedna z najstarszych dyscyplin naukowych: słowo „filolog” w sensie „miłośnik naukowych dyskusji” pojawia się już jednym z dialogów Platona, „filologiem” nazywał się też aleksandryjski uczonec i dyrektor słynnej tamtejszej Biblioteki Erastotenes (III w. p.n.e.), a Cyceon (I w. p.n.e.) mianem „filologii” określił studiowanie literatury. (O wiele więcej na temat historii filologii przeczytamy w fascynującej książce Jamesa Turnera *Philology. The Forgotten Origins of the Modern Humanities*, 2014). Od czasów późnej starożytności Filologię (czyli dyscyplinę obejmującą trzy tzw. sztuki wyzwolone: gramatykę, retorykę i dialektykę) personifikowano: jej alegorię odnajdujemy w *De nuptiis Philologiae et Mercurii* Martianusa Capelli (V w. n.e.), malował ją sam Sandro Botticelli (*Wiosna* przedstawia młodzieńcowi siedem sztuk wyzwolonych, 1483–1486), pisze o niej też C. S. Lewis w *Odrzuconym obrazie. Wprowadzeniu do literatury średniowiecznej i renesansowej* (1964). Autor *Opowieści z Narnii* podkreśla, że gramatyka i retoryka były w pewnym sensie najważniejszymi ze sztuk wyzwolonych, gdyż zajmowały się językiem, i jak przystało na uczonego reprezentującego to, co po angielsku nazywa się „scholarship” (czyli – wciąż posługując się jego słowami – „erudycję tekstową”), ma na podorzędu odpowiedni i niebanalny cytat z jednego z dawnych pisarzy: „Język pozwala nam rozumieć dobrze wszystko”, zauważa jedna z postaci w *Opowieści*

Giermka z tomu *Opowieści kanterberyjskie* Geoffreya Chaucera. (Lewis 1986, ss. 127-133)

Filologia oznaczała i oznacza studia nad językiem naturalnym (językami naturalnymi) w najszerszym możliwym kontekście, kontekście kultury danego obszaru językowego, lub kultury ludzkiej *tout court*. Literatura danego języka stanowi zapis jego historycznego rozwoju i możliwości twórczych, a także katalog jego rejestrów oraz niewyczerpane źródło przykładów użycia i kontekstów dla poszczególnych słów i zwrotów... Trudno o lepszy materiał dydaktyczny dla każdego, kto chce dany język nie tylko opanować, ale i zgłębić.

To wszystko prawda, lecz nie sposób nie przyznać, iż od dłuższego już czasu samo słowo „filologia” i związane z nią konotacje są w niełasce. Szybki „reality check” pozwoli nam zauważyć, że „filologia” jako dyscyplina naukowa od dawna już jest na Zachodzie w odwrocie (podobnie zresztą jak studiowanie języków narodowych i obcych). Właściwie jest to dyscyplina – kwitnąca w wieku XIX (wystarczy tu wspomnieć tytułem przykładu takich jej luminarzy jak Sir William Jones, Wilhelm von Humboldt, bracia Wilhelm i Jacob Grimmowie, Charles Nodier...) – dawno odesłana do lamusa historii nauki; miejsce jej zajęły liczne „dyscypliny-córki”, takie jak językoznawstwo, teoria literatury czy studia regionalne. W Polsce również w nazwach kierunków studiów i uniwersyteckich instytutów coraz częściej „filologia” ustępuje miejsca innym słowom (skandynawistyka, *English Studies*, niemcoznawstwo, studia bałkańskie, itp.). Na pewno nie jest to tylko kwestia nazewnictwa, ale w niczym nie przekreśla to tych zalet intelektualnych i dydaktycznych filologii, które wspomnieliśmy powyżej.

Studium przypadku

Nie bądźmy jednak gołostłowni. Jak konkretnie należałoby rozumieć „studiowanie języka w szerokim kontekście kultury”, jakie dokładnie miejsce zajmuje w nim literatura i co ważnego ma do powiedzenia współczesnemu człowiekowi? Jak można wykorzystać ją na zajęciach uniwersyteckich na kierunku filologicznym? Spróbujmy odpowiedzieć na te pytania na przykładzie jednego z tekstów z przytoczonej powyżej listy lektur: powieści Moniki Ali pt. *Brick Lane* (2003; książka ukazała się w Polsce w przekładzie Tomasza Bieronia w r. 2009). Urodzona w 1967 w Dhace, stolicy Wschodniego Pakistanu (dzisiaj Bangladeszu) autorka z mieszanej rodziny (matka Angielka i ojciec Bengalczyk) przybyła do Anglii jeszcze jako dziecko, w wieku zaledwie trzech lat, i tam też została (gruntownie) wykształcona, kończąc studia z zakresu polityki, ekonomii i filozofii w Oksfordzie.

Brick Lane to przede wszystkim tekst literacki (fikcja literacka), debiutancka powieść nominowana do najważniejszej brytyjskiej nagrody literackiej, The Man Booker Prize. Pierwszą i najważniejszą interakcją, w jaką wchodzi z nią student jest więc lektura, najlepiej w angielskim oryginale (powtórzmy: czytanie pozostaje jedną z najlepszych metod rozwoju intelektualnego w ogólności, a nauki języka obcego w szczególności). Z definicji powieść Moniki Ali jest też oczywiście (to pojęcie o wiele szersze) tekstem kultury – dziełem (muzycznym, wizualnym, interaktywnym, czy, jak w tym wypadku, literackim) stworzonym zgodnie z pewnymi regułami gatunkowymi, które może być poddane analizie i interpretacji, i które dzięki tej interpretacji staje się zrozumiałe dla odbiorcy. Zawsze warto ten wysiłek podjąć.

Brick Lane jako tekst kultury jest „bytem wielokrotnym”, może przybierać różne formy, występować w kilku różnych mediach (nie tylko w postaci tekstu drukowanego). Na przykład formę książki do słuchania: nagranie Meery Syal (brytyjskiej aktorki indyjskiego pochodzenia) daje wspaniałą okazję do oswojenia się z indyjską angielszczyzną (w samych Indiach dialektem tym jako rodzimym posługuje się co prawda tylko ćwierć miliona osób, ale używa go w sumie co najmniej 130 milionów ludzi na całym świecie, czyli dwukrotnie, niż liczy sobie cała populacja Wysp Brytyjskich).

Tekst i jego indywidualna lektura (lub słuchanie) to jedno, recepcja w społeczeństwie brytyjskim i poza nim – to drugie. W r. 2007 miała miejsce premiera adaptacji filmowej *Brick Lane* w reżyserii Sarah Gavron, z Tannishthą Chatterjee w roli głównej bohaterki, Nazneen Ahmed. Film został dobrze przyjęty przez widzów i krytyków, ale bardzo źle przez mieszkańców tytułowej ulicy Brick Lane we wschodnim Londynie. O protestach zamieszkałych w brytyjskiej stolicy imigrantów z Bangladeszu i ich potomków towarzyszących kręceniu filmu pisał m.in. „The Guardian” (*Local protests over Brick Lane film*, 17 lipca 2006) i BBC (*Brick Lane protesters hurt over 'lies'*, 31 lipca 2006). Transparenty demonstrantów nie przebierały w słowach: „Monica's book is full of lies”, „A book has been written, that has greatly offended the hard-working, industrious Bangladeshi community”, itp. Projekcja filmu (tak się składa, że jej kopia na płycie DVD jest dostępna w gdańskiej bibliotece uniwersyteckiej) otwiera możliwość skonfrontowania tekstu drukowanego i jego wersji audio z obrazem.

Jak wszystkie chyba dzieła należące do literatury zwanej postkolonialną, *Brick Lane* to nie tylko produkt autorskiej wyobraźni i fantazji, ale też zwierciadło pewnej rzeczywistości (nawet jeśli jest to zwierciadło krzywe). Kolejnym etapem studiów nad książką musi być więc wizja lokalna, próba zrozumienia swoistego *Genius loci*, czyli spotkanie literatury z rzeczywistością. *Brick Lane* to prawdziwa ulica we wschodnim

Londynie, położona w dzielnicy Tower Hamlets, której historia sięga średniowiecza, a nazwa wywodzi się od zamieszkujących ją niegdyś wytwórców cegieł. Ta część miasta, zwana East Endem, to dawny matecznik Cockney'ów, czyli rodowitych londyńczyków z klasy robotniczej, obecnie zamieszkała jednak głównie przez mniejszość z subkontynentu indyjskiego, która przyniosła ze sobą język bengalski, bengalską modę i kuchnię (dzisiaj ulica słynie z dziesiątków bangladeskich i indyjskich restauracji, barów i delikatesów), islam, instytucję madrasy i islamską bankowość. Najbardziej wymownym symbolem przemian ulicy, dzielnicy i miasta jest niewątpliwie Brick Lane Jamme Masjid, czyli budynek, który został zbudowany w r. 1743 jako zbór masowo osiedlających się w Londynie po odwołaniu Edyktu Nantejskiego (w 1685) francuskich hugenotów, przekształcony następnie w kaplicę metodystów (1819) i synagogę (1898), a od r. 1976 służący jako meczet.

Szerszy kontekst historyczno-literacki dla powieści Moniki Ali stanowi współczesna literatura brytyjska, a zwłaszcza potężny prąd zwany anglojęzyczną literaturą postkolonialną (reprezentują ją m.in. Timothy Mo, Salman Rushdie, Doris Lessing, J. M. Coetzee, V. S. Naipaul, Zadie Smith, Chinua Achebe i Hanif Kureishi). Niewątpliwy sukces (także, a może zwłaszcza, sukces czytelniczy) literatury postkolonialnej po dekadach królowania postmodernizmu zawdzięcza ona nie tylko wadze i aktualności podejmowanych tematów, ale też przenikającemu ją Duchowi Opowieści, a dokładniej – spektakularnemu powrotowi narracji i świata rzeczywistego i jego problemów – nawet jeśli dana historia utrzymana jest w konwencji realizmu magicznego. Najlepiej ujął to chyba David Dabydeen w tekście *Teaching West Indian Literature in Britain* (w: *Studying British Cultures*, 2003, s. 133): „Postmodernizm i poststrukturalizm nie były niczym więcej jak tańcem pióra na papierze, płochą intelektualną zabawą; literatura postkolonialna stanowi ich diametralne przeciwieństwo.”

Tak więc literatura wciąż potrafi dotknąć, opisać i skomentować „gorące tematy” naszych czasów, a przykładów w żadnym pewnie języku nie brakuje. Już w tym stuleciu są nimi teksty takich autorów jak Günter Grass (*Przy obieraniu cebuli*, 2006: brzemię historii), Olga Tokarczuk (*Empuzjon*, 2022: mizoginia), Michel Houellebecq (*Uległość*, 2015: fundamentalizm), Leïla Slimani (*Les Pays des autres*, 2020: inność), Kazuo Ishiguro (*Klara i słońce*, 2021: sztuczna inteligencja) czy Salman Rushdie (*Knife: Meditations After an Attempted Murder*, 2024: terroryzm i wolność słowa).

Morze opowieści

W 1990 Salman Rushdie wydał powieść dla dzieci pod tytułem *Haroun and the Sea of Stories* (polskie tłumaczenie Michała Kłobukowskiego – *Harun i morze opowieści* – ukazało się w 1993). Tekst przynależy do ulubionego przez pisarza z Bombaju gatunku realizmu magicznego, a intrygujący tytuł z jednej strony odwołuje się do mitologii indyjskiej (*Kathāsaritsāgara*, czyli „Ocean Morza Opowieści”, to zbiór XI-wiecznych sanskryckich legend z Kaszmiru) i arabskiej Księgi tysiąca i jednej nocy (IX-X w.), a z drugiej – do postmodernistycznego obrazu literatury jako fenomenu z definicji i do szpiku kości intertekstualnego, czyli takiego, w którym wszystkie teksty powiązane są w mniej lub bardziej oczywisty sposób z innymi tekstami (także w sensie: tekstami kultury). Innymi słowy, literatura światowa jest hipertekstem: olbrzymią, wręcz nieogarnioną, bardzo gęstą i skomplikowaną, wielopoziomową siecią połączeń, odniesień, aluzji (uradowany Jorge Luis Borges z pewnością by przytaknął). Im lepiej tę sieć poznajemy, im sprawniej się w niej poruszamy, tym więcej przyjemności sprawi nam obcowanie z literaturą. Główna bohaterka noweli Alana Bennetta *The Uncommon Reader* (2007; *Czytelniczka znakomita*, tłumaczyła Ewa Rajewska, 2009), śp. królowa Elżbieta II, odkrywa, iż czytanie jest swego rodzaju mięśniem: im częściej go używamy, tym staje się silniejszy i sprawniejszy.

Oczywiście poza wspomnianą powyżej powieścią *Brick Lane* jest bardzo, bardzo wiele innych anglojęzycznych tekstów literackich godnych przestudiowania (przeczytania, zaprezentowania i omówienia ze studentami) w ramach przedmiotu „Współczesna literatura brytyjska i amerykańska”. Właściwie należałoby ująć to szerzej: bardzo wiele jest tekstów, autorów, epok, prądów i szkół literackich, gatunków, tematów i motywów, które z jednej strony należą do historii najnowszej kultury świata anglojęzycznego, a z drugiej – mogą zainteresować polskich studentów w latach 2020-tych. Tytułem przykładu wymieńmy tu: literaturę politycznie i społecznie zaangażowaną spod znaku George’a Orwella i współtworzony przez niego gatunek dystopii (tu trzeba koniecznie wspomnieć o Aldousie Huxleyu), a także bardzo modną ostatnio literaturę postapokaliptyczną; wielką literaturę modernizmu i postmodernizmu (od Jamesa Joyce’a po Johna Fowlesa): to *par excellence* literatura eksperymentalna, a literackie eksperymenty, nieokiełznana kreatywność, łamanie konwencji i przekraczanie granic (transgresje i transmigracje – do innych mediów) zdecydowanie działają na wyobraźnię; twórczość pisarek brytyjskich i postkolonialnych od Virginii Woolf po Angela Carter, Jeanette Winterson i Margaret Atwood, podejmujących temat równouprawnienia kobiet, feminizmu, praw mniejszości seksualnych i kwestię płci kulturowej; szeroko rozumianą literaturę popularną (powieść gatunkową), od

kryminałów Agathy Christie po horrory Stephena Kinga i sagę fantasy George’a R. R. Martina, czyli to, co ludzie zawsze chcieli czytać (rozdzielenie pomiędzy książkami, które czytamy tylko dlatego, że nam za to płacą, a tymi, za które sami gotowi jesteśmy zapłacić zawdzięczamy takim brytyjskim badaczom kultury robotniczej z lat 1960-tych jak np. Antony Easthope⁹), czy wreszcie poezję śpiewaną od Thomasa Campiona (przełom XVI i XVII w.) po Johna Lennona, Paula McCartneya i nasze czasy (wyjątkowo ciekawą jako temat do rozważań na zajęciach z tłumaczeń literackich, gdyż w dobie Google Translate, DeepL i Chata GPT tylko tłumaczenia literackie mają przyszłość!).

Przy okazji warto podkreślić raz jeszcze, iż literatura już dawno „wyszła z biblioteki”: wiele tekstów literackich ma swoje wcielenia, adaptacje i kontynuacje w innych mediach, od teatru, filmu i opery po adaptacje radiowe i telewizyjne oraz gry komputerowe i planszowe (wszystkie one mogą być warte wspomnienia na zajęciach z literatury). Świat przedstawiony tekstu literackiego przekształca się dziś bardzo często w o wiele rozleglejsze uniwersum przekraczające granicę pomiędzy kulturą wysoką a popularną, ale nicią Ariadny w tym labiryncie wyobraźni zawsze pozostaje wciągająca fikcyjna opowieść i jej bohaterowie.

Szał twórczy, czyli literatura w świetle metafor

W 1911 niemalże dziś zapomniany młodopolski poeta Zygmunt Różycki napisał wiersz pod tytułem „Szał twórczy”, rozpoczynający się od następujących słów: „Czuję dziś moc... potęgę straszną, rozszalałą, / Prężą mi się ramiona rycerskie, olbrzymie, / Wstąpiła we mnie siła, a szal jej na imię, / Zda się, przykuję ziemię do swych piersi całą!” (<https://pl.wikisource.org>) Można by ten utwór śmiało zestawić z o wiele bardziej znanym, prowokacyjnym obrazem symbolistycznym Władysława Podkowińskiego, *Szał uniesień* (1894), przedstawiającym nagą kobietę trzymającą się kurczowo demonicznego, stojącego dęba czarnego konia. Obraz ten można oczywiście różnie interpretować, ale podobno malarz chciał wizualnie przedstawić bunt młodej sztuki przeciw starym kanonom... W każdym razie w obu przypadkach mamy do czynienia z twórczym, zaskakującym i metaforycznym użyciem języka („kreacja to szaleństwo”, „sztuka to ekstaza”, itp. – później, w *Le plaisir du texte* z r. 1973, Roland Barthes postawi kropkę nad i, pisząc wprost: „lektura to orgazm”) podejmującego próbę poruszenia najtrudniejszych tematów.

⁹ Zob. jego esej *But what is Cultural Studies?* we wspomnianym powyżej tomie *Studying British Cultures*, ss. 3-19.

Amerykańscy językoznawcy kognitywni George Lakoff i Mark Johnson opublikowali w r. 1980 przełomową i wpływową książkę na temat języka metaforycznego, *Metaphors We Live By* (polski przekład: Tomasz P. Krzeszowski, *Metafory w naszym życiu*, 1988). Tezą jej jest nie budzące już dzisiaj żadnych kontrowersji stwierdzenie, iż metafory znajdują się w centrum międzyludzkiej komunikacji, są w języku codziennym (a nie tylko poetyckim) wszechobecne, a tzw. „metafory pojęciowe” (typu „czas to pieniądz”, „miłość to wojna”, „życie to podróż”, itp.) pozwalają nam przekazywać i zrozumieć błyskawicznie i intuicyjnie często bardzo skomplikowane sprawy.

Co często spotykane metafory pojęciowe mówią nam o literaturze? Na pewno ułatwią nam znalezienie odpowiedzi na pytanie, czemu jest ona tak ważna. Przytoczmy kilka przykładów, które wydają mi się wyjątkowo celne: „literatura to dziedzictwo” (narodowe, ogólnoludzkie), „literatura to nasza zbiorowa tożsamość”, „literatura to forma ekspresji” (jedna ze sztuk), „literatura to sztuka języka” (a także narzędzie, pozwalające nam go lepiej opanować), „literatura to poznanie”, „literatura to inspiracja” (*creative writing*), „literatura to zabawa” (rozrywka, gra z czytelnikiem, itp.), „literatura to terapia” (zbiorowa i indywidualna, od tekstów pisanych „ku pokrzepieniu serc” po „*comfort reading*”, „*cosy crime*”, itp.). Pewnie ta lista (autorska!) nie jest kompletna.

Konkluzja: od „głębokiego czytania” po powrót filologii

Wśród używanych na co dzień metafor pojęciowych odnajdujemy między innymi „metafory głębokości”: np. w dyskursie politycznym (a także w języku zwolenników teorii spiskowych) natrafiamy na ideę tzw. *Deep State* (tajnych struktur prawdziwej władzy ukrytych za fasadą zachodniej demokracji), a w lingwistyce generatywnej spotykamy opisane przez Noama Chomsky’ego głębokie struktury języka. Jeszcze wcześniej, w r. 1929, brytyjski literaturoznawca i krytyk z uniwersytetu w Cambridge, I. A. Richards, opublikował *Practical Criticism*, książkę, w której spopularyzował ideę tzw. „*close reading*”, czyli „uważnego czytania”. Pomyślane jako ćwiczenie intelektualne i technika edukacyjna, „uważne czytanie” polega na bardzo dokładnej, skrupulatnej, pogłębionej analizie symboliki, języka i chwytów retorycznych występujących w danym tekście literackim (to, co „uważnego czytelnika” nie interesuje, to życiorys autora, kontekst historyczny, perypetie wydawnicze, itp.). Każdy dobry tekst literacki zasługuje oczywiście na taką lekturę, a nagrodą za włożony w nią wysiłek będzie pełniejsze jego zrozumienie i docenienie. Dopiero takie „uważne” albo może lepiej „głębokie czytanie” (wbrew zaleceniom Richardsa nie ignorujące jednak

szeroko rozumianego kontekstu kulturowego dzieła) pozwoli nam pojąć w pełni, czym jest (lub być może) dany tekst literacki, i czemu warto literaturę czytać.

Przejdźmy do podsumowania naszych rozważań. Istnieje moim zdaniem co najmniej pięć ważnych powodów, dla których jednak nadal warto czytać, studiować i wykładać literaturę (a także, oczywiście, ją tworzyć).

Po pierwsze: już św. Augustyn z Hippony (354-430) i Hugon ze św. Wiktora (ok. 1096-1141) zauważyli, iż „świat to księga napisana Bożym palcem”.¹⁰ Jeśli świat jest księgą (czyli tekstem, a może raczej biblioteką lub hipertekstem...) – jego poprawne (a w każdym razie przemyślane) odczytanie wymaga pogłębionej świadomości językowej, orientacji w pamięci zbiorowej danej społeczności, znajomości szeroko pojętego kontekstu kulturowego – jednym słowem, wymaga umiejętności „głębokiego czytania”, w czym może nam wydatnie pomóc studiowanie filologii, a zwłaszcza, jak podkreśla Umberto Eco (*O literaturze*, 2003, ss. 7-19), praktykowanie i doskonalenie sztuki interpretacji, czyli egzegezy (SJP: „objaśnianie filologiczne tekstów; też: wynik takiego objaśniania”) i hermeneutyki („dziedzina filologii obejmująca krytyczne badanie, objaśnianie i interpretację źródeł pisanych”; „podstawowa metoda rozumienia wytworów kultury przez duchowe zbliżenie się do nich”). „Głębokie czytanie” prowadzi wprost do zrozumienia świata, bo przecież „literatura to poznanie”.

Po drugie: E. M. Forster podkreśla, iż wszyscy z natury jesteśmy opowiadaczami (*Homo narrans*). W *Aspects of the Novel* (1927) Forster pisze bardzo obrazowo: „Tak, moi drodzy. Powieść zawsze opowiada jakąś historię. Bez historii, bez fabuły nie byłaby powieścią. Historia jest wspólnym mianownikiem wszystkich powieści, choć wolałbym, żeby tak nie było, żeby mogło być nim coś innego – melodia albo poszukiwanie prawdy na przykład, a nie prymitywna, atawistyczna historia. Historia, którą można by przyrównać do kręgosłupa powieści, albo jeszcze lepiej – do tasiemca, który tkwi w jej wnętrznościach. Historia jest formą odwieczną, sięgającą neolitu, a może nawet paleolitu. Już Neandertalczyki – sądząc z kształtu ich czaszek – słuchali fabularnych opowieści. Prehistoryczni słuchacze, zgromadzeni wokół ogniska, zmęczeni pogonią za mamutami i włośchatymi nosorożcami, wsłuchiwali się z wypiekami na twarzy w historię i ciekawość (suspens), nie dawała im zasnąć.” (Forster 1974, s. 40; tłumaczenie własne) Ludzie nie potrafiliby żyć bez opowieści, fikcji, literatury. Olga Tokarczuk pointuje: „Fikcja jest piątym żywiołem” (*Czuły narrator*, 2020, s. 24).

¹⁰ Cytat za: Teresa Michałowska, *Średniowiecze*, wyd. V, Warszawa: PWN, 1999, s. 23.

Po trzecie: w r. 1996 Maria Janion zapytała przechodzących właśnie dramatyczną transformację ustrojową Polaków – *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Zdaniem badaczki, filozofia i literatura „umożliwiają nam świadome przeżywanie własnej egzystencji” i „szerzą świadomość istnienia”, a owo „świadome przeżywanie własnego istnienia” stoi w opozycji do życia „w pozorach i w odurzeniu mediami”. Innymi słowy, literatura współtworzy naszą zbiorową świadomość, pamięć i tożsamość, zaludnia swymi wytworami nasze *imaginarium* (świat zbiorowej wyobraźni). Janion dodaje też (proroczo), iż „nadchodzące wydarzenia zawsze rzucają cień” (Janion 1996, ss. 36, 38, 97, 106) – niewątpliwie długi cień nadciągającej wielkimi krokami, nieprzeniknionej Osobliwości już na nas pada...

Po czwarte: podczas konferencji poświęconej sztucznej inteligencji zorganizowanej przez rząd brytyjski w Lancaster House w listopadzie 2023 Elon Musk wezwał nas wszystkich do znalezienia sobie nowego celu czy też sensu życia. Co nam bowiem pozostanie w świecie zdominowanym przez SI? Musk ostrzega: *“You can have a job if you want to have a job for personal satisfaction. But the AI would be able to do everything. ... I don't know if that makes people comfortable or uncomfortable ... One of the challenges in the future will be how do we find meaning in life.”* (cytat za: Brown 2023). Oczywiście takie cele niezależne od przymusu pracy zarobkowej zawsze istniały: były nimi – między innymi – twórcza ekspresja, poznanie, samodoskonalenie, samoświadomość, itp. (jednym słowem – praca intelektualna i życie umysłu, „the life of the mind”), tyle że wkrótce staną się one jeszcze ważniejsze. Znaczyłoby to, iż literatura ma przed sobą przyszłość wręcz świetlaną. Podobną w swojej wymowie odpowiedź na pytanie o przyszłość literatury (a tym samym także na pytanie, czy warto ją studiować) znajdziemy także w wywodach najwybitniejszego chyba brytyjskiego specjalisty od sztucznej inteligencji, Stuarta Russella: trzy dziedziny, w których ludzie (być może, jak na razie, do czasu?) okażą się niezastąpieni to praca twórcza (nauka, sztuka, dziennikarstwo), relacje interpersonalne (opieka, edukacja, terapia) i rzemiosło (rękodzieło, wykwalifikowana praca manualna). Znowu: przyszłość literatury wydaje się zapewniona...

Po piąte: Stanisław Lem namawia nas, by pielęgnować dar przewidywania. Amerykański pisarz Spencer Holst napisał w opowiadaniu *The Zebra Storyteller* (1971), iż zadaniem każdego opowiadacza historii jest przygotowanie siebie i słuchaczy na to, co nieprzewidywalne i nieoczekiwane („*The function of the storyteller is to prepare us for the unexpected.*”). Lem robił to całe życie, będąc jednocześnie mistrzem tonu satyrycznego, prześmiewczego i kasandrycznego (jeden z jego futurologicznych tekstów nosi na przykład wspaniały tytuł „Prolegomena Wszechmocy” Chloryana

Teorycego Klapostoła). W jego książkach z lat 60-tych i 70-tych czytamy o wielu wynalazkach, które stanowią dzisiaj nasz chleb powszedni, choć Lem używa oczywiście na ich określenie zaskakujących często neologizmów własnego autorstwa („fantomatyka” to nasza wirtualna rzeczywistość, „intelektronika” to SI, „hodowla informacji” oznacza gromadzenie i obróbkę danych, a „autoewolucja” i „cerebromatyka” – transhumanizm, itp.). Literatura daje nam niepowtarzalną szansę cieszenia się mariażem intelektualnej spekulacji i językowej kreatywności.

Zawsze trzeba być sceptycznym. Czy przepowiedni (jeremiad?) Elona Muska i innych guru polityki, nauki i technologii nie spotka przypadkiem ten sam los, który stał się udziałem słynnych (niesławnych?) przepowiedni Francisa Fukuyamy sprzed ponad trzydziestu lat? (Autor *Końca historii i ostatniego człowieka* z r. 1992 – esej pod tytułem „Koniec historii?”, wówczas jeszcze z pytańikiem, ukazał się już w lecie 1989 – do dzisiaj musi się ze swoich tez i prorocstw tłumaczyć...) Tego oczywiście nie wiemy, ale, jak zaznacza Wojciech Orliński, literatura fantastyczno-naukowa bywa bliższa prawdy niż rzekomo naukowa futurologia, a na pewno przyjemniej się ją czyta („Stanisław Lem wszystko wymyślił wcześniej [niż inni], ale ciekawiej to opisał”; Orliński 2016, s. 6).

W eseju *O prorokowaniu* (Essays, 1625) Francis Bacon podkreśla, iż przepowiadanie i przewidywanie przyszłości obarczone są zawsze wielkim ryzykiem błędu, stanowiąc co najwyżej ciekawy temat pogaduszek przy kominku w zimowe wieczory („*My judgment is that prophecy should be despised, and ought to serve but for winter talk by the fireside.*” Bacon 1942, s. 154). Więc może jednak nie będzie tak źle? Może skrajny pesymizm jest przedwczesny? Może sztuczna inteligencja nie pozbawi nas poczucia, iż życie ma sens? Może przyszłość będzie zupełnie inna niż nam się teraz wydaje? Cmentarzyska niesprawdzonych przepowiedni i zapomnianych wynalazków są bardzo rozległe. W każdym razie spekulować warto, a literatura świetnie się do tego nadaje!

Bibliografia

Bacon, Francis. *Of Prophecies*. [w:] *Essays and New Atlantis*. New York: Walter J. Black, 1942, ss. 151-155.

Biever, Celeste. *ChatGPT broke the Turing test – the race is on for new ways to assess AI*. nature.com, 25 lipca 2023. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-02361-7>. Dostęp: 21.10.2024.

British Museum Reading Room. <https://www.britishmuseum.org/about-us/british-museum-story/architecture/reading-room>. Dostęp: 23.10.2023.

Brown, Ryan. *Elon Musk says AI will eventually create a situation where 'no job is needed.'* CNBC, 2 listopada 2023. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.cnbc.com/2023/11/02/tesla-boss-elon-musk-says-ai-will-create-situation-where-no-job-is-needed.html>. Dostęp: 23.10.2024.

The Canon Wars. BBC Radio 4. Audycja nadana 21 lutego 2021 i dostępna pod adresem: <https://www.bbc.co.uk/programmes/m0014gmv>. Dostęp: 23.10.2024.

Christie, Agatha. *A Murder Is Announced*. London: HarperCollins, 2022.

Cicero (Marcus Tullius Cicero). *Orator*. Tekst dostępny pod adresem: https://www.loebclassics.com/view/marcus-tullius-cicero-orator/1939/pb_LCL342.307.xml. Dostęp: 23.10.2024.

Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/> Dostęp: 22.10.2024.

Eco, Umberto. *O literaturze*. Przełożyły Joanna Ugniewska i Anna Wasilewska. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA, 2003.

Eliot, T. S. *Kto to jest klasyk i inne eseje*. Tłumacze różni. Kraków: Znak, 1998.

Forster, E. M. *Aspects of the Novel*. London: Penguin Books, 1974.

Harari, Yuval Noah. *21 Lessons for the 21st Century*. London: Vintage, 2018.

Holst, Spencer. *The Zebra Storyteller*. [w:] *The Norton Introduction to Literature*. Shorter Third Edition. Ed. Carl E. Bain et al. New York: W.W. Norton & Norton, 1982, s. 3.

Janion, Maria. *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Warszawa: Sic! 1996.

Janion, Maria. *Zmierzch paradygmatu* [w:] *Spór o mesjanizm. Tom II*. Red. Andrzej Wawrzynowicz. Warszawa: Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego, 2017, ss. 182-193.

Lem, Stanisław. Biblioteka XXI wieku. *Golem XIV*. Warszawa: Agora, 2009.

Lewis, C. S. *The Horse and His Boy*. London: Collins, 1980.

Lewis, C. S. *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*. Przełożył Witold Ostrowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1986.

MacGregor, Amanda. *To Teach or Not To Teach: Is Shakespeare Still Relevant to Today's Students?* "School Library Journal", 4 stycznia 2021. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.slj.com/story/to-teach-or-not-to-teach-is-shakespeare-still-relevant-to-todays-students-libraries-classic-literature-canon>. Dostęp: 21.10.2024.

Magia utopii. W poszukiwaniu utraconej przyszłości. Błędne i trafne prognozy. Wizje rozsądne i szalone. Niezbędnik Inteligenta Polityki, 2/2016.

Miłosz, Czesław. „Piosenka o końcu świata”. [w:] Czesław Miłosz, *Wiersze*, Tom I. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987, s. 128.

Miłosz, Czesław. *Historia literatury polskiej do roku 1939*. Przełożyła Maria Tarnowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1993.

Orliński, Wojciech. *Test pisarza Lema - on przewidział wszystko*. [w:] „Magia utopii. W poszukiwaniu utraconej przyszłości”. Niezbędnik Inteligenta „Polityki”, 2/2016, ss. 6-10.

Pettegree, Andrew i Arthur der Weduwen. *Biblioteki. Krucha historia*. Przekład Agnieszka Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa, 2022.

Ricoeur, Paul. *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*. Tłumaczył Piotr Graff. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989.

Robot zasilany sztuczną inteligencją zdał maturę z polskiego. Pierwszy taki przypadek w historii. Polskie Radio 24. Tekst dostępny pod adresem: <https://polskieradio24.pl/artukul/3378953,robot-zasilany-sztuczna-inteligencja-zdal-mature-z-polskiego-pierwszy-taki-przypadek-w-historii>. Dostęp: 21.10.2024.

Różycki, Zygmunt. *Szał twórczy*. Tekst dostępny pod adresem: https://pl.wikisource.org/wiki/Sza%C5%82_tw%C3%B3rczy. Dostęp: 23.10.2014.

Russell, Stuart. *Living With Artificial Intelligence*, The Reith Lectures 2021, BBC Radio 4, <https://www.bbc.co.uk/programmes/m001216k>. Dostęp: 21.10.2024.

Słownik Języka Polskiego. <https://sjp.pwn.pl/>. Dostęp: 23.10.2024.

Stan czytelnictwa w Polsce w 2023. Biblioteka Narodowa. Tekst dostępny pod adresem: <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2023>. Dostęp: 21.10.2024.

Studying British Cultures. An Introduction. 2nd ed., ed. by Susan Bassnett. London and New York: Routledge, 2003.

Tokarczuk, Olga. *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020.

Turner, James. *Philology. The Forgotten Origins of the Modern Humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2014.

Wielki Słownik Języka Polskiego. <https://wsjp.pl/>. Dostęp: 23.10.2024.

Wikipedia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Strona_g%C5%82%C3%B3wna. Dostęp: 23.10.2024.

Magdalena Bulińska

Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0003-1983-8770

Tłumacze kontra maszyny. Czy uczyć/jak uczyć przekładu?

Streszczenie

Artykuł dotyczy dydaktyki przekładu i ma na celu odpowiedź na pytanie, czy w dobie rozwijającej się w astronomicznym tempie sztucznej inteligencji–zawód tłumacza, a co za tym idzie, kształcenie studentów w tym kierunku ma jeszcze jakiś sens, a jeśli tak, to jakie konkretnie umiejętności powinny być ujęte w ramy kształcenia i jakimi metodami powinny być one rozwijane. W tym celu przeanalizuję treści programowe, efekty kształcenia i sposoby ich weryfikacji na przedmiotach tłumaczeniowych w różnych polskich uniwersytetach. Dokonam również przeglądu literatury w tym zakresie, a także podzielę się własnymi refleksjami na temat kompetencji kluczowych w nauczaniu tłumaczeń pisemnych.

Słowa kluczowe: dydaktyka, tłumaczenia pisemne, tłumaczenie automatyczne, efekty kształcenia, sylabus, sztuczna inteligencja

Summary

The article concerns translation didactics and discusses the future of translation studies in the AI era. The material analysed consists of written translation syllabuses from different Polish universities with special attention to subject contents, learning outcomes and teaching and assessment methods in the field of translation didactics. The aim of the article is to draw practical conclusions as regards the key competences and syllabus design in translation studies.

Keywords: didactics, translation studies, machine translation, learning outcomes, syllabus, AI

Notka o autorce

dr Magdalena Bulińska jest iberystką i amerykańską, pracuje jako adiunkt dydaktyczny w Zakładzie Iberystyki Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Zajmuje się przekładem,

w szczególności przekładem literackim, a także literaturą i kulturą obu Ameryk. Jest tutorką i trenerką Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu.

Czarne lustro¹¹

Jedną z najistotniejszych transformacji w krajobrazie szkolnictwa wyższego jest zdecydowanie błyskawiczny rozwój sztucznej inteligencji. Nie wpływa on jednak równomiernie na wszystkie gałęzie dydaktyki akademickiej. Tymi, którzy nie mogą być obojętni na te zmiany, są z całą pewnością praktycy i dydaktycy przekładu. Obserwując rozwój narzędzi do tłumaczenia maszynowego, można odnieść wrażenie, że zawód tłumacza z czasem przestanie istnieć. Już teraz szybkość i skalowalność przekładów wykonywanych przez maszyny powodują kurczenie się rynku zbytu dla tłumaczeń, gdyż wielu klientów, skuszonych darmowością i pozorną dokładnością przekładu (niuansy są często dla laika niezauważalne), rezygnuje ze zlecenia tłumaczeń i realizuje je samodzielnie z pomocą powszechnie dostępnych narzędzi do tłumaczenia automatycznego. Te same argumenty przemawiają za wyższymi wymaganiami wobec tłumaczy, gdyż klienci potrzebują i wymagają większej kompleksowości usług (w tym edycji, przygotowania dokumentacji, wykonania analiz). Czy w takim wypadku warto dalej kształcić tłumaczy, a jeśli tak, to jak to robić, żeby sprostać wymaganiom rynku i stawić czoła wyzwaniom stawianym przez nowoczesne technologie? Aby odpowiedzieć na to pytanie, przyjrzymy się, jak wygląda dziś kształcenie studentów na ścieżkach tłumaczeniowych i zastanowimy się, jak można by je zmodyfikować lub uzupełnić.

Lustreczko powiedz przecie, co w artykule znajdziesz

Celem artykułu jest ukazanie, jak wygląda kształcenie studentów w zakresie tłumaczeń pisemnych, a jak może, czy powinno ono wyglądać. Przedmioty tłumaczeniowe nauczane są na różnych poziomach, zarówno na studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych, jak i w ramach mikro poświadczeń.¹²

¹¹ Śródtytuł zaczerpnęłam z popularnego serialu, gdzie osiá kompozycyjną są apokaliptyczne wizje, które nieznacznie tylko wyprzedzają to, czego już doświadczamy, szczególnie w przypadku rozwoju technologii informacyjnych. W kontekście tłumaczeń jest to zagrożenie anihilacji zawodu tłumacza w obliczu naporu sztucznej inteligencji.

¹² Mikro poświadczenia mogą stać się idealną strategią w nauczaniu tłumaczeń pisemnych, oferując program dostosowany do bieżących potrzeb rynku. Świetnym przykładem takiego systemu pracy ze studentami jest Uniwersytet Łódzki oferujący kurs "Technologia i AI w pracy tłumacza".

Dydaktyka przekładu obejmuje przedmioty teoretyczne i praktyczne, w zakresie tłumaczeń pisemnych i symultanicznych. Na potrzeby niniejszego artykułu analizie poddane zostały sylabusy z przedmiotów praktycznych (w formie ćwiczeń) i praktyczno-teoretycznych (konwersatoria) z zakresu tłumaczeń pisemnych, zarówno na studiach licencjackich, jak i magisterskich (w zależności od uczelni tłumaczy kształci się w systemie pięcioletnim, trzyletnim lub dwuletnim). Analizowane sylabusy są aktualne (przewidziane na bieżący cykl kształcenia) i dostępne na stronach internetowych polskich uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych, takich jak Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Gdański, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego. Analizowane sylabusy pochodzą z kierunków filologicznych (filologie i lingwistyki stosowane), a analizowane pary językowe są różnorodne: angielski, niemiecki, rosyjski, hiszpański, portugalski. Materiał do analizy obejmuje kilkanaście pozycji, nie jest to więc badanie całościowe ani wyczerpujące. Niniejsza analiza nie stanowi badania naukowego, ale może być do takowego przyczynkiem, gdyż jest to temat ważki, a niewystarczająco eksplorowany przez badaczy.

W zwierciadle niejasno

W przeglądzie sylabusów i ich omówieniu skupiam się szczególnie na przedmiotowych efektach kształcenia, ponieważ to one w sposób najbardziej precyzyjny wyrażają, czego właściwie chcemy studentów na zajęciach z tłumaczeń nauczyć. Zarówno cele przedmiotu, jak i treści programowe odnoszą się w zasadzie do tego samego, różniąc się jedynie poziomem ogólności. Wśród treści programowych pojawiają się: zapoznanie z zasadami i teorią przekładu oraz strategiami i technikami przekładu, ćwiczenia w tłumaczeniu tekstów z różnych dziedzin, o różnej tematyce i gatunku, zapoznanie z pojęciami takimi jak interferencja językowa, problematyka kalek językowych i innych problemów tłumaczeniowych, kwestie praw autorskich, a sporadycznie również treści związane z zasadami funkcjonowania rynku tłumaczeniowego. Do najczęściej formułowanych celów przedmiotu należą: przekazanie wiedzy o teorii przekładu, strategiach i technikach tłumaczeniowych, najczęściej popełnianych błędach, wykształcenie umiejętności poprawnego rozpoznawania modalności tekstu oraz oczywiście, tłumaczenia tekstów jako takie. Wszystkie wyżej wymienione cele i treści znajdują swoje odzwierciedlenie w efektach kształcenia, które zostaną omówione poniżej.

Przed omówieniem efektów warto zwrócić również uwagę na literaturę przedmiotu. Istotnym elementem sylabusów są teksty krytyczne, z którymi studenci mają się zapoznać i z których mają korzystać przy tworzeniu przekładów. W analizowanych sylabusach teksty zarówno w zakresie literatury podstawowej, jak i uzupełniającej pochodzą w znakomitej większości sprzed pojawienia się ogólnodostępnych narzędzi sztucznej inteligencji, a znaczna ich część - z czasów przed internetowych. Dominują pozycje z zakresu strategii i technik tłumaczeniowych, takie jak *Vademecum tłumacza* (Lipiński, 2000), *Poradnik tłumacza* (Belczyk, 2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu* (Hejwowski, 2004). Wymienione są również często słowniki oraz encyklopedie, takie jak *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker, 1998) czy *Mała Encyklopedia Przekładoznawstwa* (Dąbska, 2000).

Pojawiają się również pozycje dotyczące problemów w przekładzie, ze szczególnym uwzględnieniem trudności językowych, np. *Difficult Words in Polish-English Translation* (Douglas-Kozłowska, 1998), a także pozycje dotyczące przekładu konkretnego typu tekstów, np. *Angielski w polskiej reklamie* (Chłopicki, 2000). W niewielu sylabusach znaleźć można pozycje praktyczne dotyczące na przykład rynku tłumaczeń czy realiów pracy w tym zawodzie. Wyjątki stanowią tu sylabusy z Akademii Krakowskiej i Uniwersytetu Gdańskiego. Zaskakujące jest, jak wiele pozycji odnosi się do teorii przekładu, mimo iż analizowane sylabusy dotyczą przedmiotów w formie ćwiczeń lub konwersatoriów. W wielu sylabusach można zauważyć przewagę wiedzy nad efektami kształcenia nad efektami w zakresie umiejętności czy kompetencji społecznych.

Proporcje między efektami wiedzowymi a efektami z zakresu kompetencji społecznych i umiejętności są różne, ale można zauważyć prawidłowość, że we wszystkich analizowanych sylabusach najmniej było efektów dotyczących kompetencji społecznych. W większości sylabusów efektów wiedzowych było więcej niż umiejętności, choć różnice te nie były duże. W zakresie wiedzy efekty były bardzo podobne i odnosiły się głównie do znajomości:

- technik tłumaczeniowych,
- terminologii i pojęć z zakresu translatoryki,
- strategii tłumaczeniowych,
- narzędzi niezbędnych do wykonywania tłumaczeń,
- strategii tłumaczeniowych,
- metod opisu zjawisk językowych,
- faktów wynikających z kompleksowości natury języka,
- źródeł wiedzy tłumacza oraz sposobów dotarcia do informacji,

- instytucji kultury,
- przebiegu procesu tłumaczenia,
- podstawowych problemów tłumaczeniowych (nieprzekładalność, ironia, humor, interferencje językowe).

Tylko w jednym sylabusie pojawił się efekt związany z wiedzą, dotyczący znajomości zasad świadczenia usług tłumaczeniowych oraz zasad panujących w agencjach tłumaczeniowych. W jednym przypadku pojawił się również bardzo ciekawy efekt: „Posiada znajomość zasad współpracy międzynarodowej w branży usług językowych na świecie.”

Jeśli chodzi o efekty z zakresu umiejętności, można zauważyć zdecydowanie większą różnorodność. Do najczęściej pojawiających się efektów należą te związane z umiejętnością:

- wyszukiwania, analizowania, selekcjonowania i użytkowania informacji z różnych źródeł, (często jako źródło podane są słowniki, dużo rzadziej korpus lub narzędzia CAT),
- interpretacji i krytycznej analizy tekstu,
- tworzenia tekstów pisanych w języku obcym,
- dokonywania przekładu tekstu,
- uzasadniania decyzji translatorskich,
- formułowania wniosków płynących z analizy przełożonych tekstów,
- dyskusji na temat przełożonego tekstu,
- określania funkcji i celu tekstu,
- znajomość języka na poziomie B2/C1 według ESOKJ (poziom w zależności od stopnia studiów),
- skutecznego doboru środków językowych.

Pozostałe efekty pojawiają się tylko w niektórych lub tylko w jednym sylabusie i są to między innymi:

- określanie modalności tekstu i jego odbiorcy,
- doskonalenie umiejętności językowych w zakresie języka ojczystego,
- umiejętności z poziomu meta (analiza własnego tekstu, ewaluacja w parach),
- analiza porównawcza przekładów,
- określanie priorytetów w pracy tłumacza,
- umiejętność korekty językowej.

Wyróżnione w sylabusach kompetencje społeczne to głównie aspekty etyczne oraz te związane z prawem autorskim. Pojawiają się również efekty dotyczące udziału w życiu

kulturalnym, świadomości różnic kulturowych, wywiązywania się ze zobowiązań społecznych oraz konieczności samokształcenia i rozwijania umiejętności tłumaczeniowych. W jednym sylabusie pojawia się zgoła enigmatyczny efekt: „dba o tradycje zawodu tłumacza.” Wśród innych efektów, które występują rzadko lub tylko jeden raz, warto wymienić: współdziałanie w zespole tłumaczeniowym, przyjmowanie w nim różnych ról, przekład jako obszar do wysiłku zbiorowego, a także: „wykształcenie u studenta, we wstępnym zakresie, postawy usługodawcy równoważącego interesy wszystkich stron usługi tłumaczeniowej.”

Weryfikacja efektów kształcenia daje wgląd w rodzaje zadań i metody pracy ze studentami. W tej kwestii pojawia się głównie niedookreślona praca z tekstem, wykonywanie przekładów oraz zadań tłumaczeniowych. W jednym przypadku umiejętności weryfikowane są jedynie za pomocą udziału w dyskusji. Często stosowaną metodą weryfikacji jest egzamin lub kolokwium zaliczeniowe. Tylko w jednym przypadku pojawia się portfolio oraz raport jako forma weryfikacji umiejętności.

Tak sformułowane efekty kształcenia pokazują, że celem zajęć z tłumaczeń pisemnych jest wykształcenie umiejętności tworzenia jakościowych, adekwatnych przekładów z użyciem odpowiednich źródeł, narzędzi, strategii i technik. Przekład powinien zostać poprzedzony analizą tekstu, a zakończony dyskusją z użyciem odpowiedniej terminologii, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów problematycznych. W takim projekcie zajęć z tłumaczeń nie ma pozornie nic niewłaściwego, szczególnie jeśli złożylibyśmy wszystkie wymienione efekty w jeden modelowy sylabus. Czy jednak taki kształt zajęć jest adekwatny do wyzwań współczesności, a szczególnie współczesnej technologii informacyjnej? Można stwierdzić, że odpowiedzią na te wyzwania będą dodatkowe przedmioty w ramach specjalności (ścieżek) tłumaczeniowych, takie jak: *Komputer w pracy tłumacza* (UG), czy *Technologie informacyjne w pracy tłumacza* (UR). Umiejętności kształtowane na tego typu zajęciach to przede wszystkim praca z tekstem przy użyciu narzędzi do tłumaczenia wspomaganego komputerowo (ang. CAT, computer assisted translation). Analiza sylabusów tych zajęć to zapewne materiał na osobny artykuł, ale nawet wstępny ich przegląd pokazuje, że i tam próżno szukać treści związanych z wyzwaniami związanymi z postępem sztucznej inteligencji.

W krzywym zwierciadle

W zasadzie więc kształcimy tłumaczy, którzy za wszelką cenę gonić będą maszyny. Czyż bowiem przekład maszynowy wspomagany przez sztuczną inteligencję (w oparciu

o systemy uczące się) nie dąży właśnie do wykonywania jakościowych tłumaczeń? Czy w tym momencie nie osiąga na tym polu znacznego poziomu zaawansowania? Można argumentować, że przysłowiowy diabeł tkwi w szczegółach i że są obszary, w których tłumaczenie maszynowe, nawet to najnowszej generacji, musi się jeszcze dużo nauczyć. Jednak czy studenci zaczynający swoją karierę, czy nawet początkujący tłumacze, nie mają równie długiej drogi przed sobą? Ważnym aspektem przy namysłach nad kształtem zajęć z tłumaczeń powinna być motywacja studenta do podjęcia nauki w ramach ścieżki tłumaczeniowej. Czy nie będzie ona bardzo nadwątlona, jeśli adept tłumaczeń będzie miał świadomość, do jak nierównego wyścigu staje, starając się w toku zajęć przegonić sztuczną inteligencję? Gdzie więc szukać tej motywacji i jakie alternatywy dla przedstawionego modelu kształcenia możemy zaproponować, tak aby studenci nie musieli stawać w szranki ze sztuczną inteligencją, a mogli z jej pomocą ustanowić własne konkurencje?

W literaturze przedmiotu znajdziemy pewne propozycje, ale moim zdaniem są one jeszcze niewystarczające. Pym (2013) zwraca uwagę na konieczność włączenia do programów kształcenia tłumaczy umiejętności uczenia się przez całe życie, krytycznej analizy źródeł i danych, umiejętności edycji i korekty tekstów oraz pracy zespołowej (w tym wzajemnej oceny tekstów). Trojszczak (2019) zauważa, że zajęcia z tłumaczeń często sprowadzają się do tłumaczenia trudnych, naszpikowanych gramatycznymi zawiłościami i nieprzekładalnymi zwrotami fragmentów tekstów, co ma niewiele wspólnego z praktyką zawodowych tłumaczy. Jego propozycja to maksymalne upodobnienie pracy na zajęciach do prawdziwych zleceń z praktyki tłumaczeniowej. Upatrujemy tu oczywiście dużą rolę interesariuszy zewnętrznych, którzy byłiby źródłem tego typu zadań. Po pierwsze teksty, a po drugie, tryb pracy byłoby odbiciem pracy profesjonalnego tłumacza, co w praktyce oznaczałoby stałe użycie (a nie tylko w trakcie dedykowanych temu osobnych zajęć) narzędzi do tłumaczeń wspomaganych komputerowo. Wiązałoby się to z poważnym obciążeniem poszczególnych jednostek, gdyż zakładałoby ustawiczne szkolenie kadry, zakup wydajnego sprzętu komputerowego wraz z adekwatnym oprogramowaniem oraz odpowiednich licencji (obecnie na wielu uczelniach pozostaje to w sferze marzeń). Kolejny postulat Trojszczaka to zmniejszenie asymetrii wiedzy między wykładowcą a studentem. Innymi słowy, studenci w trakcie zajęć powinni mieć dostęp do wszelkich zewnętrznych źródeł informacji, zarówno językowych, jak i pozajęzykowych. Skutkować by to miało mniej podawczym, a bardziej praktycznym modelem nauczania. Nauczyciel akademicki nie byłby już jedynym źródłem wiedzy, a zajęcia byłyby zorientowane na proces, w którym nauczyciel stałby na straży procedur, a także inicjowałby dyskusje (Trojszczak, 2019).

Z tym postulatem wiąże się też kwestia rozdzielenia w polskim systemie kształcenia tytułów zawodowych i naukowych od uprawnień zawodowych. Absolwenci ścieżek tłumaczeniowych zainteresowani zdawaniem egzaminów na tłumacza przysięgłego lub zdobyciem uprawnień obowiązujących na krajowych i unijnych rynkach pracy, muszą przygotować się do takiego egzaminu we własnym zakresie (Trojszczak za Pym, s. 343). Tylko niektóre uczelnie w ramach zajęć proponują studentom zagadnienia, teksty i testy obowiązujące na takich egzaminach. W odróżnieniu od poprzedniego postulatu, ten jest bardzo łatwy do realizacji, szczególnie na drugim stopniu, ze studentami z większymi umiejętnościami językowymi. Z kolei Lindemann zwraca uwagę na brak w kształceniu tłumaczy kompetencji z zakresu przedsiębiorczości (Lindemann, 2019) oraz na niedostateczne kształcenie w ramach języka specjalistycznego technicznego, na który istnieje duże zapotrzebowanie ze strony klientów (Lindemann, 2019, s. 387).

Jakkolwiek słuszne, postulaty wysuwane przez Trojszczaka i Lindemanna są niewystarczające. Listę postulatów „uzupełniających” powinno rozpoczynać rozróżnienie dokonane przez Kiraly (2000) na kompetencje tłumaczeniowe i kompetencje tłumacza. Wydaje się, że to, co obecnie dominuje w kształceniu tłumaczy, to kompetencje tłumaczeniowe, czyli te związane bezpośrednio z umiejętnościami językowymi w zakresie wykonywania jakościowych przekładów. Kompetencje te pokrywają się z wymienionymi wcześniej efektami kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności wyszczególnionymi w analizowanych sylabusach. Prawie całkowicie nieobecne natomiast w programach kształcenia zdają się być kompetencje tłumacza, podkreślające relacyjny, w mojej ocenie kluczowy, aspekt tego zawodu.

Wierne odbicie

Rozumienie tekstu w przekładzie jako formy komunikacji, a co za tym idzie, kształtowanie umiejętności w tym zakresie w toku zajęć, jest w praktyce dydaktyki przekładu rzadkością. Co ciekawe, w kilku sylabusach w wykazie literatury pojawia się książka Krzysztofa Hejwowskiego *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, ale praktycznych implikacji takiego ujęcia nie widać w sylabusach. Małgorzewicz (2014) stwierdza, opierając się na badaniach przeprowadzonych wśród studentów i początkujących tłumaczy, że istnieją znaczne braki w szeroko pojętej kompetencji

komunikacyjnej¹³. Widoczny jest szczególnie brak takich cech jak: refleksyjność, samoświadomość tłumacza, a także wrażliwość poznawcza i kulturowa czy kreatywność (Małgorzewicz, 2014, s. 5). W nielicznych sylabusach pojawia się kategoria odbiorcy, grupy docelowej tekstu; w jednym przypadku pojawiają się elementy komunikacji międzykulturowej (w szerszym ujęciu rozumienia różnic kulturowych). Wśród kompetencji społecznych dostrzegamy pracę zespołową, a w jednym przypadku również ewaluację w parach czy peer tutoring. Nadal jednak w centrum uwagi znajduje się wyłącznie tekst.

Moim zdaniem zawód tłumacza ma przed sobą przyszłość tylko wtedy, kiedy jego istotą będzie praca z człowiekiem, a nie wyłącznie z tekstem. Wieloaspektowa współpraca z klientem lub odbiorcą oraz pełne zorientowanie na dialog i ułatwianie komunikacji to klucz do efektywnej dydaktyki przekładu. Kompetencje tłumacza będą więc miały na celu przygotowanie studenta do pełnienia w procesie przekładu różnych ról, które pozwolę sobie teraz omówić, z zastrzeżeniem, że bardzo często jedno zlecenie będzie wymagało występowania w kilku rolach jednocześnie.

Pierwsza rola, jaką może pełnić tłumacz, to rola towarzysza. Wymaga ona kształcenia umiejętności interpersonalnych, często z innych dziedzin, takich jak psychologia. Mam tu na myśli na przykład kwestię odpowiedzialności za słowo, prawa autorskie, a także zaufanie klienta do tłumacza, ze szczególnym uwzględnieniem pacjentów w przypadku tłumaczeń z zakresu medycyny. Rynek tłumaczeń medycznych, choćby ze względu na rosnącą popularność tak zwanej turystyki medycznej, jest bardzo prężnie rozwijająca się gałęzią przekładu. Tłumaczenia w tym zakresie wymagają nie tylko specjalistycznej wiedzy i umiejętności językowych, ale również znajomości realiów kulturowych, takich jak system opieki zdrowotnej. Tłumacz towarzysz, poza tworzeniem tekstów, mógłby również prowadzić klienta-pacjenta przez meandry biurokratyczne i zawiłości systemu opieki zdrowotnej, a także tłumaczyć lub prowadzić korespondencję. Wyobrażam sobie, że wyspecjalizowany w tej dziedzinie tłumacz stałby się również ważnym wsparciem w trudnym procesie dochodzenia do zdrowia. Wspomniałam, że tłumacz zajmujący się przekładem medycznym musi posiadać dużą wiedzę w tym zakresie, gdyż jest to taki rodzaj przekładu, w którym nie można sobie pozwolić na błąd, ponieważ w grę wchodzi ludzkie życie i zdrowie. W związku z tym, kolejną rolą, którą może przyjąć tłumacz, jest rola tłumacza eksperta. Wiedza z danej dziedziny, połączona z doskonałym opanowaniem w realiach kulturowych, będzie niezbędnym elementem pracy tłumacza eksperta. Badacze podkreślają, że poziom wiedzy ogólnej

¹³ Małgorzewicz (2014, str.3) wyróżnia trzy zasadnicze kompetencje tłumacza: językową, interkulturową i komunikacyjną.

u studentów jest niezadowolający, a poziom wiedzy szczegółowej w dziedzinach niefilologicznych wymaga udziału w osobnych kursach. Przykładem niech będzie tu prawo. Kształcenie interdyscyplinarne oraz system mikropoświadczeń wydają się niezbędne, aby studenci w ramach swojego kształcenia mogli nabyć potrzebną wiedzę w określonej dziedzinie, która będzie uzupełnieniem ich umiejętności tłumaczeniowych. Inicjatywy takie pojawiają się już na polskich uczelniach; przykładem niech będzie gdańska Szkoła Prawa Hiszpańskiego, ale są one zdecydowanie odosobnionymi przypadkami. Jak wynika z analizy Gałuskiej (2011), jeśli w programach studiów na ścieżkach tłumaczeniowych pojawiają się przedmioty z zakresu prawa, dotyczą one wstępu do prawoznawstwa i jako takie są kopią przedmiotów z kierunków prawniczych. Prowadzone są w języku ojczystym studentów i nie zawierają żadnych elementów z zakresu komparatystki prawniczej.

Znajomość realiów i uwarunkowań systemu prawnego, a także dziedzin pokrewnych, takich jak obrót nieruchomościami, jawi się jako fundament dobrego przekładu w obszarze prawa. Dobrze wykształcony tłumacz ekspert mógłby nie tylko tłumaczyć teksty, ale również generować wnioski, opracowywać dokumentację czy zajmować się w imieniu klienta wyszukiwaniem informacji (*research*). Kompleksowość usług wydaje się tu kwestią absolutnie kluczową. Wyobrażam sobie również, że tłumacz przysięgły jako funkcjonariusz państwowy mógłby wziąć na siebie poświadczenie, sprawdzanie czy sporządzanie dokumentów, dzieląc te kompetencje z notariuszem. Kolejnym obszarem, w którym widzę pole do rozwijania kompetencji tłumacza, jest szeroko pojęty biznes. Uzbrojony w umiejętności negocjacyjne, kompetencje miękkie oraz znajomość realiów kulturowych (w tym np. zasad *savoir-vivre'u*), tłumacz mógłby nie tylko tłumaczyć umowy i korespondencję biznesową, ale także stać się łącznikiem-negocjatorem we wszelkiego rodzaju pertraktacjach biznesowych. Wymagałoby to oczywiście połączenia umiejętności z obszaru tłumaczeń pisemnych i symultanicznych. Choć te drugie nie są przedmiotem analizy w tym artykule, to praktyka wskazuje na konieczność kształcenia umiejętności, które przekraczają sztywno zakreśloną granicę między tłumaczeniem pisemnym a konsekwentnym.

Podobnie rzecz się ma w przypadku tłumaczenia dla turystyki, w ramach którego tłumacz nie musiałby się ograniczać do przekładu broszur turystycznych czy stron internetowych. Po uzupełnieniu swoich kompetencji o znajomość swojego regionu byłby w stanie samodzielnie tworzyć materiały turystyczne czy oprowadzać wycieczki. W dziedzinie turystyki mógłby działać również tłumacz kulturoznawca, który po nabyciu wiedzy z zakresu kultury danego kraju czy obszaru, stałby się promotorem

danej kultury, a działalność tłumaczeniowa sprzężona byłaby z działaniami w obszarze kultury i literatury.

Zwierciadło obnoszone po gościńcu, czyli o tłumaczeniu literatury

Przekład literacki jest bardzo często traktowany jako osobna, szczególna część przekładu, jednak nie zawsze są mu poświęcone osobne przedmioty. W Uniwersytecie Gdańskim zajęcia dotyczące przekładu literackiego są oferowane dopiero na drugim stopniu, a wcześniej przekład literacki wpleciony jest w przedmiot tłumaczenia pisemne. Nie poświęciłam w tym artykule szczególnej uwagi przekładowi literackiemu, ponieważ wydaje się, że zarówno tłumaczenie literatury, jak i kształcenie w tym zakresie są mniej „narażone” na zakusy sztucznej inteligencji. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że zniechęceni do wybierania ścieżki tłumaczeniowej studenci mogą również odrzucić przekład literacki.

Jeśli chodzi o kształtowanie kompetencji tłumacza w zakresie przekładu literackiego, przestrzeń do dyskusji jest ogromna. Można pójść za Jarniewiczem (2018) i określić role tłumacza odpowiednio jako ambasadora i legislatora. Ambasador będzie reprezentował swoją kulturę w kulturze docelowej, wybierając teksty do tłumaczenia oraz współpracując z wydawnictwami, agencjami literackimi, ośrodkami kultury, teatrami czy wytwórniami filmowymi. Z kolei tłumacz legislator będzie utrzymywał kanon literatury, tłumacząc dzieła mające stałe miejsce w danej kulturze. W tej roli również otwiera się pole do współpracy, nie tylko z wymienionymi instytucjami, ale także na przykład ze szkołami. Kompetencje tłumacza w tym kontekście obejmują umiejętności interpersonalne, marketingowe, negocjacyjne oraz z zakresu wystąpień publicznych. Szczególną rolą dla tłumacza literatury może być rola tłumacza hybrydycznego, który specjalizowałby się w literaturze międzykulturowej, dwujęzycznej. Do tego niezbędne byłoby kształcenie w więcej niż jednym języku obcym, co zresztą już się dzieje na polskich uczelniach (obowiązkowe lektoraty), jednak nie jest ściśle związane z wybraną ścieżką kształcenia.

Kolejną niezwykle ważną rolą jest kształcenie kompetencji w zakresie edycji, postedycji i korekty tekstów, zarówno w języku docelowym, jak i ojczystym. Rozwój umiejętności związanych z edycją, a także uzupełnienie programu studiów o zajęcia z edycji i korekty prowadzone przez polonistów, pozwoliłoby przejąć tłumaczowi edytorowi część obowiązków korektora, a tym samym jego umiejętności stałyby się w rezultacie bardziej uniwersalne i konkurencyjne na rynku pracy.

Idąc tym tropem, można również poszerzyć kompetencje tłumacza (czy w tym przypadku bardziej tłumaczeniowe) o odczytywanie starodruków, pisma odręcznego, napisów na medalach oraz umiejętność transkrypcji z jednego alfabetu na inny. Do tego niezbędna byłaby współpraca międzyinstytutowa, w tym przypadku z Instytutem Historii czy Instytutem Archeologii.

Wreszcie, ostatnia rola, do jakiej powinny przygotowywać zajęcia z tłumaczeń pisemnych, to rola tłumacza jako autora przekładu. Mam tu na myśli oczywiście postawę, która przemawia za widocznością i docenieniem tej pracy, ale również tłumacza jako autora prac oryginalnych. Tłumacz, u którego w toku zajęć wykształcimy umiejętność oceny jakości przekładu, również w perspektywie komparatystycznej, którego zapoznamy z tekstami z zakresu krytyki przekładu, może stać się autorem prac naukowych, a także recenzji ukazujących się na rynku tłumaczeń. Zachęcony elementami pisania kreatywnego, które są w mojej ocenie niezbędne do dobrego przekładania literatury, być może sam sięgnie po pióro. Wówczas sztuczna inteligencja nie będzie już dla niego zagrożeniem.

Podsumowując, przyjrzenie się celom, treściom, literaturze i efektom kształcenia dla wybranej grupy przedmiotów daje unikalny wgląd w dydaktykę danej materii i pozwala wyciągnąć szereg praktycznych wniosków dla dydaktyków przekładu.

Po pierwsze należałoby przemyśleć i tak sformułować profil absolwenta kierunku lub specjalności tłumaczeniowej, aby uwzględnił on wymienione w tym artykule role i możliwe pola przyszłej działalności zawodowej absolwentów. Odpowiednio sformułowany profil wymusi zmiany na kolejnych poziomach, w treściach kształcenia i celach przedmiotu, a przede wszystkim w efektach kształcenia.

W zakresie efektów dotyczących wiedzy, sylabusy należałoby uzupełnić o wiedzę z zakresu zasad świadczenia usług tłumaczeniowych, realiów pracy tłumacza niezależnego oraz tłumacza zatrudnionego w biurze lub agencji tłumaczeniowej. Zajęcia poświęcone tym zagadnieniom warto urozmaicić spotkaniami z praktykującymi tłumaczami oraz w przypadku przekładu literackiego, udziałem w festiwalu lub innym wydarzeniu poświęconym tłumaczeniu literatury (np. gdański festiwal „Odnalezione w tłumaczeniu”).

Niezwykle istotną kompetencją, która powinna zostać włączona przez dydaktyków przekładu do sylabusów przedmiotowych i do pracy na zajęciach jest kompetencja międzykulturowa. Powinna ona uwzględniać zarówno wiedzę z zakresu różnic kulturowych, jak i znajomość zasad współpracy międzynarodowej (np. w agencjach tłumaczeniowych) oraz komunikacji międzykulturowej. Przygotuje to studenta do

wypełniania różnych ról, które zostały omówione w tym artykule, na przykład roli tłumacza negocjatora.

Kształcenie w zakresie umiejętności interpersonalnych, negocjacyjnych, kompetencji komunikacyjnej, w tym w szczególności w zakresie komunikacji międzykulturowej może być dobrym urozmaiceniem zajęć. Zadania mogą przybrać postać scenek czy elementów dramy, które dobrze sprawdzą się jako zadania aktywizujące (tzw. *energizers*) lub lodołamacze. Kształcenie w zakresie kreatywności również będzie świetną okazją do aktywizacji studentów na zajęciach. Zadania stricte tłumaczeniowe mogą zostać przeplatane zadaniami kreatywnymi, na przykładzie literackim może to być pisanie opowieści dla dzieci lub reportaży. Na zajęciach z tłumaczenia tekstów użytkowych, studenci mogą tworzyć teksty reklamowe (np. w kontekście tłumaczeń na potrzeby marketingu).

Kolejną grupą kompetencji, które powinny zostać włączone do programu kształcenia, są kompetencje z zakresu przedsiębiorczości. W ramach doskonalenia tej kompetencji studenci mogą uczyć się na przykład, jak wyceniać i reklamować swoje usługi. Mogą również tworzyć na zajęciach swoje pierwsze portfolio lub własne strony internetowe.

W ramach przygotowania do roli tłumacza edytora czy tłumacza korektora, w toku zajęć można uwzględnić korektę tekstów w parach lub grupach (*peer review*) według wcześniej ustalonych kryteriów i przy użyciu adekwatnych narzędzi (np. Peer Studio). Taki tryb pracy wzmocniłby niewątpliwie umiejętność pracy zespołowej i przyjmowania w zespole różnych ról.

Jeśli chodzi o organizację kształcenia, warto rozważyć upodobnienie pracy na zajęciach do pracy zawodowej, uwzględniając autentyczne zlecenia z praktyki tłumaczeniowej. Powinno się to odbywać w ramach współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, którymi często są zawodowi tłumacze. Z kolei, kompleksowość usług, polegająca na opracowywaniu dokumentacji, prowadzeniu korespondencji czy analizie danych mogłaby zostać włączona w praktykę dydaktyczną poprzez prace projektowe czy studia przypadków. Tłumaczony tekst jawiłby się w takim zadaniu jako jeden z elementów pracy, umiejętnie wpleciony w cały projekt. Na przykład tłumaczenie umowy kupna-sprzedaży nieruchomości, można poprzedzić zadaniem uwzględniającym analizę zasad działania i pracy agencji nieruchomości w danym kraju oraz analizę ofert nieruchomości.

Kolejnym elementem wzbogacającym przebieg zajęć, a także przygotowującym do egzaminów zawodowych, dających konkretne uprawnienia, mogą być zadania

z egzaminów na tłumacza przysięgłego, uwzględniające nie tylko same teksty, ale również zadania leksykalno-gramatyczne.

Kształcenie studentów do roli tłumaczy ekspertów stanowić może duże wyzwanie dla praktyki dydaktycznej. Wymaga ono pracy interdyscyplinarnej i współpracy międzywydziałowej. Oprócz zajęć fakultatywnych z języków specjalistycznych należałoby również włączyć w program kształcenia przedmioty z dziedzin takich jak prawo porównawcze czy ekonomia, na przykład w ramach przedmiotów ogólnouniwersyteckich. Współpraca międzywydziałowa mogłaby polegać na tłumaczeniu tekstów i dokumentów dla studentów i pracowników z innych jednostek. Wyobrażam sobie na przykład taką współpracę z Instytutem Historii, podczas której studenci tłumaczyliby na potrzeby Instytutu Historii teksty źródłowe dostępne tylko w danym języku, a w ramach wymiany-nauczyciel z Instytutu Historii prowadziłby dla studentów tłumaczeń zajęcia lub warsztaty z krytycznej analizy tekstów źródłowych lub z odczytywania starodruków. Podobna sytuacja może mieć miejsce w ramach współpracy z Instytutem Filologii Polskiej, gdzie przedmiotem „wymiany” byłyby warsztaty z edycji i korekty tekstu.

Oprócz efektów kształcenia modyfikacji poddane zostać powinny także metody weryfikacji założonych efektów. Obok klasycznych kolokwiów powinny pojawić się również zadania uwzględniające kompleksowe podejście do przekładu, takie jak wykonanie analizy danych, krytyczna analiza tekstu, realizacja projektu, stworzenie portfolio, raportu lub reklamy.

Dydaktycy przekładu powinni również dokonać przeglądu i aktualizacji literatury przedmiotu, aby teksty krytyczne wspomagające studentów w procesie nauki były aktualne i uwzględniały rozwój technologiczny w zakresie tłumaczeń.

Wymienione tu propozycje nie wyczerpują możliwych zmian w dydaktyce przekładu. Dalszy namysł nad omówionymi zagadnieniami jest, w obliczu dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych, absolutnie konieczny. Potrzebujemy kształcić studentów wszechstronnych, którzy jako tłumacze będą oferowali usługi kompleksowe. Odpowiadając na zadane w tytule pytanie, przekładu uczyć warto, ale kształcąc interdyscyplinarnie i wszechstronnie, nie tłumaczy-maszyny, a tłumaczy-osoby.

Bibliografia

Gałuska K., Marcol L. (2011). *Modele kształcenia tłumaczy w zakresie wiedzy specjalistycznej z dziedziny prawa*. „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, nr 6, s.166-178.

Hejwowski, K. (2012). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: PWN

Jarniewicz, J. (2018). *Tłumacz między innymi. Szkice o przekładach, językach i literaturze*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.

Lindemann, A. (2019). *Wyzwania w zakresie profesjonalnych tłumaczeń pisemnych i ustnych w przyszłości*. „*Studia Translatorica*”, nr 10, s. 383-389.

Małgorzewicz, A. (2014). *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej*. „*Lingwistyka Stosowana*”, nr 11, s.1-10.

Trojszczak, M. (2019). *Dydaktyka przekładu pisemnego w dobie nowoczesnych technologii tłumaczeniowych*. „*Konińskie Studia Językowe*”, nr 7 (3), s.341-360.

Pym, A. (2013). *Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age*. „*Meta*”, nr 58 (3), s.487-503.

Krzysztof Patkowski

Wydział Nauk Stosowanych, Collegium Da Vinci, Poznań

ORCID: 0000-0003-3502-9754

Marek Zieliński

Wydział Nauk Stosowanych, Collegium Da Vinci, Poznań

ORCID: 0000-0001-5697-3678

Narzędzia oparte na AI w edukacji: postawy i dylematy w świetle badań

Streszczenie

W artykule omówiono znaczenie sztucznej inteligencji (AI) w kontekście edukacyjnym, jej potencjalne korzyści, a także wyzwania związane z jej implementacją. AI ma zdolność personalizowania procesu nauczania, ułatwiając dostęp do materiałów edukacyjnych oraz automatyzując rutynowe zadania, takie jak ocenianie i monitorowanie postępów uczniów. Jednak pojawiają się również obawy o prywatność danych, etykę oraz wpływ na interakcję między nauczycielem a uczniem, która jest kluczowa w tradycyjnym modelu edukacji. W artykule omówiono wyniki badań przeprowadzonych w pięciu grupach, obejmujących uczniów, nauczycieli, studentów, wykładowców oraz przedstawicieli biznesu. Wyniki te pokazują zróżnicowane podejścia do wykorzystywania AI w edukacji, wskazując na ogólnie pozytywne nastawienie wobec tej technologii, jednak z uwzględnieniem potrzeby precyzyjnych regulacji. Z analizy wynika, że większość badanych dostrzega potencjał AI do transformacji edukacji, jednak nauczyciele i wykładowcy pozostają ostrożni wobec jej wykorzystania, szczególnie w kontekście przygotowywania prac zaliczeniowych. Rekomendacje zawarte w artykule wskazują na konieczność opracowania wytycznych i norm regulujących korzystanie z AI w edukacji, a także wsparcia dla nauczycieli i uczniów w zakresie etycznego i odpowiedzialnego korzystania z tej technologii.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, AI, edukacja, badania, system edukacyjny

Summary

The article discusses the significance of artificial intelligence (AI) in the educational context, its potential benefits, as well as the challenges related to its implementation. AI has the capability to personalize the learning process, facilitate access to educational resources, and automate routine tasks, such as grading and monitoring students' progress. However, concerns also arise regarding data privacy, ethics, and the impact on teacher-student interaction, which is key in the traditional education model. The article analyzes the results of research conducted in five groups, including students, teachers, university students, lecturers, and business representatives. These findings reveal diverse approaches to using AI in education, highlighting a generally positive attitude towards technology but emphasizing the need for precise regulations. The analysis shows that most respondents recognize AI's potential to transform education, although teachers and lecturers remain cautious about its use, particularly in the context of creating assignments. The article's recommendations point to the necessity of developing guidelines and standards governing the use of AI in education, as well as providing support for teachers and students in the ethical and responsible use of this technology.

Keywords: artificial intelligence, AI, education, research, educational system

Notka o autorach

dr Krzysztof Patkowski

Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych w Collegium Da Vinci, manager edukacji z wieloletnim doświadczeniem, tutor, wykładowca akademicki oraz trener. Od kilkunastu lat pracuje na styku edukacji i biznesu kreując we współpracy z pracodawcami nowoczesne i praktyczne rozwiązania edukacyjne pozwalające studentom, jak najlepiej przygotować się do funkcjonowania na stale zmieniającym się rynku pracy. Tworzy unikatowe w skali kraju praktyczne kierunki studiów – produkty będące odpowiedzią nie tylko na to, jak zmienia się globalna gospodarka i rynek pracy, ale też zmiany te wyprzedzające. Autor i współautor licznych badań i publikacji dotyczących edukacji i kompetencji przyszłości m.in. „Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046”, czy „Polska edukacja w cieniu AI”.

dr hab. Marek Zieliński

Rektor Collegium Da Vinci, uczelni wyższej skupionej na praktycznej edukacji w sektorze biznesu kreatywnego. Absolwent Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, z którym był związany przez ponad 20 lat. W swojej pracy naukowej koncentruje się na relacjach biznesowych (członek IMP Group), które badał z perspektywy zaufania, dzielenia się wiedzą oraz adaptacji. Aktualnie prowadzi badania nad rolą i znaczeniem nowych technologii (AI, IoT) w relacjach B2B. Współautor raportu „Polska edukacja w cieniu AI” oraz inicjator projektu naukowo-dydaktycznego „PoznAI”, poświęconego roli nowych technologii w edukacji. Przez ponad dwie dekady świadczył usługi doradcze, szkoleniowe oraz prowadził projekty badawcze dla firm działających na rynku B2B.

Wstęp

Sztuczna inteligencja (AI) odgrywa coraz większą rolę w edukacji, wywołując dyskusje na temat jej potencjalnych korzyści, wyzwań oraz długoterminowego wpływu na proces nauczania i uczenia się. AI pozwala na personalizację nauki, ułatwia dostęp do zasobów edukacyjnych oraz może odciążać nauczycieli w rutynowych zadaniach, takich jak ocenianie i monitorowanie postępów uczniów. Z drugiej strony pojawiają się obawy dotyczące etyki, prywatności danych i utraty interakcji między nauczycielem a uczniem, które są nieodłącznym elementem tradycyjnej edukacji. AI w edukacji, a zwłaszcza generatywna sztuczna inteligencja, z pewnością oferuje ogromny potencjał do transformacji sposobu, w jaki uczymy i uczymy się, jednak kluczowymi wyzwaniami pozostają systemowe podejście w jej wdrażaniu i stosowaniu w jednostkach edukacyjnych oraz świadome korzystanie z potencjału tej technologii z jednoczesnym dbaniem o kluczowe kompetencje społeczne uczniów.

Mając na uwadze błyskawiczny rozwój technologii (Azhar, 2021), zróżnicowaną skłonność do jej akceptacji (Strzelecki, 2023) oraz trwającą dyskusję na temat wpływu AI na różne sektory gospodarki warto przyjrzeć się postawom osób uczących się oraz uczącym innych wobec wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji. Zaprezentowane w artykule wyniki w powyższych grupach uzupełnione zostały o perspektywę przedstawicieli świata biznesu.

Artykuł wieńczy analiza stanowisk uczelni wyższych wobec stosowania narzędzi opartych na AI w edukacji oraz rekomendacje dla zarządzających uczelniami w zakresie organizacyjnych rozwiązań związanych z wdrażaniem i upowszechnianiem sztucznej inteligencji w środowisku edukacyjnym.

AI w edukacji - rewolucja czy kolejne narzędzie edukacyjne?

Rozwój sztucznej inteligencji zrewolucjonizował wiele sektorów gospodarki, w tym również edukację. Od generatywnych modeli AI, takich jak ChatGPT, po inteligentne systemy tutorialowe, AI oferuje potencjał do transformacji tradycyjnych metod nauczania, personalizując doświadczenia edukacyjne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Zhai i współautorzy (2021) w oparciu o analizę 100 artykułów poświęconych rozwojowi AI w edukacji wskazują na trzy główne obszary, wokół których toczy się dyskusja naukowa: rozwojowy (tworzenie inteligentnych systemów tutoringowych, które wykorzystują algorytmy do monitorowania postępów uczniów, dostarczania spersonalizowanych zadań i automatycznej oceny), aplikacyjny

(zastosowanie technik AI, takich jak feedback i adaptacyjne uczenie się, do dostosowywania treści do indywidualnych potrzeb uczniów) i integracyjny (immersyjne narzędzia, obliczenia afektywne, gamifikacja). Jednak ta technologia niesie ze sobą także liczne wyzwania, takie jak etyczne zarządzanie danymi, ochrona prywatności czy utrata tradycyjnych interakcji między nauczycielem a uczniem (Nguyen, 2023; Lesiuk-Bączyk, Patkowski i Zieliński, 2024).

Z perspektywy nauczycieli AI umożliwia efektywniejsze zarządzanie czasem poprzez automatyzację takich zadań, jak ocenianie prac pisemnych czy monitorowanie postępów uczniów. Nguyen (2023) zwraca uwagę, że AI może być stosowane w systemach rekomendacji, które pomagają uczniom i nauczycielom w podejmowaniu decyzji dotyczących rozwoju edukacyjnego, a także wykrywaniu uczniów narażonych na niepowodzenie i wprowadzeniu odpowiednich interwencji. Z perspektywy organizacji narzędzia oparte na AI optymalizują pracę, pomagają wyrównać braki kadrowe (Zhai i in., 2021). Równocześnie jednak istnieje obawa, że zbytne poleganie na technologii może ograniczyć autonomię nauczycieli oraz zmniejszyć znaczenie interakcji z uczniami, które są kluczowe dla budowania relacji i wspierania rozwoju społecznego uczniów (Su i Yang, 2023).

Z punktu widzenia uczniów, AI oferuje nowe sposoby uczenia się, takie jak wirtualni tutorzy i systemy adaptacyjne, które dynamicznie dostosowują treści edukacyjne do indywidualnych potrzeb i tempa nauki (Holmes i Tuomi, 2022) oraz tworzą bardziej angażujące i interaktywne środowiska edukacyjne (Nguyen, 2023). AI może również wspierać rozwój umiejętności krytycznego myślenia oraz samodzielności uczniów poprzez generowanie różnorodnych odpowiedzi i podejść do problemów (Dai, Liu i Lin, 2023). Technologie oparte na AI, takie jak systemy predykcyjne i przetwarzanie języka naturalnego (NLP), wspierają uczniów z niepełnosprawnościami, np. poprzez czytniki ekranu czy systemy transkrypcji mowy na tekst (Roshanaei, Olivares, & Lopez, 2023). Jak zauważają Su i Yang (2023), systemy takie jak ChatGPT mogą przyspieszać procesy edukacyjne, jednocześnie oferując spersonalizowane wsparcie dla uczniów, jednak muszą być stosowane odpowiedzialnie i etycznie, aby unikać potencjalnych zagrożeń, takich jak uprzedzenia w danych czy naruszanie prywatności uczniów. Z drugiej strony, nadmierne poleganie na AI może zmniejszyć zaangażowanie uczniów w samodzielne i krytyczne myślenie oraz rozwój kreatywności, a więc kompetencji dziś niezbędnych w edukacji (Lim i in., 2023).

Wprowadzenie AI do edukacji stawia wiele pytań. Czy sztuczna inteligencja rzeczywiście stanowi rewolucję, która radykalnie zmieni sposób, w jaki uczymy i uczymy się, czy też stanie się jedynie kolejnym narzędziem wspierającym już istniejące

praktyki? AI może istotnie wpłynąć na rolę nauczycieli i uczniów, zmieniając nauczycieli w projektantów treści edukacyjnych dla aplikacji i narzędzi opartych na AI oraz zwiększając autonomię uczniów w procesie uczenia się. Należy jednak przede wszystkim zrozumieć, jakie są długoterminowe konsekwencje integracji tej technologii oraz jak można wyważyć jej korzyści z potencjalnymi zagrożeniami dla systemu edukacji. Ważne jest, aby rozwój AI w edukacji postępował w sposób odpowiedzialny, transparentny, sprawiedliwy i etyczny, co podkreślają w systemowym przeglądzie literatury Memarian i Deleck (2023). W projektowaniu rozwiązań edukacyjnych opartych na nowych technologiach istotne jest uwzględnienie perspektyw zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Warto przytoczyć w tym miejscu stanowisko UNESCO, które w kontekście globalnych inicjatyw, zwraca uwagę, że rozwój AI w edukacji wymaga regulacji, które chroniłyby uczniów i nauczycieli, zapewniając podejście zorientowane na człowieka. W zaleceniach UNESCO dotyczących generatywnej AI w edukacji podkreśla się, że AI powinna wspierać procesy edukacyjne, ale jednocześnie nie może zastępować wartościowych interakcji międzyludzkich, które są kluczowe dla kształtowania kompetencji społecznych i nieodłącznym elementem edukacji tradycyjnej (unesco.org). Istnieje także ryzyko nadmiernej zależności od technologii oraz obawa o wpływ AI na integralność akademicką i rozwój krytycznego myślenia u studentów (Nguyen i in., 2024). Kluczowe dla sukcesu będą organizacyjne rozwiązania obowiązujące i akceptowane przez uczestników procesu edukacyjnego: uczniów i studentów oraz nauczycieli i wykładowców. Konieczne jest zatem systematyczne śledzenie postaw, oczekiwań i obaw powyższych grup, by adaptować uczelnię bądź szkołę do zmian wynikających z tempa rozwoju technologicznego oraz wspierać w tym procesie wszystkich interesariuszy, ze szczególnym uwzględnieniem osób uczących się oraz dydaktyków. Warto śledzić również postawy przedstawicieli sektora biznesowego, którzy szybciej i szerzej akceptują technologię niż sektor edukacyjny.

Metodyka badawcza

Celem identyfikacji i oceny postaw wobec rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji w edukacji zaprojektowano i przeprowadzono badanie w pięciu grupach: uczniach i nauczycielach, studentach i wykładowcach oraz przedstawicielach biznesu. W badaniu, które trwało dwa tygodnie, wzięło udział 2379 osób. Narzędzie opracowano z wykorzystaniem Google Forms. W przypadku grup uczących się (studenci oraz uczniowie) link do kwestionariusza wraz zaproszeniem do badania został

zamieszczony w grupach tematycznych na portalach społecznościowych (Facebook oraz LinkedIn). W przypadku pozostałych grup respondentów przyjęto nielosowy doboru próby metodą kuli śnieżnej. Objęcie badaniem powyższych grup pozwoliło na ujęcie pełnej oceny zjawiska.

Postawy wobec AI w edukacji zostały wyskalowane za pomocą czterech pytań na siedmiostopniowej skali Likerta. Ponieważ badanie miało charakter eksploracyjny nie narzucano respondentom definicji sztucznej inteligencji. Natomiast w kwestionariuszu, w zależności od poruszanego problemu, rozróżniono sztuczną inteligencję (jako technologię) oraz narzędzia i aplikacje oparte na sztucznej inteligencji (rozumiane przede wszystkich w kategorii generatywnej sztucznej inteligencji). Udzielone odpowiedzi były rekodowane w taki sposób, aby uzyskać zmienną dychotomiczną, w przypadku której wartości poniżej 4 oznaczały zmiany negatywne, a wartości powyżej 4 odpowiadały zmianom pozytywnym wynikającym z korzystania z narzędzi/aplikacji opartych na AI. Prezentowane na wykresach dane oznaczają procentowy udział odpowiedzi zgadzających się (raczej się zgadzam, zgadzam się, zdecydowanie się zgadzam) z danym stwierdzeniem w określonej grupie badanych.

AI w edukacji - perspektywa osób uczących się, nauczających i biznesu

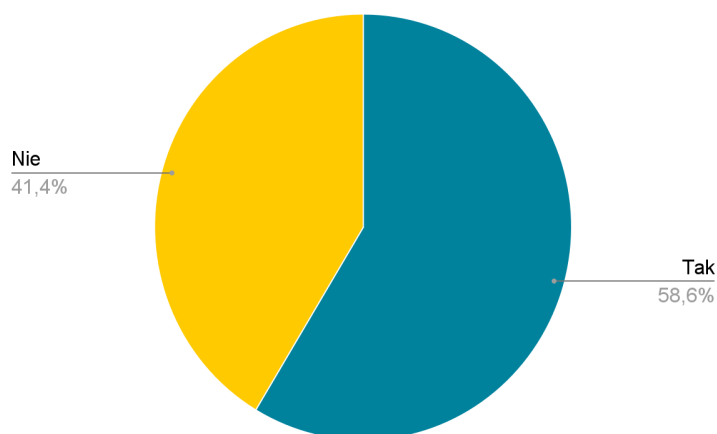
Żyjemy i pracujemy w rzeczywistości, w której większość uczniów i studentów wspiera się narzędziami opartymi na sztucznej inteligencji. Mimo, iż przewaga respondentów wykorzystujących AI nie jest bardzo znacząca (Wykres 1), przyjąć należy, że dzisiaj proporcje te zmieniają się z każdym dniem na rzecz grupy wspierającej się sztuczną inteligencją. Wynika to m.in. z faktu bardzo dynamicznego rozwoju narzędzi opartych na AI oraz ich rosnącej dostępności, czy wręcz panującej mody na AI (Bhaskar i Suleyman, 2023).

Powyższe dane dość mocno kontrastują z odpowiedziami nauczycieli i wykładowców akademickich (Wykres 2). Większość osób nauczających deklaruowała brak świadomości bądź nie była w stanie ocenić, czy ich uczniowie i studenci wspomagają się narzędziami AI.

Uzyskane wyniki pokazują, jak zróżnicowane jest podejście do kwestii korzystania z narzędzi AI w każdej z badanych grup, a także jak przy generalnie pozytywnym nastawieniu do wykorzystania tego typu technologii potrzebne są dokładne wytyczne i określenie co jest i powinno być w tym zakresie zabronione, a co dozwolone (Wykres 3). Zdecydowana większość respondentów (od 51% w przypadku nauczycieli

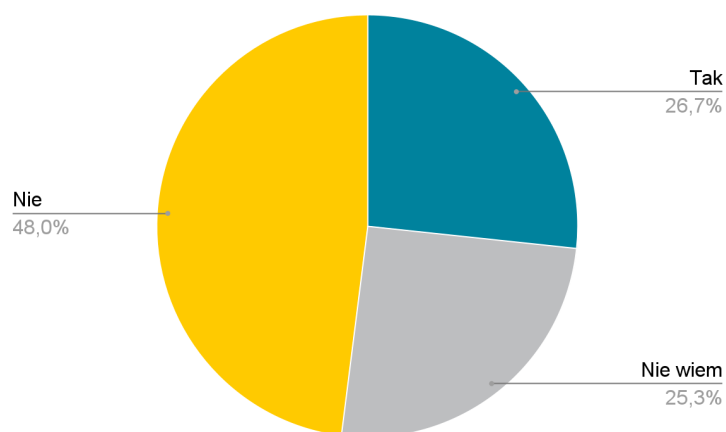
szkół ponadpodstawowych, aż do 81% w grupie pracodawców) dostrzega, iż narzędzia oparte na sztucznej inteligencji dotknęły edukacji, a wręcz dokonają w tym zakresie rewolucji. W grupie wykładowców akademickim ze stwierdzeniem o przełomowym wpływie technologii opartych na sztucznej inteligencji zgadza się 66% ankietowanych, co jest wynikiem praktycznie takim samym, jak wśród studentów.

Wykres 1. Czy zdarzyło się Tobie wykorzystywać narzędzia / aplikacje oparte na AI w trakcie swojej edukacji? (osoby nauczane - studenci i uczniowie)



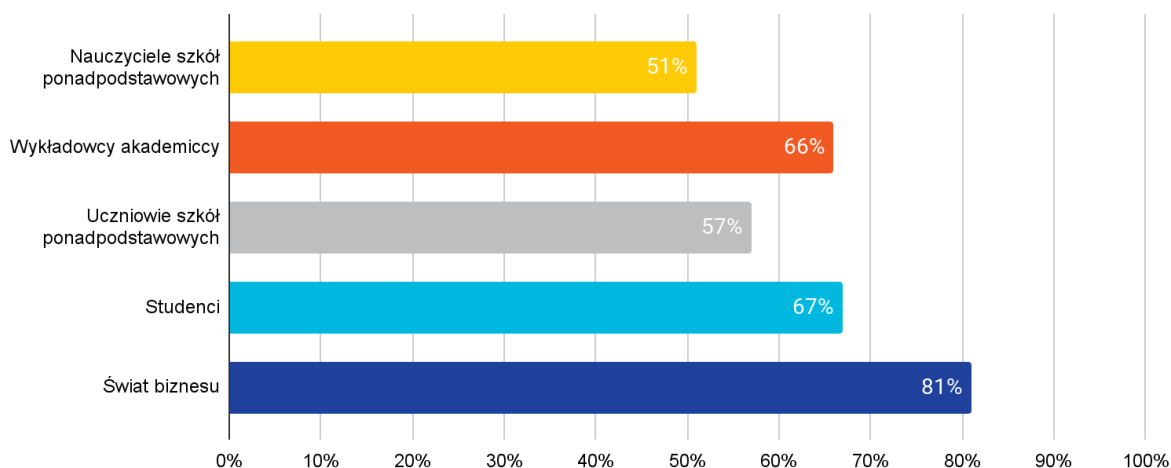
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (N= 1873)

Wykres 2. Czy zetknęła się Pani / zetknął się Pan osobiście z wykorzystywaniem narzędzi opartych na AI przez studentów / uczniów na swoich zajęciach?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (N= 351)

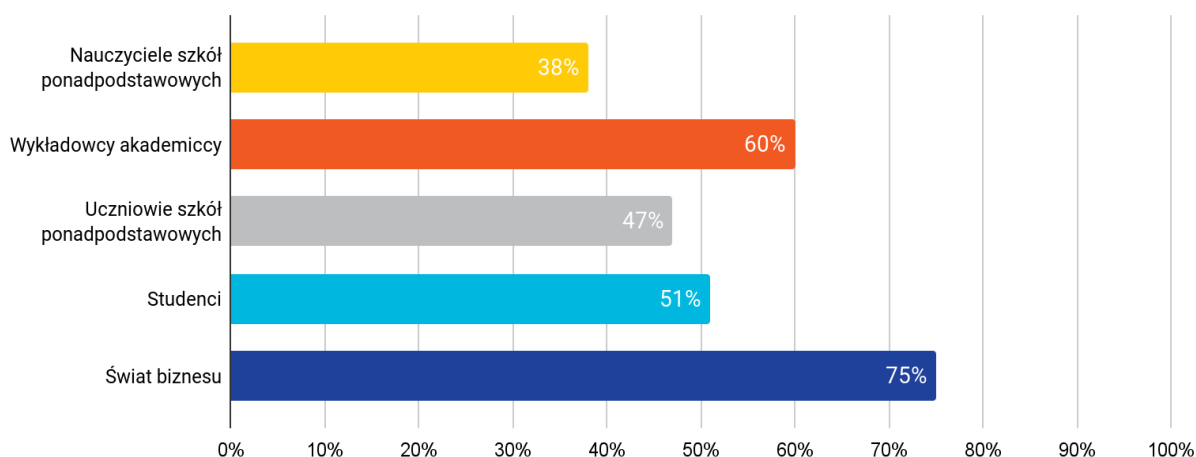
Wykres 3. Uważam, że narzędzia oparte na AI zrewolucjonizują edukację



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (N=2379)

Jednocześnie za przekonaniem tym idzie, choć tutaj rozbieżność odpowiedzi w poszczególnych grupach jest już dużo większa, otwartość na formalne włączenie narzędzi opartych na AI w proces edukacji. Ze stwierdzeniem tym (Wykres 4) zgadza się 60% wykładowców akademickich. Jest to drugi wynik zaraz po najbardziej optymistycznie nastawionych w tym zakresie przedstawicielach świata biznesu. Co ciekawe wskaźnik ten jest znacząco wyższy od uzyskanego w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych i studentów – odpowiednio 47% i 51%.

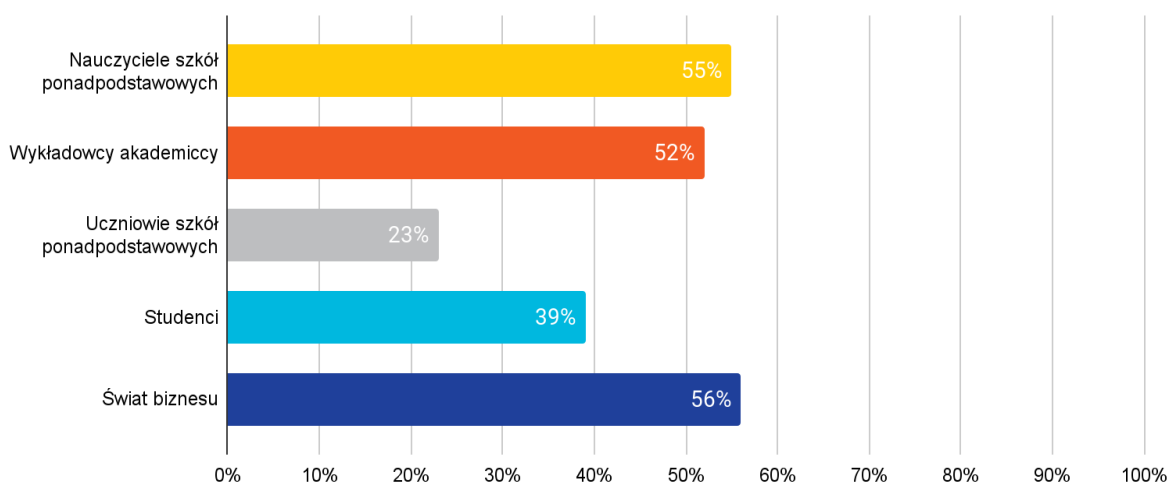
Wykres 4. Narzędzia oparte na AI powinny być formalnie włączone w proces edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (N=2379)

Przytoczone powyżej dane mówiące o generalnie pozytywnym nastawieniu badanych (w tym wykładowców akademickich) do nowej technologii pozostają jednak w opozycji do opinii związanych z zastosowaniem konkretnych narzędzi w procesie dydaktycznym. Badani, których można zaliczyć do grupy osób nauczających (nauczyciele, wykładowcy), a także pracodawcy w większości (odpowiednio 55%, 52% i 56%) są przekonani, iż korzystanie z narzędzi AI do generowania prac zaliczeniowych (zadań domowych) jest naganne i należy to traktować na równi ze znanym nam od lat zjawiskiem „klasycznego” plagiatu (Wykres 5).

Wykres 5. Korzystanie z narzędzi opartych na algorytmach AI do generowania różnego rodzaju prac na zaliczenie i zadań domowych jest naganne i należy je traktować podobnie jak plagiat



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (N=2379)

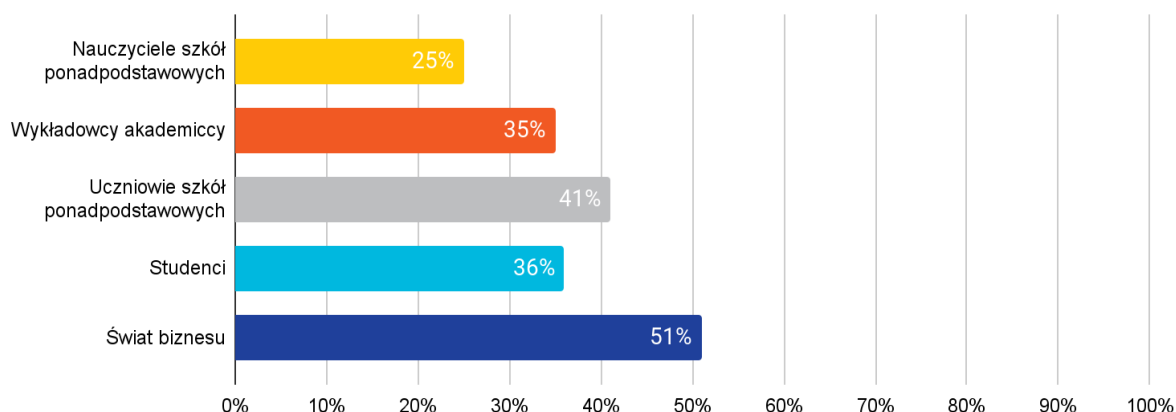
Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na wysoki odsetek przedstawicieli biznesu (grupy najbardziej entuzjastycznie nastawionej do włączenia sztucznej inteligencji do procesu edukacyjnego), uważających, iż wykorzystanie AI do przygotowania prac zaliczeniowych traktować należy jak plagiat. Takie podejście przedstawicieli biznesu może być efektem toczącej się obecnie w wielu branżach dyskusji o kwestii plagiatu w kontekście coraz bardziej powszechnego wykorzystywania przez pracowników sztucznej inteligencji. Dotyczy to np. szeroko rozumianej branży filmowej czy graficznej, zwłaszcza w kontekście praw autorskich i właśnie oryginalności dzieł. AI może generować obrazy, filmy czy inne formy treści w oparciu o ogromne zbiory danych, w tym już istniejące dzieła, co prowadzi do pytań o to, na ile powstałe w ten sposób prace są naprawdę oryginalne.

Jednym z głównych zagadnień jest sposób, w jaki AI "uczy się" tworzyć treści – poprzez analizę istniejących prac artystów, reżyserów czy grafików. Dość powszechne są opinie, iż sztuczna inteligencja może nieświadomie kopiować elementy tych dzieł, co stwarza ryzyko naruszenia praw autorskich i zarzutów o plagiat. Prawa autorskie tradycyjnie chronią oryginalne utwory, ale generatywne AI, która tworzy nowe treści w oparciu o istniejące dane, stawia wyzwanie dla prawników i twórców w kwestii określenia, gdzie kończy się inspiracja, a zaczyna plagiat. Z drugiej strony, zwolennicy AI podkreślają, że algorytmy tworzące obrazy czy filmy są w istocie narzędziami, podobnymi do pędzla czy kamery. AI może "komponować" dzieła w sposób, który nie jest bezpośrednim kopiowaniem, ale raczej przekształcaniem złożonych wzorców i danych. Kluczowym pytaniem jest, kto ponosi odpowiedzialność za potencjalny plagiat – twórca algorytmu, użytkownik korzystający z AI, czy sama sztuczna inteligencja. W przypadku filmów i obrazów generowanych przez AI, granica między oryginalnością a kopiowaniem staje się coraz bardziej rozmyta, co wymaga pilnego zdefiniowania nowych ram prawnych. Z analogiczną sytuacją mamy również do czynienia w obszarze badań i opracowań naukowych - zarówno tych najprostszych przygotowywanych przez studentów, aż po najbardziej zaawansowane.

Równocześnie, co należy traktować jako konsekwencję wskazanego powyżej nastawienia, tylko 25% nauczycieli i 35% wykładowców (Wykres 6) uważa, iż należy doceniać umiejętność wykorzystania przez uczniów i studentów sztucznej inteligencji do generowania prac zaliczeniowych bądź zadań domowych. Grupą, która wyłamała się z tego trendu, są przedstawiciele świata biznesu, którzy zauważają, iż współcześni dydaktycy powinni w dużej mierze doceniać zaradność uczniów i studentów, w postaci umiejętnego korzystania z AI (choć jednocześnie „przepisywanie tych prac” respondenci z tej grupy traktują jako plagiat). Powyższe wskazywać może, iż przedstawiciele świata biznesu wymagają od przyszłych pracowników (obecnych uczniów i studentów) umiejętności korzystania z narzędzi, które w ich opinii staną się wkrótce podstawowymi narzędziami każdego pracownika.

Dlaczego więc nauczyciele i wykładowcy akademicy mimo świadomości obserwowanych zmian tak krytycznie podchodzą do wykorzystania narzędzi AI przez osoby uczące się? Wydaje się, że może to być wprost związane z brakiem podstawowej wiedzy u osób nauczających, jak traktować korzystanie przez uczniów i studentów z nowej technologii. I często lakonicznymi i nieprecyzyjnymi wytycznymi i zasadami opracowanymi przez szkoły i uczelnie w zakresie. Nie pomagają również brak jasnego stanowiska w tym zakresie urzędników i władz odpowiednich resortów.

Wykres 6. Nauczyciele i wykładowcy powinni docenić umiejętność wykorzystywania przez uczniów i studentów AI w generowaniu prac zaliczeniowych i zadań domowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (N=2379)

Co oznacza plagiat w przypadku, gdy mówimy o wykorzystaniu AI do generowania teoretycznego fragmentu pracy dyplomowej? Czy zastosowanie tutaj przypisu rozwiązuje problem? To pytania, na które nauczycielom i wykładowcom akademickim często trudno znaleźć odpowiedź. Osobną kwestią pozostaje brak świadomości, tego jak cennym uzupełnieniem procesu dydaktycznego mogą być narzędzia oparte o AI, gdzie tylko tak naprawdę od nauczyciela zależy na ile będzie to całkowicie mechaniczne kopiowanie treści opracowanej przez generatywną sztuczną inteligencję, a na ile stanie się ona dostępnym przez cały dzień wirtualnym nauczycielem, mentorem i tutorem, czy wreszcie sparingpartnerem pozwalającym osobom uczącym się eksperymentować, doświadczać i konfrontować uzyskane informacje z innymi ich źródłami.

Stanowiska uczelni wobec stosowania AI

W efekcie konieczne wydaje się pilne wsparcie edukatorów, ale też osób uczących się w zakresie wykorzystania sztucznej inteligencji i jasne stanowisko uczelni w tym zakresie. Celem oceny regulacji polskich szkół wyższych wobec wykorzystania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w edukacji autorzy zidentyfikowali i przeanalizowali dokumenty i rekomendacje, które zostały zamieszczone na stronach internetowych uczelni. W badaniu wykorzystano google.pl, najbardziej popularną wyszukiwarkę internetową w Polsce. Przy wyszukiwaniu zastosowano kombinację słów kluczowych definiujących jednostkę edukacyjną, charakter dokumentu oraz zjawisko (Tabela 1).

Tabela 1. Słowa kluczowe w identyfikacji polityk i rekomendacji wobec stosowania sztucznej inteligencji w edukacji

Jednostka edukacyjna	Charakter dokumentu	Zjawisko
<ul style="list-style-type: none"> • Uczelnia • Szkoła wyższa • Uniwersytet • Politechnika 	<ul style="list-style-type: none"> • Rekomendacja • Polityka • Regulacje 	<ul style="list-style-type: none"> • Sztuczna inteligencja • AI • Generatywna sztuczna inteligencja

Źródło: opracowanie własne

Wyszukiwano różne kombinacje wymienionych w tabeli 1. słów kluczowych używając logicznego łączenia terminów. Analizowano wyniki wyszukiwania z pierwszych 10 stron wyników wyszukiwania dla każdej kombinacji słów kluczowych. Analizie podlegały dokumenty, artykuły i komunikaty prasowe opublikowane przez uczelnie wyższe. Uwzględniano wyłącznie dokumenty i materiały powiązane ze szkolnictwem wyższym i edukacją. Analizie nie podlegały treści o charakterze komercyjnym lub niezwiązane z tematyką badania. Uzyskane dane stanowiły punkt wyjścia do dalszej analizy jakościowe i porównania podejść uczelni do wdrażania i regulacji sztucznej inteligencji w edukacji.

Analiza stron internetowych polskich uczelni pozwoliła autorom na zidentyfikowanie 24 szkół wyższych (w tym 18 publicznych i 6 niepublicznych), które odniosły się, czy to w formie stanowiska, czy konkretnych rekomendacji, do zjawiska wykorzystania narzędzi AI w szeroko rozumianej działalności edukacyjnej i naukowej (stan na 30.09.2024). Stanowią one mniej niż 10% uczelni działających w naszym kraju.

Zakładając, iż istnieje grupa uczelni, które przygotowały tego typu rekomendacji i przekazały je swoim studentom i pracownikom wewnętrznymi kanałami komunikacji – nie upubliczniając ich szerzej, to i tak z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że znaczna część osób studiujących i pracujących na polskich uczelniach została z problem ekspansji AI sama.

Na podstawie zebranych stanowisk, można autorzy zidentyfikowali kilka głównych i powtarzających się wątków, które są wspólne w przywołanych wcześniej rekomendacjach. W tabeli 2. zaprezentowano podstawowe kategorie zaleceń, uwzględniane w przygotowanych przez uczelnie dokumentach.

Tabela 2. Stanowiska uczelni wobec wykorzystywania sztucznej inteligencji w edukacji: obszary rekomendacji

Kategoria zalecenia	Rekomendacje uczelni
Etyka i odpowiedzialność	Uczelnie podkreślają konieczność odpowiedzialnego i etycznego korzystania z narzędzi AI. Studentów i pracowników naukowych zobowiązuje się do poszanowania zasad rzetelności akademickiej oraz etyki zawodowej podczas korzystania z AI. Ważne jest, aby nie używać AI do oszustw, plagiatów lub w celu tworzenia treści wprowadzających w błąd. Narzędzia AI powinny być stosowane w sposób transparentny, z odpowiednim oznaczaniem fragmentów, które zostały wygenerowane przez AI, oraz z uwzględnieniem przepisów prawa dotyczących ochrony danych osobowych i praw autorskich.
Weryfikacja i krytyczne podejście	Wskazywana jest konieczność weryfikacji treści wygenerowanych przez AI. Uczelnie zaznaczają, że systemy AI mogą generować błędne, niekompletne lub stronnicze informacje, które wymagają dokładnej weryfikacji przed ich wykorzystaniem w pracy naukowej lub dydaktycznej. Studenci i naukowcy są zobowiązani do krytycznego podejścia do informacji pozyskanych za pomocą AI oraz do potwierdzania ich poprawności w innych, niezależnych źródłach.
Ograniczenia w używaniu AI	W wielu przypadkach zabrania się używania AI do samodzielnego przygotowywania prac naukowych lub zaliczeniowych, szczególnie podczas egzaminów lub prac dyplomowych. Treści wygenerowane przez AI nie są uznawane za samodzielną pracę studentów. Uczelnie zaznaczają, że korzystanie z AI podczas pisania egzaminów lub kolokwium jest zabronione, a treści wygenerowane przez AI muszą być wyraźnie oznaczone.
Rozwijanie umiejętności korzystania z narzędzi AI	Ważnym elementem jest edukacja dotycząca AI, promowanie krytycznego myślenia oraz zwiększanie świadomości na temat możliwości i ograniczeń narzędzi AI. Uczelnie deklarują organizację szkoleń i warsztatów, które mają na celu podnoszenie kompetencji cyfrowych studentów i pracowników.
Bezpieczeństwo danych	W swych rekomendacjach niektóre uczelnie zabraniają wprowadzania do systemów AI danych osobowych, wrażliwych lub poufnych, które mogłyby narazić na ryzyko prywatności lub tajemnicę pracodawcy. Wskazuje się na fakt, iż narzędzia AI nie są w pełni bezpieczne, jeśli chodzi o przetwarzanie takich informacji.
Kreatywność i innowacyjność	Wskazuje się, iż AI może być używana jako narzędzie wspierające kreatywność i innowacyjność. Studenci są zachęceni do korzystania z AI w celu rozwijania nowych pomysłów oraz eksperymentowania w ramach pracy naukowej, jednak narzędzia te nie powinny zastępować samodzielnej pracy twórczej. Narzędzia AI mogą służyć jako wsparcie w tworzeniu konspektów, tłumaczeń lub generowaniu pomysłów, jednak zawsze należy zachować odpowiednią równowagę między ich wykorzystaniem a własnym wkładem twórczym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie dostępnych materiałów na stronach internetowych uczelni wyższych

To, co najbardziej zaskakuje w stanowiskach polskich uczelni dotyczących sztucznej inteligencji, to różnorodność podejść jakie przyjmują te instytucje wobec ekspansji AI. Część uczelni, będąc generalnie na "tak" wobec stosowania sztucznej inteligencji w procesie edukacji, podkreśla potrzebę etycznego i odpowiedzialnego korzystania z AI. Świadczy to o ich głębokim zrozumieniu potencjalnych zagrożeń, takich jak plagiat, stroniczość algorytmów czy naruszenie prywatności. Inne podchodzą do tematu bardzo ostrożnie. Ich ostrożność wobec AI wynika z obawy przed jej niekontrolowanym wpływem na jakość edukacji, co pokazuje, że instytucje te stawiają na pierwszym miejscu wartość samodzielnej pracy i intelektualnej rzetelności, mimo że technologia ta mogłaby znacznie uprościć wiele procesów dydaktycznych i naukowych.

W efekcie brak jest jednolitego podejścia do regulacji AI wśród uczelni. Każda z instytucji podchodzi do tego zagadnienia inaczej – niektóre koncentrują się na rozwijaniu kreatywności przy użyciu AI, inne bardziej na kontrolowaniu i ograniczaniu jej wpływu. Wydawałoby się, że w przypadku technologii tak rewolucyjnej jak AI, pojawią się ogólnokrajowe wytyczne lub przynajmniej bardziej spójne podejście, tymczasem uczelnie podejmują różne działania na własną rękę, co w efekcie może prowadzić, a często już prowadzi do dużych różnic w podejściu do tej technologii w Polsce.

Mimo że uczelnie dostrzegają potencjał AI w edukacji, w wielu przypadkach nakładają liczne ograniczenia co do jej stosowania, szczególnie w zakresie samodzielności pracy studentów. AI oferuje ogromny potencjał, np. w automatyzacji powtarzalnych zadań, analizie danych czy generowaniu pomysłów, jednak mimo tych korzyści, dominują ograniczenia, a AI jest traktowana bardziej jako narzędzie wspomagające, a nie jako pełnoprawny element procesu dydaktycznego.

Niewielka skala formalizacji korzystania z AI to kolejny zaskakujący aspekt – małej liczby uczelni, które wydały oficjalne dokumenty regulujące korzystanie z tej technologii. Biorąc pod uwagę szybki rozwój AI i jej rosnący wpływ na różne dziedziny życia, można by oczekiwać bardziej powszechnego wprowadzenia zasad dotyczących jej użytkowania. Fakt ten można interpretować na kilka sposobów. Wiele uczelni może wykazywać ostrożność wobec AI z powodu braku pełnego zrozumienia jej potencjału i zagrożeń. Sztuczna inteligencja, zwłaszcza generatywne narzędzia, są stosunkowo nowe, a instytucje mogą potrzebować więcej czasu na przetestowanie technologii, przeszkolenie kadry oraz zrozumienie, jakie regulacje będą dla nich najodpowiedniejsze.

Innym powodem może być brak zasobów w niektórych uczelniach, zwłaszcza tych mniejszych, które nie prowadzą zaawansowanych badań w dziedzinie technologii. Tworzenie regulacji dotyczących AI wymaga interdyscyplinarnej wiedzy z zakresu technologii, prawa i etyki, a nie wszystkie instytucje mają dostęp do odpowiednich ekspertów. Możliwe również, że AI nie odgrywa jeszcze kluczowej roli na wielu uczelniach, co opóźnia ich działania w zakresie wprowadzenia regulacji związanych z tą technologią.

Uczelnie mogą również czekać na ogólnokrajowe wytyczne, w tym od Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, aby wprowadzać jednolite przepisy. W międzyczasie uczelnie te mogą unikać formułowania własnych regulacji. Uczelnie, które już wydały rekomendacje, to zwykle te prowadzące zaawansowane badania w dziedzinach, takich jak technologie informacyjne, sztuczna inteligencja czy nauki o danych. Inne instytucje mogą mieć mniejszą świadomość roli AI w edukacji i badaniach naukowych, a ich poziom cyfryzacji może być niższy.

Istnieje również polaryzacja poglądów na temat AI w środowisku akademickim. Niektóre uczelnie postrzegają sztuczną inteligencję jako narzędzie rewolucjonizujące dydaktykę i badania naukowe, podczas gdy inne mogą być bardziej sceptyczne i podchodzić do tej technologii z rezerwą. Uczelnie, które obawiają się, że AI może zagrozić tradycyjnym formom nauczania, mogą unikać tworzenia regulacji do czasu, aż skutki tej technologii będą bardziej zrozumiałe.

Wreszcie, uczelnie mogą być skoncentrowane na innych priorytetach, takich jak transformacja cyfrowa, tworzenie nowych programów nauczania czy reakcja na skutki pandemii COVID-19, co sprawia, że regulacje dotyczące AI nie są jeszcze w centrum ich uwagi. Dla wielu z tych instytucji AI może być narzędziem przyszłości, które nie jest jeszcze postrzegane jako paląca kwestia.

Integracja sztucznej inteligencji w strategiach zarządzania uczelniami: implikacje managerskie

Omówione w tekście obserwacje postaw badanych respondentów oraz analiza stanowisk uczelni wobec narzędzi opartych na AI w edukacji pozwoliły autorom na opracowanie rekomendacji dla uczelni. Można wskazać następujące obszary, które mogłyby, a nawet powinny zostać przez polskie uczelnie wzięte pod uwagę w dobie rozwoju technologii AI i coraz powszechniejszego jej wykorzystywania w edukacji:

- Specjalistyczne wsparcie w zakresie praw autorskich i własności intelektualnej

Choć rekomendacje wspominają o kwestiach prawnych i ochronie własności intelektualnej, brakuje szczegółowego wsparcia i narzędzi, które pomogłyby studentom oraz pracownikom zrozumieć i przestrzegać tych przepisów w kontekście AI. Narzędzia AI często tworzą treści, które mogą naruszać prawa autorskie, ale szczegółowe zasady, jak tego unikać, nie są wystarczająco omawiane. Uczelnie mogłyby powołać dedykowane zespoły zajmujące się prawami autorskimi i własnością intelektualną w kontekście AI. Wprowadzenie szkoleń dla pracowników i studentów oraz udostępnienie narzędzi do monitorowania naruszeń może wpłynąć na lepsze zarządzanie ryzykiem prawnym.

- Konkretyzacja zasad etycznych dla poszczególnych dziedzin

W rekomendacjach etyka jest omawiana w sposób ogólny, natomiast brakuje szczegółowych wytycznych dostosowanych do specyficznych dziedzin, takich jak np. medycyna, prawo, nauki ścisłe czy sztuki. Każdej z tych dziedzin towarzyszyć mogą inne wyzwania związane z wykorzystaniem AI, a uniwersalne zalecenia zaproponowane przez większość uczelni mogą nie być w tym zakresie wystarczające. Być może warto, aby uczelnie prowadzące studia medyczne przygotowały dla swoich studentów konkretne zasady korzystania z AI w kontekście diagnozowania pacjentów. Analogicznie studenci prawa powinni zostać przeszkoleni w zakresie wpływu AI na procesy prawne, zwłaszcza w kwestii analizy dokumentów czy tworzenia porad prawnych. Opracowanie szczegółowych wytycznych etycznych w różnych dziedzinach mogłoby stanowić punkt wyjścia do dostosowania oferty edukacyjnej i zarządzania treściami w programach nauczania.

- Wsparcie dla różnorodności narzędzi AI i ich zastosowań

Rekomendacje koncentrują się głównie na popularnych narzędziach, takich jak ChatGPT, ale nie ma wystarczającego wsparcia dla szerszego spektrum narzędzi AI, takich jak systemy wspomagania decyzji w naukach ścisłych, robotyka, czy narzędzia do symulacji i modelowania. Promowanie różnorodnych narzędzi AI w ramach strategii uczelni, np. poprzez inwestycje w mniej popularne technologie, mogłoby zwiększyć innowacyjność i atrakcyjność oferty edukacyjnej.

- Identyfikacja ryzyk związanym z uzależnieniem od AI i wdrożenie wsparcia psychologicznego

Rekomendacje wspominają o ryzyku nadmiernego korzystania z AI, ale brak jest szczegółowych zaleceń dotyczących monitorowania i przeciwdziałania potencjalnemu

uzależnieniu od technologii przez studentów i pracowników. Wprowadzenie programów monitorujących poziom uzależnienia od technologii wśród studentów, a także wprowadzenie systemu wsparcia psychologicznego dla osób, które mają trudności z samodzielnym rozwiązywaniem problemów bez pomocy AI pozwoli uczelniom lepiej odpowiadać na potrzeby studentów, co zwiększa ich zaangażowanie i satysfakcję.

- Wdrożenie rozwiązań technicznych do monitorowania wykorzystania AI

Opracowanie narzędzi umożliwiających monitorowanie stopnia wykorzystania AI przez studentów pozwoliłoby uczelniom ocenić efektywność i potencjalne nadużycia w korzystaniu z tych technologii. Takie systemy mogłyby również wspierać procesy dydaktyczne poprzez dostarczanie danych na temat skuteczności wykorzystania AI w nauczaniu.

- Włączenie studentów w proces tworzenia regulacji

W analizowanych rekomendacjach brakuje wzmianek o angażowaniu studentów w tworzenie wytycznych dotyczących korzystania z AI. Ponieważ to studenci są jedną z głównych grup korzystających z AI, ich perspektywa mogłaby być cennym źródłem informacji przy opracowywaniu zasad i regulacji. Powołanie grup roboczych z udziałem studentów w procesie tworzenia regulacji może poprawić komunikację pomiędzy zarządem uczelni a społecznością akademicką, wspierając transparentność i inkluzywność.

Kierunki dalszych badań

W obliczu rozwoju narzędzi opartych na technologii AI i ich coraz bardziej powszechnym wykorzystywaniu w edukacji konieczne jest prowadzenie regularnych badań postaw zaangażowanych w proces edukacji grup interesariuszy. Tego typu badania powinny być prowadzone na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej. W opinii autorów również poszczególne organizacje edukacyjne powinny monitorować nastawienie do sztucznej inteligencji oraz zakres wykorzystania narzędzi i aplikacji przez swoich uczniów / studentów oraz nauczycieli / wykładowców. Dodatkowym obszarem badawczym, wzorem innych branż (Gaczek i in., 2024) może być stopień akceptacji nowej technologii w powyższych grupach bądź obawy i opory związane ze zmianą.

Bibliografia

- Azhar, A. (2021). *Exponential thinking*. Research-Technology Management, 65(1), 11-17.
- Bączyk-Lesiuk, K., Patkowski, K., Zieliński, M. (2024). *Polska edukacja w cieniu AI*. Polskie Towarzystwo Ekonomiczne Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Bhaskar, M., Suleyman, M. (2024). *Sztuczna inteligencja, władza i najważniejszy dylemat ludzkowości w XXI wieku*. Wyd. Szczeliny, Kraków.
- Dai, Y., Liu, A., Lim, C. P. (2023). *Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education*. Procedia CIRP, 119, 84-90.
- Gaczek, P., Pozharliev, R., Leszczyński, G., Zieliński, M. (2023). *Overcoming consumer resistance to AI in general health care*. Journal of Interactive Marketing, 58(2-3), 321-338.
- Holmes, W., Tuomi, I. (2022). *State of the art and practice in AI in education*. European Journal of Education, 57(4), 542-570.
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., Pechenkina, E. (2023). *Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators*. The international journal of management education, 21(2), 100790.
- Memarian, B., Doleck, T. (2023). *Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 100152.
- Nguyen, A., Kremantzis, M., Essien, A., Petrounias, I., Hosseini, S. (2024). *Enhancing Student Engagement Through Artificial Intelligence (AI): Understanding the Basics, Opportunities, and Challenges*. Journal of University Teaching and Learning Practice, 21(6).
- Nguyen, N. D. (2023). *Exploring the role of AI in education*. London Journal of Social Sciences, (6), 84-95.
- Roshanaei, M., Olivares, H., Lopez, R. R. (2023). *Harnessing AI to foster equity in education: Opportunities, challenges, and emerging strategies*. Journal of Intelligent Learning Systems and Applications, 15(04), 123-143.
- Strzelecki, A. (2024). *Students' acceptance of ChatGPT in higher education: An extended unified theory of acceptance and use of technology*. Innovative higher education, 49(2), 223-245.
- Su, J., Yang, W. (2023). *Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education*. ECNU Review of Education, 6(3), 355-366.
- unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence [dostęp dnia 30.08.2024]
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... Li, Y. (2021). *A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020*. Complexity, 2021(1), 8812542.
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). *AI technologies for education: Recent research & future directions*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100025.

Grzegorz Grzegorzczak

Instytut Lingwistyki Stosowanej

Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-3006-7666

Wykorzystanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w dydaktyce akademickiej

Streszczenie

Współczesna edukacja akademicka staje w obliczu konieczności skutecznych metod dydaktycznych, które będą uwzględniać dynamikę potrzeb nowego pokolenia studentów. Celem niniejszego artykułu jest omówienie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR) jako potencjalnie skutecznej metody wspierającej dydaktykę. Przeprowadzona w niniejszym tekście analiza opiera się na przeglądzie literatury naukowej dotyczącej zastosowania PSR w edukacji, uwzględniając jej zalety, takie jak wspieranie motywacji i autonomii studentów, oraz potencjalne ograniczenia, np. trudności implementacyjne. Wyniki tej analizy wskazują, że PSR zawiera w sobie potencjał do lepszego wspierania studentów w nauce poprzez zwrócenie się ku ich zasobom osobistym i wskazaniu stojących przed nimi możliwości. Konkludując, PSR, mimo pewnych wyzwań, stanowi obiecującą metodę, która może znacząco zmienić tradycyjne podejście do dydaktyki akademickiej.

Słowa kluczowe: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, dydaktyka akademicka, motywacja studentów, autonomia studentów, interakcja dydaktyczna

Summary

Contemporary academic education is facing the need for effective teaching methods that will consider the dynamics of the needs of the new generation of students. The aim of this article is to discuss the solution-focused approach (PSR) as a potentially effective method to support didactics. The analysis carried out in this text is based on a review of the scientific literature on the use of PSR in education, taking into account its advantages, such as supporting student motivation and autonomy, and potential limitations, e.g. implementation difficulties. The results of this analysis indicate that the PSR has the

potential to better support students in learning by addressing their personal resources and identifying the opportunities they face. In conclusion, PSR, despite some challenges, is a promising method that can significantly change the traditional approach to academic teaching.

Keywords: *solution-focused approach, academic didactics, student motivation, student autonomy, didactic interaction*

1. Wstęp

Współczesna edukacja akademicka stawia przed wykładowcami liczne wyzwania związane z dynamicznie zmieniającymi się potrzebami studentów oraz rosnącą presją na efektywność procesu dydaktycznego. Tymczasem tradycyjne metody nauczania, takie jak wykłady, coraz częściej są krytykowane za swoją jednokierunkowość wynikającą ze stosowania metod podawczych i brak interakcji z uczącymi się. Dość często w centrum uwagi staje treść zajęć, a nie człowiek, które te treści ma przyjąć i zintegrować. Hattie (2008) komentuje ten stan rzeczy następująco: „tradycyjne metody wykładowe mają ograniczoną skuteczność w aktywizowaniu studentów i rozwijaniu ich motywacji” (s. 112).

Coraz bardziej zauważalna staje się też potrzeba indywidualizacji nauczania, w szczególności w kontekście zróżnicowanych potrzeb studentów. Zwiększająca się liczba studentów z różnych środowisk kulturowych oraz edukacyjnych powoduje, że tradycyjne, grupowe metody nauczania, nie zawsze będą służyły osiągnięciu pełni celów dydaktycznych. Jednocześnie uniformizacja programów kształcenia i wynikająca z nich schematyczność poszczególnych zajęć „nie zawsze uwzględnia różnorodność umiejętności i doświadczeń studentów, co prowadzi do rozbieżności w wynikach akademickich” (Biggs, 2003, s. 76).

Biggs i Tang (2011) wskazują, że w nowoczesnym nauczaniu kluczowe znaczenie ma zaangażowanie studentów. Niestety, wysoka liczebność grup zajęciowych zachęca studentów do bierności i postawy zdystansowania do treści przedmiotu i samych zajęć, a co za tym idzie do niewielkiego w nich uczestnictwa oraz niskiego poczucia odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Dydaktyka akademicka boryka się również z problemem relacji między studentami a wykładowcami. Tradycyjne metody nauczania, oparte na hierarchii, mogą tworzyć dystans między studentami a kadrami dydaktyczną, co utrudnia otwartą komunikację i współpracę. Jak zauważa Biggs (2003), „relacje między studentami a wykładowcami są kluczowe dla efektywnego procesu dydaktycznego, jednak hierarchiczne podejście może je ograniczać” (s. 81).

Potrzebne są zatem innowacyjne podejścia dydaktyczne stawiające studentów w centrum procesu edukacyjnego, jednocześnie wspierające ich autonomię i motywację do nauki. Jednym z takich podejść jest podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR), które co prawda wywodzi się z psychoterapii, lecz z powodzeniem znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach, w tym w edukacji. PSR opiera się na założeniu, że najskuteczniejsze strategie edukacyjne to te, które koncentrują się na mocnych stronach studentów oraz na osiągnięciu konkretnych i weryfikowalnych celów. De Shazer (1985) oraz Berg (2003) podkreślają, że PSR pomaga jednostkom skupić się na przyszłości i rozwiązaniach, zamiast na problemach, co ma sprzyjać rozwijaniu samodzielności w uczeniu się nowych postaw i zachowań, świadomości i poszerzaniu własnych zasobów, a co za tym idzie, budowaniu wewnętrznych procesów motywacyjnych do pożądanej zmiany.

W kontekście dydaktyki akademickiej PSR może pełnić rolę skutecznej metody wspierającego interakcje pomiędzy studentami a wykładowcami oraz rozwój kluczowych kompetencji, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów czy stosowanie krytycznego myślenia. Co ciekawe, wykorzystanie zasad PSR w nauczaniu staje się coraz bardziej popularne, zwłaszcza w przypadku kursów, wymagających od studentów aktywnego udziału w procesie dydaktycznym, dzięki czemu studenci uczą się nie tylko teorii, ale również (a może przede wszystkim) wyznaczania sobie własnych celów edukacyjnych, co pomaga im zwiększyć zaangażowanie w proces uczenia się.

Warto również zauważyć, że rozwój nowoczesnych metod dydaktycznych, takich jak PSR, wpisuje się w szerszą tendencję do poszukiwania strategii, które w większym stopniu angażują studentów. Hattie (2008) w swojej pracy nad syntezą wyników metaanaliz podkreśla, jak istotne jest zapewnienie widocznych efektów nauczania oraz jak uczący się reagują na metody nauczania, które wspierają ich autonomię. Schön (2017) z kolei zwraca uwagę na znaczenie refleksyjnej praktyki w kontekście pracy dydaktycznej, co w przypadku PSR oznacza, że zarówno studenci, jak i wykładowcy, mogą lepiej reagować na sytuacje dydaktyczne, koncentrując się na możliwościach i rozwiązaniach.

Celem niniejszego tekstu jest przyjrzenie się aspektom PSR w kontekście jego potencjalnej przydatności w nauczaniu studentów na poziomie akademickim. Opierając się na przeglądzie dostępnej literatury omówione zostaną zarówno zalety, jak i ograniczenia tej metody, co ma pomóc wykazać, że dzięki elastyczności i koncentracji PSR na zasobach wewnętrznych studentów, może ono stanowić efektywne narzędzie wspierające ich motywację, autonomię oraz zaangażowanie w proces uczenia się, a to z kolei może przełożyć się na efektywność samej dydaktyki.

Przyjęta tu zostanie perspektywa psychologii uczenia się z uwzględnieniem takich jej aspektów, jak:

- aktywne zaangażowanie w proces uczenia się pozwalające na głębsze przetwarzanie informacji i budowanie trwałej wiedzy (np. Freeman i in., 2014 oraz Chi, 2009);
- indywidualizacja procesu nauczania uwzględniająca fakt, że każdy student ma unikalny styl uczenia się, potrzeby oraz tempo przyswajania wiedzy (np. Zimmerman, 2002; Tomlinson, 2001);
- motywacja wewnętrzna wynikająca z poczucia autonomii, kompetencji i przynależności, która okazuje się kluczowa do budowania wyżej wymienionego zaangażowania (np. Deci, Ryan, 2000);
- pozytywne wzmocnienie, które sprzyja utrwalaniu pożądanych zachowań i motywuje do dalszego wysiłku (np. Seligman, 2011);
- refleksja nad własnymi doświadczeniami i wynikami, która pozwala studentom na głębsze zrozumienie i samodoskonalenie (np. Schön, 1983).

2. Przegląd literatury

2.1. Definicja i podstawy teoretyczne podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR)

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) wywodzi się z nurtu krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, opracowanej przez Steve'a de Shazera i Insoo Kim Berg w latach 80. XX wieku. Podstawą teoretyczną PSR jest przekonanie, że każdy człowiek posiada wewnętrzny potencjał umiejętności i zdolności, który można aktywować w celu rozwiązania napotykaných trudności. Skierowanie się ku zasobom wewnętrznym jednostki, umożliwia ujawnienie sił i możliwości danej osoby w obliczu konkretnych sytuacji (Bannink, 2007). Franklin, Trepper, Gingerich i McCollum (2012) zauważają, że sama zmiana opisu położenia, w którym znajduje się jednostka z problemowego na „rozwiązaniowy” wzmocnia poczucie sprawczości i wspiera tę jednostkę w dążeniu do wyznaczonych celów. Dlatego też w obszarze edukacji PSR może pełnić funkcję narzędzia, które wspiera proces dydaktyczny poprzez motywowanie studentów do samodzielnej pracy nad osiągnięciem sukcesów w uczeniu się. Warto także zwrócić uwagę, że PSR, choć wywodzi się z psychoterapii, ma szerokie zastosowanie w kontekstach pozaterapeutycznych, w tym w coachingu, zarządzaniu oraz dydaktyce akademickiej. PSR może zatem okazać się też skuteczne w tutoringach akademickich, ponieważ wspiera

ono autonomię podopiecznego oraz zachęca go do definiowania własnych celów, co zwiększa zaangażowanie i motywację do nauki.

2.2. Zastosowanie PSR w edukacji i dydaktyce akademickiej

Zastosowanie PSR w edukacji, w tym w dydaktyce akademickiej, jest coraz częściej przedmiotem badań i analiz. W literaturze można znaleźć liczne przykłady zastosowania PSR zarówno na poziomie szkolnym, jak i wyższym, gdzie metoda ta sprawdza się jako skuteczny sposób angażowania uczniów w proces dydaktyczny (Berg i Steiner, 2003). PSR wspiera uczniów nie tylko w rozwiązywaniu problemów, ale także w wyznaczaniu realistycznych celów, które opierają się na ich mocnych stronach. Ta koncentracja na możliwościach, a nie na deficytach, jest szczególnie cenna w kontekście edukacji, ponieważ pomaga studentom budować pewność siebie i rozwijać umiejętności samodzielnego uczenia się (Franklin i Streeter, 2004).

W dydaktyce akademickiej PSR znajduje zastosowanie przede wszystkim w pracy z grupami studentów, którzy muszą mierzyć się z wyzwaniami związanymi z samodzielnym rozwiązywaniem problemów i podejmowaniem decyzji dotyczących swojego procesu uczenia się. Greene i Lee (2011) podkreślają, że PSR sprzyja kształtowaniu krytycznego myślenia, ponieważ zachęca studentów do aktywnego poszukiwania rozwiązań, zamiast biernego oczekiwania na wskazówki czy wręcz rozwiązania od wykładowcy. W tym kontekście PSR pełni funkcję katalizatora rozwoju kompetencji niezbędnych do sukcesu akademickiego, takich jak samodyscyplina czy odpowiedzialność za własny proces uczenia się.

Wyniki badań sugerują, że studenci korzystający z PSR w procesie coachingowym wyznaczali bardziej realistyczne cele, co miało bezpośredni wpływ na ich osiągnięcia. Przykładowo, Devlin (2006) potwierdza skuteczność PSR w zindywidualizowanej dydaktyce akademickiej. Badaczka pokazuje, że podejście dydaktyczne do studenta oparte na PSR sprzyja budowaniu silniejszych relacji między samymi nauczycielami a studentami, co przekłada się na wyższą motywację i lepsze wyniki akademickie, głównie po stronie tych drugich. Studenci bardziej efektywnie wyznaczali i realizowali swoje cele edukacyjne, co zwiększało ich zaangażowanie w proces dydaktyczny.

Zastosowanie PSR w edukacji wyższej przynosi także korzyści w zakresie relacji interpersonalnych pomiędzy wykładowcami a studentami. Jak wskazują badania Sklare (2014), studenci, którzy uczestniczą w zajęciach prowadzonych w oparciu o PSR, częściej postrzegają swoich wykładowców jako wspierających i otwartych na współpracę. Ta zmiana w percepcji relacji student-wykładowca sprzyja budowaniu

atmosfery zaufania i bezpieczeństwa, co z kolei prowadzi do większego zaangażowania studentów w proces dydaktyczny.

Jednym z najważniejszych aspektów skuteczności PSR jest jego wpływ na wzrost motywacji osób uczących się. Franklin i współpracownicy (2012) zauważają, że studenci, którzy korzystają z PSR, są bardziej skłonni do podejmowania wyzwań akademickich, ponieważ PSR kładzie nacisk na realistyczne cele, które są osiągalne we względnie krótkim czasie. Taki model motywacyjny, oparty na małych krokach do małych sukcesów, sprzyja budowaniu poczucia wpływu, sprawczości i własnej skuteczności, co z kolei przekłada się na lepsze wyniki w nauce.

2.3. Potwierdzenie zasadności stosowania PSR w dydaktyce w kontekście psychologii uczenia się

Jak zaznaczono we wstępie, niniejszy tekst osadza rozważania o możliwości zastosowania PSR w dydaktyce akademickiej w kontekście psychologii uczenia się. Poniżej omówione zostały kluczowe aspekty „dydaktyki w nurcie PSR” wynikające tej perspektywy.

2.3.1. Aktywne zaangażowanie w proces uczenia się

Aktywne zaangażowanie studentów to proces, w którym uczący się podejmują świadome działania mające na celu przetworzenie materiału na głębszym poziomie, co sprzyja budowaniu trwałej wiedzy. Chi (2009) w swoim modelu opisuje aktywność w uczeniu się na trzech poziomach: aktywnym, konstruktywnym i interaktywnym. Model ten pokazuje, że im bardziej aktywne są działania studentów, tym głębsza jest ich zdolność do przetwarzania informacji. Przykładowo, konstruktywne działania, takie jak notowanie własnymi słowami lub tworzenie schematów, wspierają lepsze rozumienie niż bierne słuchanie. Interakcja z innymi – np. dyskusja – wzmacnia jeszcze bardziej zdolność do uczenia się. Freeman i in. (2014) z kolei wykazują, że aktywne uczenie się, w tym rozwiązywanie problemów i praca w grupach, poprawia wyniki akademickie studentów o 6% w porównaniu z tradycyjnymi metodami. PSR odpowiada tym założeniom, ponieważ wymaga od studentów aktywnego udziału w procesie dydaktycznym – zamiast biernie przyjmować informacje, są oni zachęceni do rozpoznania swoich zasobów, formułowania celów i angażowania się w realizację zadań, które sami współtworzą.

2.3.2. Indywidualizacja procesu nauczania

Indywidualizacja jest kluczowym elementem skutecznej dydaktyki, ponieważ pozwala dostosować proces edukacyjny do unikalnych potrzeb, stylów uczenia się oraz tempa

przyswajania wiedzy przez każdego studenta. Według Zimmermana (2002), uczniowie, którzy mają możliwość regulowania własnego procesu nauki i realizowania go w sposób dostosowany do swoich preferencji, osiągają lepsze wyniki. Tomlinson (2001) rozwija tę myśl, wskazując na konieczność różnicowania materiałów, metod i ocen, aby uwzględnić ich różnorodność podczas zajęć. PSR naturalnie wpisuje się w te założenia, ponieważ proces dydaktyczny jest kształtowany na podstawie analizy indywidualnych mocnych stron i zasobów każdego studenta. Na przykład, student może określić swój cel naukowy, który jest realistyczny i zgodny z jego umiejętnościami, a wykładowca pełni rolę wspierającą w osiągnięciu tego celu. Takie podejście nie tylko podkreśla różnice między studentami, ale także szanuje ich osobniczą unikalność, umożliwiając każdemu rozwój w sposób najbardziej efektywny.

2.3.3. Motywacja wewnętrzna

Deci i Ryan (2000) w swojej teorii samodeterminacji (*Self-Determination Theory*) argumentują, że trzy podstawowe potrzeby psychologiczne – autonomia, kompetencje i przynależność – są kluczowe dla budowania motywacji wewnętrznej. Autonomia oznacza poczucie sprawczości w podejmowaniu decyzji dotyczących własnej nauki, kompetencje odnoszą się do poczucia skuteczności w realizacji zadań, a przynależność to uczucie związku z innymi osobami, np. grupą studencką lub wykładowcą. PSR wspiera te potrzeby poprzez umożliwienie studentom aktywnego udziału w procesie dydaktycznym, wyznaczanie własnych celów i osiągnięcie ich we współpracy z innymi. Przykładem może być sytuacja, w której student definiuje problem, analizuje swoje zasoby i pracuje nad jego rozwiązaniem, co wzmacnia jego poczucie kompetencji. Wspieranie autonomii w PSR sprawia, że studenci stają się bardziej zaangażowani i zmotywowani do dalszej pracy, co jest zgodne z założeniami Deciego i Ryana.

2.3.4. Pozytywne wzmocnienie

Pozytywne wzmocnienie, jak argumentuje Seligman (2011), pozytywnie wpływa na poczucie własnej skuteczności i sprzyja utrwalaniu pożądanых zachowań. W kontekście dydaktycznym oznacza to, że docenianie małych sukcesów studentów motywuje ich do podejmowania dalszych wyzwań. PSR wykorzystuje tę zasadę, koncentrując się na sukcesach, zamiast na błędach. Na przykład, student, który osiąga drobny postęp w realizacji celu, otrzymuje od wykładowcy informację zwrotną w formie wzmacniającej informacji zwrotnej (np. w modelu trening-ocena-uznanie), co zachęca go do kontynuowania pracy. Seligmann wskazuje, że pozytywne emocje wynikające z takiego wsparcia sprzyjają tworzeniu bardziej trwałych połączeń

neuronowych, co wspiera proces uczenia się. W PSR każde osiągnięcie – nawet najmniejsze – jest traktowane jako krok ku większemu sukcesowi, co buduje długotrwałą motywację i pewność siebie.

2.3.5. Refleksja nad własnymi doświadczeniami i wynikami

Refleksja, jak wskazuje Schön (1983), jest kluczowym elementem procesów edukacyjnych, ponieważ pozwala studentom analizować swoje działania, wyciągać wnioski i wprowadzać poprawki w przyszłości. PSR integruje tę zasadę, zachęcając studentów do regularnego oceniania swoich postępów oraz poszukiwania możliwości dalszego rozwoju. Na przykład, student po zakończeniu zadania analizuje, jakie zasoby zostały skutecznie wykorzystane, co można poprawić i jakie nowe cele warto wyznaczyć. Taka refleksja pozwala studentom lepiej zrozumieć własne procesy uczenia się i rozwijać umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. W rezultacie, PSR wspiera nie tylko naukę w danym momencie, ale także długoterminowy rozwój umiejętności krytycznego myślenia i samodoskonalenia.

2.4. PSR a inne podejścia dydaktyczne

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach wyróżnia się na tle innych nowoczesnych metod nauczania, takich jak nauczanie problemowe (*Problem-Based Learning*, PBL) czy kształcenie oparte na projektach (*Project-Based Learning*). W przeciwieństwie do PBL, które koncentruje się na analizowaniu problemów i ich rozwiązywaniu, PSR kładzie nacisk na wykorzystywanie zasobów osób uczących się oraz na formułowanie celów opartych na ich mocnych stronach (Franklin i in., 2012). Metoda ta jest bardziej elastyczna, co sprawia, że można ją dostosować zarówno do pracy indywidualnej („jeden-na-jeden”) jak i mniejszych i większych grup studentów, a także do różnych dyscyplin akademickich.

Co więcej, PSR jest zgodne z założeniami współczesnych teorii edukacyjnych, które kładą nacisk na autonomię uczącego się i jego aktywne uczestnictwo w procesie dydaktycznym. Mowa tu głównie o paradygmatach nieobiektywistycznych, takich jak konstruktywizm czy podejście humanistyczne. Warto w tym ujęciu wskazać na znaczenie społecznego i interakcyjnego uczenia się oraz strefę najbliższego rozwoju Wygotskiego (1978), koncepcję uczenia się przez doświadczenie Kolba (2014) czy teorię uczenia sytuacyjnego Lave i Wenger (1991). Jest to szczególnie istotne w kontekście rosnącej grupy studentów, którzy preferują metody nauczania oparte na własnych, indywidualnych potrzebach i zasobach, a nie na schematycznych metodach przekazywania wiedzy. Dzięki PSR studenci stają się aktywnymi uczestnikami

(podmiotami) procesu dydaktycznego, co zwiększa ich zaangażowanie i motywację do nauki.

3. Podsumowanie i systematyzacja zalet podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w dydaktyce akademickiej

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) zyskuje na znaczeniu w edukacji akademickiej dzięki swojemu innowacyjnemu podejściu do pracy ze studentami, które opiera się na budowaniu relacji, wzmacnianiu autonomii oraz koncentracji na przyszłych celach. Metoda ta nie tylko wzmacnia zaangażowanie studentów, ale również sprzyja rozwojowi ich kompetencji samodzielnego rozwiązywania problemów i budowania motywacji wewnętrznej. W literaturze przedmiotu wskazuje się szereg korzyści wynikających z zastosowania PSR, które mogą przynieść wymierne efekty zarówno w kontekście indywidualnej pracy ze studentem, jak i w prowadzeniu zajęć w większych grupach.

3.1. Zwiększenie motywacji i zaangażowania studentów

Jedną z najważniejszych zalet PSR jest jego pozytywny wpływ na motywację i zaangażowanie studentów. Wykorzystując zasady PSR, wykładowcy mogą pomóc studentom wyznaczać realistyczne cele, które są osiągalne w krótkim czasie, co z kolei prowadzi do małych, ale ważnych sukcesów, które budują poczucie własnej wartości. Franklin i Streeter (2004) wskazują, że studenci, którzy korzystają z PSR, częściej angażują się w proces dydaktyczny, ponieważ mają poczucie, że są aktywnymi uczestnikami swojego procesu uczenia się, a nie jedynie biernymi odbiorcami wiedzy. PSR sprzyja kształtowaniu u studentów postawy odpowiedzialności za własne działania, co jest kluczowe dla ich motywacji wewnętrznej.

Motywacja ta jest budowana poprzez pozytywne wzmocnienie oraz koncentrację na możliwościach, a nie na problemach. W przeciwieństwie do tradycyjnych metod dydaktycznych, które często opierają się na identyfikowaniu trudności i ich przezwyciężaniu, PSR stawia na pierwszym miejscu sukcesy i małe kroki w kierunku większych osiągnięć. De Shazer (1985) podkreśla, że nawet niewielkie postępy mogą być motorem dalszego rozwoju, gdy są odpowiednio docenione i wyeksponowane. W ten sposób PSR sprzyja budowaniu długotrwałej motywacji, która nie wynika jedynie z zewnętrznych bodźców, takich jak oceny, ale z wewnętrznej satysfakcji płynącej z postępów. Franklin i wsp. (2012) wskazują, że PSR poprzez koncentrację na osiągalnych celach i wzmacnianiu sukcesów studentów przyczynia się do wzrostu ich

pewności siebie i zaangażowania. Zwiększenie autonomii studentów i umożliwienie im aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym prowadzi do długotrwałych korzyści edukacyjnych.

3.2. Personalizacja procesu nauczania

Kolejną zaletą PSR jest jego zdolność do personalizowania procesu nauczania, przykładowo za pomocą tutoringów (por. Karpińska-Musiał, 2012), co w dzisiejszych czasach staje się coraz ważniejsze w kontekście masowej edukacji. Tradycyjne podejścia dydaktyczne, w których nacisk kładzie się na standardowe programy nauczania, często nie uwzględniają indywidualnych potrzeb i możliwości studentów. PSR, poprzez koncentrację na zasobach i celach każdego studenta, pozwala wykładowcom dostosować swoje podejście do indywidualnych uwarunkowań uczniów (Franklin i in., 2012). Każdy student może w ten sposób pracować nad swoimi mocnymi stronami, a wykładowca pełni rolę wspierającą, pomagając w identyfikacji celów oraz w wypracowaniu planu działania, który prowadzi do ich realizacji.

W praktyce oznacza to, że proces dydaktyczny staje się bardziej elastyczny i dostosowany do unikalnych potrzeb każdego studenta. Greene i Lee (2011) zauważają, że PSR umożliwia stworzenie przestrzeni, w której uczniowie mogą odkrywać własne możliwości i pracować w tempie, które najlepiej odpowiada ich zdolnościom i potrzebom. Personalizacja ta nie tylko sprzyja lepszym wynikom edukacyjnym, ale również zwiększa zaangażowanie studentów, którzy czują, że ich indywidualne potrzeby są uwzględniane w procesie dydaktycznym.

3.3. Wzmacnianie relacji interpersonalnych

Zastosowanie PSR ma także pozytywny wpływ na relacje interpersonalne pomiędzy studentami a wykładowcami. Tradycyjne modele nauczania, oparte na hierarchicznej relacji między wykładowcą a studentem, mogą utrudniać otwartą komunikację i ograniczać współpracę. PSR, poprzez koncentrację na współpracy oraz wspólnym wyznaczaniu celów, sprzyja budowaniu bardziej partnerskich relacji, co prowadzi do większego zaangażowania i otwartości ze strony studentów (Sklare, 2014).

Wykładowcy, którzy stosują PSR, są postrzegani przez studentów jako bardziej wspierający, co z kolei buduje atmosferę zaufania i bezpieczeństwa. Taka relacja jest kluczowa dla efektywności procesu dydaktycznego, ponieważ studenci, którzy czują się wspierani, są bardziej skłonni do podejmowania ryzyka intelektualnego oraz aktywnego uczestnictwa w zajęciach (Bannink, 2007). Relacje te sprzyjają także większemu zaangażowaniu w proces dydaktyczny, ponieważ studenci mają poczucie,

że ich sukces jest ważny nie tylko dla nich samych, ale także dla wykładowcy, który towarzyszy im w tym procesie.

3.4. Wspieranie autonomii studenta

Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniach wspiera również rozwój autonomii studentów, co ma kluczowe znaczenie w kontekście edukacji wyższej. W tradycyjnych modelach dydaktycznych studenci często są traktowani jako odbiorcy wiedzy, którzy mają pasywnie przyswajać prezentowany materiał. PSR natomiast promuje aktywne uczestnictwo w procesie dydaktycznym, zachęcając studentów do podejmowania decyzji dotyczących własnej nauki oraz do samodzielnego rozwiązywania napotykanym trudności (Greene i Lee, 2011).

Autonomia w nauczaniu ma nie tylko pozytywny wpływ na rozwój osobisty studentów, ale również sprzyja długoterminowym efektom edukacyjnym. Franklin i Trepper (2012) podkreślają, że studenci, którzy rozwijają umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, są lepiej przygotowani do wyzwań zawodowych i osobistych, które napotkają po ukończeniu studiów. PSR, poprzez promowanie samodzielności, umożliwia studentom rozwój kluczowych kompetencji, takich jak krytyczne myślenie, odpowiedzialność za proces nauki oraz umiejętność wyznaczania realistycznych celów i konsekwentnego dążenia do ich realizacji.

Dzięki PSR studenci uczą się nie tylko teorii, ale także praktycznych umiejętności zarządzania własnym procesem edukacyjnym. Metoda ta pozwala im na stopniowe budowanie kompetencji, które są niezbędne zarówno w edukacji, jak i w życiu zawodowym. Autonomia ta jest szczególnie ważna w dzisiejszym świecie, w którym od absolwentów oczekuje się elastyczności, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności do samodzielnego myślenia i działania.

4. Ograniczenia podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach

Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) może być uznawane za metodę dydaktyczną o sporym potencjale innowacyjności, zwłaszcza ze względu na swoje zalety związane z motywacją, autonomią oraz personalizacją procesu nauczania. Niemniej jednak, podobnie jak każde podejście, PSR ma swoje ograniczenia, które mogą wpływać na jego efektywność w określonych kontekstach edukacyjnych. Warto omówić te wyzwania, aby uzyskać pełniejszy obraz potencjalnych trudności związanych z wdrożeniem tej metody w dydaktyce akademickiej.

4.1. Wyzwania w implementacji

Jednym z kluczowych wyzwań związanych z wprowadzeniem PSR w edukacji wyższej jest odpowiednie przygotowanie wykładowców do stosowania tej metody. PSR wymaga zmiany podejścia do prowadzenia zajęć, co może stanowić trudność dla osób przyzwyczajonych do tradycyjnych metod nauczania. Jak zauważają Gingerich i Peterson (2013), wykładowcy często mają trudności z porzuceniem tradycyjnych ról autorytarnych na rzecz bardziej partnerskiego modelu współpracy ze studentami. Wymaga to nie tylko zmiany sposobu myślenia, ale również nowych umiejętności, takich jak zdolność do zadawania odpowiednich pytań, formułowania celów i wspierania studentów w odkrywaniu własnych rozwiązań.

Dodatkowo, Bannink (2007) zwraca uwagę na fakt, że skuteczność PSR w dużej mierze zależy od doświadczenia wykładowcy w stosowaniu tej metody. Brak odpowiedniego przeszkolenia może prowadzić do niepełnego wykorzystania potencjału PSR, a także do frustracji zarówno wykładowców, jak i studentów. W niektórych przypadkach wykładowcy mogą nie być pewni, jak przełożyć teoretyczne założenia PSR na praktykę, co skutkuje powierzchownym stosowaniem tej metody.

4.2. Kontekst kulturowy i różnice indywidualne

Kontekst kulturowy stanowi kolejne istotne ograniczenie PSR. W różnych kulturach istnieją odmienne oczekiwania wobec roli nauczyciela i ucznia, co może wpływać na skuteczność tej metody. De Jong i Berg (2001) wskazują, że w kulturach, w których nauczyciel postrzegany jest jako autorytet, PSR może spotkać się z oporem ze strony studentów, którzy oczekują bardziej jednoznacznego kierowania ich procesem edukacyjnym. W takich sytuacjach koncentracja na autonomii ucznia może być postrzegana jako brak wsparcia ze strony wykładowcy, co może obniżyć zaangażowanie studentów i wpłynąć negatywnie na ich wyniki edukacyjne.

Różnice indywidualne pomiędzy studentami także mogą wpłynąć na efektywność PSR. Greene i Lee (2011) podkreślają, że studenci o różnym stopniu pewności siebie, umiejętności refleksji nad własnymi zasobami oraz gotowości do podejmowania samodzielnych decyzji mogą różnie reagować na tę metodę. Dla studentów bardziej wycofanych lub wręcz nieśmiałych, którzy preferują jasne wytyczne i strukturalne podejście do nauki, PSR może być zbyt wymagające, ponieważ stawia ich w sytuacji, w której oczekuje się od nich większej samodzielności. Franklin i Streeter (2004) wskazują również, że studenci, którzy mają trudności z formułowaniem celów, mogą odczuwać frustrację związaną z oczekiwaniami związanymi z PSR.

4.3. Ograniczenia czasowe i strukturalne

Kolejnym wyzwaniem, które może ograniczać skuteczność PSR, są ograniczenia czasowe i strukturalne. PSR wymaga odpowiedniej ilości czasu, aby wykładowcy mogli wspierać studentów w formułowaniu celów oraz w procesie odkrywania zasobów, na których można budować ich edukacyjny sukces. W kontekście akademickim, gdzie liczba godzin kontaktowych między wykładowcami a studentami jest często ograniczona, wprowadzenie PSR może być trudne do realizacji. Jak zauważa Sundman (1997), w takich warunkach wykładowcy mogą nie mieć wystarczająco dużo czasu, aby skutecznie wdrożyć PSR, co może prowadzić do powierzchowności w stosowaniu tej metody.

Dodatkowo, strukturalne ograniczenia programów studiów, które często są sztywno zaplanowane i nie pozwalają na elastyczność w prowadzeniu zajęć, mogą utrudniać pełne wdrożenie PSR. Wykładowcy, którzy są zobowiązani do realizacji określonego programu nauczania w określonym czasie, mogą nie być w stanie poświęcić wystarczającej uwagi indywidualnym potrzebom studentów, co stanowi podstawowy wymóg PSR. W takich warunkach wykładowcy często mogą odczuwać presję, aby zrealizować program dydaktyczny, co ogranicza możliwość pełnego wykorzystania PSR.

4.4. Wymagania dotyczące zasobów i skali grup

Ostatnim istotnym ograniczeniem PSR jest związane z wymaganiami dotyczącymi zasobów oraz wielkości grup. Franklin i Trepper (2012) zauważają, że PSR jest najbardziej skuteczne w małych grupach, gdzie wykładowcy mają możliwość nawiązania indywidualnych relacji ze studentami i mogą poświęcić im wystarczająco dużo uwagi. W przypadku dużych grup studentów, gdzie interakcja jest bardziej ograniczona, wdrożenie PSR może być znacznie trudniejsze. W takich przypadkach wykładowcy mogą mieć trudności z dostosowaniem procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb każdego studenta, co jest kluczowym elementem PSR.

Wymagania dotyczące zasobów dotyczą także samego wykładowcy. Aby skutecznie stosować PSR, wykładowcy muszą poświęcić więcej czasu na przygotowanie zajęć oraz na pracę ze studentami indywidualnie, co może być trudne do zrealizowania w warunkach, gdzie wykładowcy są obciążeni licznymi obowiązkami administracyjnymi i dydaktycznymi (Gingerich i Peterson, 2013). W rezultacie, mimo potencjalnych korzyści PSR, wiele instytucji akademickich może napotkać trudności w zapewnieniu odpowiednich zasobów i warunków do pełnego wdrożenia tej metody.

4.5. Podsumowanie ograniczeń PSR

Podsumowując, choć podejście skoncentrowane na rozwiązaniach oferuje szereg korzyści w kontekście dydaktyki akademickiej, istnieją także istotne ograniczenia, które mogą wpływać na jego efektywność. Wymagania związane z przygotowaniem wykładowców, różnice kulturowe i indywidualne, ograniczenia czasowe oraz trudności związane z dużymi grupami studentów i zasobami, stanowią istotne wyzwania w procesie wdrażania PSR. Niemniej jednak, przy odpowiednim wsparciu i dostosowaniu do kontekstu edukacyjnego, PSR może być skuteczną metodą dydaktyczną, która wspiera autonomię i zaangażowanie studentów.

5. Dyskusja

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) zyskuje coraz szersze uznanie jako innowacyjna metoda dydaktyczna, która promuje aktywne zaangażowanie studentów, wzmacnia ich autonomię i wspiera ich rozwój. Jak wykazano w poprzednich sekcjach, PSR ma szereg zalet, które czynią je skutecznym narzędziem edukacyjnym. Niemniej jednak, wyraźnie ujawniają się też dość konkretne ograniczenia tej metody, co prowadzi do zróżnicowanych wyników jej implementacji w różnych kontekstach edukacyjnych. Warto więc przeprowadzić nieco bardziej szczegółową dyskusję na temat znaczenia wyników badań nad PSR, praktycznych implikacji tych badań dla dydaktyki akademickiej oraz perspektyw wdrożeniowych tej metody do dydaktyki akademickiej.

5.1. Znaczenie wyników badań

Badania nad PSR konsekwentnie wskazują na jego pozytywny wpływ na zaangażowanie studentów i ich motywację do nauki. Franklin, Trepper, Gingerich i McCollum (2012) podkreślają, że PSR umożliwia studentom samodzielne wyznaczanie celów edukacyjnych, co sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się. W kontekście dydaktyki akademickiej jest to szczególnie istotne, gdyż student (od)zyskujący autonomię staje się bardziej zaangażowany i aktywnie uczestniczy w procesie dydaktycznym. Ten „motywacyjny” element PSR znajduje uwiarygadniające odbicie w teorii determinacji zastosowanej w kontekstach akademickich (np. Vansteenkiste i wsp. 2004) PSR wprowadza również większą elastyczność w relacjach pomiędzy wykładowcą a studentem, co pozwala na indywidualizację procesu nauczania (Bannink, 2007).

Równie istotnym aspektem PSR jest jego wpływ na rozwój kluczowych kompetencji osób uczących się, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów, refleksyjnego myślenia oraz pracy zespołowej. Studenci, którzy biorą udział w zajęciach opartych na PSR, będą zapewne bardziej skłonni do podejmowania wyzwań akademickich, co przekłada się na ich sukcesy nie tylko w edukacji, ale także w przyszłym życiu zawodowym. Studenci zyskują pewność siebie, rozwijają umiejętności komunikacyjne oraz stają się bardziej świadomi własnych zasobów, co wspiera ich rozwój jako kompetentnych i samodzielnych jednostek. Wyniki wielu cytowanych tu badań potwierdzają, że PSR sprzyja rozwijaniu kompetencji samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów i budowania motywacji wewnętrznej, co w dłuższej perspektywie przekłada się na lepsze przygotowanie absolwentów do wyzwań zawodowych.

Jednakże, mimo pozytywnych wyników badań, warto podkreślić, że sukces PSR w dydaktyce akademickiej jest wypadkową kilku kluczowych czynników. Po pierwsze, skuteczność PSR w dużej mierze zależy od umiejętności wykładowcy do stosowania tej metody. Jak zauważają Franklin i Streeter (2004), niedostateczne przygotowanie kadry akademickiej do wdrożenia PSR może prowadzić do niepełnego wykorzystania potencjału tej metody. Wykładowcy muszą być odpowiednio przeszkoleni, aby skutecznie wspierać studentów w procesie wyznaczania celów i identyfikacji zasobów. Po drugie, kontekst kulturowy oraz różnice indywidualne studentów mogą wpływać na skuteczność PSR, co wymaga elastyczności ze strony wykładowców.

5.2. Praktyczne implikacje dla dydaktyki akademickiej

PSR, mimo pewnych ograniczeń, oferuje szereg praktycznych korzyści dla dydaktyki akademickiej, które mogą prowadzić do poprawy jakości nauczania. Przede wszystkim, metoda ta pozwala na bardziej zindywidualizowane podejście do każdego studenta. Zamiast stosować uniwersalistyczne podejście dydaktyczne, które wtłacza studentów w ramy sztywnego standardu oczekiwań instytucjonalnych, PSR umożliwia dostosowanie procesu nauczania do specyficznych potrzeb osób uczących się (Greene i Lee, 2011). W kontekście rosnącej różnorodności studentów w instytucjach akademickich i nieprzewidywalności kariery, takie elastyczne podejście staje się coraz bardziej istotne.

Dodatkowo, PSR sprzyja budowaniu relacji między studentami a wykładowcami. Bannink (2007) zauważa, że wykładowcy, którzy stosują PSR, są postrzegani przez studentów jako bardziej wspierający i otwarci na współpracę. Wykładowcy mogą nie tylko pomagać studentom w wyznaczaniu celów, ale także pomagać im

w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych w sposób, który wzmacnia ich osobiste systemy motywacyjne. W efekcie, studenci czują się bardziej odpowiedzialni za swój proces nauczania, co prowadzi do większego zaangażowania oraz lepszych wyników akademickich (Gingerich i Peterson, 2013).

Okazuje się też, że PSR może być również skutecznie stosowane w nauczaniu problemowym (Problem-Based Learning) oraz w nauczaniu opartym na projektach (Project-Based Learning). W obu tych metodach studenci są zachęceni do samodzielnego poszukiwania rozwiązań problemów, co jest zgodne z założeniami PSR. Franklin i Trepper (2012) wskazują, że PSR może stanowić uzupełnienie tych podejść, pozwalając na bardziej systematyczne wyznaczanie celów oraz rozwijanie umiejętności refleksyjnych studentów.

5.3. Ograniczenia badań nad PSR

Chociaż wyniki badań nad PSR są obiecujące, istnieją pewne ograniczenia, które należy uwzględnić. Po pierwsze, wiele badań dotyczących PSR opiera się na małych próbach, co może ograniczać możliwość generalizacji wyników. Jak zauważa Sundman (1997), badania nad PSR często koncentrują się na wybranych grupach studentów lub określonych dyscyplinach akademickich, co może prowadzić do niepełnego obrazu efektywności tej metody w szerszym kontekście.

Po drugie, brakuje badań długoterminowych, które analizowałyby wpływ PSR na wyniki akademickie i rozwój studentów w perspektywie kilku lat. Większość dostępnych badań koncentruje się na krótkoterminowych efektach, takich jak wzrost motywacji czy poprawa zaangażowania. Jednakże, aby w pełni ocenić skuteczność PSR, konieczne są badania, które będą analizować długoterminowe korzyści tej metody, zwłaszcza w kontekście rozwoju umiejętności zawodowych i interpersonalnych absolwentów.

Kolejnym ograniczeniem badań nad PSR jest brak jednolitych standardów oceny jego efektywności. Greene i Lee (2011) zauważają, że różne badania wykorzystują odmienne kryteria oceny skuteczności PSR, co utrudnia porównywanie wyników. Konieczne jest opracowanie bardziej spójnych metodologii badawczych, które pozwolą na bardziej precyzyjne oceny skuteczności PSR w różnych kontekstach edukacyjnych.

5.4. Propozycje na przyszłość

Aby pogłębić zrozumienie potencjału PSR w dydaktyce akademickiej, konieczne są dalsze badania, które uwzględnią zarówno krótkoterminowe, jak i długoterminowe

efekty tej metody. Jak sugerują Gingerich i Peterson (2013), przyszłe badania powinny koncentrować się na analizie wpływu PSR na rozwój kluczowych kompetencji, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów, zarządzania czasem czy pracy zespołowej. Warto również zbadać, w jakim stopniu PSR wpływa na rozwój umiejętności interpersonalnych studentów, które są niezbędne na rynku pracy.

Ponadto, badania powinny uwzględniać zróżnicowane konteksty kulturowe, aby lepiej zrozumieć, jak różnice kulturowe mogą wpływać na efektywność PSR. De Jong i Berg (2001) sugerują, że studenci z różnych kultur mogą różnie reagować na PSR, w zależności od ich oczekiwań wobec roli nauczyciela i własnej odpowiedzialności za proces nauki. W związku z tym, przyszłe badania powinny uwzględniać te różnice, aby opracować bardziej uniwersalne modele wdrażania PSR w różnych środowiskach edukacyjnych.

Konieczne jest również przeprowadzenie badań na większych grupach studentów, co pozwoli na bardziej kompleksową ocenę skuteczności PSR. Sundman (1997) zwraca uwagę na to, że większe próby badawcze mogłyby dostarczyć bardziej wiarygodnych wyników, które byłyby możliwe do uogólnienia na szersze grupy studentów i różne dziedziny nauki.

6. Zakończenie

Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) stanowi niewątpliwie innowacyjne i skuteczne narzędzie w dydaktyce akademickiej, które umożliwia aktywne zaangażowanie studentów, wspiera ich autonomię oraz sprzyja budowaniu umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. W efekcie metoda ta nie tylko może poprawiać wyniki w nauce, ale także wspierać rozwój kompetencji miękkich, takich jak krytyczne myślenie, współpraca i zarządzanie czasem. Jednakże, kluczowym wyzwaniem pozostaje odpowiednie przygotowanie wykładowców do stosowania PSR oraz elastyczność instytucji edukacyjnych, które muszą dostosować struktury programowe, aby umożliwić pełne wdrożenie tej metody. Ponadto, różnice kulturowe oraz indywidualne mogą wpływać na odbiór PSR, co wymaga elastycznego podejścia zarówno ze strony wykładowców, jak i studentów. Ważnym aspektem, który wymaga dalszych badań, jest także długoterminowy wpływ PSR na rozwój zawodowy absolwentów oraz ich sukces na rynku pracy.

Podsumowując, PSR oferuje znaczący potencjał w zakresie podnoszenia jakości dydaktyki akademickiej, jednak pełne wykorzystanie jego możliwości wymaga

zarówno dalszych badań, jak i praktycznych wdrożeń w różnych kontekstach edukacyjnych. Instytucje akademickie, które zdecydują się na adaptację PSR, mogą liczyć na bardziej zaangażowanych i samodzielnych studentów, lepiej przygotowanych do wyzwań współczesnego świata. W świetle omawianych zalet i ograniczeń PSR, konieczne jest kontynuowanie badań empirycznych oraz opracowywanie strategii wspierających wykładowców i studentów w pełnym wykorzystaniu potencjału tej metody.

Bibliografia

- Bannink, F. P. (2007). *Solution-focused brief therapy*. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(2), 87-94.
- Berg, I. K., Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. Norton & Company.
- Biggs, J., Tang, C., Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-Hill education.
- Chi, M. T. H. (2009). *Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities*. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73–105.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Jong, P., Berg, I. K. (2001). *Interviewing for solutions (2nd ed.)*. Cengage Learning.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Norton & Company.
- Devlin, M. (2006). *Solution-focused Work in Individual Academic Development*. *International Journal for Academic Development*.
- Franklin, C., Trepper, T. S., Gingerich, W. J., McCollum, E. E. (Eds.). (2012). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014). *Active Learning Increases Students' Performance in Science, Engineering, and Mathematics*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 8410-8415.
- Gingerich, W. J., Peterson, L. T. (2013). *Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies*. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 266-283.
- Greene, G. J., Lee, M. Y. (2011). *Solution-oriented social work practice: An integrative approach to working with client strengths*. Oxford University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kim, J. S., Franklin, C. (2009). *Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature*. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470.
- Karpińska-Musiał, B. (2012). *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu*

zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, (2 (40)), 55-70.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Sklare, G. B. (2014). *Brief counseling that works: A solution-focused therapy approach for school counselors and other mental health professionals*. Corwin Press.

Sundman, P. (1997). *Solution-focused ideas in social work*. *Journal of Social Work Practice*, 19(2), 159-166.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). *Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Mirosława Malinowska

Pracownia Badań Klimatu, Katedra Oceanografii Fizycznej i Badań Klimatu,
Wydział Oceanografii i Geografii, Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-7218-8143

10 lat tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii UG z perspektywy studentów, absolwentów i tutorów

Streszczenie

Wydział Oceanografii i Geografii UG był pierwszym wydziałem w Polsce, który w sposób systemowy i sformalizowany wprowadził do swojej oferty edukacyjnej tutoring. Stało się to w roku akademickim 2014/2015. Od tego czasu 166 studentów pod opieką 27 tutorów zrealizowało łącznie niemal 200 tutoriali. Praca prezentuje wyniki ankiet, jakie przeprowadzono wśród studentów, absolwentów oraz tutorów Wydziału. Studenci jako główny motyw udziału w tutoring i korzyść wskazywali rozwój indywidualnych zainteresowań, rozwój umiejętności badacza i kompetencji miękkich. Absolwenci studiów z perspektywy czasu wskazywali ponadto na bezpośredni kontakt z nauczycielem oraz większe szanse na rynku pracy. Tutorzy, choć wskazują na różne trudności w realizacji programu tutorskiego, jak brak rozwiązań systemowych na poziomie uczelni, bardzo cenią sobie satysfakcję, jaką czerpią z pracy ze studentem i możliwości towarzyszenia mu w rozwoju, jak również rozwój osobisty, jakiego doświadczają w procesie tutoring.

Słowa kluczowe: tutoring, tutor, tutee, dydaktyka akademicka, edukacja spersonalizowana

Summary

The Faculty of Oceanography and Geography at UG was the first faculty in Poland to introduce tutoring into its educational offerings in a systematic and formalized way. This happened in the 2014/2015 academic year. Since then, one hundred sixty-six students under the supervision of twenty-seven tutors have completed a total of almost two hundred tutorials. The paper presents the results of surveys that were conducted among students, alumni, and tutors of the Faculty. Students cited the development of individual interests, development of research skills and soft skills as the main motive for participating in

tutoring and a benefit. In addition, graduate students, in retrospect, pointed to direct contact with the tutor and better chances in the job market. Tutors, although pointing to various difficulties in implementing a tutoring program, such as the lack of systemic solutions at the university level, highly value the satisfaction they derive from working with students and the opportunity to accompany them in their development, as well as the personal growth they experience in the tutoring process.

Keywords: *tutoring, tutor, tutee, academic didactic, personalized education*

Notka o autorce

dr Mirosława Malinowska, klimatolog, nauczyciel akademicki, tutor na Wydziale Oceanografii i Geografii UG, absolwentka programów Mistrzowie Dydaktyki Fundamentals of University Teaching and Tutoring oraz Train the Trainer & Educational Leadership, zrealizowanych w Uniwersytecie w Groningen, Niderlandy.

Wprowadzenie

Tutoring akademicki to metoda dydaktyczna sięgająca korzeniami XII w., gdy uniwersytety Cambridge i Oxford uczyniły z niej podstawową metodę nauczania (Dąbrowska, Dąbrowska, 2022). Metoda ta stosowana jest i rozwijana na licznych uniwersytetach europejskich (Brdulak i in., 2021), przy czym każdy z uniwersytetów nieco inaczej definiuje tutoring, jego zakres i oczekiwane efekty, co wynika z różnych potrzeb, diagnozowanych indywidualnie przez poszczególne uniwersytety.

W polskich uczelniach tutoring zaczął być wprowadzany w XXI w. (Czekierda, 2015), niezależnie przez różne uczelnie, co wynikało z malejącej liczby studentów oraz potrzeby zaopatrzenia ich nie tylko w wiedzę i umiejętności praktyczne, ale i kompetencje, które zapewniałyby absolwentom sukces na rynku pracy. Nie bez znaczenia pozostawała również potrzeba podniesienia jakości kształcenia do standardów obowiązujących w krajach o wyższych poziomach edukacji akademickiej (Machowska-Okrój, 2023). Motywację do wdrożenia tutoringu na różnych wydziałach polskich uczelni stanowiła również mniej lub bardziej uświadomiona potrzeba poszczególnych studentów indywidualizacji edukacji akademickiej, rozwijania swoich, często wysoko specjalistycznych zainteresowań badawczych czy bliższego kontaktu z nauczycielem akademickim (Ratajczak, 2016).

„Tutoring to metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz–uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału” (Czekierda, 2015, s. 20). W ujęciu nieco bardziej pragmatycznym „Tutoring jest metodą edukacyjną polegającą na regularnych

spotkaniach opiekuna (zwanego tutorem) z podopiecznym (zwanym tutee). Podczas rozwoju tutoriali tutor dostosowuje ścieżkę rozwoju tutee w obrębie wspólnie ustalonej dziedziny wiedzy i umiejętności” (Kowalkowska, Przybylska, 2023, s. 89).

W pracy zaprezentowano początki i rozwój tutoringów akademickich na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego (WOiG UG). Zaprezentowano również wyniki badań ankietowych, jakie przeprowadzono osobno na grupach obecnych studentów WOiG, którzy zrealizowali program tutorski, absolwentów studiów, którzy mogli z perspektywy czasu ocenić wpływ uczestnictwa w programie na ich życie zawodowe oraz aktywnych tutorów Wydziału.

Metodologia badań własnych

Badania, przeprowadzone w ramach przygotowania niniejszej publikacji obejmowały trzy rodzaje działań: analiza bazy danych o tutoringach przeprowadzonych na WOiG UG, analiza publikacji w Tutoring Gedanensis oraz analiza wyników badań ankietowych, przeprowadzonych wśród studentów, absolwentów i tutorów.

Od początku funkcjonowania tutoringów na Wydziale kolejni koordynatorzy programu zbierali dane dotyczące liczby tutoriali w danym roku akademickim, tj. osób prowadzących tutoriala, studentów, którzy skorzystali z tej formy kształcenia, a także realizowanego tematu. W ten sposób przez kolejne lata powstała baza danych w formie arkusza kalkulacyjnego Excel, zawierająca takie dane jak: imię i nazwisko tutora, imię i nazwisko tutee, kierunek, rok i semestr, na którym tutee studiował w trakcie realizacji programu tutorskiego, rok akademicki i semestr realizacji tutoringów, temat tutoringów. Dane te posłużyły do opracowania zestawień liczbowych, zaprezentowanych w artykule, takich jak liczba tutoriali w poszczególnych latach, liczba studentów poszczególnych kierunków realizujących tutoriala czy semestr studiów, w trakcie którego studenci najczęściej decydują się na rozpoczęcie programu tutoringowego.

Drugim źródłem informacji był Tutoring Gedanensis – Czasopismo Tutee i Tutorów, wydawane w formie elektronicznej przez UG od roku 2016. Przegląd kolejnych tomów tego czasopisma umożliwił przeanalizowanie liczby publikacji studenckich, jakie powstały w wyniku realizacji programu tutorskiego na WOiG oraz ich tematyki.

Trzecie źródło informacji, wykorzystanych w artykule to analiza wyników badań ankietowych, przeprowadzonych wśród studentów, absolwentów i czynnych tutorów WOiG. W pierwszej kolejności przygotowano w aplikacji MS Forms kwestionariusze ankiet (Załączniki 1-3), zawierające pytania dostosowane do ankietowanej grupy. Następnie do każdej z badanych grup przesłano drogą mailową list, w którym autorka badania przedstawiła się, wyjaśniła cel badania oraz skierowała prośbę o wypełnienie kwestionariusza ankiety. List zawierał link do kwestionariusza.

Kwestionariusz „10 lat tutoring na WOiG – ankieta Tutee” rozesłano na początku maja 2024 r. do 16 studentów – absolwentów programu, będących wówczas studentami Wydziału. Pytania dotyczyły motywacji uczestnictwa w programie tutoringowym, korzyści jakie wnoszą studenci z udziału w tutoring jak również trudności, z jakimi się borykają w kontekście realizacji tej metody dydaktycznej (Załącznik 1). Badanie ankietowe przeprowadzono w dniach 6-15 maja 2024. Kwestionariusz został wypełniony przez sześć osób studentów: dwie osoby studiujące na studiach pierwszego stopnia i cztery ze studiów drugiego stopnia. Pięć osób studentów zrealizowało jeden cykl tutoring, jedna osoba aż trzy cykle.

Badanie ankietowe tutorów przeprowadzono w dniach 29 kwietnia do 7 czerwca 2024.r. Kwestionariusz „10 lat tutoring na WOiG – ankieta Tutorów” przesłano do 17 tutorów, zarejestrowanych w Bazie Tutorów Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG. Pytania ankietowe dotyczyły takich zagadnień jak motywacja do udziału w programie, zalety i ograniczenia tutoring, korzyści i trudności, jakich doświadcza tutor w swojej pracy oraz tego, w jakim kierunku powinien rozwijać się tutoring na Wydziale. W kwestionariuszu poproszono również tutorów o podanie imion i nazwisk oraz danych kontaktowych do ich dawnych tutee (Załącznik 3). Dane te wykorzystano do przeprowadzenia badania ankietowego na absolwentach studiów, którzy skorzystali z programu tutoringowego na WOiG. Odpowiedzi udzieliło dziesięć tutorów. Osoby te są na ogół doświadczonymi tutorami, szkolenia tutorskie realizowali w latach 2012-2019, przy czym siedmiu z nich ma co najmniej dziesięcioletnie doświadczenie w pracy tutorskiej. Ośmiu respondentów legitymizowało się Certyfikatem Praktyka Tutoringu, a dwoje Certyfikatem Tutora.

Kwestionariusz ankietowy skierowany do absolwentów studiów na Wydziale Oceanografii i Geografii „10 lat tutoring na WOiG – ankieta absolwentów programu tutoringowego” (Załącznik 2) przesłano do siedemnastu osób. W dwóch przypadkach autorka dysponowała tylko numerem telefonu do absolwenta, przesłanie kwestionariusza pytań w takich sytuacjach poprzedzone było rozmową telefoniczną, w trakcie której uzyskano aktualny adres mailowy takiej osoby. Pytania, zawarte

w kwestionariuszu ankietowym dotyczyły motywacji uczestnictwa w programie, korzyści w kontekście naukowym i rozwojowym, jakich doświadczyli absolwenci w trakcie realizacji programu, ale również wpływu realizacji tutoringu na ich pozycję na rynku pracy oraz umiejętności i kompetencje, wykorzystywane w miejscu pracy. W badaniu ankietowym oceniającym tutoring z perspektywy absolwenta studiów na WOiG odpowiedzi udzieliło ośmioro absolwentów. Kwestionariusz ankiet był aktywny w dniach 16 – 28 lipca 2024 r. Absolwenci, którzy odpowiedzieli na pytania ankietowe, ukończyli Geografię na pierwszym stopniu studiów (cztery osoby), studia geograficzne drugiego stopnia (cztery osoby), Gospodarkę wodną i ochronę zasobów wód (dwie osoby). Jedna osoba była absolwentem Oceanografii na studiach pierwszego stopnia, jedna z osób po studiach geograficznych na UG ukończyła Biologię na studiach drugiego stopnia na Uniwersytecie Wrocławskim. Troje z respondentów zrealizowało dwa cykle tutoringu, pozostali po jednym.

Łącznie w okresie od maja do lipca 2024 linki kwestionariusze ankiet przesłano do 50 osób, uzyskano 24 odpowiedzi. Jest to niewielka próba, wynikająca z ograniczeń samej metody. Zazwyczaj liczba odpowiedzi uzyskanych w badaniach ankietowych jest mało liczna, chyba, że dotyczy tematów kontrowersyjnych. Tutoring jako metoda dydaktyczna raczej do takich nie należy. Poza tym tutoring na Wydziale w analizowanym okresie realizowało około 2% studentów, zatem liczba osób, do których można było przesłać kwestionariusze ankiet, również była niewielka.

W kwestionariuszach ankiet znalazły się zarówno pytania zamknięte jak i otwarte. Do analizy tych ostatnich zastosowano metodę pól semantycznych, wykorzystywaną często w badaniach społecznych (Przybylska 2015).

Historia i teraźniejszość tutoringu na Wydziale Oceanografii i Geografii

Historia tutoringu na Wydziale Oceanografii i Geografii UG sięga roku 2013 (Szymczak, Malinowska, 2015, 2018; Kowalkowska, Przybylska, 2023), kiedy to pierwsza grupa pracowników naukowo-dydaktycznych rozpoczęła cykl szkoleń, prowadzonych przez Collegium Wratislaviense, z zakresu tej nowatorskiej w owym czasie, jak na polskie realia akademickie, metody dydaktycznej. W ciągu dwóch lat łącznie 37 pracowników naukowo-dydaktycznych Wydziału otrzymało certyfikat tutora. Realizacja szkoleń była możliwa dzięki temu, że Wydział uzyskał w ogłoszonym w roku 2012 przez MNiSW konkursie dla podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji

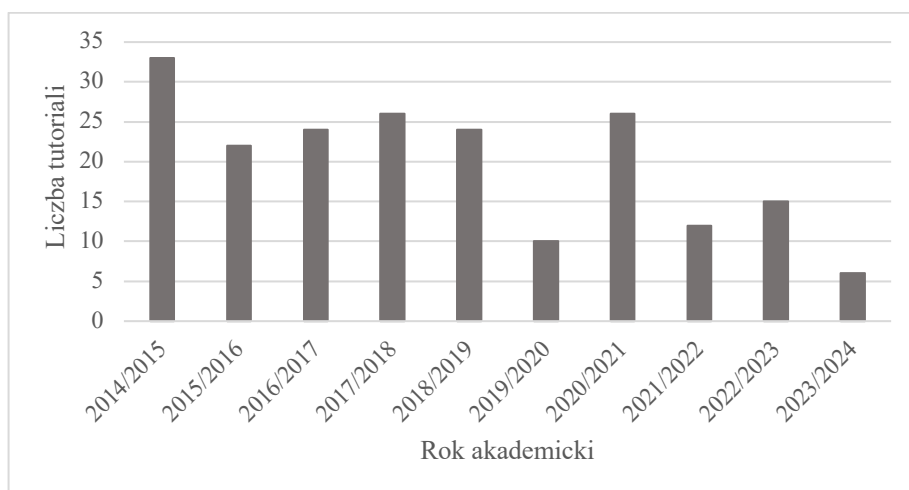
grant, którego jednym z elementów było wsparcie nauczycieli i doktorantów w obszarze dydaktyki akademickiej. Tutorzy, zaopatrzeni w wiedzę i umiejętności tutorskie, pełni entuzjazmu, choć jeszcze bez doświadczeń, rozpoczęli w roku akademickim 2014/2015 pierwsze tutoriale.

Zanim to jednak nastąpiło, władze Wydziału opracowały program „Wdrożenie profesjonalnego systemu tutoringu akademickiego dla studentów Wydziału Oceanografii i Geografii UG – TUTOR WOiG”. Cele i założenia tego programu opisane zostały szczegółowo w publikacjach Szymczak i Malinowskiej (2015, 2018). Pozostają one aktualne do dziś. Do głównych celów programu należy zaliczyć podniesienie jakości kształcenia na Wydziale, zwiększenie oferty edukacyjnej dla studentów oraz wprowadzenie edukacji spersonalizowanej, nastawionej na rozwój, głównie naukowy studenta, opartej o jego mocne strony i zainteresowania, prowadzonej przez profesjonalnie przygotowanych i świadomych swojej roli tutorów.

Program opiera się na pełnej dowolności zarówno ze strony tutorów jak i studentów. Chęć prowadzenia tutoriali zgłaszana jest przez aktywnych tutorów na każdy kolejny semestr, przez co mogą oni dostosowywać okres realizacji tutoriali do swoich planów i obciążeń zawodowych. Tutoring dostępny jest dla każdego studenta Wydziału, który zgłosi gotowość jego podjęcia, nie wykluczając studentów studiujących na Wydziale w ramach programów Erasmus+ czy MOST. Rekrutacja na tutoriale odbywa się według określonych reguł: student powinien zapoznać się z ofertą tutoringu na dany semestr, następnie napisać CV i list motywacyjny, w którym opíše motywy swojego przystąpienia do tutoringu, zainteresowania naukowe oraz wybór tutora. Na podstawie listu motywacyjnego oraz rozmowy ze studentem tutor podejmuje ostateczną decyzję, czy przyjmuje studenta do programu. Pozytywna decyzja oznacza podjęcie przez obie strony zobowiązania do regularnego, co dwa tygodnie, spotkania się na tutorialach i realizacji zadań wyznaczonych przez tutora. Podejmowany jest zatem kontrakt tutorski, regulujący zasady współpracy w ramach tutoringu. Do zadań tutora należy nie tylko przygotowywanie się do tutoriali, ale również rzetelne prowadzenie dokumentacji tutoringu, obejmującej przygotowanie przez rozpoczęciem spotkań planu tutoringu (karta Mile Stones) oraz wypełnienie Karty Tutoringu po każdym spotkaniu, jak również ankiety ewaluacyjnej po zakończeniu cyklu spotkań. Do roku akad. 2019/2020 absolwenci programu otrzymywali certyfikat uczestnictwa, zawierający informację o realizowanej tematyce oraz charakterystykę osiągniętych przez tutee celów i jego mocnych stron. Pandemia SARS-COV2 spowodowała zawieszenie tej tradycji. Ukończenie przez studenta programu tutorskiego zostaje jednak odnotowane w suplemencie do dyplomu.

Obecnie na Wydziale Oceanografii i Geografii aktywnych jest 17 tutorów¹⁴. Głównie są to osoby, które otrzymały podstawowy certyfikat tutora w latach 2013-2014. Jedna z tuterek uzyskała potwierdzenie umiejętności tutorskich, zanim na Wydziale rozpoczęto program kształcenia nauczycieli w tym obszarze, a jedna w ostatnim czasie w ramach kursu realizowanego w Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG. Tutorzy starają się podnosić swoje kompetencje. Znakomita większość spośród tutorów WOiG może się pochwalić uzyskaniem dyplomu Certyfikowanego Praktyka Tutoringu, najwyższego poziomu wtajemniczenia, jaki można osiągnąć w ramach certyfikatów wydawanych przez Collegium Wratislaviense. Tutorzy WOiG przynajmniej raz w roku wyjeżdżają na weekendowe warsztaty, w ramach których podnoszą swoje kompetencje. Warsztaty prowadzone są przez specjalistów z zakresu rozwoju osobistego, by wspomnieć tu choćby Jarosława Gibasa. Ponadto pięć tuterek uczestniczyło w programie MNIe Masters of Didactics: Fundamentals of University Teaching and Tutoring. Jedna z osób zrealizowała również drugi stopień programu: Advanced Programme on Teaching and Tutoring, a dwie inne Train the Trainer & Educational Leadership. Grono tutorskie korzysta również chętnie ze szkoleń i warsztatów, realizowanych dla nauczycieli akademickich przez Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG.

W ciągu dziesięciu lat na Wydziale Oceanografii i Geografii UG odbyło się łącznie 198 tutoriali. Średnio realizowano rocznie około 20 tutoriali, ale ich liczba w poszczególnych latach akademickich zmieniała się znacznie (Ryc. 1).



Ryc. 1. Liczba tutoriali zrealizowanych na Wydziale Oceanografii i Geografii UG w latach akademickich 2014/2015 – 2023/2024. Źródło: opracowanie własne

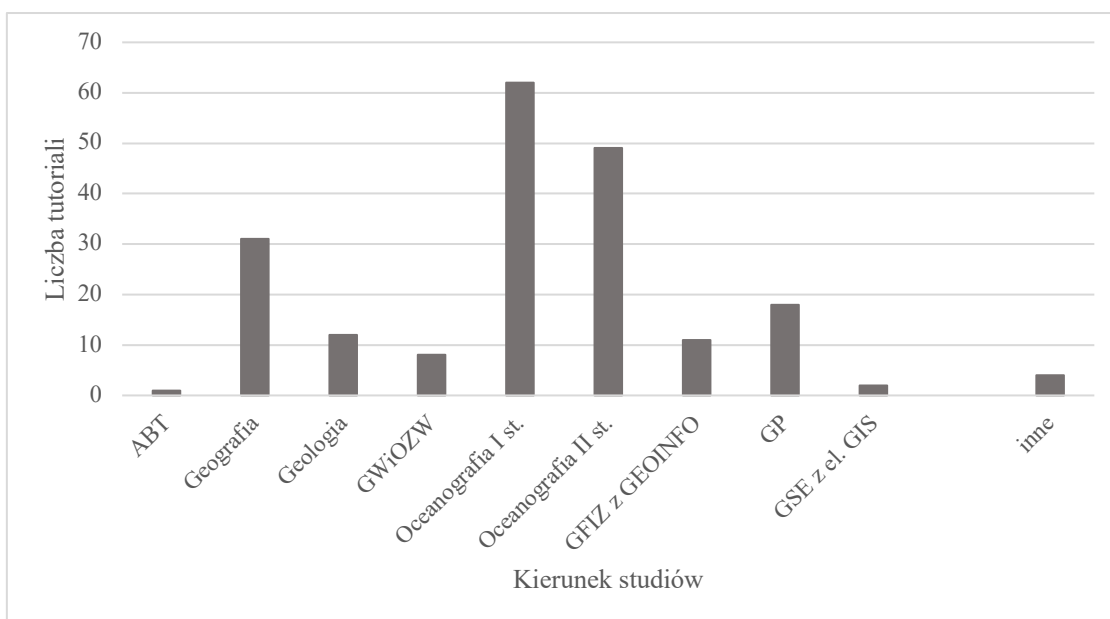
¹⁴ Dane na podstawie: Baza tutorów CDDiT UG, dostępna na <https://cddit.ug.edu.pl/bazatutorow/> (otwarty: 19.07.2024.)

Najbardziej obfity w tutoriale okazał się pierwszy rok wprowadzenia programu, zrealizowano wówczas 33 tutoriale. Zapewne zadział tu efekt nowości oraz entuzjazm nowicjuszy. W kolejnych czterech latach nastąpiła stabilizacja liczby tutoriali na poziomie około 24. Załamanie nastąpiło w roku akademickim 2019/2020 ze względu na lockdown spowodowany pandemią SARS-COV2. W kolejnym roku liczba tutoriali powróciła do poziomu poprzedniego. Od roku akademickiego 2021/2022 obserwowany jest spadek liczby tutoriali do poziomu około 10 w roku. Pierwsza przyczyna leży w przejściu geografów społeczno-ekonomicznych, którzy realizowali liczne tutoriale, na Wydział Nauk Społecznych UG. Przejście to stanowiło konsekwencję wprowadzenia Ustawy 2.0, w której pojawiła się dyscyplina geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna, przypisana do dziedziny nauk społecznych. Wraz z odejściem około 20% pracowników, na Wydział Nauk Społecznych przeniesione zostały dwa kierunki studiów: Gospodarka przestrzenna, studia I i II stopnia oraz Geografia społeczno-ekonomiczna z elementami GIS, studia II stopnia, co musiało wpłynąć na liczbę tutoriali realizowanych na Wydziale Oceanografii i Geografii. Druga przyczyna to zasady ewaluacji dyscyplin naukowych, które wymuszają na pracownikach naukowo-dydaktycznych koncentrowanie się na publikowaniu wyników pracy badawczej.

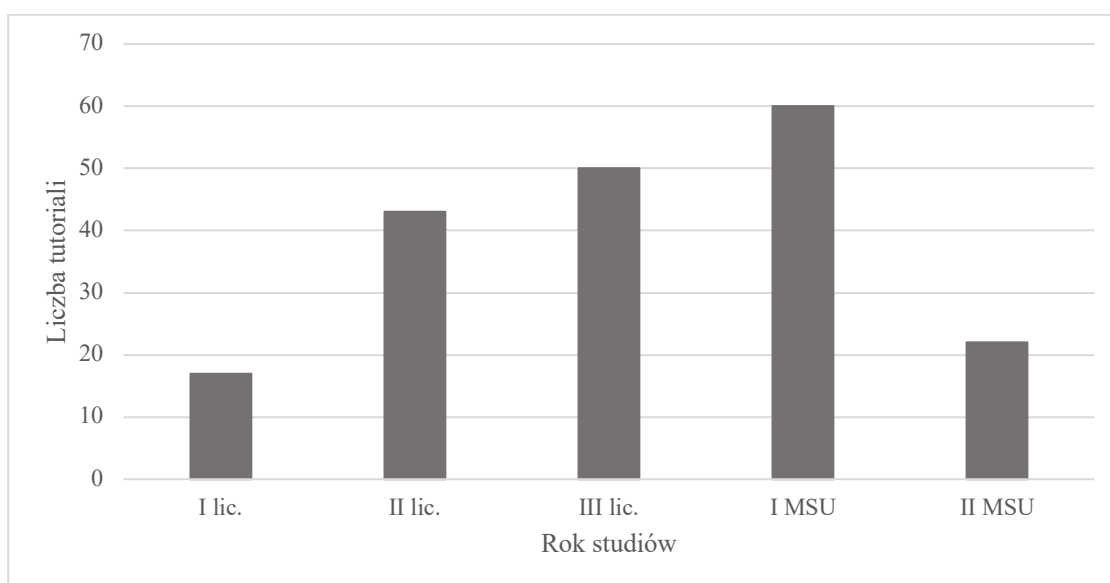
Liczba studentów Wydziału Oceanografii i Geografii, którzy uczestniczyli w tej formie edukacji w latach 2014-2014 sięgnęła 147 osób. 40 studentów zrealizowało co najmniej dwa tutoriale. Dwie studentki zrealizowały po cztery tutoriale każda. Najczęściej z tutoringu korzystali studenci największych kierunków, czyli Oceanografii I i II stopnia oraz Geografii (Ryc. 2). Przy liczbie studentów na Wydziale na poziomie około 560 33 tutoriale zrealizowane w ostatnich trzech latach oznaczają, że z tej formy edukacji korzysta około 2% studentów.

Na realizację tutoriali najczęściej decydują się studenci drugiego lub trzeciego roku studiów I stopnia lub pierwszego roku studiów II stopnia (Ryc. 3).

Jest to uzasadnione, gdyż po zaadaptowaniu się do warunków uniwersyteckich studenci drugiego, a zwłaszcza trzeciego roku studiów pierwszego stopnia oraz pierwszego roku drugiego stopnia zaczynają zastanawiać się nad wyborem dalszej drogi edukacji lub ścieżki kariery zawodowej. Tutoring naukowy, jak i częściowo rozwojowy, realizowany przez studentów, ułatwia podejmowanie takich decyzji.



Ryc. 2. Liczba tutoriali, zrealizowanych w latach akademickich 2014/2015 – 2023/2024 przez studentów poszczególnych kierunków studiów WOiG. Dla kierunków Gospodarka przestrzenna (GP) oraz Geografia społeczno-ekonomiczna z elementami GIS (GSE z el. GIS) dane do roku akad. 2020/2021 włącznie. Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 3. Liczba studentów wg roku studiów, w którym realizowali tutoring na WOiG w latach akademickich 2014/2015 – 2023/2024. Źródło: opracowanie własne

Tematyka tutoriali nawiązuje merytorycznie do profili naukowych tutorów. Najliczniej reprezentowana jest tematyka nawiązująca do środowiska życia organizmów morskich. Poświęcono jej około 34% wszystkich cykli tutorskich, zrealizowanych w analizowanym okresie na WOiG. Około 13% zagadnień nawiązywało do ogólnie pojmowanej jakości

środowiska, 11% stanowiła tematyka związana z geologią morza i geomorfologią obszarów pojeziernych, a 10% tutoriali koncentrowało się wokół obiegu wody w różnych środowiskach. Zagadnienia obejmujące rozwój regionalny i lokalny oraz ład przestrzenny w miastach realizowane były na 8% tutoriali, 7% dotyczyło jakości życia człowieka. Pojawiały się również zagadnienia dotyczące zastosowania metod analiz numerycznych i GIS (4%) czy współczesnej zmiany klimatu (3%). Około 17% tutoriali miało charakter rozwojowy. Dotyczyły one głównie planowania, zarządzania czasem i celami, budowania kariery zawodowej, zasad skutecznego działania. Na uwagę zasługują trzy tutoriale, w ramach których omawiano temat emancypacji oraz adaptacji do pracy zawodowej osób z niepełnosprawnościami.

Szczególnym efektem realizacji programu tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii jest publikowanie wyników pracy studentów w czasopiśmie Tutoring Gedanensis. Czasopismo Tutees i Tutorów¹⁵. Pierwszy tom ukazał się w maju 2016 roku. W czasopiśmie do chwili obecnej pojawiło się łącznie 87 artykułów, esejów i fotoesejów, przygotowanych przez studentów Wydziału. Zdarzają się również publikacje w całości lub w części przygotowane przez tutorów. Ciekawym przykładem, stanowiącym swoisty poradnik pt. "Jak przygotować foto-esej?" jest praca Przybylskiej (2016). W tomie poświęconym metodzie Problem-Based Learning Janas, jako jedna ze współauterek, opublikowała esej opisujący realizację Projektu edukacyjnego pt: „ZATOKA – chrońmy przyrodę i rozwijajmy turystykę” (Tykarska i in. 2018). Ciekawy esej, opisujący doświadczenia autorek w zakresie peer collaboration jako metody swobodnego rozwoju naukowego opublikowały Złoch i Błaszczuk (2021).

Tutoring z perspektywy studentów (tutees)

Motywacje studentów do uczestnictwa w programie tutoringowym są bardzo pragmatyczne. Pięcioro z nich jako czynnik, który zachęcił ich do zapisania się na tutorial, wskazało naukę pisania eseju, czworo wskazało jako przyczynę chęć poszerzenia wiedzy, troje chciało wykorzystać tutoring do wyznaczenia ścieżki rozwoju zawodowego przy wsparciu tutora. Inne motywacje, które wymieniali uczestnicy, można podzielić na dwie grupy. W pierwszej grupie znalazły się takie walory tutoring, jak rozwój zainteresowań, zdobywanie nowych doświadczeń czy potrzeba osobistego wkładu w rozwój nauki. W drugiej grupie znalazły się takie elementy, jak chęć

¹⁵ Tutoring Gedanensis, dostępny na: <https://cddit.ug.edu.pl/zeszyt/> (otwarty 10.06.2024)

podniesienia kompetencji w zakresie organizacji pracy własnej, wystąpień publicznych czy prowadzenia dyskusji.

Jako zalety tutoringu w kontekście naukowym studenci wskazywali poszerzenie wiedzy, możliwość rozpoznania swoich zainteresowań badawczych, naukę warsztatu pracy badacza oraz podniesienie umiejętności w zakresie przygotowania pracy naukowej. Ważnym elementem tutoringu była dla studentów „Praca z wykładowcą, który nie jest związany z bańką wykładowców, z którymi ma się kontakt na co dzień”¹⁶. Ponadto w wolnej wypowiedzi studenci dodawali, że istotna dla nich była możliwość rozpoznania zainteresowań badawczych, pracy w laboratorium nad interesującą ich tematyką, możliwość opublikowania wyników badań, wreszcie nauka samodzielności, w tym w poszukiwaniu informacji i ich analizy.

W kontekście rozwojowym studenci zwracają uwagę na rozwój, dzięki udziałowi w tutoringu, takich kompetencji jak umiejętność wyznaczania celów, poznanie swoich mocnych stron, wzrost poczucia własnej wartości, rozwój umiejętności planowania i ewaluacji własnych działań. Jedna z bardziej rozbudowanych wypowiedzi wskazuje na silny aspekt rozwoju osobistego jako korzyści płynącej z udziału w tutoringu: „...podniesienie poczucia własnej wartości -, poznanie wartości, którymi się kieruję - rozwój ewaluacji własnych działań. Inne: wypunktowanie moich słabych i mocnych stron, co pozwoliło mi ukierunkować moje priorytety osobiste oraz zawodowe”.

W trakcie realizacji tutoriali studenci doświadczają również trudności. Połowa respondentów informowała, że mają problem z dobrym planowaniem swoich działań. Ograniczeniem dla tutees są sztywne ramy czasowe realizacji tutoriali. Studenci zwracają też uwagę na stres związany z przełamaniem bariery tutor – tutee, choć dostrzegają zalety zaufania tutorowi i szczerego opowiadania o sobie: „Jedynie częściowe opowiadanie o życiu osobistym, ale tylko przez jedno/dwa pierwsze spotkania. Zauważyłam także istotność takich rozmów w kontekście samorozwoju i poznania moich priorytetów w przyszłym zawodzie”.

Wszyscy respondenci uznali tutoring za bardzo efektywną metodę edukacji akademickiej. Również wszyscy polecają, lub poleciliby program tutoringu na WOiG innym studentom, choć zdają sobie sprawę z dodatkowych obciążeń, związanych z jego realizacją: „Oczywiście, zachęcam na swoim kierunku i opowiadam, jak to wygląda. Są momenty lepsze i gorsze, ale jak ktoś chciałby się rozwijać, zalecałbym spróbować”. Połowa respondentów zdecydowana jest kontynuować w przyszłości edukację na studiach doktoranckich, połowa rozważa taką możliwość. Odpowiedzi te

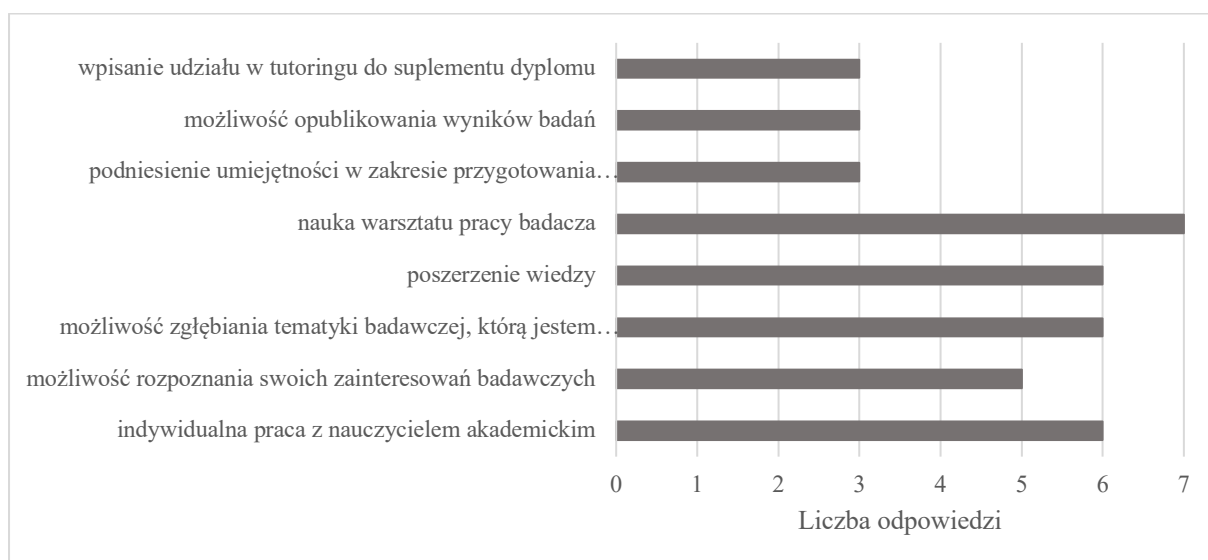
¹⁶ We wszystkich cytowanych odpowiedziach uczestników ankiet zachowano pisownię oryginalną.

wskazują, że tutoring jest jedną z naturalnych dróg pozyskiwania przyszłych doktorantów.

Tutoring z perspektywy absolwenta studiów, który realizował tutoring

Motywacje, jakie skłoniły obecnych absolwentów studiów do wzięcia udziału w programie tutoringu to przede wszystkim możliwość rozwijania zainteresowań (cztery odpowiedzi) i umiejętności (trzy odpowiedzi) oraz chęć skorzystania z oferowanych przez Wydział możliwości: "Zależało mi, aby maksymalnie wykorzystać oferowane na uniwersytecie możliwości i rozwinąć się.", „Chciałem rozwijać swoje zainteresowania i jak najbardziej skorzystać ze studiów.". Dwoje respondentów wskazało jako motywację poszerzenie swoich horyzontów, jedna z osób była ciekawa programu tutorskiego, natomiast jedna wskazała jako motywację chęć lepszego poznania siebie oraz osoby tutora.

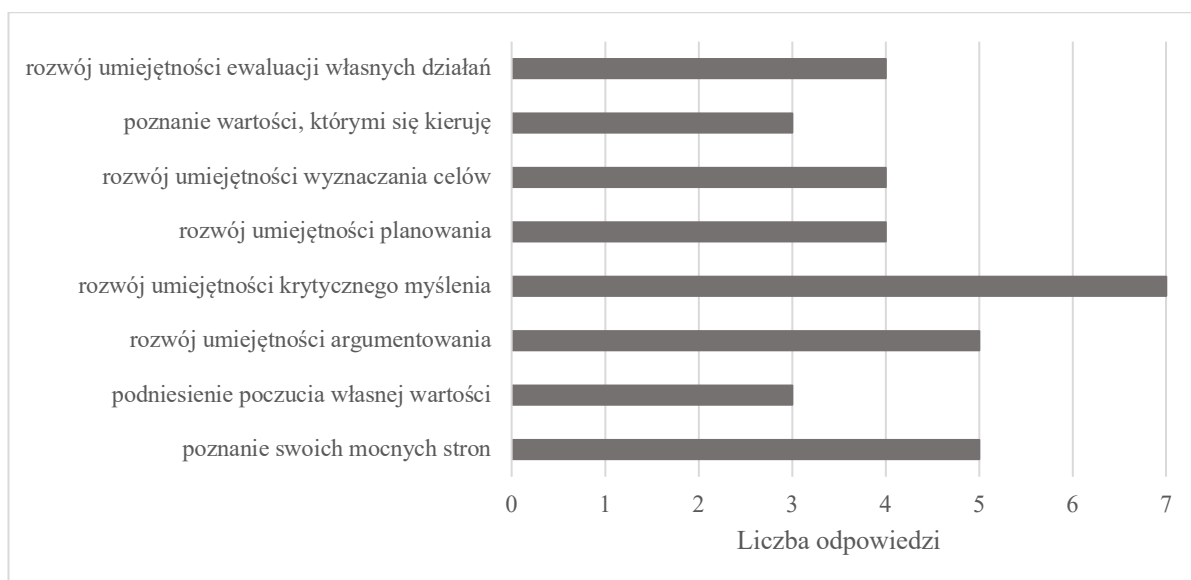
Za główne zalety tutoringu jako metody dydaktycznej absolwenci uznają naukę warsztatu pracy badacza, poszerzenie wiedzy, możliwość zgłębiania własnych zainteresowań oraz indywidualną pracę z nauczycielem akademickim (Ryc. 4). Ten ostatni motyw jest szczególnie interesujący, ponieważ wskazuje rolę nauczyciela/tutora w procesie edukacji. Do rozwoju młody człowiek potrzebuje mistrza. Dzięki niemu może poznawać swoje mocne strony, budować poczucie własnej wartości oraz profesjonalizm.



Ryc. 4. Zalety tutoringu jako metody dydaktycznej w zakresie naukowym z perspektywy absolwenta studiów wyższych. Źródło: opracowanie własne.

Wśród innych zalet tutoringu absolwenci wskazywali również „rozwijanie ciekawości, kreatywności, nieszablonowego myślenia i inspirowanie do działania”, możliwość dalszej pracy naukowej, udziału w programach badawczych, ale również zwiększenie szansy na „przyznanie stypendium rektora”.

Absolwenci doceniają program tutoringowy jako przestrzeń rozwoju osobistego. Do najważniejszych kompetencji miękkich, jakie można wykształcić w trakcie tutoringu zaliczają oni przede wszystkim umiejętność krytycznego myślenia, a w dalszej kolejności rozwój umiejętności argumentowania oraz poznanie swoich mocnych stron (Ryc. 5). Połowa respondentów wskazała ponadto rozwój umiejętności ewaluacji własnych działań oraz planowania i wyznaczania celów.



Ryc. 5. Zalety tutoringu jako metody dydaktycznej w zakresie rozwojowym z perspektywy absolwenta studiów wyższych. Źródło: opracowanie własne.

W otwartym pytaniu dotyczącym innych zalet tutoringu z perspektywy rozwoju osobistego respondenci ponownie wskazali na osobisty kontakt z tutorem: „Zmniejszenie dystansu pomiędzy kadrą naukową a studentem, które ułatwia aktywny udział nie tylko na spotkaniach tutoringowych, ale też na zajęciach. Ponadto pozwala na swobodne zadawanie pytań i dzielenie się swoimi przemyśleniami.” W podsumowaniu pierwszej części ankiety, odnoszącej się do doświadczeń absolwentów z czasów studiów osoby ankietowane uznały tutoring akademicki za efektywną lub bardzo efektywną metodę dydaktyczną, przy czym głosy rozłożyły się tu pół na pół.

Z perspektywy uczelni ważna jest trwałość osiągniętych efektów, czy to w zakresie wiedzy i umiejętności, czy to w zakresie rozwoju osobistego. Na pytanie, czy udział w tutoringach wpłynął lub wpływa na życie zawodowe absolwentów, trzy osoby odpowiedziały przecząco („nie”, „chyba nie”, „raczej nie”). Natomiast pozostali respondenci podawali przykłady trwałych efektów tutoringów. Jedna z osób stwierdziła, że wykorzystuje pewne metody tutorskie w szkole, gdzie pracuje jako nauczycielka. Inne osoby wyraźnie wskazały, w jaki sposób udział w tutoringach pomógł, czy pomaga im w karierze zawodowej. Znamienne są tu dwie wypowiedzi: „Tak, publikacje napisane podczas programu są elementem, który robi wrażenie na pracodawcach i często są wspomniane w rozmowach o pracę. Ponadto rekomendacje od tutorek bardzo pomagają w procesach rekrutacjach. Udział w tutoringach ułatwił a nawet ukształtował moją drogę zawodową.” oraz „Tutoring pozwolił mi na połączenie moich zainteresowań: hydrologii i ornitologii. Dzięki realizowaniu badań w tej tematyce jestem w pewien sposób rozpoznawalny w środowisku.”

Absolwenci programu, którzy udzielili odpowiedzi w ankiecie, w znakomitej większości wykorzystują umiejętności i kompetencje uzyskane w trakcie tutoriali w pracy zawodowej: „Tak, planowanie i organizacja pracy oraz tworzenie tekstów/ dokumentów są umiejętnościami które pomogły mi w dalszej edukacji i pracy zawodowej. Ponadto dzięki udziałowi w programie miałam wiarę w siebie i motywację, aby aplikować na różne programy stypendialne w tym na studia magisterskie z programu Erasmus Mundus.” Inni respondenci wskazywali na takie umiejętności, jak motywowanie siebie i innych do pracy nad własnymi zainteresowaniami, dążenie do celu, zarządzanie sobą w czasie, kreatywność i innowacyjne podejście do zadań, umiejętność i docenianie konstruktywnej krytyki.

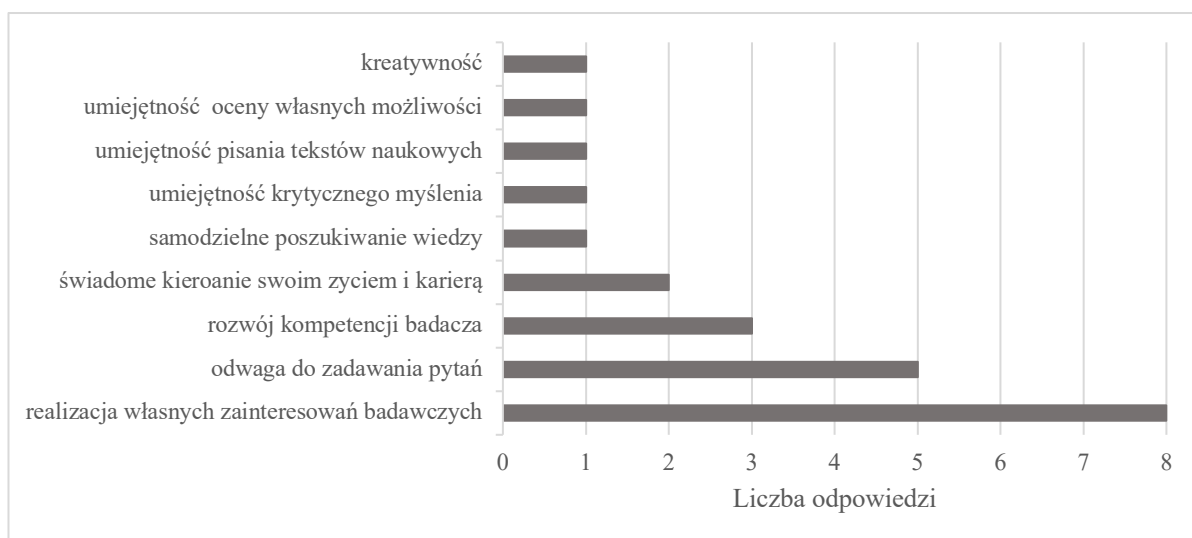
W ankiecie pojawiło się również zaproszenie absolwentów do swobodnego wyrażenia swoich refleksji na temat tutoringów. Wg opinii jednych tutoring to metoda dla studentów ambitnych i znających swoje cele, którzy mogą wiele zyskać, jeśli tutor jest dobrze przygotowany do prowadzenia tutoriali: „Moim zdaniem tutoring sprawdza się przede wszystkim w przypadku studentów, którzy są zaangażowani i wiedzą, co chcą robić. Istotne jest również zaangażowanie ze strony nauczyciela akademickiego, by odpowiednio nakierować studenta i rozpoznać jego możliwości. Jeśli współpraca przebiega dobrze, a obie strony dają z siebie dużo, tutoring może dać bardzo dużo studentowi. Przede wszystkim pogłębia jego ciekawość i chęć nauki”. Inni docenili dostępność tutoringów dla wszystkich studentów, zarówno mających jasno sprecyzowane cele i oczekiwania, jak i tych niezdecydowanych: „W programie jest przestrzeń zarówno dla studentów o określonych zainteresowaniach, skupionych na

karierze akademickiej, ale również dla tych którzy jeszcze szukają swojej drogi i nie są pewni czym chcieliby się zajmować”. Jeszcze inni cenią sobie dowolność udziału w programie: „forma jaką tutoring ma (miał?) na UG jest bardzo w porządku. Np. na UJ w Krakowie tutoring to jeden z obowiązkowych kursów do zrobienia, co wg mnie wypacza jego sens i studenci często nie są zadowoleni. Jako coś dodatkowego, dla bardziej zainteresowanych - super!”. Podsumowując, wszyscy respondenci - absolwenci studiów na Wydziale Oceanografii i Geografii UG i programu tutoringowego poleciliby korzystanie z tego programu swoim młodszym kolegom i koleżankom.

Tutoring z perspektywy tutora

Dominującą motywacją do realizacji kursów tutorskich, a następnie aktywnego udziału w programie dla 80% respondentów była potrzeba podniesienia kompetencji dydaktycznych, poznania nowych metod i narzędzi pracy. Drugi pojawiający się w odpowiedziach wątek to chęć pomocy studentom, potrzeba pogłębienia współpracy z nimi oraz rozwój pasji studentów, które były ważne dla 40% tutorów. Nie bez znaczenia pozostawały również takie aspekty motywujące, jak satysfakcja z pracy ze studentami, odkrywanie własnych predyspozycji, ciekawy program szkolenia, pozytywna atmosfera na Wydziale wokół tutoringów, ale też „punkt do oceny pracowniczej”.

Tutorzy są dosyć zgodni co do tego, że główną korzyścią dla studenta z udziału w programie jest możliwość realizacji własnych zainteresowań badawczych, pogłębienia wiedzy i wyjścia w ten sposób poza program studiów (Ryc. 6). Drugim aspektem wskazanym przez tutorów była odwaga do zadawania pytań, co można wiązać z przełamywaniem bariery student – nauczyciel, ale, patrząc z innej perspektywy, można to łączyć z krytycznym myśleniem, kwestionowaniem obiegowych opinii, szukaniem właściwych odpowiedzi. Ważnym elementem w tej kategorii, podkreślanym również w ankietach tutee, jest kształtowanie umiejętności i kompetencji badacza, których częścią jest też pisanie tekstów naukowych. Tutorzy zwracają również uwagę na kształtowanie u tutee postawy proaktywnej, polegającej na świadomym kierowaniu swoim życiem i karierą.



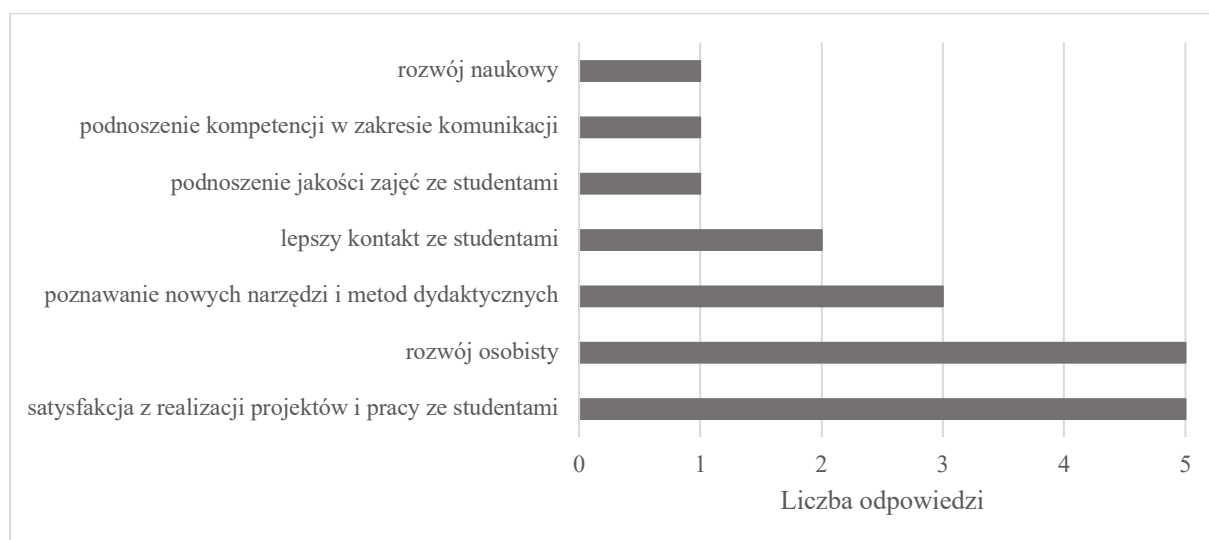
Ryc. 6. Korzyści z udziału w programie tutoringu dla tutee z perspektywy tutorów WOiG. Źródło: opracowanie własne

Opinie tutorów w sprawie ograniczeń tutoringu jako metody dydaktycznej były bardzo zróżnicowane. Wskazywali oni na ograniczenia instytucjonalne („brak osadzenia tutoringu w programie studiów”), metodyczne („praca indywidualna może być ograniczeniem, bo w większym zespole można osiągnąć lepsze rezultaty”, „brak możliwości konfrontacji dociekań studentów w szerszym gronie”) i wynikające z założenia, że „jest to metoda tylko dla studentów, którzy chcą poszerzyć swoją wiedzę o tematykę spoza programu studiów”. Pojawiły się również odpowiedzi, które nie tyle wskazywały na ograniczenia metody, ile na relacje interpersonalne, które mogą wpływać na efektywność tutoriali („niedopasowanie charakterologiczne – różnice w sposobie pracy”, „brak zaangażowania ze strony tutee”) oraz wynikające z sytuacji zawodowej tutorów („brak mocy przerobowych”, „brak czasu na prowadzenie tutoringu przez nauczycieli ze względu na nadmiar innych obowiązków”). Czy praca indywidualna jest ograniczeniem? Jest to jedna z form pracy, której na WOiG doświadcza zaledwie około 2% studentów. W jej trakcie tutee w wyniku działań tutora konfrontuje się z własną wiedzą, opiniami, przyjętymi założeniami. Konfrontacji z grupą może doświadczać na pozostałych zajęciach, przewidzianych programem studiów. Niedopasowanie charakterologiczne pomiędzy tutorem a tutee staramy się wyeliminować na etapie rekrutacji do programu. Po to są przewidziane w procedurze rozmowy wstępne pomiędzy oboma zainteresowanymi stronami, aby takie sytuacje eliminować. Doświadczony tutor ma również narzędzia do motywowania studenta, poza tym ukończenie cyklu nie jest obowiązkowe. Wydaje się, że te elementy, które niektórzy tutorzy uznają za ograniczenia metody, w istocie są problemami, jakich doświadczają w realizacji tutoringu. Świadczą o tym powtarzające się w pytaniu

o trudności takie odpowiedzi, jak brak właściwego dopasowania tutora i tutee, spadek motywacji studentów w trakcie realizacji programu czy brak czasu w napiętych kalendarzach nauczycieli akademickich na przygotowywanie i realizację tutoriali. Można zatem odnieść wrażenie, że tutorzy mają kłopot z odróżnieniem cech samego tutoringów od czynników, które mogą negatywnie wpływać na jego realizację. Nikt z respondentów nie wskazał na przykład niewielkiej liczby studentów, jaką jesteśmy w stanie na Wydziale objąć programem ze względu na założenie, że praca odbywa się indywidualnie z pojedynczym studentem.

Za trudność tutorzy uznali brak osadzenia tutoringów w strukturze studiów. Wiązali ten argument z brakiem ogólnouniwersyteckich regulacji odnośnie do tutoringów, niepewnością co do woli dziekana Wydziału do wspierania tego programu, niejasnymi zasadami finansowego wsparcia tutorów czy sceptycznego podejścia niektórych przełożonych do tutoringów. Zgłaszali ponadto postulat częstszych spotkań w gronie tutorów, co może świadczyć o potrzebie wzajemnego wspierania się tej grupy nauczycieli i wykorzystywania takich spotkań do pewnego rodzaju superwizji czy interwizji. Ponadto tutorzy wspominali o małej wiedzy studentów na temat tutoringów. Brak obowiązkowego tutoringów lub przedmiotu realizowanego w całości tą metodą pozostaje w sprzeczności z opinią absolwentów, którzy uznali dowolność udziału w programie za jego zaletę. Wskazane problemy wymagają z pewnością namysłu na poziomie co najmniej władz dziekańskich oraz wprowadzenia instytucjonalnych rozwiązań.

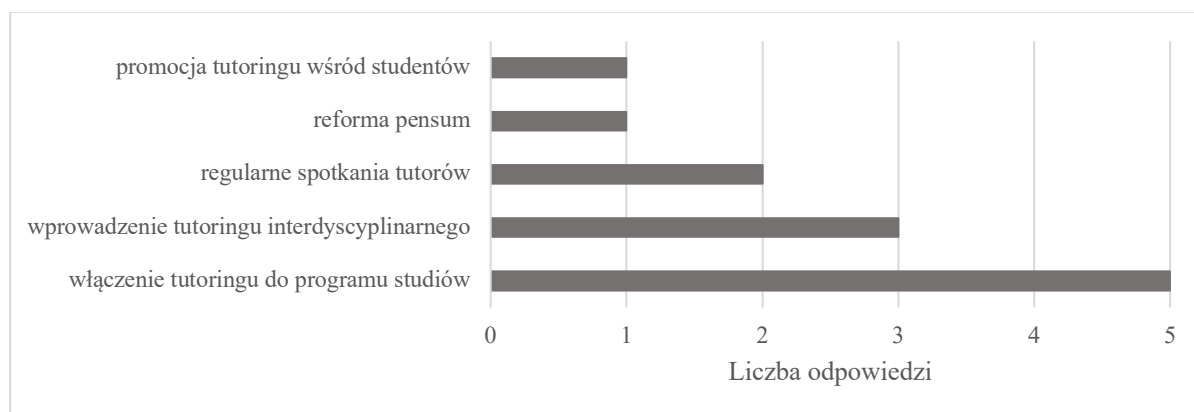
Tutorzy dostrzegają również korzyści z prowadzenia tutoriali. Są one zarówno zawodowe, jak i osobiste (Ryc. 7).



Ryc. 7. Korzyści z bycia tutorem. Źródło: opracowanie własne

Dla połowy respondentów ważna jest „satisfakcja z pracy z młodymi, zdolnymi ludźmi, którzy są ciekawi świata i aktywni”. Również połowa respondentów doświadcza rozwoju osobistego w wyniku zaangażowania się w tutoring. Wymieniane są takie jego aspekty jak umiejętność zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, rozwój relacji zawodowych, bardziej obiektywne podejście do studentów. Pojawia się nawet stwierdzenie „autokrytyka”, prawdopodobnie w kontekście umiejętności ewaluacji własnych działań. O rozwojowym aspekcie tutoringu jedna z osób pisze:” rozwój zarówno w obszarze zdobywania ze studentami nowej wiedzy jak i kompetencji - potrzeba ciągłego doskonalenia się, uczenia się; lepsze zrozumienie studentów, osobista satysfakcja płynąca z obserwacji rozwoju studentów, poczucie sprawczości i sensu kontakt i zawiązanie społeczności z innymi tutorami”. Dla respondentów ważne jest również poznawanie nowych narzędzi i metod dydaktycznych czy lepszy kontakt ze studentem. Wśród odpowiedzi są takie, w których tutorzy pokazują wieloaspektowość benefitów wynikających z pracy tutorskiej, w tym własny rozwój naukowy. Pada na przykład taka odpowiedź: „Pogłębam swoją wiedzę, Studenci potrafią skierować myśli na tory, o których sama bym nie pomyślała, tutoring więc pomaga mi się rozwijać nie tylko dydaktycznie, ale też naukowo. Wydaje mi się, że w takiej rozmowie 1:1 Studenci są bardziej otwarci i dzięki temu zmienia się też moja perspektywa postrzegania ludzi, którzy są dużo młodszy, pomaga to prowadzić inne zajęcia. Tutoring dodaje skrzydeł, szczególnie jak słyszy się np. takie słowa „Dzięki Pani uwierzyłam, że mogę iść na studia magisterskie, o których marzyłam, że dam radę”. Tutoring może też pozytywnie wpływać na relacje z osobami bliskimi, gdyż „... w życiu rodzinnym, tutoring przekłada się na zdrowsze podejście do własnych dzieci”.

Zapytani o kierunek, w jakim powinien rozwijać się tutoring na Uniwersytecie Gdańskim tutorzy nawiązują do odpowiedzi, jakich udzielili w kontekście doświadczanych przez nich trudności (Ryc. 8).



Ryc. 8. Kierunki rozwoju tutoringu na Uniwersytecie Gdańskim wg tutorów. Źródło: opracowanie własne.

Postulują przede wszystkim włączenie tutoringu do programu studiów (połowa badanych), co jednak mogłoby być trudne do wprowadzenia przy realizacji tutoriali w takiej formie (jeden tutee – jeden tutor), w jakiej obecnie funkcjonuje ona na Wydziale, chociażby ze względu na ograniczoną liczbę tutorów i określoną dosyć sztywno liczbę godzin pensum, jaką może zrealizować w roku akademickim pracownik naukowo-badawczy UG. W tym kontekście pewnym rozwiązaniem mógłby być tutoring rówieśniczy, który pojawił się w odpowiedziach. „Reforma całego pensum” jest zresztą jednym z postulatów wnoszonych przez tutorów, choć kontekst tej odpowiedzi nie jest jasny. Wprowadzenie na uczelni tutoringu interdyscyplinarnego, międzywydziałowego, to kolejny z pomysłów, jaki pojawia się nie tylko w ankiecie, ale również w rozmowach tutorów. Jest on zresztą odpowiedzią na potrzeby studentów, którzy w celu rozszerzania swoich zainteresowań chcieliby wyjść poza tematykę proponowaną na Wydziale Oceanografii i Geografii. Na razie ta „interdyscyplinarność” realizowana jest w obrębie Wydziału. Na przykład autorka artykułu, geograf – klimatolog, trzy ostatnie swoje tutoriali prowadziła ze studentami pierwszego roku studiów licencjackich Oceanografii, z którymi nie ma zajęć przewidzianych programem studiów. Tutorzy wskazują również na potrzebę „jeszcze większej wymiany informacji, doświadczeń, stawianie na samorozwój i wzajemną motywację, regularnych spotkań”. Silny nacisk kładą również tutorzy na konieczność zaznajamiania studentów z programem tutoringowym na Wydziale: „...Należy również promować tutoring wśród studentów - myślę, że większość (np. na WNSie) nie wie, że są tutorzy i co to jest tutoring”.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań ankietowych odnośnie do korzyści z funkcjonowania tutoringu nie odbiegają od innych badań tego typu. Rozwijanie zainteresowań, umiejętności badawczych i konkretnych obszarów wiedzy, szczególna relacja z nauczycielem, dzięki której studenci odkrywają swoje mocne strony, wzmacniają poczucie własnej wartości oraz wyznaczają ścieżki dalszego rozwoju to atuty tutoringu, przywoływane również w pracy Ratajczak (2016). Podobnie jak w pracach Ratajczak (2016) i Kolasy (2022) definiowane są korzyści, jakie odnoszą w pracy tutorskiej nauczyciele. Należą do nich nowy rodzaj interakcji ze studentem, satysfakcja, aktualizowanie i poszerzanie swojej wiedzy, rozwój osobisty.

W porównaniu do wypowiedzi tutorów i tutee, przytoczonych we wspomnianych publikacjach odpowiedzi udzielone przez studentów - absolwentów WOIG UG były

znacznie mniej obszerne i pogłębione. Wynika to prawdopodobnie z ograniczeń ankietowania jako techniki badawczej. Respondentom łatwiej jest zaznaczyć sugerowane odpowiedzi niż poświęcić więcej czasu na refleksję nad procesem, w którym uczestniczyli. Być może zebranie materiału badawczego poprzez przeprowadzenie wywiadów pozwoliłoby na uzyskanie dodatkowych informacji na temat tutoringu na Wydziale, a z pewnością umożliwiłoby wyjaśnienie pewnych stwierdzeń, zapisanych przez respondentów w formie skrótów myślowych.

Niewątpliwie ograniczeniem ankietowania jako metody badawczej jest niewielka liczba odpowiedzi. Zazwyczaj liczba odpowiedzi uzyskanych w badaniach ankietowych jest mało liczna, chyba, że dotyczy tematów kontrowersyjnych. Tutoring jako metoda dydaktyczna raczej do takich nie należy. Poza tym tutoring na Wydziale w analizowanym okresie realizowało około 2% studentów, zatem liczba osób, do których można było przesłać kwestionariusze ankiet, również była niewielka.

Wśród absolwentów, którzy udzielili odpowiedzi, dominują absolwenci kierunków geograficznych. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że autorka uczy na tych kierunkach i osobista znajomość sprawia, że respondenci chętniej udzielają odpowiedzi lub wręcz czują się zobligowane do wypełnienia kwestionariusza ankiety.

Zaprezentowane analizy przedstawiają obraz tutoringu na Wydziale Oceanografii i Geografii po dziesięciu latach funkcjonowania. Spadająca liczba tutoriali i relatywnie niska liczba tutorów mogą napawać niepokojem. Należy jednak pamiętać, że Wydział jest jednym z najmniejszych w Uniwersytecie Gdańskim, obsługuje sześć kierunków studiów pierwszego stopnia i trzy kierunki drugiego stopnia, co pokazuje obciążenie nauczycieli pracą dydaktyczną. Przytoczone przez tutorów oczekiwania co do kierunków rozwoju tego programu na Wydziale stanowią dobrą podstawę do pogłębionej refleksji nad ewentualnymi zmianami, które powinny w obszarze tutoringu nastąpić.

Bibliografia

Baza tutorów CDDiT UG, dostępny na <https://cddit.ug.edu.pl/bazatutorow/> (otwarty 19.07.2024).

Brdulak, J., Glińska-Lewczuk, K., Janus-Sitarz, A., Uriasz, J. (2021). *A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Edukacji, dostępny na <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2024/0614/143733-20240109-tutoring-w-ksztalceniu-akademickim-.pdf> (otwarty 19.07.2024).

- Dąbrowska, I., Dąbrowska, M. (2022). *Tutoring w środowisku akademickim: od indywidualnego doświadczenia pracy z tutorem do tutoringów rówieśniczego*. „Rozprawy Społeczne”, nr 16(1), s. 1-19.
- Kolasa D. (2022). *Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem – tutoring oczami tutora*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 122–143.
- Kowalkowska A., Przybylska L. (2023). *Praktyka tuteurska w Uniwersytecie Gdańskim*, „Horyzonty Edukacji Akademickiej”, z. 1, s. 88-115.
- Machowska-Okrój S. (2023). *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*. „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej”, tom 2, nr 1, s. 1-20.
- Przybylska L. (2015). *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego – motywy zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną*. „Annales UMCS,” Sectio B, Vol. LXX, z. 1, s. 153-167.
- Przybylska L. (2017). *Jak przygotować fotoesej*. „Tutoring Gedanensis”, z. 2(2), s. 7-12.
- Ratajczak S. (2016). *Tutoring akademicki – korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej*. „Kultura i Edukacja”, nr 3 (113), s. 154–171.
- Szymczak E., Malinowska M. (2015). *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego*. W: Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.). „Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków”. Warszawa: Oficyna aWolters Kluwer Business, s. 239-244.
- Szymczak E., Malinowska M. (2018). *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego*. W: Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.). „Tutoring. Teoria, praktyka. Studia przypadków”. Warszawa: Wolters Kluwer, s. 247-257.
- Tykarska M., Jarzemińska B., Konarzewska Z., Nuc Z., Górkowska M., Janas U. (2018). *Projekt edukacyjny prowadzony metodą Problem Based Learning „ZATOKA – chrońmy przyrodę i rozwijajmy turystykę”*. „Tutoring Gedanensis”, z.3(2), s. 47–56.
- Złoch I., Błaszczuk A. (2021). *Czy peer collaboration może stać się obszarem swobodnego rozwoju naukowego?* „Tutoring Gedanensis”, z. 6(1), s. 58-64.

Podziękowania

Autorka składa podziękowania wszystkim studentom, absolwentom oraz tutorom, którzy zechcieli odpowiedzieć na pytania ankietowe.

Załączniki

1. Ankieta dla tutee
2. Ankieta absolwenta studiów, który realizował tutoring
3. Ankieta tutorów

10 lat tutoringu na WOiG - ankieta Tutee

Proszę o wypełnienie anonimowego formularza. Będę wdzięczna za wszelkie dodatkowe uwagi i refleksje w pytaniach otwartych. Ankieta będzie czynna do dnia 20 maja 2024 r. do północy.

1. Podaj stopień i rok studiów, na którym aktualnie studiujesz:

2. Dlaczego zdecydowałaś/zdecydowałeś się wziąć udział w tutoringu?

3. W ilu cyklach tutoringu (jeden cykl to 8 spotkań z danym tutorem) uczestniczyłaś / uczestniczyłeś?

4. Jakie widzisz zalety tutoringu jako metody dydaktycznej **w zakresie naukowym** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- indywidualna praca z nauczycielem akademickim
- możliwość rozpoznania swoich zainteresowań badawczych
- możliwość zgłębiania tematyki badawczej, którą jestem zainteresowany/zainteresowana
- poszerzenie wiedzy
- nauka warsztatu pracy badacza
- podniesienie umiejętności w zakresie przygotowania pracy naukowej (edycja tekstu, ilustracje, odnośniki, itp.)
- możliwość opublikowania wyników badań
- wpisanie udziału w tutoringu do suplementu dyplomu

5. Jakie inne zalety tutoringu **w zakresie naukowym**, nie wymienione wcześniej, mógłbyś / mogłabyś wskazać:

6. Jakie widzisz zalety tutoringu jako metody dydaktycznej **w kontekście rozwojowym** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- poznanie swoich mocnych stron
- podniesienie poczucia własnej wartości
- rozwój umiejętności argumentowania
- rozwój umiejętności krytycznego myślenia
- rozwój umiejętności planowania
- rozwój umiejętności wyznaczania celów
- poznanie wartości, którymi się kieruję
- rozwój umiejętności ewaluacji własnych działań

7. Jakie inne zalety tutoringu **w kontekście rozwojowym**, nie wymienione wcześniej, mógłbyś / mogłabyś wskazać:

8. Co sprawiło Ci trudność w realizacji tutoringu (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- przełamanie bariery tutor-tutee
- brak współpracy z rówieśnikami
- sztywne ramy czasowe
- konieczność pisania esejów
- duża ilość czasu, którą trzeba było poświęcić na przygotowanie się do tutorialu
- ograniczony dostęp do materiałów źródłowych
- konieczność dobrego planowania swoich działań
- problemy z porozumieniem się z tutorem

9. Jakie inne trudności napotkałeś/napotkałaś w trakcie realizacji tutoringu

10. Oceń w skali od 1 do 5 efektywność tutoring jako metody dydaktycznej stosowanej w dydaktyce akademickiej, gdzie 1 - zupełnie nieefektywna, 2- raczej nieefektywna, 3- trudno powiedzieć, 4 - raczej efektywna, 5- bardzo efektywna

11. Czy poleciłbyś/poleciłabyś innym studentom udział w tutoring w trakcie studiów:

12. Czy chciałbyś/chciałabyś w przyszłości kontynuować naukę na studiach III stopnia (studia doktoranckie)?

10 lat tutoringów na WOiG - ankieta absolwentów programu tutoringowego

Proszę o wypełnienie anonimowego formularza. Będę wdzięczna za wszelkie dodatkowe uwagi i refleksje w pytaniach otwartych. Ankieta będzie czynna do dnia 23 lipca 2024.r. do północy.

1. Jaki kierunek i stopień studiów Pani/Pan ukończył?

2. Dlaczego Pan/Pani zdecydował się wziąć udział w tutoringach?

3. W ilu cyklach tutoringów (jeden cykl to 8 spotkań z danym tutorem) Pan/Pani uczestniczył?

4. Jakie Pan/Pani widzi zalety tutoringów jako metody dydaktycznej **w zakresie naukowym z perspektywy absolwenta studiów wyższych i osoby czynnej zawodowo** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- indywidualna praca z nauczycielem akademickim
- możliwość rozpoznania swoich zainteresowań badawczych
- możliwość zgłębiania tematyki badawczej, którą jestem zainteresowany/zainteresowana
- poszerzenie wiedzy
- nauka warsztatu pracy badacza
- podniesienie umiejętności w zakresie przygotowania pracy naukowej (edycja tekstu, ilustracje, odnośniki, itp.)
- możliwość opublikowania wyników badań
- wpisanie udziału w tutoringach do suplementu dyplomu

5. Jaki inne zalety tutoringu jako metody dydaktycznej Pani/Pan mógłby wskazać?

6. Jakie Pan/Pani widzi, **z perspektywy absolwenta studiów wyższych i osoby czynnej zawodowo**, zalety tutoringu jako metody dydaktycznej **w kontekście rozwojowym** (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- poznanie swoich mocnych stron
- podniesienie poczucia własnej wartości
- rozwój umiejętności argumentowania
- rozwój umiejętności krytycznego myślenia
- rozwój umiejętności planowania
- rozwój umiejętności wyznaczania celów
- poznanie wartości, którymi się kieruję
- rozwój umiejętności ewaluacji własnych działań

7. Jakie inne zalety tutoringu **w kontekście rozwojowym**, nie wymienione wcześniej, mógłby Pan/Pani wskazać:

8. Proszę ocenić w skali od 1 do 5 efektywność tutoringu jako metody dydaktycznej stosowanej w dydaktyce akademickiej, gdzie 1 - zupełnie nieefektywna, 2- raczej nieefektywna, 3- trudno powiedzieć, 4 - raczej efektywna, 5- bardzo efektywna

9. Czy realizacja tutoringu w trakcie studiów wpłynęła lub nadal wpływa na Pani/Pana pozycję na rynku pracy? Jeśli tak, to w jaki sposób?

10. Czy umiejętności i kompetencje zdobyte w trakcie tutoringu wykorzystuje Pan/Pani w pracy zawodowej? Jeśli tak, to jakie to umiejętności i kompetencje?

11. Jakimi innymi refleksjami dotyczącymi tutoringu chciałby Pan/Pani podzielić się w tej ankiecie?

12. Czy poleciłbyś/poleciłabyś studentom udział w tutoringu w trakcie studiów?

10 lat tutoringu na WOiG - ankieta tutorów

Ankieta będzie otwarta do dnia 15 maja 2024 do północy. Proszę o nawet najkrótsze odpowiedzi.

1. Od którego roku jesteś tutorem/tutorką?

2. Jaki masz certyfikat:

- tutor
- praktyk tutoringu
- certyfikowany praktyk tutoringu

3. Wskaż czynniki, które zdecydowały o przystąpieniu do programu: w pierwszej kolejności uzyskaniu certyfikatu, a następnie realizacji tutoringu.

4. Wskaż korzyści (w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji, rozwoju osobistego), jakie Twoim zdaniem wynosi student z uczestnictwa w programie tutoringowym.

5. Jakie widzisz ograniczenia w tutoringu jako metodzie dydaktycznej?

6. Jakie korzyści w aspekcie zawodowym i/lub osobistym (z wyjątkiem materialnych) czerpiesz jako tutor z udziału w programie?

7. Jakie trudności jako tutor napotykasz w realizacji tutoringów, podnoszeniu swoich kompetencji, itp.

8. W jakim kierunku, Twoim zdaniem, powinien rozwijać się tutoring na UG? Jakie rozwiązania należałoby wprowadzić?

9. Jakimi innymi refleksjami dotyczącymi tutoringu, a ważnymi dla Ciebie, chcesz się ze mną podzielić?

10. Czy Twoi tutee kontynuują lub kontynuowali naukę na studiach doktoranckich? A może je już z sukcesem ukończyli? Jeśli tak, proszę o podanie nazwisk tych osób.

11. Proszę o podanie, w miarę możliwości, kontaktów do osób, które ukończyły studia (I lub II stopnia i nie są obecnie studentami) i realizowały program tutoringu. Chciałabym również z tymi osobami przeprowadzić ankietę.

Dariusz Stępkowski

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Pozoracja i dezorientacja doktorantów w przygotowaniu do nauczania akademickiego (studium przypadku)

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badania przeprowadzonego w latach 2020–2024 w kontekście kursu przygotowującego doktorantów Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie do nauczania akademickiego. Celem badania była eksploracja zadań identyfikowanych przez doktorantów jako należące do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego oraz weryfikacja umiejętności różnicowania między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi i projektowania nauki studentów zorientowanej na (samo)kształcenie. W badaniu posłużono się strategią zanurzeniowego pojedynczego studium przypadku. Do zgromadzenia i przeanalizowania materiału badawczego zastosowano metody mieszane: ilościowe i jakościowe. Wnioski z badania wskazują, że doktoranci (1) nauczanie i uczenie się akademickie postrzegają jako pozorację polegającą na swoistej grze w studiowanie, (2) nie różnicują między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi oraz (3) nie dążą do zaangażowania studentów w studiowanie z uwzględnieniem (samo) kształcenia.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, nauczyciel akademicki, nauczanie, pozoracja, (samo)kształcenie

Summary

This article presents the results of a survey conducted between 2020 and 2024 in the context of a course preparing doctoral students at the Doctoral School of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw for academic teaching. The aim of the study was to explore the tasks identified by doctoral students as appropriate for an academic teacher and to verify their skills to differentiate between educational and non-educational activities and to design student learning oriented towards (self-

Education. The author used an immersive single case study strategy. Mixed methods – quantitative and qualitative – were used to collect and analyze data. The conclusions of the study indicate that doctoral students (1) perceive academic teaching and learning as a poseurism expressed in a kind of game between students and lecturer, (2) do not differentiate between educational and non-educational activities, and (3) do not design tasks that engage students in their studies, taking into account (self-education).

Keywords: academic didactics, university teacher, teaching, poseurism, (self)education

Notka o autorze

Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany, zatrudniony na stanowisku profesora uczelni na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres email: d.stepkowski@uksw.edu.pl. Adres do korespondencji: ul. Wóycickiego 1/3, budynek 15, 01-938 Warszawa.

Wprowadzenie

Mimo że studia doktoranckie w coraz mniejszym stopniu kończą się zdobyciem zatrudnienia w Akademii (Kwiek, 2016, ss. 467-477), w niedawnej reformie szkolnictwa wyższego zagwarantowano (jeszcze) doktorantom możliwość odbywania „praktyk zawodowych w formie prowadzenia zajęć [dydaktycznych – dop. D.S.] lub uczestniczenia w ich prowadzeniu” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 201 ust. 5). Formę realizacji tego zadania ustawodawca pozostawił w gestii organów prowadzących szkoły doktorskie, które od 2019 roku stały się zwyczajną formą odbywania studiów doktoranckich.

W Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) przygotowaniu doktorantów do prowadzenia zajęć dydaktycznych nadano postać konwersatorium. Opatrzono je atrakcyjną nazwą „nowoczesne metody prowadzenia zajęć dydaktycznych”. Konwersatorium ma charakter obligatoryjny i obejmuje 60 godzin dydaktycznych realizowanych przez dwa semestry na drugim roku studiów doktoranckich. Jego uczestnicy powinni osiągnąć dwa efekty uczenia się, które zostały ustalone w oparciu o ósmy poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji. Przez przygotowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych przyszli akademicy mają, po pierwsze, zdobywać inspirację do rozwoju własnego i zaszczepiać ją studentom oraz po drugie, nauczyć się planować i organizować nauczanie z wykorzystaniem nowoczesnych metod i narzędzi dydaktycznych. Każdy semestr kończy się zaliczeniem na ocenę, za które doktorant uzyskuje 3 punkty ECTS (*Program Kształcenia w Szkole Doktorskiej...*).

W latach 2020–2024 kierownictwo Szkoły Doktorskiej UKSW powierzyło autorowi niniejszego artykułu prowadzenie wskazanego powyżej konwersatorium w pierwszym semestrze jako kursu propedeutycznego. Miał on na celu, po pierwsze, zaznajomienie doktorantów z podstawami dydaktyki akademickiej i po drugie, przećwiczenie z pomocą funkcjonalności dostępnych na platformie MS Moodle przyjętej podstawowej zasady pracy dydaktycznej ze studentami – ukierunkowanie studiowania na (samo)kształcenie.

Poniższy artykuł składa się z czterech punktów. W pierwszym naszkicowano założenia teoretyczne programu kursu. Drugi punkt zawiera prezentację metodologii przeprowadzonego badania. W następnym punkcie omówiono dane ilościowe i jakościowe zgromadzone w trakcie wykonywania czynności badawczych. W czwartym zaprezentowano wyniki uzyskane w badaniu i poddano je dyskusji ze względu na przyczyny pozoracji i dezorientacji doktorantów uczestniczących w kursie dydaktyki akademickiej.

Kurs propedeutyczny dydaktyki akademickiej

Szczegóły programu jednosemestralnego kursu propedeutycznego zawiera karta przedmiotu dostępna w Uniwersyteckim Systemie Organizacji Studiów (USOS) (Stępkowski b.r.). Kurs został opracowany w oparciu o koncepcję dydaktyki nauki Dietricha Bennera (2021). Wyrażenie „dydaktyka nauki” zawiera wskazanie na trzy elementy integralnie powiązane ze sobą w każdej formie kształcenia. Są to: czynności nauczania, czynności uczenia się i wiedza naukowa jako przedmiot interakcji między nauczającym a uczącym się. D. Benner (2021, s. 16) wyjaśnia, że nie chodzi mu „o faworyzowanie nauczania kosztem uczenia się [ani odwrotnie – uczenia się kosztem nauczania, dop. D.S.], lecz o ponowne odkrycie specyfiki procesu (samo)kształcenia dokonującego się w trakcie nauczania szkolnego”. To ostatnie obejmuje jego zdaniem wszystkie etapy zdobywania przez uczącego się autonomii w zakresie poznania naukowego – od wyższych klas szkoły podstawowej aż po kształcenie akademickie.

Patrząc z powyższego punktu widzenia, działanie dydaktyczne w szkole wyższej jest co do zasady takie samo jak działanie dydaktyczne na niższych poziomach edukacji. Polega ono na celowym inicjowaniu procesu, który omawiany autor oznaczył niemieckim terminem *Bildung*. Termin ten został oddany na język polski słowem „(samo)kształcenie”. W tym neologizmie odzwierciedla się złożony charakter pojęcia *Bildung*. Wyraża ono tranzycję, która dokonuje się w trzech zakresach: dyscypliny, nauczania i kierowania (Benner 2015, ss. 233–350). Tranzycja ta polega na

przeobrażaniu początkowo biernej recepcji czynności edukacyjnych docierających do podmiotu kształcącego się niejako z zewnątrz w autonomiczne czynności własne – odpowiednio samodyscyplinowanie, uczenie się i kierowanie samym sobą (Benner, 2021, ss. 63–107). Ponieważ te ostatnie nie podlegają już zewnętrznemu oddziaływaniu, można je uznać za nieedukacyjne.

Polski zapis „(samo)kształcenie” przeciwstawia się potocznemu mniemaniu, jakoby dydaktyka traktowała wyłącznie o nauczaniu (kształceniu przez innych) lub uczeniu się (samokształceniu). Jak wynika z przytoczonego na początku tego punktu cytatu, działanie dydaktyczne obejmuje dwa podmioty i dwie czynności, które tylko wtedy prowadzą do nabycia przez uczącego się kompetencji naukowych, gdy zostaną właściwie zestrojone. Jak słusznie twierdzi Teresa Bauman (2003, s. 807), iluzją jest przekonanie, że przez naśladowanie mistrzów można nauczyć się pracy dydaktycznej. Zestrojenie czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych nie dokonuje się bowiem intuicyjnie, lecz ma charakter świadomego i celowego działania na rzecz wypracowania kompetencji naukowych w podmiocie kształcącym się, w tym wypadku jest nim każdy student.

W powyższym kontekście należy odczytywać trzy typy zadań, jakie wyodrębnił D. Benner (2021, s. 316): zadania dydaktyczne, zadania kontrolne i zadania testowe (kompetencyjne). Pierwszy typ służy nauczającemu do wprowadzania nowej treści i równocześnie daje mu możliwość upewnienia się o właściwym jej odczytaniu przez uczącego się. Drugi typ obejmuje zadania, w których „uczący się ma zaprezentować postawiony problem w świetle wiedzy przedmiotowej i przepracować go zgodnie z zasadami obowiązującymi w danej nauce” (Benner, 2021, s. 320). Do nabywania kompetencji naukowych we właściwym tego słowa znaczeniu, a więc jako kreatywnego obchodzenia się ze zdobytą wiedzą, służą zadania testowe (kompetencyjne), które są „ukierunkowane na specjalistyczną wiedzę i umiejętności przedmiotowe, a także różnorodne typy wiedzy naukowej, często dodatkowo skorelowane [...] przynajmniej z dwoma obszarami działania i odpowiadającymi za nie subsystemami społecznymi” (Benner, 2021, s. 321). Wymienione trzy typy zadań wnoszą nieredukowalny wkład w ugotowanie studium do nauki i dlatego „ważne jest zagwarantowanie połączenia między nimi i nieumieszczanie ich w żadnych układach – hierarchicznym czy linearnym” (Benner, 2021, s. 321).

Kurs propedeutyczny miał w czterech edycjach zbliżony przebieg i obejmował trzy etapy. Pierwsze dwa-trzy spotkania były poświęcone omówieniu dydaktyki nauki w zaprezentowanym powyżej rozumieniu. Podczas kolejnych trzech-czterech spotkań w centrum uwagi znajdowały się niektóre problemy współczesnej dydaktyki szkoły

wyższej, które były poddawane refleksji z wykorzystaniem poznanej koncepcji. Na pozostałych spotkaniach odbywało się szkolenie z wybranych funkcjonalności MS Moodle, które wypróbowywano w planowaniu zadań dydaktycznych ukierunkowanych na inicjowanie i rozwijanie w studentach (samo)kształcenia.

Metodologia badania

Badanie zaplanowano i przeprowadzono w oparciu o podejście badawcze, które zostało zaproponowane przez British Educational Research Association (BERA) w 2018 roku i wyraża się w formule językowej „badanie bliskie praktyce” (ang. *close-to-practice research*). W podejściu tym prowadzenie badań edukacyjnych ma służyć nie tyle zdobywaniu wiedzy *about education* (‘na temat edukacji’), ile raczej *for education* (‘dla edukacji’) (Wyse i in., 2018, 2021a, 2021b). Wycelowanie eksploracji badawczej na praktykę edukacyjną powinno prowadzić do zidentyfikowania jej silnych i słabych strony, a przez to utorować drogę do podnoszenia jakości pracy dydaktycznej/pedagogicznej. W tym sensie badanie bliskie praktyce zbliża się do ewaluacji i autoewaluacji (Mizerek, 2010, 2017).

Prowadzący kurs, który jednocześnie pełnił rolę badacza, wyznaczył sobie do osiągnięcia trzy cele. Celem eksploracyjnym było ustalenie zadań identyfikowanych przez doktorantów jako należące do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego. Oba następne cele miały charakter weryfikacyjny i polegały na skontrolowaniu posiadania przez doktorantów umiejętności, po pierwsze, różnicowania między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi i po drugie, projektowania nauki studentów zorientowanej na (samo)kształcenie.

W badaniu posłużono się strategią (schematem) studium przypadku (Rubacha, 2008, ss. 329–335; Yin, 2015). Podążając za definicją przypadku R.K. Yina (2015, s. 271), za główną jednostkę analizy (przypadek) został uznany proces nabywania przez doktorantów uczestniczących w kursie wiedzy i umiejętności koniecznych do uczenia studentów nauki (Stępkowski i in., 2020). W ramach tej jednostki zostały wyodrębnione trzy „zanurzone jednostki analizy” (Yin, 2015, s. 273): (1) zadania należące do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego, (2) różnicowanie w ramach działania dydaktycznego między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi oraz (3) nakierowywanie nauki studentów na (samo)kształcenie.

Na kanwie wskazanych powyżej trzech zanurzonych jednostek analizy sformułowane zostały następujące szczegółowe pytania badawcze: (1) Co stanowi dominantę pracy

dydaktycznej nauczyciela akademickiego? (2) Jaki model myślowy przyświeca doktorantom przy różnicowaniu i wiązaniu ze sobą czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych? (3) Jakimi zadaniami zamierzają doktoranci inicjować i rozwijać u studentów (samo)kształcenie?

Do zbierania danych odnoszących się do pierwszej jednostki analizy posłużono się metodą ankiety (Rubacha, 2008, ss. 173–178). Autorski kwestionariusz ankiety składał się z 5 pytań socjodemograficznych i 44 stwierdzeń przyporządkowanych do następujących obszarów tematycznych: zarządzanie procesem dydaktycznym, wspieranie uczenia się studentów, tworzenie treści kształcenia i ocenianie.

W ramach drugiej jednostki analizy badacz zgromadził dane jakościowe z użyciem metody biograficznej, znanej również jako metoda dokumentów osobistych (Babbie, 2009). W celu wywołania wypowiedzi na temat różnicy między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi oraz sposobów wiązania tych czynności ze sobą, doktoranci zostali poproszeni o zidentyfikowanie w swoich przeżyciach biograficznych „zdarzenia krytycznego” (Tripp, 1996) dotyczącego dowolnej sytuacji dydaktycznej, w której występował jako osoba nauczana lub nauczająca, i zrekonstruowania go w formie eseju zawierającego opis zdarzenia i analizę przeprowadzoną z użyciem poznanych kategorii naukowodydaktycznych.

Do zgromadzenia danych na temat trzeciej jednostki analizy badacz posłużył się metodą portfolio, czyli wytwarzania i gromadzenia artefaktów. W tym wypadku artefaktami były zadania dla studentów, które doktoranci przygotowywali w trakcie zapoznawania się z funkcjonalnościami aplikacji MS Moodle w trzeciej części kursu.

Do przeanalizowania materiału badawczego zebranego w postaci danych ilościowych posłużono się metodami opisu i wnioskowania statystycznego (Rubacha, 2008, ss. 203-258; Józefacka i in., 2023), natomiast wobec danych jakościowych zastosowano analizę biograficzną i narracyjną (Gibbs, 2011, ss. 107-132) oraz metodę współwystępowania kodów. Przy opracowywaniu dokumentów tekstowych posłużono się oprogramowaniem komputerowym ATLAS.ti.

Przebieg czasowy badania wyglądał w czterech edycjach kursu porównywalnie. Po pierwszym spotkaniu doktoranci byli proszeni o wypełnienie kwestionariusza ankiety, który prowadzący kurs przygotował w formularzu Google z użyciem techniki CAWI (ang. *Computer Assisted Web Interviewing*) i udostępnił przy pomocy linku. Wyniki były prezentowane i komentowane na najbliższym spotkaniu, wyznaczając punkt wyjścia procesu nabywania wiedzy i umiejętności naukowodydaktycznych. Druga jednostka analizy była poddawana penetracji badawczej po zrealizowaniu pierwszej

części kursu, w której doktoranci poznawali główne kategorie Bennerowskiej koncepcji dydaktyki nauki. Badanie trzeciej jednostki analizy odbywało się na zakończenie kursu. W poniższej tabeli przedstawiono wykaz zgromadzonego materiału badawczego.

Tabela 1. Źródła i liczebności zebranego materiału badawczego

Rocznik studiów doktoranckich	Źródło materiału badawczego						Razem	
	ankieta		esej		portfolio			
	N	%	N	%	N	%	N	%
2023/24	38	80,9	47	100	47	100	132	100
2022/23	27	100	27	100	27	100	81	100
2021/22	18	52,9	34	100	34	100	86	100
2020/21	15	93,8	16	100	16	100	37	100
Razem	98	82,4	119	100	119	100	336	100

Źródło: opracowanie własne.

Łącznie zebrano 336 dokumentów. Eseje zawierające zdarzenia krytyczne i portfolia udało się pozyskać od wszystkich uczestników kursu. Wynikało to stąd, że ich wykonanie było podstawą do zaliczenia pierwszego semestru i uzyskania oceny z konwersatorium. Kwestionariusz ankiety wypełniło średnio 82,4 proc. badanych, przy czym najmniejszy odsetek stanowili doktoranci z rocznika 2021/22, a największy z 2022/23.

Jak wspomniano powyżej, badanie zostało przeprowadzone czterokrotnie. Jego uczestnikami byli doktoranci immatrykulowani w Szkole Doktorskiej UKSW i znajdujący się na drugim roku studiów. Z oczywistych względów dobór próbki badawczej musiał być nielosowy celowy (Rubacha, 2008, s. 124). W poniższej tabeli przedstawiono ich charakterystykę ze względu na rocznik studiów i ścieżkę kształcenia.

W badaniu wzięło udział łącznie 119 osób, z tego 63 (52,9 proc.) były to kobiety. Największy odsetek stanowili doktoranci z rocznika 2023/24 – 39,5 proc., a najmniejszy z rocznika 2020/21 – 13,4 proc. Pod względem ścieżki kształcenia najliczniejszą grupę tworzyli przygotowujący doktorat w naukach prawnych – 23 osoby (19,3 proc), a najmniej liczną – w naukach chemicznych – 2 osoby (1,7 proc.).

Tabela 2. Charakterystyka uczestników badania

rocznik	ścieżka kształcenia																				Razem				Ogółem					
	FI		NP		PS		AR		PE		PA		NT		SO		PK		LI		NCH		HS		kobiety		mężczyźni			
	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	N	%	N	%	N	%
2023/24	1	1	7	9	1	2	1	2	2	1	1	3	3	2	2	0	0	3	3	1	0	1	0	1	21	33,3	26	46,4	47	39,5
2022/23	1	0	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	4	2	0	0	0	1	15	23,8	9	16,1	24	20,2
2021/22	3	0	1	3	6	3	1	0	2	1	0	0	0	2	0	0	3	1	3	1	0	0	0	2	19	30,2	13	23,2	32	26,9
2020/21	0	1	0	0	1	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	1	0	1	0	1	8	12,7	8	14,3	16	13,4
Razem	5	2	9	14	10	10	2	2	7	2	1	3	5	5	2	0	5	7	13	5	0	2	0	5	63	100	56	100		
Ogółem	7 (5,9%)	23 (19,3%)	20 (16,8%)	4 (3,4%)	9 (7,6%)	4 (3,4%)	10 (8,4%)	2 (1,7%)	12 (10,1%)	18 (15,1%)	2 (1,7%)	5 (4,2%)												52,9%	47,1%	119	100			

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia ścieżek kształcenia: FI – filozofia, NP – nauki prawne, PS – psychologia, AR – archeologia, PE – pedagogika, PA – nauki o polityce i administracji, NT – nauki teologiczne, SO – nauki socjologiczne, PK – prawo kanoniczne, LI – literaturoznawstwo, NCH – nauki chemiczne, HS – historia.

Wyniki badania

W tym punkcie zostaną zaprezentowane dane ilościowe i jakościowe, które zebrano w trakcie badawczego eksplorowania poszczególnych jednostek analizy studium przypadku. Pierwszą jednostką była eksploracja czynności należących do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego. Jak wspomniano powyżej, narzędziem do gromadzenia danych był kwestionariusz ankiety, w którym stwierdzenia przedstawione doktorantom do zaznaczania obejmowały cztery obszary tematyczne: zarządzanie procesem dydaktycznym, wspieranie uczenia się studentów, tworzenie treści kształcenia i ocenianie. Uzyskane wyniki zostały poddane obróbce przy użyciu oprogramowania statystycznego JASP for Windows, w wersji 0.18.3.0. Postępowanie analityczne składało się z dwóch etapów. Najpierw przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych, a następnie eksploracyjną analizę czynnikową (Rubacha, 2008, ss. 203–258). Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

W pierwszym etapie okazało się, że pozycjom specyfikującym wymienione powyżej obszary pracy dydaktycznej brakowało istotności statystycznej. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy była nieproporcjonalnie mała liczba respondentów – 98 (por. Tab. 1) w stosunku do liczby pozycji testowych (44). Żeby mimo wszystko sprawdzić model zależności między zmiennymi uobecniający się w zebranych materiale badawczym, przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową. W tym celu posłużono się rotacją VARIMAX i metodą MINRES (wyodrębniania reszt minimalnych).

Usunięto obserwacje, w których ładunki nie zawierały żadnego czynnika lub kilka na raz. Dla ładunku czynnikowego przyjęto 0,4 jako wartość graniczną, a dla niepowtarzalności – 0,5. Uwzględniono również korelację poszczególnych ładunków, przyjmując za punkt odcięcia wartość 0,3. W tak zmodyfikowanym materiale badawczym wyniki testu sferyczności Bartletta okazały się istotne statystycznie: $\chi^2(253) = 577,85$; $p < 0,001$, a wartość współczynnika KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), nazywanego także miarą adekwatności doboru zmiennych, wyniosła 0,580.

Do uzyskanego w powyższy sposób modelu z 44 pierwotnych pozycji weszły tylko 23, co stanowi 52,7 proc. Model ten tworzą cztery czynniki (por. Tab. 3). Do ich nazwania badacz posłużył się słowem „pozoracja”. Słowo to jest spokrewnione ze słowami „pozór” i „pozoranctwo”, których dość często używa się we współczesnych opracowaniach pedagogicznych do oznaczenia stanu odbiegającego od oczekiwań lub/i założeń (Kwieciński, 1995; Dudzikowa, 2013; Nowak-Dziemianowicz, 2014; Kopec, 2020). W dostępnym online *Wielkim słowniku języka polskiego* (Żmigrodzki [red.] b.r.) podano, że pozoracja niesie z sobą dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do ludzkich działań i wyraża „sytuację, w której ludzie z jakichś istotnych powodów mają zareagować tak, jakby była ona prawdziwa”. Drugie znaczenie sygnalizuje pejoratywną ocenę pracy wykonywanej jako „udawanie, że się coś robi lub czegoś doświadcza”.

Do uchwycenia specyfiki pozoracji uobecniającej się w zrekonstruowanym modelu warto sięgnąć po słowa Mieczysława Malewskiego (2018, s. 15), który o współczesnym kształceniu akademickim pisał następująco:

Jeżeli u podstaw akademickiej dydaktyki tkwi pozór, to praktyki studiowania ulegają teatralizacji. Studenci pozorują studiowanie, a wykładowcy legitymizują to poprzez egzaminy testowe, wcześniejsze udostępnianie zagadnień egzaminacyjnych, zastępowanie oryginalnych dzieł naukowych ich streszczeniami, redukcje listy lektur obowiązkowych itp. Zabiegi te gwarantują wszystkim akademicki sukces. Studenci zaliczają kolejne etapy cyklu kształcenia, sparametryzowani naukowcy uzyskują zaś wysokie notowania w studenckich ankietach konsumenckiego zadowolenia.

Pozoracja interpretowana w świetle powyższego fragmentu oznacza swoistą grę w studiowanie, w trakcie której jedna strona na bieżąco dostosowuje swoje działania do tego, co robi lub nie robi druga. Takie wzajemne „dopasowywanie się” przynosi wymierne korzyści obu grupom uczestniczącym w kształceniu akademickim – studentom i wykładowcom, ale nie ma nic wspólnego z nauczaniem ani uczeniem się nauki. W poniższej tabeli zaprezentowano wyniki wtórnej analizy eksploracyjnej omawianej ankiety.

Tabela 3. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej pozoracji w czterech jej zakresach

Pozycje	Pozoracja				Niepowtarzalność
	pracy	aktywności	twórczości	współpracy	
Studenci unikają studiowania.	-0,650	0,039	0,007	-0,112	0,564
Ocena nie motywuje studenta do wysiłku.	0,621	0,096	-0,028	0,134	0,587
W ocenie wykładowca skupia się na błędach popełnionych przez studenta.	0,552	0,225	-0,316	0,138	0,526
Dopiero w pracy zawodowej student będzie rozwiązywał prawdziwe problemy.	0,535	0,129	0,047	-0,073	0,689
Stosowanie nowych technologii informacyjnych wymaga od wykładowcy dodatkowego wysiłku.	0,480	-0,096	0,008	-0,126	0,745
Stawianie wymagań powoduje niechęć do wykładowcy.	0,457	0,385	0,052	-0,021	0,640
Student studiuje przede wszystkim w domu.	0,433	0,189	0,022	0,246	0,715
Wykładowca nie musi być ekspertem, ale musi umieć nauczać.	0,433	-0,125	0,005	-0,016	0,797
Pytanie studenta świadczy o niezrozumieniu czegoś i potrzebie ponownego wytłumaczenia.	-0,403	0,014	-0,018	-0,170	0,808
Do zadań wykładowcy nie należy motywowanie studentów do studiowania.	-0,082	0,622	-0,099	0,130	0,580
Wykładowca nie może popełnić błędu.	0,046	0,531	-0,078	-0,071	0,705
Każdy studiuje „na własny rachunek”.	0,095	0,485	0,026	0,023	0,754
Wykładowca może wymagać tylko tego, co „przerobił” na zajęciach.	-0,037	0,472	0,029	0,042	0,773
Wiedza naukowa rozpoczyna się dopiero na studiach doktoranckich.	0,104	0,467	-0,033	-0,161	0,744
Nowe technologie informacyjne pomagają studentom w nauce.	0,021	-0,184	0,588	0,155	0,596
W trakcie zajęć dydaktycznych wykładowca tworzy nowe koncepcje i teorie naukowe.	-0,069	0,038	0,521	0,057	0,720
Wykładowca musi zachowywać dystans wobec studentów.	-0,158	0,147	-0,500	0,095	0,694
Ambitni studenci mobilizują innych do studiowania.	-0,027	0,063	0,450	0,179	0,761
Najczęstszym powodem konfliktów między wykładowcą a studentami są oceny.	-0,045	0,375	0,453	-0,042	0,650
Trzeba angażować studentów w badania naukowe.	0,035	-0,139	0,277	0,604	0,537

Pozycje	Pozoracja				Niepowtarzalność
	pracy	aktywności	twórczości	współpracy	
Wykładowca nie może zmieniać wymagań ani kryteriów oceniania.	0,235	0,066	-0,178	0,597	0,553
Zajęcia mają przybliżyć studentów aktualny stan wiedzy.	-0,033	-0,068	0,234	0,546	0,641
Nieliczni wykładowcy wykonują swój zawód z pasją.	0,397	0,108	0,025	0,408	0,664
Wartość własna	3,67	2,59	2,23	1,69	-
Proporcja wariancji	0,12	0,08	0,07	0,06	-
Alfa Cronbacha	0,76	0,69	0,61	0,61	-

Źródło: opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje fakt, że z wyjątkiem czwartego zakresu – pozoracji współpracy, we wszystkich pozostałych pozycjach tworzące dany czynnik werbalizują badany stan rzeczy z dwu perspektyw naraz – wykładowcy i studenta. W pierwszym zakresie odnosi się to do pozoracji pracy. Mimo że doktoranci wcale nie uważali, że studenci unikają studiowania – wprost przeciwnie, wartość -0,650 świadczy, że znaczna ich część odrzucała takie stwierdzenie – to jednak przyznali, że pytania stawiane przez studentów nie wynikają z niezrozumienia czegoś i potrzeby ponownego wyjaśnienia, lecz z chęci zyskania na czasie przez przeciąganie jałowej dyskusji z wykładowcą. Żeby pogodzić ze sobą te dwie opinie (zapewne realistyczne), trzeba z góry założyć, że student, który sumiennie studiuje, nie ma żadnych pytań. Ale czy jest tak naprawdę?

Wartości własne drugiego i trzeciego zakresu pozoracji, tj. pozoracji aktywności i pozoracji twórczości, plasują się na zbliżonym poziomie i osiągają wartości liczbowe odpowiednio 2,59 i 2,23. Odstają one o jedną jednostkę na minus od pozoracji pracy i na plus od pozoracji współpracy. Oba omawiane zakresy mieszczą w sobie po pięć pozycji testowych. Ich analiza semantyczna wykazuje, że wykładowca i student pełnią w nich naprzemiennie funkcję agensa. Podobnie jak w pozoracji pracy, wartości liczbowe osiągają średni poziom, co świadczy moim zdaniem o mniej lub bardziej świadomym „temperowaniu”¹⁷ przez uczestników ankiety swojej oceny badanych stanów rzeczy.

Na tle pozostałych pozoracja współpracy jako czwarty zakres fenomenu pozoracji wydaje się pod względem wartości własnej najniższy. Jego mierzona liczbowo

¹⁷ łac. *temperare* – ‘ogrzać umiarkowanie (=gorące oziębic, a zimne ogrzać)’, ‘umiarkować’, ‘powściągać’, ‘z umiarkowaniem używać’ (Kumaniecki, 1973, s. 496).

wartość wynosi o 2,17 razy mniej niż wartość liczbowa pierwszego zakresu, 0,65 razy mniej niż drugiego i 0,75 razy mniej niż trzeciego. Pozycje wchodzące w skład czwartego zakresu są wypowiedziami odnoszącymi się wyłącznie do wykładowcy. Ich „siła” mieści się w przedziale wartości średnich, co ponownie skłania do wniosku, że wyrażane w nich oczekiwania zostały świadomie stonowane.

Przechodząc do drugiej zanurzonej jednostki prezentowanego studium przypadku, warto przypomnieć, że analizowanie zgromadzonego materiału badawczego miało na celu weryfikację tego, czy doktoranci prawidłowo odróżniają w działaniu dydaktycznym czynności edukacyjne od nieedukacyjnych i czy posiadli umiejętność wiązania ich ze sobą. Dane umożliwiające udzielenie odpowiedzi na te pytania badacz zaczerpnął z esejów traktujących o zdarzeniach krytycznych z indywidualnych biografii doktorantów.

Czynności analityczne zostały przeprowadzone w trzech etapach. Najpierw eseje zostały posortowane na takie, które trafiały w wyznaczoną tematykę, i takie, których treść znajdowała się poza tematem. Ten zabieg wynikał ze wstępnej lustracji, podczas której okazało się, że spora część doktorantów niewłaściwie zrozumiała postawione zadanie (por. Tab. 6). Co prawda opisali oni traumatyczne wydarzenia, ale bez związku z działaniem dydaktycznym. Odrzucone eseje dotyczyły takich przeżyć, jak atak epilepsji u ucznia podczas lekcji (ZK-2020/21-14¹⁸), niespodziewana absencja współprelegenta na konferencji naukowej (ZK-2021/22-28) czy dysproporcja między teorią a praktyką w programie studiów magisterskich (ZK-2023/24-03).

Drugi etap postępowania analitycznego polegał na zidentyfikowaniu i oznaczeniu kodami treści merytorycznych w wypowiedziach doktorantów. Kodowaniu poddano fundamentalne rozróżnienie na czynności edukacyjne (CzE) i nieedukacyjne (CzNe). Odrębnymi kodami zostały oznaczone trzy możliwe obszary pedagogicznej praxis, w których te czynności są realizowane, a mianowicie: wychowanie jako dyscyplinowanie (D), wychowanie jako nauczanie (N) i wychowanie jako kierowanie (K). Żeby oznaczyć dwa odmienne sposoby wiązania ze sobą czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych, badacz posłużył się kodami: „powiązanie niepartycypacyjne” (NP) i „powiązanie partycypacyjne” (P).

Pierwszy kod odnosił do wypowiedzi, w których doktoranci powodzenie lub niepowodzenie opisanego przez siebie zdarzenia tłumaczyli wyłącznie

¹⁸ Odwołanie do materiału źródłowego wygląda następująco: skrót typu dokumentu (ZK - zdarzenie krytyczne, PF - portfolio), rocznik studiów doktoranckich (2020/21, 2021/22, 2022/23, 2023/24) i kolejny numer dokumentu (01, 02, 03 itd.).

postępowaniem podmiotu pełniącego funkcję wychowawcy/opiekuna/nauczyciela/mentora/tutora. Jako partycypacyjne zostały uznane te wypowiedzi, w których efektywność czynności edukacyjnych była współdzielona między oba podmioty działania pedagogicznego – z jednej strony wychowawcę/opiekuna/nauczyciela/mentora/tutora, z drugiej zaś wychowanka/podopiecznego/ucznia/mentee/tutee. W sumie zastosowano siedem kodów, które mogły utworzyć osiemnaście układów pięcioelementowych według schematu: {CzE (DUNUK) $\overset{NPUP}{\longleftrightarrow}$ CzNe (DUNUK)}.

W trzecim etapie sprawdzono, jakie konstelacje kodów rzeczywiście wystąpiły w materiale badawczym i określono ich charakter. Dzięki metodzie współwystępowania kodów wykazano zachodzenie współzależności między kodami oznaczającymi czynności edukacyjne i nieedukacyjne w dwu wariantach – o charakterze niepartycypacyjnym i partycypacyjnym. W poniższej tabeli zaprezentowano wyniki analizy dla pierwszego wariantu.

Tabela 4. Wyniki analizy współwystępowania kodów dla czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych o charakterze niepartycypacyjnym

Typ czynności i obszar		Czynności edukacyjne niepartycypacyjne (CzE–NP)					
		Dyscyplinowanie (D) f = 22		Nauczanie (N) f = 64		Kierowanie (K) f = 7	
		f	c-c	f	c-c	f	c-c
Czynności nieedukacyjne niepartycypacyjne (CzNe–NP)	Dyscyplinowanie (D) f = 16	13	0,52	0	0	0	0
	Nauczanie (N) f = 32	0	0	27	0,39	0	0
	Kierowanie (K) f = 5	0	0	0	0	4	0,50

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: c-c – wartość współczynnika współwystępowania (ang. *co-occurrence*), f – zaobserwowana liczebność (ang. *frequency*).

Warta podkreślenia jest symetryczność między obszarami ujawniania się kontaminacji czynności edukacyjnych niepartycypacyjnych i czynności nieedukacyjnych o tym samym charakterze. Wartości przyjmowane przez współczynnik współwystępowania mieszczą się w przedziale od 0,34 do 0,66. To oznacza średnie natężenie powiązania. Mimo że najwięcej współwystępujących kodów zaobserwowano w esejach traktujących o nauczaniu – 27, wyliczona dla nich wartość współczynnika wyniosła zaledwie 0,39. Pod tym względem wyżej uplasowały się opisy zdarzeń krytycznych

z obszaru dyscyplinowania i kierowania, których wartości wyniosły odpowiednio 0,52 i 0,50.

Z puli esejów obrazujących prowadzenie nauczania w sposób niepartycypacyjny wybrano jako przykład następującą relację:

Korzystając z pasji mojego ucznia, opracowałem specyficzną metodę nauczania. W pierwszej kolejności przedstawiałem chłopcu materiał historyczny, dopasowując moje wypowiedzi do charakterystycznych cech gry *Europa Universalis*. Następnie rozpoczynaliśmy etap utrwalania. Zadawałem chłopcu pytania i prosiłem o odpowiedzi. Jeżeli nie potrafił ich udzielić, modyfikowałem pytania. Jeżeli odpowiadał z błędami, korygowałem je tak, żeby ostatecznie doprowadzić go do poprawnych stwierdzeń. Finalnie chłopiec docierał do właściwych konkluzji, a przy tym wykonał pracę umysłową. (ZK-2020/21-16)

Powyższy opis został zaklasyfikowany do modelu niepartycypacyjnego, gdyż korepetytor traktował swojego ucznia jako biernego odbiorcę jego czynności edukacyjnych. Nie podejmował żadnych działań, żeby skłonić go do (samo)kształcenia. „Specyficzna metoda nauczania”, dzięki której udało mu się pozyskać uwagę ucznia, polegała na ćwiczeniu pytań i odpowiedzi. Ten w gruncie rzeczy prosty zabieg umożliwił nauczającemu przekazanie uczniowi pewnego zasobu wiedzy faktograficznej. Autor opisu uznał to za swój sukces. Podobne nastawienie wyłania się z opisów zdarzeń krytycznych zakwalifikowanych do obszaru dyscyplinowania i kierowania. Przykładem niech będzie następujący fragment:

[...] sama przygotowywałam jasełka. Wszystkie dziewczynki bardzo chciały dostać duże role i występować. Jednak w trakcie prób [...] bardzo rozrabiały i były głośne. [...] Postanowiłam więc, że dziewczynki, które w tym momencie nie grają, mają zająć się dekoracjami na jasełka. Efekt był taki, że było nadal głośno, a na dodatek dzieci ciągle przeszkadzały w próbach, żeby mi pokazać, jaką właśnie dekorację przygotowały. (ZK-2020/21-01)

Autorka powyższego opisu przyznaje, że w naszkicowanej sytuacji czuła się bezradna i do dziś nie wie, co miała wtedy zrobić. Jako rozwiązanie zasugerowała „zaangażowanie innej jeszcze osoby, która pilnowałaby porządku w grupie” (ZK-2020/21-01). W następnej tabeli przedstawiono wyniki analizy współwystępowania w materiale badawczym kodów oznaczających czynności edukacyjne skorelowane z czynnościami nieedukacyjnymi w sposób partycypacyjny.

Tabela 5. Wyniki analizy współwystępowania kodów dla czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych o charakterze partycypacyjnym

Typ czynności i obszar		Czynności edukacyjne partycypacyjne (CzE–P)					
		Dyscyplinowanie (D) f = 4		Nauczanie (N) f = 29		Kierowanie (K) f = 4	
		f	c-c	f	c-c	f	c-c
Czynności nieedukacyjne partycypacyjne (CzNe–P)	Dyscyplinowanie (D) f = 11	4	0,36	1	0,03	0	0
	Nauczanie (N) f = 35	0	0	27	0,73	0	0
	Kierowanie (K) f = 7	0	0	1	0,03	4	0,57

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: c-c – wartość współczynnika współwystępowania (ang. *co-occurrence*), f – zaobserwowana liczebność (ang. *frequency*).

W powyższej tabeli widać już na pierwszy rzut oka, że została przełamana sztywna granica między obszarami dyscyplinowania, nauczania i kierowania. Oba wyjątki stwierdzono w czynnościach edukacyjnych nauczania. W pierwszym wypadku odpowiedzią na nie są czynności nieedukacyjne dyscyplinowania, a właściwie samodyscyplinowania, w drugim – kierowania samym sobą. Z powodu ograniczonej objętości niniejszego artykułu nie ma miejsca na bardziej dogłębne rozważenie tych wyjątków.

Wracając do wskaźnika współwystępowania kodów, to w obszarze nauczaniu osiągnął on wartość liczbową 0,73, co oznacza silne powiązanie. Pozostałe dwie wartości – 0,36 dla dyscyplinowania i 0,57 dla kierowania – plasują się na poziomie średnim. Żeby zobrazować partycypacyjny charakter więzi łączącej czynności edukacyjne i nieedukacyjne, przedstawię tylko jeden przykład. W jednym z esejów opisano następujące zdarzenie:

Przez wiele lat udzielałam korepetycji z jednego z najtrudniejszych przedmiotów akademickich, czyli logiki. Przychodziło do mnie wiele zrezygnowanych osób, które uważały, że kompletnie nic nie rozumieją. Podczas korepetycji omawiałam zagadnienia, podawałam przykłady i rozwiązywałam zadania. Moment, w którym przekonywałam się, że studenci naprawdę nic nie rozumieją z tego, co do nich mówiłam, następował wówczas, gdy na pytanie, czy rozumieją, odpowiadali prawie automatycznie: „Tak, tak”. [...] Wtedy wracałam do początku, omawiałam bardzo szczegółowo przykłady i robiłam z nimi zadania. I w końcu wszystko stawało się jasne. (ZK-2023/24-04)

W powyższym opisie na szczególną uwagę zasługuje moment przełomowy/zwrotny, którego korepetytorka wielokrotnie doświadczyła w swojej pracy dydaktycznej. Z reguły następował on u uczącego się po fazie udawania uczenia się, kiedy to przyjmował wyjaśnienia bez zmagania się z problemem, o który właściwie chodziło. Doktorantka, gdy tylko zdemaskowała to udawanie, rozpoczynała pracę od początku, zamiast zadowolić się tzw. połowicznym sukcesem. Najwidoczniej zależało jej na nauce jako osiągnięciu rozumienia. Nie da się do tego dotrzeć bez partycypacji uczącego się i bez jego (samo)kształcenia.

Żeby określić stan rozpowszechnienia niepartycypacyjnego i partycypacyjnego modelu wiązania czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych, zliczono liczbę użyć kodu symbolizującego dany typ w każdym z roczników doktorantów. Uwzględniono przy tym eseje mijające się z tematem, które potraktowano jako braki. Wyniki przeprowadzonej analizy zilustrowano w poniższej tabeli.

Tabela 6. Wyniki analizy liczebności esejów ze względu na typ powiązania czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych

Rocznik studiów	Typ niepartycypacyjny		Typ partycypacyjny		Braki		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2020/21	10	62,5	4	25	2	12,5	16	100
2021/22	11	34,4	15	46,8	6	18,8	32	100
2022/23	6	25	14	58,3	4	16,7	24	100
2023/24	11	23,4	20	42,5	16	34,1	47	100
Razem	38	31,9	53	44,6	28	23,5	119	100

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w powyższej tabeli, na przestrzeni czterech lat liczba wypowiedzi zakwalifikowanych do typu niepartycypacyjnego spadła 2,7 razy – z 62,5 proc. w roczniku 2020/21 do 23,4 proc. w roczniku 2023/24. W tym samym czasie udział typu partycypacyjnego wzrósł 1,7 razy – z 25 proc. do 42,5 proc., przy czym w dwu wcześniejszych rocznikach proporcje wyglądały jeszcze bardziej korzystnie – w roczniku 2021/22 było ich 1,9 razy więcej, a w roczniku 2022/23 – 2,3. Warto zauważyć, że liczba esejów zakwalifikowanych jako „nie na temat” lub „obok tematu” zwiększyła się 2,7 razy – z 12,5 proc. w roczniku 2020/21 do 34,1 proc. w roczniku 2023/24.

W trzeciej jednostce analizy przedmiotem weryfikacji była umiejętność stawiania przez doktorantów zadań dla studentów ukierunkowanych na (samo)kształcenie. W celu pozyskania materiału badawczego zostały przeanalizowane projekty zajęć, które opracowali doktoranci na podstawie zdobytej wiedzy dydaktycznej i szkolenia w zakresie posługiwania się funkcjonalnościami aplikacji MS Moodle. Projekty te stanowiły jeden ze składników zaliczenia, stąd wykonali je wszyscy uczestnicy kursu (por. Tab. 1).

W analizie wykonanej na potrzeby badania nie chodziło o sprawdzenie umiejętności doktorantów w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych, lecz o ustalenie typu zadań, jakie przygotowali, żeby skłonić studentów do (samo)kształcenia rozumianego jako potrójna tranzycja w znaczeniu opisanym w pierwszym punkcie. W poniższej tabeli zestawiono wyniki przeglądu typów zadań w powiązaniu z narzędziami Moodle, którymi doktoranci planowali postawić te zadania studentom.

Tabela 7. Wyniki analizy typów zadań w odniesieniu do zastosowanych funkcjonalności MS Moodle

Typ zadania	Czat		Forum		Głosowa- nie		Opinia zwrotna		Esej		Test		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zadanie dydaktyczne	6	66,7	1	11,1	1	11,1	0	0	1	11,1	0	0	9	100
Zadanie kontrolne	40	7,8	42	8,2	22	4,3	50	9,8	87	17	27	52,9	51	100
Zadanie testowe	0	0	1	25,0	0	0	0	0	2	50,0	1	25,0	4	100
Razem	46	8,8	44	8,4	23	4,4	50	9,5	90	17,1	27	51,8	52	100

Źródło: opracowanie własne.

Doktoranci przygotowali łącznie 525 zadań. Przytłaczająca większość z nich miała charakter kontrolny – 97,5 proc. Zadania dydaktyczne (1,7 proc.) i testowe (kompetencyjne) (0,8 proc.) należały do nielicznych wyjątków. Spośród zadań kontrolnych najliczniejszą grupę stanowiły zadania wykorzystujące funkcję testu (52,9 proc). Poza jednym wyjątkiem chodziło w nich o reprodukcję i utrwalenie przekazanej wiedzy.

Drugą grupę tworzyły zadania kontrolne wykorzystujące następujące funkcje Moodle: „czat”, „forum”, „głosowanie” i „opinia zwrotna”. Tym, którzy sięgali po nie, chodziło

najczęściej o skłonienie studentów do wyrażenia swojego stanowiska w jakiejś sprawie lub uzupełnienie treści podawanej przez prowadzącego zajęcia. Odsetek zadań kontrolnych wykorzystujących omawiane funkcje wyniósł 30,1 proc. Wśród zadań kontrolnych eseje stanowiły 17 proc. Jak wyraźnie widać na poniższym przykładzie, polecenia do nich były formułowane stereotypowo:

Proszę zapoznać się z załączonym wykresem, który był szczegółowo omawiany na zajęciach, a następnie w kilku zdaniach opisać pozycję konsumenta na rynku energii w Polsce. Należy wykorzystać przy tym dane przedstawione na wykresie. (PF-2022/23-04)

W kategorii zadań dydaktycznych znalazły się polecenia opracowane z użyciem funkcji czatu (6), forum (1), głosowania (1) i eseju (1). We wszystkich przeanalizowanych portfolioch doktoranci zaplanowali użycie ich w nauczaniu synchronicznym. Przykładowo studenci mieli na początku jednostki dydaktycznej sformułować na czacie w czasie rzeczywistym „pytania do dzisiejszych zajęć” (PF-2022/23-13) lub zagłosować w sprawie: „Kobiety w kapłaństwie – tak czy nie?” (PF-2021/22-23), lub też odpowiedzieć na pytanie sformułowane na forum: „Jakie poznaliście do tej pory możliwości pozycjonowania stron internetowych?” (PF-2023/24-46). Jedyne zadanie zaprojektowane jako esej brzmiało: „Zanotuj w maksymalnie 200 słowach wszystkie skojarzenia, które już teraz przychodzą Ci na myśl w związku z hasłem kabaret” (PF-2023/24-44).

Zadania testowe (kompetencyjne) stanowiły zaledwie 0,76 proc. wszystkich zadań. Doktoranci przygotowali je z użyciem funkcji „forum” (1), „esej” (2) i „test” (1). Interesującym przykładem może być zadanie przeznaczone do wykonania jako test. Polecenie do niego brzmiało następująco: „Przygotuj swój plakat reklamowy za pomocą szablonów dostępnych na stronie [...]. Wybór reklamowanego produktu i dobór środków (grafika, hasło, nazwa produktu) są dowolne – użyj wyobraźni!” (PF-2022/23-13). Najprawdopodobniej funkcja testu została użyta dlatego, że umożliwia przesyłanie plików w formatach, takich jak pdf, jpg czy png, a ponadto ułatwia prowadzącemu ocenianie.

Wnioski i dyskusja

Przy pomocy studium przypadku wydobyto na jaw wyobrażenia doktorantów Szkoły Doktorskiej UKSW na temat zadań stojących przed nauczycielem akademickim w jego pracy dydaktycznej ze studentami i określono stan ich umiejętności naukowo-dydaktycznych, a w szczególności rozgraniczania między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi i świadomego wiązania ich oraz ukierunkowywania studentów na

(samo)kształcenie. Na podstawie trzech zanurzonych jednostek analizy można stwierdzić, że:

- sposób myślenia doktorantów na temat akademickiej pracy dydaktycznej jest zdominowany przez pozorację rozumianą jako swoista gra w studiowanie, w której uczestnikami są studenci i prowadzący zajęcia. Pozoracja ta obejmuje cztery zakresy: pracę (naukę), aktywność, twórczość i współpracę;
- mimo że doktoranci w większości opowiadają się za partycypacyjnym modelem nauczania i uczenia się, przytłaczająca większość z nich uważa czynności edukacyjne i nieedukacyjne za relację przyczynowo skutkową, w której nauczanie wywołuje niemalże automatycznie uczenie się (studiowanie). Tym samym, nie zauważają podstawowego problemu dydaktyki, którym jest wiązanie nauczania jako czynności nauczającego z uczeniem się osoby znajdującej się w trakcie kształcenia. Tak więc wbrew werbalnym deklaracjom doktoranci podchodzą do swojego przyszłego działania dydaktycznego w sposób niepartycypacyjny;
- w projektowaniu własnego działania dydaktycznego doktoranci opierają się przede wszystkim na transmisyjnym nauczaniu podającym i sprawdzaniu efektów uczenia się studentów z pomocą zadań kontrolnych. W znikomym stopniu konstruują zadania dydaktyczne i testowe (kompetencyjne).

Przedstawione powyżej wyniki skłaniają do refleksji nad przyczynami nieefektywności kursu mającego na celu przygotowanie doktorantów do prowadzenia zajęć dydaktycznych ze studentami. Na tę nieefektywność wskazują dwa terminy użyte w tytule niniejszego artykułu: „pozoracja” i „dezorientacja”. Najwidoczniej będąc w szkole doktorskiej, doktoranci nie potrafią jeszcze wyzbyć się przyzwyczajień z niedawnego okresu bycia studentami i posługują się schematami myślowymi opartymi na unikaniu prawdziwego zaangażowania w naukę. W tym kontekście za iluzoryczne należy uznać przyjęte na wejściu przez prowadzącego kurs założenie, że biorący w nim udział doktoranci będą odnosić się krytycznie do przejawów skostnienia praktyki dydaktycznej, które występują w Akademii, i podejmą wyzwanie modelowania zmian w oparciu o swoje osobiste doświadczenia i zaproponowaną koncepcję dydaktyki nauki. Warto zauważyć, że w centrum tej koncepcji usytuowane jest (samo)kształcenie jako aktywność własna podmiotu uczącego się (studiującego), do której wywołania potrzebuje on wsparcia ze strony nauczającego, przez co studiowanie nabiera charakteru partycypacji.

Źródeł dezorientacji doktorantów, o której powyżej wspomniano, należy doszukiwać się z jednej strony w nielicznych pozytywnych doświadczeniach z ich własnych biografii uczenia się (studiowania), z drugiej zaś w sceptycyzmie i o(d)porze wobec koncepcji

(samo)kształcenia jako choćby tylko hipotetycznego antidotum na rozliczne niedomagania edukacji akademickiej, o czym zaświadcza przede wszystkim zadania kontrolne dla studentów zaprojektowane przez doktorantów podczas kursu. W tych warunkach jedynym, co pozostaje, jest kierowanie się w działaniu dydaktycznym rozumem pedagogicznym naturalnym (Sarnowski, 1993), który oparty jest na zdrowym rozsądku i intuicji. Wydaje się, że takie nastawienie nie tylko powoduje dezorientację, lecz również ma niewiele wspólnego z refleksyjnym i refleksywnym rozwiązywaniem problemów dydaktycznych (Mizerek, 2021).

Pozoracja i dezorientacja utrudniają, a nawet uniemożliwiają doktorantom zmianę roli ze studenta na wykładowcę akademickiego i uczenie się kreatywnego wypełniania tej roli. Zamiast tego wzmacniają one:

- stereotypowe myślenie na temat nauczania i uczenia się (studiowania), które zostało zaszczepione w nich w trakcie socjalizacji szkolnej i utrwalone przez własne doświadczenia kształcenia akademickiego;
- potoczne przekonania odnośnie do dydaktyki nauki i poznania naukowego;
- dezaprobatę wobec (samo)kształcenia jako sposobu nabywania przez studenta kompetencji naukowych i warunku koniecznego do studiowania nauki.

Bibliografia

- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, T. (2003). *Dydaktyka szkoły wyższej* (ss. 807–810). W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D. (2021). *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla nauczania akademickiego, kształcenia nauczycieli i badań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Close-to-Practice Educational Research: A BERA statement*, dostępny na: <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-statement-on-close-to-practice-research> (data dostępu: 18.10.2024).
- Dudzikowa, M. (2013). *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki* (ss. 14–24). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Józefacka, N. M., Kołek, M. F., Arciszewska-Leszczuk A. (2023). *Metodologia i statystyka*. T. 1: *Przewodnik naukowego turysty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kopeć, D. (2020). *Pozór w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2, ss. 83–98.
- Kumaniecki, K. (1973). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1995). *Praca w szkole jako złudzenie* (ss. 96–122). W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Białystok: TransHumana.
- Kwiek, M. (2016). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (e-book).
- Malewski, M. (2018). *O trzech tradycjach studiowania*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, ss. 7–20.
- Mizerek, H. (2010). *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?* (ss. 19–62). W: G. Mazurkiewicz (red.). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3: *Autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Program Kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie* (2019). Pobrano z: <https://szkoladoktorska.uksw.edu.pl/doktorant/akty-prawne/> (dostęp: 23.07.2024).
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnowski, S. (1993). *O krytyce rozumu pedagogicznego* (ss. 9–31). W: S. Sarnowski (red.). *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Stępkowski, D. (b.r.). *Nowoczesne metody prowadzenia zajęć dydaktycznych (karta przedmiotu)*, dostępny na: <https://usosweb.uksw.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=SzD-NMP-CWICZENIA> (data dostępu: 11.07.2024).
- Stępkowski, D., Wiazowski, J., Leszczyńska, J. (2020). *Jak uczyć nauki? Ewaluacja kursu dydaktyki akademickiej* (ss. 83–99). W: A. Murawska, P. Wiażewicz-Wójtowicz (red.). *W tyglu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dz.U. 2018 poz. 1668.
- Wyse, D., Brown, Ch., Oliver, S., Poblete, X. (2018). *The BERA Close-to-Practice Research Project: Research Report*, dostępny na: <https://www.bera.ac.uk/researchersresources/publications/bera-statement-on-close-to-practice-research> (data dostępu: 18.10.2024).
- Wyse, D., Brown, Ch., Oliver, S., Poblete, X. (2021a). *Education research and educational practice: The qualities of a close relationship*. „British Educational Research Journal,” nr 6, ss. 1466–1489, dostępny na: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3626> (data dostępu: 18.10.2024).

Wyse, D., Brown. Ch., Oliver, S., Poblete, X. (2021b). *People and practice: defining education as an academic discipline*. „British Educational Research Journal,” nr 6, ss. 1512–1521, dostępny na: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3762> (data dostępu: 18.10.2024).

Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Żmigrodzki, P. (red.) (b.r.). *Wielki słownik języka polskiego (online)*, dostępny na: <https://wsjp.pl/> (data dostępu: 29.07.2024).

Iwona Maciejowska

Ośrodek Doskonalenia Dydaktycznego Ars Docendi,

Zakład Dydaktyki Chemii, Wydział Chemii,

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0000-0002-3788-4853

Funkcjonowanie centrów wsparcia dydaktyki i rozwoju kompetencji wykładowców: Analiza globalnych trendów

Streszczenie

W Polsce istnieje kilka uczelni z silnymi jednostkami organizacyjnymi, które kompleksowo wspierają wykładowców, w tym rozwój ich kompetencji oraz wiele uczelni borykających się z trudnościami w tym zakresie. Celem tego eseju jest rozszerzenie dyskusji nad profesjonalizacją osób i ww. jednostek o wymiar międzynarodowy. Artykuł omawia znaczenie pojęcia educational developer oraz zadania osób zatrudnionych na tym lub podobnym stanowisku. Prezentuje i analizuje inspiracje z konferencji *International Consortium for Educational Development (ICED)*, która miała miejsce w Nairobi w lipcu roku 2024. Poruszone zostały tematy dotyczące funkcjonowania działów rozwoju/wsparcia dydaktyki i analogicznych centrów ogólnouczelnianych, modele zmiany edukacyjnej, metody motywowania wykładowców oraz certyfikowania zdobywanych umiejętności. Artykuł kończy lista pytań umiejscawiających poruszane kwestie w polskim kontekście oraz zaproszenie do współtworzenia społeczności educational developers, przystąpienia do ICED oraz dzielenia się doświadczeniami na łamach branżowego czasopisma IJAD.

Słowa kluczowe: kompetencje dydaktyczne, ICED, rozwój zawodowy

Summary

In Poland, there are several universities with strong organizational units that comprehensively support faculty members, including the development of their competencies. At the same time, many institutions struggle with challenges in this area. The aim of this essay is to expand the discussion on the professionalization of individuals and the aforementioned units by incorporating an international

perspective. The article explores the concept of the educational developer and the responsibilities of those employed in this or similar roles. It presents and analyzes insights from the International Consortium for Educational Development (ICED) conference, which took place in Nairobi in July 2024. Topics covered include the functioning of teaching development/support units and analogous university-wide centers, models of educational change, methods for motivating faculty, and certification of acquired skills. The article concludes with a list of questions situating the discussed issues in the Polish context, as well as an invitation to contribute to the educational developers community, join ICED, and share experiences in the pages of the International Journal for Academic Development (IJAD).

Keywords: teaching competencies, ICED, professional development

Notka o autorce

dr Iwona Maciejowska, prof. UJ, dydaktyk akademicki, z wykształcenia dydaktyk chemii, w latach 2014 - 2017 prowadziła Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ, od roku 2024 wicedyrektor Ośrodka Doskonalenia Dydaktycznego Ars Docendi UJ, od 4 lat próbuje wspierać networking podobnych jednostek organizacyjnych, prowadząc grupę na Facebooku „Kompetencje wykładowców”.

Wprowadzenie

W Polsce istnieje kilka silnych zespołów uczelnianych, które kompleksowo wspierają wykładowców oraz działają na rzecz podnoszenia jakości kształcenia. Jednakże w wielu szkołach wyższych takie zadania wykonują pojedyncze osoby, które często czują się osamotnione i mają wrażenie, że ich praca przypomina „bicie głową w mur”, szczególnie, gdy tego typu aktywności podejmowane są wyłącznie w ograniczonym czasie trwania projektów ministerialnych (Sajdak-Burska, Maciejowska, 2023). Jak sytuacja wygląda w innych krajach, miałam okazję się przekonać uczestnicząc w lipcu 2024 roku w międzynarodowej konferencji ICED24 „Advancing Higher Education Ecosystems for Competency Development”¹⁹ oraz posiedzeniu Rady ICED (*International Consortium for Educational Development*)²⁰. Spotkanie kilkuset osób, które na co dzień profesjonalnie zajmują się doskonaleniem dydaktyki i kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, czyli tym, co w naszym kraju nierzadko wykonujemy półamatorsko i/lub w formie wolontariatu (Maciejowska, Sajdak, 2024), było dla mnie niezwykle ciekawym doświadczeniem. Poznanymi tam przykładami dobrych

¹⁹ Założenia i szczegółowy program konferencji dostępny jest na stronie: <https://iced24.africa/>

²⁰ Ze skalą i różnorodnością działań tej organizacji można zapoznać się na stronie: <https://icedonline.net/>

praktyk, rozważaniami teoretycznymi oraz moimi własnymi refleksjami na ten temat chciałabym podzielić się z czytelnikami niniejszego numeru czasopisma HEAD.

Celem tego eseju jest kontynuowanie dyskusji nad profesjonalizacją osób i jednostek zajmujących się doskonaleniem kompetencji kadry dydaktycznej szkół wyższych oraz ich ulokowaniem w strukturach uczelni, a także nad działaniami tych zespołów. A to wszystko poprzez przybliżenie koncepcji i inicjatyw podejmowanych w tym zakresie na całym świecie, a także rozważań nad trudnościami i dylematami, z jakimi się mierzą na co dzień. Artykuł omawia znaczenie pojęcie *educational developer* oraz zadania osób zatrudnionych na takim lub analogicznym stanowisku, a następnie prezentuje i analizuje inspiracje zebrane podczas Konferencji ICED24, a w tym szczególnie te odnoszące się do sposobu funkcjonowania jednostek wspierających kadrę dydaktyczną w rozwoju jej kompetencji, wybrane modele zmiany edukacyjnej, metody motywowania oraz certyfikowania zdobywanych umiejętności, wspierając zebrane pomysły podbudową teoretyczną. Praca kończy się przede wszystkim długą listą pytań umocowujących omawiane kwestie w polskim kontekście, a tym samym próbą odpowiedzi na pytanie, czy są one istotne dla nauczycieli akademickich w naszym kraju? Artykuł jest też zaproszeniem do współtworzenia społeczności *educational developers* oraz prezentacji własnych doświadczeń w tym zakresie na łamach branżowego czasopisma.

Kto to jest *Educational developer*?

Pierwszym wyzwaniem, z którym się spotkałam na omawianej konferencji, było tłumaczenie na język polski wielu pojęć, których w naszym języku nie ma lub nie są w powszechnym użyciu w środowisku akademickim. Może tak jest dlatego, że nie powstały jeszcze odpowiednie zawody czy stanowiska pracy np. specjalisty ds. rozwoju dydaktyki, specjalisty ds. doskonalenia edukacji, doradcy dydaktycznego? A może to skutek niewystarczającej komunikacji pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami zaangażowanymi w dyskutowaną tutaj tematykę: pedagogiką, dydaktyką akademicką, zarządzaniem szkolnictwem wyższym, zarządzaniem zasobami ludzkimi itd. A może to ze względu na ograniczony kontakt części przedstawicieli tych dyscyplin z nauką uprawianą za zachodnią granicą co najmniej do końca XX wieku? Nie jest to tylko nasz, polski problem. Kilka referatów na konferencji ICED, a także artykułów opublikowanych od czasów powstania tej organizacji w roku 1993, było poświęconych próbie ogólnego zdefiniowania zakresu zadań i roli *educational developers* oraz zwiększenia identyfikacji zawodowej, poczucia wspólnoty i przynależności do tej

grupy. Poświęcono temu także jedno z niedawnych wydań IJAD *International Journal of Academic Development* - czasopisma wydawanego przez ICED (Le-May Sheffield, Serbati, 2022).

Zakres działalności „*educational developers*” i zrzeczających ich jednostek

Zdaniem prelegentów, rola osób zaangażowanych w *academic/educational/faculty development*²¹ w różnych krajach może obejmować wsparcie nauczycieli (A) i/lub wsparcie instytucji (B) (Sorcinelli i in., 2006; Boud, Brew, 2013):

(A)

1. Wsparcie w projektowaniu przedmiotów i kursów - pomoc wykładowcom w przygotowaniu sylabusów, dopasowaniu metod kształcenia do efektów, planowaniu zajęć, itd.
2. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich - organizacja szkoleń i warsztatów na temat nowych technologii, metod nauczania i uczenia się, oceniania itd.
3. Promowanie innowacji dydaktycznych – wsparcie eksperymentowania z nowymi technologiami i metodami, prezentacja metod badań w działaniu (ang. *action research*), pomoc pracownikom dydaktycznym w zapoznaniu się i korzystaniu z narzędzi e-learningowych, platform edukacyjnych oraz metod zdalnego nauczania.
4. Wsparcie w zakresie ewaluacji dydaktyki - pomoc nauczycielom w doskonaleniu ich pracy poprzez refleksję nad wynikami ewaluacji, organizację hospitacji wspierających i hospitacji wzajemnych oraz propozycje rozwiązań wspierających doskonalenie jakości nauczania i uczenia się.
5. Promowanie podejścia / pedagogiki zorientowanej na studentów (ang. SCL) - wsparcie wykładowców w tworzeniu zajęć, które stawiają potrzeby studenta w centrum procesu nauczania.
6. Różnorodność i włączenie (ang. *diversity and inclusion*) - opracowywanie programów, które wspierają integracyjne praktyki nauczania i uczenia się.

²¹ terminy *academic development* i *educational development* można przetłumaczyć na język polski jako:

- *Academic development* – „rozwój akademicki” lub „rozwój naukowy” (w kontekście wspierania kariery naukowej, badań, działalności dydaktycznej itp.),
- *Educational development* – „rozwój edukacyjny” lub „rozwój kształcenia” (często używany w kontekście działań mających na celu doskonalenie jakości kształcenia, metod nauczania oraz wspierania umiejętności dydaktycznych).

Czasem te terminy stosuje się zamiennie (wygenerował Chat GTP 4.0)

Angielskie słowo „*faculties*” może oznaczać w kontekście akademickim dwa różne pojęcia: wydziały (*departments*) oraz nauczycieli akademickich pracujących na danej uczelni (*lecturers*).

(B)

7. Analiza wyników nauczania – pomoc we wdrażaniu metody oceny skuteczności nauczania oraz analizowaniu danych (ang. *learning analytics*) na poziomie pojedynczego kursu, a także na poziomie instytucji.
8. Współpraca międzynarodowa - uczestniczenie oraz koordynacja międzynarodowych projektów związanych z edukacją i innowacjami dydaktycznymi.
9. Podnoszenie jakości programów studiów - współpraca z wydziałami przy tworzeniu programów studiów, które są dostosowane do potrzeb rynku pracy.
10. Wsparcie w rozwijaniu strategii edukacyjnych instytucji - opracowywanie planów strategicznych związanych z doskonaleniem procesu nauczania i uczenia się na poziomie instytucjonalnym, współpraca z władzami uczelni przy tworzeniu polityki edukacyjnej.

Jak widać, w niektórych krajach omawiane w tym artykule jednostki skupiają w sobie zadania kilku naszych działów szkół wyższych: e-learningu, jakości kształcenia, dostępności, wsparcia/doskonalenia dydaktyki, rozwoju kompetencji itd. Ma to o tyle sens, że pozwala dobrze koordynować różnego rodzaju działania.

Jak funkcjonują jednostki wspierające kadrę dydaktyczną w rozwoju jej kompetencji?

Na konferencji ICED24 wielokrotnie poruszano kwestię zarządzania tak dużymi i zróżnicowanymi jednostkami, jak opisane powyżej, nazywane w krajach anglosaskich: *Teaching and Learning Centers* czy *Educational Development Units*. Zwrócono uwagę nie tylko na ich metody działania, ale także na potrzebę diagnozy skuteczności komunikacji wewnętrznej oraz metod podejmowania decyzji. Zauważono wartość świadomego wyboru strategii zarządzania tymi jednostkami, przywołano model zarządzania przez jakość (ang. *Total Quality Management*), model kultury organizacyjnej Edgara Scheina²², model organizacji uczącej się²³, a przede wszystkim jasnego określenia celów – czy jednostka jest zorientowana na wsparcie, na innowacje, na jakość, na rozwój zasobów itd.

²² Więcej w: Schein Edgar (2010) *Organizational Culture and Leadership*. SanFrancisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

²³ Więcej w: Senge Peter M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

W trakcie warsztatów i sesji panelowych omawiano procesy zapewnienia jakości pracy samych centrów wsparcia, w tym m.in. standardy pracy i kompetencje doradców. Niektórzy z nich ukończyli odpowiednie kierunki studiów, studiów podyplomowych, a nawet zrobili doktoraty z dydaktyki akademickiej lub zarządzania zasobami ludzkimi w kontekście szkół wyższych, inni są refleksyjnymi praktykami, którzy poszerzyli swoją wiedzę praktyczną o podstawy teoretyczne. Jednak same wysokie kompetencje dydaktyczne sprawdzone na własnych kursach nie wystarczą, by skutecznie pełnić rolę doradcy dydaktycznego czy mentora (Su, Wang, 2022 i literatura tam cytowana).

Modele zmiany edukacyjnej

Na konferencji przedstawiono Model zmiany edukacyjnej Guskey'a w kontekście oceny skuteczności centrów wsparcia. Guskey zaproponował ten model, aby zrozumieć, jak nauczyciele adaptują nowe metody i strategie nauczania oraz jakie warunki są niezbędne do skutecznej zmiany edukacyjnej. Twierdzi on, że u nauczycieli zmiana postaw i przekonań przychodzi po wypróbowaniu nowych strategii w praktyce, a nie przed tym. Zmiana przekonań następuje wtedy, gdy widzą oni pozytywne rezultaty swoich nowych praktyk dydaktycznych w postępach studentów. Jeśli nauczyciele dostrzegają, że nowe metody faktycznie poprawiają wyniki, są bardziej skłonni do ich dalszego stosowania i akceptacji. Model Guskeya podkreśla, że rozwój zawodowy nauczycieli musi być traktowany jako długofalowy proces, a nie jednorazowe szkolenie.

Skuteczny rozwój zawodowy wymaga wsparcia w praktyce, możliwości refleksji oraz czasu na ocenę efektów wprowadzonej zmiany. Zmiana edukacyjna musi być wspierana przez instytucje, w tym przez władze i administrację. Bez odpowiedniego wsparcia, nawet najlepiej przemyślane zmiany w nauczaniu mogą napotkać na trudności we wdrożeniu (Guskey, 2002). Pięć kluczowych kroków w modelu Guskey'a obejmuje następujące elementy: a) rozwój zawodowy (szkolenia, warsztaty), b) zmiana praktyki (nauczyciele wprowadzają nowe strategie do swojej codziennej pracy), c) obserwacja efektów (wykładowcy sprawdzają, jak nowe metody wpływają na wyniki), d) zmiana przekonań i postaw (gdy nauczyciele zauważają pozytywne zmiany, zmieniają swoje przekonania na temat wartości nowych metod.), e) długoterminowa zmiana w praktykach (nowe metody stają się częścią codziennej pracy nauczyciela).

Prezenterzy konferencyjni niejednokrotnie zwracali uwagę na potrzebę dyskusji z kadrą dydaktyczną uczelni tego, co dla nich znaczy „dobre nauczanie”, gdyż można być zaskoczonym, jak bardzo różnią się poglądy wykładowców od poglądów doradców dydaktycznych, a bez uwspólnienia celów nie ma szansy na długofalową zmianę.

Potrzebne są także badania przekonań wykładowców danej uczelni (ang. *teaching beliefs*), by można było dopasować do tego podejmowane działania, w tym etap „oduczania”. Mówiła o tym Angelika Thielsch z Niemiec powołując się na prace Mezirowa. Według Jacka Mezirowa (1981) uczenie się to proces transformacyjny, w którym ludzie zmieniają swoje fundamentalne przekonania, postawy i perspektywy na świat. Oduczanie (ang. *unlearning*) w tej teorii odnosi się do procesu, w którym jednostki muszą najpierw zrezygnować z wcześniejszych przekonań, schematów myślowych lub nawyków, aby móc przyjąć nowe, bardziej adekwatne lub skuteczne sposoby rozumienia rzeczywistości. Oduczanie to proces niezbędny w kontekście zmiany perspektyw i przyswajania nowej wiedzy, szczególnie wtedy, gdy stare przekonania lub nawyki utrudniają rozwój. Mezirow w teorii uczenia się transformacyjnego podkreśla, że proces ten jest nieodzownym elementem głębokiej, trwałej zmiany w rozumieniu świata.

Kluczowe elementy teorii uczenia się transformacyjnego obejmują:

1. Kryzys lub "dezorientujący dylemat" (dysonans poznawczy) - sytuacja, która wywołuje dyskomfort, podważa dotychczasowe przekonania jednostki i zmusza do ich ponownej oceny.
2. Oduczanie starych przekonań - aby wprowadzić zmiany, jednostka musi przejść przez proces porzucenia starych, nieskutecznych schematów myślenia.
3. Krytyczna refleksja - kluczowy etap, w którym jednostka analizuje swoje wcześniejsze przekonania, rozumiejąc, dlaczego były nieskuteczne lub nieadekwatne, oraz poszukuje nowych, bardziej trafnych ram interpretacyjnych.
4. Przyjęcie nowej perspektywy - jednostka przyjmuje nowe sposoby myślenia, które są bardziej spójne z jej aktualnym doświadczeniem i otaczającym ją światem.

Niejedna osoba na konferencji ICED2024, w tym Donna Ellis – przewodnicząca ICED, w swoim drugim wykładzie, wskazywała na potrzebę i skuteczność angażowania wykładowców w badania edukacyjne, a także na wpływ różnych czynników na styl nauczania. Odnosiła się przy tym do pojęć takich, jak: społeczno - poznawcza teoria

Alberta Badury²⁴, teoria praktyk społecznych Pierre'a Bourdieu²⁵ oraz *Practice architecture*.

Zdaniem presenterki, pojęcie "architektury praktyki" odnosi się do tego, jak różne czynniki – takie jak: struktury organizacyjne uczelni, dostępne technologie, polityki nauczania czy dyskursy dotyczące jakości edukacji – wspólnie tworzą środowisko, w którym działają nauczyciele akademicki i studenci (Mahon, Francisco, Kemmis, 2017; Kemmis, 2022). Model ten pomaga zrozumieć, w jaki sposób praktyka jest kształtowana przez kontekst oraz jak można ją zmieniać, analizując jej trzy wymiary:

1. struktury materialno-ekonomiczne – fizyczne i materialne zasoby, infrastruktura, przestrzeń oraz warunki ekonomiczne, które umożliwiają nauczanie i uczenie się (np. budynki, narzędzia, technologie).
2. struktury społeczno-polityczne – regulacje prawne, struktury władzy, relacje międzyludzkie, normy i reguły organizacyjne, które wpływają na to, jak praktyka tj. kształcenie jest organizowane i realizowane (np. przepisy, polityka, hierarchie).
3. struktury kulturowo-dyskursywne – wartości, przekonania, narracje, język i sposoby myślenia, które kształtują sposób, w jaki ludzie rozumieją i uzasadniają swoje działania w uniwersytecie.

Zdaniem Donny Ellis nie można zmienić praktyki bez zmiany „architektury praktyki”.

Uznanie i certyfikacja kompetencji

Jan Folkert Deinum wraz z Rickiem Huizingą z Uniwersytetu w Groningen, zaprezentowali w swoim wystąpieniu działający u nich na uczelni – a wspólny dla całej Holandii – certyfikat nauczyciela akademickiego UTQ (ang. *University Teaching Qualification*). W jego ramach wykładowcy budują swoje dydaktyczne portfolio w oparciu o szkolenia, hospitacje wzajemne z innymi uczestnikami tego programu oraz końcowe projekty tzw. *capstone projects*, czyli opracowane w czasie zdobywania certyfikatu plany innowacji wprowadzane następnie w praktykę dydaktyczną. Podkreślali znaczenie współpracy oraz budowania wspólnoty osób uczących się podczas wspólnych wyjazdów. Myślą przewodnią było tu „*I am because we are*” – „Jestem, ponieważ jesteśmy” jako parafraza Kartezjuszowego „Myślę więc jestem”.

²⁴ Więcej w: Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, nr 52, s. 1-26.

²⁵ Więcej w Jacyno M. (1997). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

W Holandii, portfolio opisuje działania nauczyciela akademickiego w obrębie jednego prowadzonego przedmiotu, wzbogacone o pogłębioną refleksję nad nimi oraz wynikami ich ewaluacji. Jeden z uczestników konferencji z USA zauważył, że u nich rozbudowane portfolio się nie przyjęło ze względu na ilość pracy, jaką trzeba było w nie włożyć, ale za to nowi wykładowcy prowadzą dziennik refleksji, w którym raz na tydzień zapisują swoje myśli związane z dydaktyką i prowadzonymi zajęciami (ang. *weekly reflective journal*).

Joelyn de Lima ze Szwajcarii podkreślała wartość uczenia w zespołach (tzw. *co-teaching*). Jej zdaniem, taka para może mieć bardzo różny skład np. starszy i młodszy wykładowca, nauczyciel akademicki pracujący na politechnice i ktoś z przemysłu lub też wykładowcy reprezentujące różne dziedziny istotne dla interdyscyplinarnego kursu.

Na konferencji przedstawiono programy szkoleniowe skierowane do nowozatrudnionych nauczycieli akademickich, zwykle trwające od 6-ciu do 18-tu miesięcy (choć czasami nawet dłużej), wszystkie opierające się na pracy w małych grupach od dwóch do kilkunastu nauczycieli z doradcą i mentoringu. Część wiedzy i umiejętności kadra kształcąca uczestnicząca w tych programach zdobywa w postaci kursów e-learningowych realizowanych w dogodnym dla każdego uczestnika tempie, terminie i miejscu. Natomiast wspólne wyjazdy szkoleniowo-integracyjne dają czas na nieformalne rozmowy o dydaktyce akademickiej, którego na co dzień często brakuje. Szczególnie istotne - zdaniem prelegentów - jest zdefiniowanie przez wykładowców, na podstawie samooceny i autorefleksji, celów własnego rozwoju zawodowego i podążanie za nimi.

Motywowanie

Kilku uczestników konferencji pochyliło się nad kwestią motywowania kadry akademickiej do rozwoju kompetencji dydaktycznych i stałego podnoszenia jakości kształcenia na swoich kursach. Wydaje się, że jest to naprawdę duże wyzwanie, także na uczelniach plasujących się w pierwszej setce w rankingach, w których UJ i UW są w setce piątej. Choć można by myśleć, że przy rocznych budżetach przewyższających wielokrotnie nakłady na naukę w Polsce wszystkie inne czynniki mają znaczenie drugorzędne, to warto zwrócić uwagę na podejmowane tam inicjatywy, w tym współpracę 1:1 doradców dydaktycznych z wybitnymi naukowcami, osobami z przemysłu i instytutów badawczych, dla których badania naukowe są absolutnym

priorytetem, a jednak prowadzą także zajęcia dydaktyczne i w tej dziedzinie również potrzebują rozwijać swoje umiejętności.

Donna Ellis zwróciła uwagę na konieczność oparcia działań jednostek skupiających doradców edukacyjnych na budowaniu relacji i zaufania, na okazywaniu troski, zamiast na stosowaniu metod kija i marchewki wobec kadry kształcącej studentów (np. nagród za wysokie wyniki połączonych z „karnymi” szkoleniami za niskie oceny w ankietach studenckich). W języku angielskim wyraża się to przejściem od pojęcia *quality assurance* czyli zapewnienia jakości kształcenia, często bardzo formalnego procesu, realizowanego głównie w postaci procedur oceny pracowników, programów studiów i jednostek je prowadzących, akredytacji i audytów do pojęcia *quality enhancement*, czyli wspierania/doskonalenia jakości także w procesach oddolnych, których celem jest nie tylko spełnianie standardów, ale także ich przekraczanie m.in. poprzez wprowadzanie innowacji dydaktycznych. Prelegentka zwróciła uwagę na pełnienie przez rozważane centra nauczania i uczenia się funkcji punktów węzłowych łączących ze sobą ludzi z różnych dyscyplin, poziomów i jednostek skupiających pracowników danej uczelni (ang. *serve as a hub*).

Poza głównym nurtem

Część wystąpień miała znacznie szerszy charakter lub też wskazywała na problemy edukacji charakterystyczne dla krajów rozwijających się a także z innych niż nasz kręgów kulturowych. Prelegenci z Afryki zwracali uwagę na potrzebę budowania programów studiów opartych na kompetencjach (*Competence based curriculum*), na ocenę jakości kształcenia opartą na analizie poziomu sukcesu u studentów, jakim jest ukończenie studiów i podjęcie pracy, na kursy wyrównawcze dla studentów pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych oraz na edukację jako dobro publiczne.

Ciekawym, choć pobocznym wątkiem było przeznaczanie pewnej puli ECTS w programach studiów na tzw. aktywność/służbę społeczną studentów (ang. *Community service*). Mówili o tym prelegenci z krajów skandynawskich, Afryki i USA. Chodzi o projekty na rzecz społeczności lokalnej, wolontariat studencki itp. Na polskich uczelniach również można spotkać takie rozwiązania pozwalające m.in. na rozwój kompetencji osobistych i społecznych opisanych w PRK, w tym na kierunkach pedagogicznych, medycznych czy prawnych.

Profesor Mays Imad (Irak/USA) przekonywała nas w trakcie wykładu plenarnego końżącego konferencję, że to emocje są bramą do nauki. Stawiała też pytanie o to, co to znaczy być człowiekiem w świecie traumy, zwłaszcza w kontekście kształcenia studentów i rozwoju zawodowego kadry, obu grup coraz częściej mających za sobą takie złe doświadczenia. Zachęcała nas do przyjrzenia się naszym uniwersytetom w poszukiwaniu automatyzmów i działań rutynowych, które mogą budować lub wspierać traumę będącą skutkiem czynników takich, jak: wojna, rasizm, przemoc, choroba, śmierć, odrzucenie, segregacja, mobbing, itd.

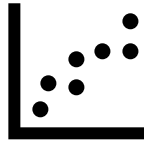
Innowacyjne formy prezentacji

Oprócz ciekawych merytorycznie wystąpień, na tej konferencji można było także spotkać interesujące formy prezentacji, do których należy m.in. sesja Pecha Kucha²⁶, w której prelegent przedstawia swoje pomysły w bardzo dynamiczny, skondensowany sposób. Nazwa Pecha Kucha (jap. ペチャクチャ) pochodzi z języka japońskiego i oznacza „pogawędkę” lub „paplaninę”. Sesja Pecha Kucha ma specyficzną strukturę: prezentacja składa się z 20 slajdów, a każdy slajd wyświetlany jest przez 20 sekund z automatyczną zmianą slajdów. Cała prezentacja trwa więc dokładnie 6 minut i 40 sekund. Zgodnie z regulaminem sesji, w prezentacjach dominowała wizualna forma przekazu – slajdy zawierały prawie wyłącznie obrazy, co sprawiało, że uczestnicy musieli skupić się na narracji prelegenta. Krótki czas trwania każdej prezentacji pozwalał na utrzymanie uwagi publiczności, a użycie obrazów zamiast tekstu stymulowało kreatywne myślenie.

Podczas sesji posterowej część plakatów przyjęła ciekawą formę siatki, w której najważniejsza informacja zapisana jest dużymi literami w środkowym kwadracie (rys. 1). Taki sposób prezentowania, zaprojektowany przez M. Morrisona w 2019 roku, przyjął nazwę „lepszego plakatu” (ang. *Better Poster*). Główny wniosek znajdujący się w centrum plakatu ma postać krótkiego, jednozdaniowego komunikatu, widocznego z daleka i przyciągającego uwagę uczestników sesji. Po bokach posteru znajdują się pomniejsze sekcje z dodatkowymi szczegółami, takimi jak metodyka badawcza, wyniki lub kontekst. Te informacje są nieco mniej istotne, ale dostępne dla osób, które chcą dowiedzieć się więcej po zapoznaniu się z głównym przekazem. *Better Poster* stosuje prosty i uporządkowany układ graficzny, który zwiększa czytelność i nie rozprasza odbiorców. W tej formie ogranicza się stosowanie zbyt wielu kolorów, grafik czy

²⁶ Więcej na: <https://www.pechakucha.com/>

wykresów, które mogłyby przytłoczyć widza²⁷ Uproszczony przykład takiego plakatu przedstawiono poniżej.

<p>Autorzy</p> <p>Afiliacja</p> <p>Tytuł</p>	<p>Logo uczelni</p>	<p>Przegląd literatury</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>
<p>Pytanie, próba i metody badawcze</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>	<p>Metody aktywizujące pozwalają zaangażować studentów w proces uczenia się.</p>	<p>Wyniki/diagramy</p> 
<p>Dyskusja wyników</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>	<p>Bibliografia</p> <p>[1] ...</p> <p>[2]</p> <p>[3]</p>	<p>Podziękowania</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>

Rys.1 Przykład struktury „lepszego plakatu”. Opracowanie własne.

Uczestników konferencji zatrzymała w sali i mocno zaangażowała także końcowa sesja panelowa, w której brali udział wszyscy zaproszeni wykładowcy, a która opierała się na pytaniach od publiczności zebranych w pierwszych 10 minutach sesji za pomocą aplikacji na urządzenia mobilne.

²⁷ Więcej na <https://www.nature.com/nature-index/news/how-to-create-a-conference-poster-people-want-to-read>

Zmierzając do końca – wnioski skierowane na działania praktyczne

Z oczywistych przyczyn tj. wielości sesji równoległych, ta praca jest subiektywnym przeglądem tematyki poruszanej podczas konferencji ICED24. Analizując wystąpienia konferencyjne i rozmowy kuluarowe zrodziły się określone pytania odnoszące poruszane kwestie do polskiego kontekstu. Na przykład, czy w dalszym ciągu myślimy o edukacji jako o dobru wspólnym, czy już wyłącznie jako o gałęzi gospodarki? Czy warto wprowadzić szeroko aktywność społeczną studentów do programu studiów i jak to ew. zrobić, by nie spłyć tej idei, by nie skończyło się - jak w przypadku awansu zawodowego nauczycieli szkolnych - na „zbieraniu kwitów”? Czy dojrzelśmy do tego, by przyrzeć się naszym uniwersytetom w poszukiwaniu automatyzmów i działań rutynowych, które same mogą budować lub wspierać traumę? Jaka jest rola jednostek typu centra doskonalenia/doskonałości dydaktycznej, innowacyjnej dydaktyki, nowoczesnego nauczania itd.? Jak szerokie powinny mieć kompetencje, jak powinny być zarządzane? Czy to zadaniem tego typu jednostek także w Polsce może być podtrzymywanie nadziei i pozytywnego nastawienia wśród wykładowców w obliczu stale zmieniających się warunków brzegowych i oczekiwań (władz uczelni, studentów), rosnącej liczby zadań administracyjnych i dominującej roli rezultatów badań w ocenie pracowniczej? - jak zaproponowała przewodnicząca ICED. Jak istotne jest budowanie relacji wzajemnego zaufania pomiędzy wykładowcami, a ich doradcami i mentorami? Jak motywować kadrę kształcącą do doskonalenia kompetencji dydaktycznych i jak je certyfikować? Jak przejść etap oduczania, w którym nauczyciele muszą porzucić stare schematy myślenia i nawyki, aby przyjąć nowe, bardziej adekwatne sposoby rozumienia dydaktyki?

Konferencja ICED24 pokazała, jak istotny może być wkład rozważań teoretycznych w modelowanie procesów oraz projektowanie i wdrażanie rozwiązań w zakresie doskonalenia dydaktyki akademickiej, a w tym rozwoju kompetencji kadry kształcącej szkolnictwa wyższego. W Polsce również powstają prace naukowe na ten temat, lecz czy wiedza o nich poza daną dyscypliną naukową jest wystarczająca? A gdyby tak szerzej promować takie doktoraty i habilitacje, aby każdy - zarówno z nowo wybranych władz rektorskich i dziekańskich, jak i pracowników centrów wsparcia dydaktyki, innowacyjnego nauczania czy doskonałości dydaktycznej - miał do nich łatwy dostęp?

Prelegenci zauważyli, że pandemia była katalizatorem zmian na uczelniach, zaczęto wtedy więcej rozmawiać o procesie nauczania i uczenia się, rozwijać niezbędne w nauczaniu zdalnym kompetencje, doceniać doradców dydaktycznych/edukacyjnych i zatrudniać nowe osoby na takich stanowiskach. Wraz z końcem pandemii niektóre

uczelnie zredukowały niestety skład osobowy swoich centrów wsparcia dydaktycznego, a doradców ponownie wykluczono z ciał kolegialnych podejmujących decyzje związane w dydaktyką na uczelni. Wydaje się, że zadaniem każdego z nas jest dopominanie się, by instytucje nadal wspierały kadrę dydaktyczną, umożliwiając jej stały rozwój.

Na konferencji była także okazja wzięcia udziału w warsztacie prowadzonym przez redaktorów czasopisma IJAD. Była tam mowa o profilu publikacji, które mogą być zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, opisywać wyniki badań, ale także sam proces badawczy (dział: „*reflection on research*”). Opisy dobrych praktyk oczekiwane są w podejściu indukcyjnym, czyli od szczegółu/przykładu do ogółu/teorii/modelu. Jeśli autor nie jest pewny, do którego działu powinien skierować swój artykuł, warto najpierw wysłać krótką propozycję o długości ok. 300 słów, która pozwoli redakcji podjąć decyzję i przekazać autorowi ew. wskazówki do dalszej pracy.

Organizacja ICED skupia stowarzyszenia narodowe zrzeszające doradców dydaktycznych. Z krajów europejskich do tej sieci należą już stowarzyszenia z Belgii, Chorwacji, Danii, Estonii, Finlandii, Holandii, Irlandii, Niemiec, Norwegii, Słowacji, Szwajcarii, Turcji, Wielkiej Brytanii i Włoch. Może już pora, by Polska też do nich dołączyła? Wymagałoby to stworzenia formalnej lub nieformalnej struktury (stowarzyszenia). Następną konferencja odbędzie się w Europie, co zwiększa szanse na liczniejszy udział doradców dydaktycznych z Polski. W imieniu organizatorów zapraszam serdecznie w dniach 23-26 czerwca 2026 do Salamanki, na najstarszy hiszpański uniwersytet powstały w roku 2018.

Bibliografia

- Boud D., Brew, A. (2013). *The nature of academic development: How are the fields sustained within higher education?* Higher Education Research & Development, nr 32(4), ss. 379-391.
- Guskey T. R. (2002). *Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, nr 8(3), ss. 381–391.
- Kemmis S. (2022). *Transforming Practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.
- Le-May Sheffield S., Serbati A. (2022). *Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences*. International Journal for Academic Development, nr 27(4), ss. 301–305.
- Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (red.). (2024). *W poszukiwaniu doskonałości dydaktycznej uczelni*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków (w druku)
- Mahon K., Francisco S., Kemmis S. (red.). (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the lens of the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.

- Mezirow J. (1981). *A critical theory of adult learning and education*. *Adult Education*, nr 32(1), s. 3–24.
- Sajdak-Burska A., Maciejowska I. (2023). *Systemowe działanie vs projektowy supermarket?* *Forum Akademickie*, nr 30(2), s. 48–50.
- Sorcinelli M. D., Austin A. E., Eddy P. L., Beach A. L. (2006), *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*. Jossey-Bass.
- Su H., Wang J. (2022). *Professional Development of Teacher Trainers: The Role of Teaching Skills and Knowledge*. *Frontiers in Psychology*, nr 13, dostępny na: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.943851> [dostęp 30.10.2024].

Horyzonty Edukacji Akademickiej 2/2024 (ss 154-176)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2024.2.08>

Natalia Czopek

Zakład Filologii Portugalskiej,
Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Jagielloński
ORCID: 0000-0001-6642-3127

Piotr Derugo

Katedra Maszyn Napędów i Pomiarów Elektrycznych,
Wydział Elektryczny, Politechnika Wrocławska
ORCID: 0000-0001-7030-6118

Remigiusz Gawlik

Katedra Zarządzania Publicznego, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej,
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
ORCID: 0000-0003-3934-2131

Katarzyna Gdowska

Katedra Zarządzania Strategicznego i Ekonomii,
Wydział Zarządzania, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie
ORCID: 0000-0002-7964-3724

Antoni Grzanka

Zakład Profilaktyki Zagrożeń Środowiskowych, Alergologii i Immunologii,
Wydział Nauk o Zdrowiu, Warszawski Uniwersytet Medyczny
ORCID: 0000-0002-8995-9554

Urszula Janas

Wydział Oceanografii i Geografii, Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-5496-6618

Beata Karpińska-Musiał

Instytut Anglistyki i Amerykanistyki,
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-5171-9224

Maja Maćkowiak-Pawłowska

Wydział Fizyki, Politechnika Warszawska
ORCID: 0000-0003-3954-6329

Mirosława Malinowska

Pracownia Badań Klimatu, Katedra Oceanografii Fizycznej i Badań Klimatu,
Wydział Oceanografii i Geografii, Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-7218-8143

Magdalena Markiewicz

Zakład Międzynarodowych Rynków Finansowych, Katedra Biznesu Międzynarodowego,
Wydział Ekonomiczny, Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-8075-857X

Damian Obidowski

Instytut Maszyn Przepływowych, Politechnika Łódzka
ORCID: 0000-0002-8950-6424

Piotr Sulikowski

Katedra Inżynierii Systemów Informacyjnych,
Wydział Informatyki, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie
ORCID: 0000-0002-8704-8925

Rafał Wróblewski

Zakład Materiałów Konstrukcyjnych i Funkcjonalnych,
Wydział Inżynierii Materiałowej, Politechnika Warszawska
ORCID: 0000-0002-1616-5892

Jakich zmian w polskich uczelniach doświadczają mistrzowie dydaktyki?

Dyskusja uczestników i uczestniczek sesji „sieciowania” Absolwentów i Absolwentek programu Mistrzowie Dydaktyki oraz delegacji Centrów Doskonalenia Dydaktyki podczas Konferencji VIVA DYDAKTYKA 2024

Streszczenie

W 2023 roku zakończono realizację programu „Mistrzowie Dydaktyki”, którego celem było podniesienie jakości dydaktyki akademickiej w Polsce poprzez szkolenia nauczycieli akademickich w renomowanych europejskich uniwersytetach. Program, obejmujący tutoring i nowoczesne metody kształcenia na bazie rozwiązań międzynarodowych, wpłynął na rozwój wielu akademików i academiczek. Jednak jego trwałość oraz dalsze wdrażanie innowacji pozostają wyzwaniem.

W ramach konferencji VIVA DYDAKTYKA 2024 odbyła się sesja „sieciowania” Mistrzów Dydaktyki i Centrów Doskonalenia Dydaktycznego. Uczestniczący w niej absolwenci i absolwentki programu oraz przedstawiciele Centrów z różnych uczelni podjęli temat zmian w podejściu do dydaktyki akademickiej w Polsce, wpływu „Mistrzów Dydaktyki” na środowiska uczelniane oraz roli Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w dalszym wspieraniu profesjonalizacji nauczania akademickiego. Artykuł zawiera wyniki moderowanej dyskusji, jaka odbyła się w trakcie konferencji w grupach tematycznych.

Uczestnicy wskazali potrzebę systemowego wdrożenia tutoringu jako równoważnej formy dydaktycznej, podkreślili znaczenie zmiany kultury organizacyjnej uczelni oraz konieczność wsparcia dydaktyków poprzez szkolenia, mentoring i sieciowanie. Zgłoszono postulaty dotyczące krajowego systemu mini grantów, służących wymianie doświadczeń dydaktycznych oraz integracji środowiska akademickiego wokół innowacyjnych metod nauczania.

Rozważano także powołanie Fundacji Absolwentów programu „Mistrzowie Dydaktyki”, której zadaniem byłoby wspieranie akademików i academiczek w procesie dydaktycznym (ze szczególną orientacją na tych zatrudnionych w grupie pracowników dydaktycznych), promowanie dobrych praktyk oraz współpraca z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Artykuł podkreśla znaczenie profesjonalizacji kształcenia akademickiego oraz systemowych zmian w polskich uczelniach, wskazując na potrzebę dalszego rozwoju i integracji środowiska akademickiego wokół dydaktyki, stanowiącej niezbędny filar rozwoju nauki.

Słowa kluczowe: Mistrzowie Dydaktyki, Centra Doskonalenia Dydaktycznego, edukacja, dydaktyka szkoły wyższej, profesjonalizacja kształcenia, osoby studiujące, tutoring, zmiana

Summary

In 2023, the “Masters of Didactics” program was completed. Its goal was to improve the quality of academic didactics in Poland by training academics at renowned European universities. The program,

which included tutoring and modern educational methods based on international experience and practice, has influenced the development of many academic teachers, but its sustainability and further implementation of innovative approaches are still a challenge.

The VIVA DIDACTICA 2024 conference included “networking” sessions of the alumni of the Masters of Didactics Program and representatives of the Centers for Didactic Excellence from all over Poland. The article holds the results of the discussions that took place during these sessions. The participants addressed the topic of changes in the approach to academic teaching in Poland, the impact of the “Masters of Didactics” on university environments, and the role of the Ministry of Science and Higher Education in further support towards the professionalization of academic teaching.

Participants pointed out the need for systemic implementation of tutoring as an equivalent form of teaching, stressed the importance of changing the organizational culture of universities, and the need to support teaching professionals through training, mentoring, and networking. They made demands for a national system of mini grants to exchange teaching experience and integrate the academic community around innovative teaching methods.

Additionally considered was the establishment of a Foundation of Alumni of the “Masters of Didactics” Program, whose task would be to support academic teachers, promote good practices, and cooperate with the Ministry of Science and Higher Education. The article emphasizes the importance of professionalization of academic education and systemic changes in Polish universities, pointing to the need for further development and integration of the academic community around didactics, which is the essential pillar of developing science.

Keywords: *Masters of Didactics, Centers for the Development of Teaching, education, didactics in higher education, professionalization of teaching, students, tutoring, change.*

Wstęp

W roku 2023 zakończyła się realizacja, zapoczątkowanego w 2019 roku przez ówczesne Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, programu Mistrzowie Dydaktyki. Projekt realizowano we współpracy z wiodącymi w obszarze dydaktyki uniwersytetami w Europie²⁸: w Rijksuniversiteit Groningen (NL), University College London (UK), Århus Universitet (DK), Universiteit Gent (BE) oraz Universitetet i Oslo (NO). Pierwsze trzy edycje obejmowały zagraniczne szkolenia tutorów oraz krótkoterminowe wdrożenia tutoringu w ramach zajęć, a ich celem było podniesienie kompetencji kadry w zakresie stosowania nowoczesnych metod edukacyjnych. Czwarta edycja projektu, zatytułowana „Mistrzowie dydaktyki – wdrażanie modelu tutoringu”, koncentrowała się na długoterminowym, trysemestralnym wsparciu w zakresie zaawansowanego wdrożenia modelu tutoringu w praktyce uniwersyteckiej

²⁸ Informacje o projekcie “Mistrzowie Dydaktyki”, <https://www.gov.pl/web/nauka/informacje-o-projekcie-mistrzowie-dydaktyki> [dostęp: 29.12.2024]

w ramach programów *Advanced Academic Teaching and Tutoring Training Program*, *Train the Trainer* oraz *Educational Leadership*, prowadzonych przez Uniwersytet w Gröningen. Skala projektu była szeroka, bowiem w zamiarze polskiego MNiSW: planowano przygotować tysiąc polskich akademików i academiczek do udoskonalonej pracy dydaktycznej w ich środowiskach lokalnych. Program wzbudził duże zainteresowanie polskich uczelni, co zaowocowało skutecznym udziałem nauczycieli i nauczycielek akademickich o różnych stopniach naukowych i stanowiskach w specjalistycznych szkoleniach organizowanych przez zagraniczne uczelnie wyższe. Kilka edycji programu "Mistrzowie Dydaktyki" doprowadziły do powstania nowych inicjatyw i ożywionej dyskusji w środowisku akademickim.

W rok po zakończeniu programu prowadzonego w wymiarze ogólnopolskim i międzynarodowym, gdy w instytucjach szkolnictwa wyższego tutoring oraz inne innowacje dydaktyczne wpisały się w różnym stopniu w programy kształcenia, a w pojedynczych przypadkach w kulturę organizacyjną uczelni, nadal podkreślana była potrzeba integracji środowiska polskich pracowników uczelni wyższych uważających dydaktykę za ważną część pracy akademickiej. Efekty trwałości projektu przybrały kształt wspólniania lub różnicowania się form wdrażania zmian w obszarze dydaktyki w różnym tempie. W tym okresie niezwykle istotne i owocne okazały się spotkania, na których Absolwenci i Absolwentki MoD, ale także innych programów rozwojowych dla kadr akademickich, w tym reprezentujący Centra Doskonalenia Dydaktyki w uczelniach polskich, mieli okazję do wspólnej dyskusji. Jedną z nich okazała się sesja sieciowania w trakcie 3. edycji Konferencji Dydaktyki Szkoły Wyższej VIVA DYDAKTYKA, która odbyła się w dniach 16-18 czerwca 2024 roku w Uniwersytecie Gdańskim. Organizatorem wydarzenia było Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego. Jego Zespół w całości składa się z Absolwentów i Absolwentek programu, którzy od ponad dekady działają na rzecz doskonalenia jakości kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim. Sesję nazwano "sieciowaniem", gdyż zamiarem Zespołu Organizatorów było stworzenie przestrzeni do podsumowań wspólnego, a jednak zróżnicowanego doświadczenia w obszarze profesjonalnego rozwoju uczestników i uczestniczek jako dydaktyków akademickich.

Niniejszy artykuł poświęcony transformacjom w krajobrazie szkolnictwa wyższego, stanowi zapis tego spotkania. Jednocześnie prezentuje unikatową formę publikacji, którą można śmiało objąć definicją pisania kolektywnego²⁹. Jest bowiem artykułem

²⁹ Bremner, Stephen (April 2010). "Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace". *English for Specific Purposes*. 29 (2): 121–132. Jones, Darolyn Lyn; Jones, James; Murk, Peter J. (2012). "Writing collaboratively: Priority, practice, and process". *Adult Learning*. 23 (2): 90–93.

napisanym wspólnie przez kilkunastu autorów i autorki. Uczestniczki i uczestnicy sesji sieciowania, podzieleni na grupy tematyczne, spisali notatki pod kierunkiem prowadzących tę sesję. Zagadnienia pogrupowane są wokół trzech pytań problemowych, jakie postawiono podczas sesji: (1) dotyczącego obserwowanych zmian w postrzeganiu dydaktyki, (2) oceny własnego wpływu na lokalne środowisko akademickie oraz (3) postulowanej roli Ministerstwa dla dalszego rozwijania kompetencji i doświadczeń Mistrzów Dydaktyki. Uzupełniającą wartością dodaną sesji sieciowania była dyskusja nad wizją Fundacji Mistrzów Dydaktyki (4), której opis zadań i wyzwań przed nią stojących ujęto jako Pytanie 4. w niniejszym tekście.

Prezentowany tekst ma charakter diagnostyczno-postulatywny i jako taki nie stanowi prezentacji wyników badań naukowych, ani opisu dobrej praktyki dydaktycznej. Tekst powstał w formie "kolektywnej notatki z doświadczenia", która zawiera różne diagnozy, pomysły, postulaty i wnioski, ważne z punktu widzenia absolwentów programu Mistrzowie Dydaktyki i organizatorów Centrów Dydaktycznych w uczelniach wyższych.

Pytanie 1.

Jakie zmiany w zakresie metod pracy ze studentami oraz wagi przykładanej do istoty dobrej praktyki dydaktycznej obserwują Absolwenci i Absolwentki programu "Mistrzowie Dydaktyki" (ang. *Masters of Didactics* – MoD)?

W części krajowych uczelni można od kilku lat zaobserwować działania i inicjatywy podejmowane na rzecz profesjonalizacji i indywidualizacji kształcenia. Przykładem działań na rzecz kompleksowego i systemowego rozwoju tego podejścia poprzez specjalistyczne przygotowanie nauczycieli akademickich jest ogólnopolski program Mistrzowie Dydaktyki (*Masters of Didactics*) realizowany w latach 2019-2023. Dwa stopnie zaawansowania programu: podstawowy (*Academic Teaching and Tutoring Training Program* lub *Fundamentals of University Teaching and Tutoring*) oraz zaawansowany (*Masters of Didactics Advanced Program* z różnymi ścieżkami tematycznymi), jak też udział w nich przedstawicieli środowiska akademickiego (ok. 1% wszystkich nauczycieli akademickich w Polsce) świadczą o tym, że wzrasta świadomość znaczenia pracy dydaktycznej dla jakości kształcenia przyszłych naukowców i pracowników szeroko pojętego biznesu i gospodarki, sztuki, humanistyki i nauk społecznych. Dydaktyka jest obszarem kompleksowego wykorzystania różnych form

i sposobów na profesjonalizację tych procesów (poprzez metody pracy, określone relacje, realizowane cele).

Społeczność akademicka świadoma jest już istnienia zróżnicowanych form pracy dydaktycznej, dostępności dużej liczby dedykowanych jej narzędzi oraz form organizacji zajęć. O formach tych i ich specyfice pod kątem charakteru relacji dydaktycznej (np. personalizacji kształcenia, pracy tutorskiej) oraz realizowaniu efektów uczenia się napisano już wiele w literaturze przedmiotowej³⁰. Przykładem najbardziej upowszechnionym dla kształcenia poprzez tutoring może być tu m.in. praca na seminariach dyplomowych (tutoring jako podejście do pracy na seminariach realizowany jest już przez absolwentów i absolwentki programu). Przestrzeń dla realizacji tutoringu tworzy również współpraca w kołach naukowych, w których relacje skupiają się wokół pasjonujących zagadnień. W wybranych uczelniach, osoba studiująca może być zwolniona z realizacji wybranych przedmiotów prowadzących do osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się. Takie praktyki mają miejsce m.in. w Politechnice Wrocławskiej³¹ oraz Politechnice Warszawskiej, w których są regulowane stosownymi rozporządzeniami. Student może też wybrać z oferty przedmiotów do wyboru działalność w kole naukowym jako sposób na realizację zakładanych efektów uczenia się (np. Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie)³². Inne jeszcze podejście stosuje Uniwersytet Gdański, na którym osoby studiujące mają możliwość dodatkowej pracy indywidualnej z wybranymi tutorami w ramach ich pensum dydaktycznym (dwa tutoriale po 15 godzin w semestrze do dyspozycji dla każdego nauczyciela)³³. W niektórych jednostkach tego uniwersytetu już od dawna

³⁰ Do autorów i autorek piszących na temat dydaktyki akademickiej, a szczególnie tutoringu akademickiego i szkolnego w ostatniej dekadzie należą: D. Klus-Stańska, A. Sarnat-Ciastko, A. Sajdak-Burska, B. Karpińska-Musiał, J. Jendza, A. Karpińska, M. Szala, P. Czekierda, M. Kowalczyk-Wałędziak, T. Bauman, M. Panońko, W. Wilczyńska, M. Blaszk, i wielu innych badaczy i badaczek dydaktyki (przypis redakcji).

³¹ Regulamin Studiów od 1.10.2024 par. 15 p.6.3: <https://pwr.edu.pl/studenci/studia-1-i-2-stopnia/regulamin-studiow>

³² Regulamin Studiów Wyższych Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie obowiązujący od 1 października 2019 r. w brzmieniu uwzględniającym uchwałę nr 168/2020 Senatu AGH z dnia 29 maja 2020 r. w sprawie zmiany uchwały nr 56/2019 z dnia 24 kwietnia 2019 r. w sprawie uchwalenia Regulaminu studiów wyższych Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie, par. 10 p. 11. https://www.agh.edu.pl/home/ckim/dokumenty/regulaminy/Regulamin_studiow_AGH_2020_tekst_ujednolicony_2020_09.pdf

³³ Zarządzenie nr 121/R/22 Rektora UG - [Zarządzenie nr 121/R/22 Rektora Uniwersytetu Gdańskiego z dnia 3 października 2022 roku w sprawie zajęć dydaktycznych prowadzonych w formie tutoringu na studiach stacjonarnych i w szkołach doktorskich w Uniwersytecie Gdańskim | Biuletyn Informacji Publicznej](#)

istnieje możliwość realizacji tutoringu poza pensum dydaktycznym (m. in. od 10 lat na Wydziale Oceanografii i Geografii, podobnie na Wydziale Filologicznym oraz Wydziale Ekonomicznym). Na tym ostatnim studenci mają ponadto możliwość udziału w przedmiocie do wyboru „Ekonomia w tutoringu”, oferowanym studentom studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych wszystkich kierunków prowadzonych na wydziale, zarówno na I, jak i na II stopniu studiów. W Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, w ramach programu UEK Honours WISE (Wielokierunkowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna) osoby studiujące mają możliwość samodzielnego wyboru części przedmiotów. Obowiązkowo biorą też udział w 3-semestralnym cyklu tutoringu. W Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie pokłosiem programu Mistrzowie Dydaktyki było stworzenie i wdrożenie ogólnouczelnianego programu Tutoring w AGH obejmującego tutoring rozwojowy i naukowy.³⁴

Rozwiązania analogiczne, ewoluujące w polskich uczelniach równolegle lub nawet w czasie poprzedzającym wdrożenia programu Mistrzów Dydaktyki, powinny być promowane jako dobre praktyki, podnoszące stopień profesjonalizacji pracy absolwentek i absolwentów programu. Znacząco wzrosło bowiem poczucie świadomego budowania środowiska skupionego wokół znaczenia profesjonalnej dydaktyki zarówno dla realizacji przez studentki i studentów efektów uczenia się, jak i wzrostu kompetencji oraz poczucia własnego dobrostanu zawodowego nauczycieli akademickich. Dlaczego temat uważamy za istotny? Bowiem nadal część zmian, mimo ich stopniowego zaistnienia w rzeczywistości akademii, pozostaje w uczelniach polskich w sferze postulatywnej lub znajduje się na wczesnym etapie procesu wdrażania. Poniżej przedstawiamy kilka obszarów zmian, jakie wyłoniły się w naszej dyskusji. Dotyczą one kolejno samego tutoringu jako formy personalizacji kształcenia, zmiany narracji na temat dydaktyki w szkolnictwie wyższym, a także upodmiotowienia studentów i sposobów integrowania oraz wspierania nauczycieli i nauczycielek poważnie i ambitnie traktujących dydaktykę akademicką przez samą instytucję.

Obszary do zmiany

Jesteśmy zdania, że tutoring powinien być systemowo włączony jako równoważna metoda (ale też forma organizacji) pracy dydaktycznej, analogiczna do form

³⁴ Centrum e-Learningu i Innowacyjnej Dydaktyki AGH, Czym jest tutoring, <https://www.cel.agh.edu.pl/czym-jest-tutoring>; J. Tarasiuk, Historia tutoringu w AGH, "Biuletyn AGH" 2023, nr 182, s. 4, https://biuletyn.agh.edu.pl/home/biuletyn/wydania/2023/182_05_2023.pdf

organizacji zajęć wykorzystywanych dotychczas w szkolnictwie wyższym: wykładu, laboratoriów, konwersatoriów. Powinien też zostać oficjalnie wprowadzony do regulaminu pracy, jak w przypadku Akademii Górniczo-Hutniczej³⁵, lub dokumentów równoważnych, przy równoczesnym starannym zachowywaniu wysokiej jakości tej formy pracy dydaktycznej (poprzez, przykładowo, certyfikację stosownych kwalifikacji tutorów i tutorek, odpowiednią sprawozdawczość, jakościowe i merytoryczne superwizje wspierające). Jednocześnie, widzimy potrzebę wypracowania standardów pozwalających na szerszą, systemową formalizację wymagań względem nauczycieli akademickich, w tym tutorów i tutorek, skutkujących podnoszeniem jakości procesu dydaktycznego oraz zapewnieniem funduszy na realizację tego celu. Byłoby to cennym przejawem instytucjonalnego wsparcia (np. w ramach odrębnego od subwencji dodatkowego strumienia finansowego dedykowanego wyłącznie praktyce tutorskiej).

Za wyjątkowo istotne dla podnoszenia rangi i wagi dydaktyki w szkolnictwie wyższym uważamy też zmiany w kulturze organizacyjnej jego instytucji, a w szczególności zmianę w narracjach formalnych o dydaktyce i jej elementach składowych (przedmiotach analiz, nazwach czynności, języku komunikacji, języku wsparcia). W duchu rozwijania kultury udzielania informacji zwrotnej i komunikacji konieczne jest zniesienie negatywnej konotacji językowej z hospitacji na termin inny, np. superwizje (nazywane też interwizjami), hospitacje koleżeńskie (pomiędzy dydaktykami przedmiotowymi) lub hospitacje wspierające (prowadzone przez ekspertów w obszarze dydaktyki wobec praktyków). Słowo hospitacja ma obecnie negatywne konotacje językowe związane ze stosowaniem ich jako narzędzia kontroli, a czasem bywa odbierane jako narzędzie opresyjne wobec nauczycieli. Hospitacje rozumiane tradycyjnie są niezbędne w obecnym systemie kontroli jakości kształcenia, gdyż pozwalają na przeprowadzenie działań interwencyjnych na wniosek osób zgłaszających potencjalne nieprawidłowości w procesie kształcenia. Można to narzędzie pozostawić, ale równolegle promować system wsparcia poprzez wzajemne obserwacje koleżeńskie (w Politechnice Łódzkiej nazwane hospitacjami koleżeńskimi). Nauczyciele powinni być szkoleni z udzielania, a także przyjmowania od kolegów

³⁵ Akademia Górniczo-Hutnicza im. St. Staszica w Krakowie, Regulamin pracy, Tekst jednolity, Zarządzenie nr 39/2019 Rektora AGH z dnia 16 września 2019 r. z uwzględnieniem zmian wprowadzonych: Zarządzeniem nr 19/2020 Rektora AGH z dnia 7 kwietnia 2020 r., Zarządzeniem nr 95/2020 Rektora AGH z dnia 27 listopada 2020 r., Zarządzeniem nr 53/2023 Rektora AGH z dnia 15 września 2023 r., par. 52 punkt 2a, https://www.agh.edu.pl/home/ckim/dokumenty/regulaminy/Regulamin_Pracy_AGH_Zarzadzenie_Rektora_53-2023.pdf

i koleżanek informacji zwrotnej, jak też być wyposażeni w narzędzia obserwacji, które pozwolą na możliwie obiektywną ocenę. Przedmiotem obserwacji i dyskusji w przypadku takiej hospitacji powinny być raczej forma i styl prowadzenia zajęć, bez odniesienia do treści programowych przedstawianych w trakcie zajęć. Istotne jest również wsłuchanie się w potrzeby osoby hospitowanej i udzielenie wspierającej informacji zwrotnej. Podsumowując, uważamy, że najbardziej istotne, nawet bardziej niż sama leksykalna zmiana nazwy czynności uznawanych za obserwacje, jest przeniesienie akcentu merytorycznego z kontroli, nadzoru, krytyki i szukania niedoskonałości na wsparcie, wymianę doświadczeń i identyfikację obszarów do doskonalenia.

Kolejnym typem zmiany, już zauważalnym w różnym stopniu, ale wciąż niewystarczającym, jest podniesienie roli kształcenia skoncentrowanego na studencie, w tym większego włączania tutoringu rówieśniczego (*peer-tutoring*) do systemu dydaktyki akademickiej. Warte uwagi jest także zwiększenie roli osób studiujących w konstruowaniu, realizacji i współodpowiedzialności za własny proces uczenia się. Zauważamy zgodnie możliwość zastosowania tutoringu rówieśniczego w obszarze wspierania osób z niepełnosprawnością i tych ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (tj. w usamodzielnianiu się, uniezależnianiu, kształtowaniu umiejętności prowadzenia refleksji nad procesem uczenia się oraz analizą i artykułowaniem potrzeb związanych z kształceniem). W tym kontekście należy zwiększyć wsparcie dla nauczycieli i nauczycielek w zakresie pracy ze studentami ze specjalnymi potrzebami oraz umożliwić konsultację przypadków w formule np. superwizji typowych i nietypowych sytuacji dydaktycznych.

Kluczowym elementem wdrażanej zmiany jest również uznanie i inkorporacja przez władze uczelni potrzeby profesjonalizacji pracy dydaktycznej, czyli realnego funkcjonowania ścieżki rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich. Nie należy tu zapominać o wielowarstwowym znaczeniu pojęcia "dydaktyk": zarówno jako osoby badającej dydaktykę naukowo, jak i nauczyciela nauczającego w zakresie swojej odrębnej dyscypliny naukowej (tzw. dydaktycy przedmiotowi). W obu przypadkach profesjonalizacja zawodowa będzie oznaczała elementy wspólne, ale też odrębne. W obu jednak zawiera się także wsparcie w obszarze przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Warty uwagi jest włączanie specjalistów z zakresu dydaktyki akademickiej, dydaktyk przedmiotowych, w tym właśnie absolwentów międzynarodowych programów, takich jak Mistrzowie Dydaktyki do zespołów i gremiów doradczych i decyzyjnych, wskazujących kierunki rozwoju dydaktyki na uczelniach w kraju.

Pytanie 2.

Jaką rolę odgrywają mistrzowie dydaktyki w swoich środowiskach lokalnych i czy obserwują zmianę w skali oddziaływania swojej pracy na własną instytucję?

Zakres ról i wpływu osób, które ukończyły jedną lub obie edycje programu MoD na lokalne środowiska i instytucje obejmuje pełne spektrum – od nikłego po wybitnie istotny. Są uczelnie, wydziały, instytuty, gdzie Absolwenci i Absolwentki Programu odgrywają kluczowe role formalne: zasiadają w komisjach i zespołach ds. jakości kształcenia (także jako ich przewodniczący), pełnią funkcje w strukturach organizujących tutoring (np. koordynatorzy wydziałowi tutoringu w UG, członkowie Rady Tutoringu w AGH), działają w centrach wsparcia dydaktyki lub nimi kierują. Są również instytucje, gdzie działalność Mistrzów jest mniej oficjalna, ale spotyka się z ciepłym i przyjaznym odbiorem, choć nie zawsze jest wspierana finansowo czy systemowo.

W niektórych uniwersytetach, np. w Uniwersytecie Jagiellońskim (Instytut Filologii Romańskiej), z inicjatywy Absolwentów MoD powołany został zespół ds. wsparcia jakości kształcenia, którego zadaniem jest organizacja cyklicznych spotkań Dydaktyczne piątki służących koleżeńskiej dyskusji i wymianie dobrych praktyk dydaktycznych. Absolwenci MD są również regularnie zapraszani jako prelegenci w ramach corocznego Tygodnia Jakości Kształcenia UJ. Aktualnie do inicjatywy dołączyli przedstawiciele innych Instytutów na Wydziale Filologicznym UJ, którzy podkreślają potrzebę organizowania tego typu spotkań. W grudniu 2024 roku, z inicjatywy zespołu zorganizowano pierwszą konferencję dydaktyczną dla pracowników Wydziału Filologicznego UJ Wyzwania edukacyjne na kierunkach filologicznych (główni organizatorzy są absolwentami MoD).

Najtrudniejsza jest sytuacja w uczelniach, gdzie próba zmian w metodach pracy ze studentem w sposób niekonwencjonalny, odbiegający od utartego podejścia, spotyka się z brakiem zrozumienia. Szczególnie w takich instytucjach warto rozważyć prowadzenie przez Absolwentów i Absolwentki MoD z różnych uczelni warsztatów, sympozjów lub konferencji z bezpośrednim udziałem władz uczelni i wydziałów, w tym też organizację wydarzeń z udziałem jednostek akredytujących te organizacje pod kątem jakości kształcenia.

Jedną z konkluzji, do której doszliśmy w dyskusji, jest ta, że istotna część działalności absolwentów MoD opiera się na kontaktach wypracowanych podczas obu edycji

realizacji programu i na ich oddolnych inicjatywach³⁶. Ponadto zakres wpływu absolwentów MoD na ich macierzyste instytucje w głównej mierze zależy od nastawienia władz. Jeśli są one otwarcie przychylne nowemu podejściu zarówno w praktyce, jak i na poziomie przekonań, czyli położeniu nacisku na dydaktykę w stopniu co najmniej równym z naciskiem na badania naukowe, to działania osób inicjujących zmiany rozwijają się, gdyż spotykają się ze zrozumieniem, a nawet dużym wsparciem. Stąd potrzeba systemowego zaadresowania problemu i umożliwienia lepszego zagospodarowania energii i potencjału Absolwentów MoD do usprawniania edukacji. Często bowiem przeszkodą jest właśnie system tradycyjnych struktur uczelnianych, jeśli chodzi o realizację programów studiów, formy organizacji zajęć czy też procesy uczenia się organizacyjnego. Czasem próby wprowadzenia zmian są nieskuteczne ze względu na niewpisywanie się innowacji do zastanego porządku organizacyjno-administracyjnego uczelni, przez co zamykana jest szansa na dialog i wypracowanie rozwiązań adekwatnych do jej specyfiki.

W opinii środowiska Absolwentów i Absolwentek MoD, wobec tego typu rzeczywistości instytucjonalnej, uzyskanie odgórnego, systemowego wsparcia z MNiSW w postaci reedycji i możliwości sieciowania oraz kolejnych edycji Programu, znacząco pomogłoby w rozwoju nowoczesnej i innowacyjnej dydaktyki na polskich uczelniach. Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że znaczna część środowiska akademickiego wprowadza zmiany. Dlatego budowanie sieci wsparcia wzajemnego w ramach cyklicznych - co najmniej dorocznych - spotkań³⁷, na których grono Mistrzów dostawałoby szansę na podzielenie się swoimi doświadczeniami nie tylko z wdrażania nowych metod dydaktycznych, ale i nowych instytucjonalnych rozwiązań dla dydaktyki, pozwoliłoby na ugruntowanie pozytywnych zmian i ich rozszerzenie na większą liczbę ośrodków akademickich. Biorąc pod uwagę inwestycję w dydaktykę akademicką, jaką było przeprowadzenie procesu projektowego budującego kompetencje i środowisko Mistrzów Dydaktyki, warto zadbać o uzyskanie jakościowej stopy zwrotu w postaci dzielenia się know-how pomiędzy uczelniami i wzmacniania dobrych praktyk.

³⁶ Ideatorium 2023, Gdańsk, Poster: *Od towarzyskiej sieci pasjonatów dydaktyki do wspólnoty praktyków nauczania*, Monika Czyżewska, Mirosław Jarosiński, Andżelika Kuźnar, Olga Mastela, Małgorzata Miśniakiewicz, Małgorzata Przybyła-Kasperek, Szymon Szewrański, Andrzej Zora.

³⁷ Odbывают się już w Polsce cykliczne wydarzenia poświęcone doskonaleniu praktyki dydaktycznej, np. Ideatorium w PG, VIVA DYDAKTYKA w UG, konferencje Ars Docendi w UJ, Międzynarodowy Kongres Jakości Kształcenia ICEQ w UŚ. Zamiarem autorów jest jednak wskazanie na postulat integrowania środowiska Absolwentów Programu MoD przez Ministerstwo, jako to które dysponuje bazą danych, narzędziami rozprowadzania informacji, jak też środkami finansowymi (przy założeniu, że cel ten zostanie uznany za ważny).

Wziąwszy pod uwagę korzyści wyniesione przez absolwentów i absolwentki Mistrzów Dydaktyki, z całą mocą rekomendujemy Ministerstwu organizację kolejnych edycji programów doskonalenia dydaktyki akademickiej adresowanych do następnych grup społeczności akademickiej (w tym młodej kadry dydaktycznej). Wzorem MoD finansowanie można pozyskać z różnorodnych źródeł, np. z funduszy europejskich.

Problematykę owej integracji oraz wsparcia formalnego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego porusza w sposób bardziej szczegółowy dyskusja zawarta w dalszej części tego artykułu.

Pytanie 3.

W jakim stopniu środowisko akademickie integruje się wokół dydaktyki i jaką widzi w tym procesie rolę dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego?

Wśród uczestników spotkania sieciującego podczas konferencji VIVA DYDAKTYKA 2024 przeprowadzono ad hoc szybki sondaż. Uczestnicy spotkania podjęli próbę oszacowania odpowiedzi na 3 pytania: w jakim stopniu zauważasz integrację środowiska akademickiego w skali (1) swojej jednostki macierzystej (opcjonalne), (2) uczelni oraz (3) kraju. Nie wszyscy dyskutanci wyszczególniali jednostkę macierzystą. Pytanie dotyczące jednostki macierzystej pozostawiono jako opcjonalne ze względu na różnice organizacyjne między uczelniami oraz przynależność niektórych uczestników sondażu do więcej niż jednej jednostki organizacyjnej uczelni. Otrzymane wyniki, wskazane poniżej, służyć mają jedynie ilustracji nastroju/odczuć grupy Absolwentów i Absolwentek MoD zgromadzonej na ww. spotkaniu i sprovokować dyskusję. Ze względu na niereprezentatywność badania uzyskanych wyników nie poddano opracowaniu statystycznemu. Przyjęto w tym sondażu skalę 0-100%, gdzie 0% to zupełny brak integracji i zainteresowania tematyką, a 100% to integracja całej społeczności w rozważanej grupie.

Uzyskano następujące odpowiedzi (gdzie liczby wskazują wartości procentowe):

- Pytanie 1 (w skali jednostki macierzystej) - 3 odpowiedzi: [0, 53, 55];
- Pytanie 2 (w skali uczelni) - 15 odpowiedzi: [5, 10, 10, 10, 15, 15, 15, 15, 20, 25, 30, 30, 33, 35, 50];
- Pytanie 3 (w skali kraju) - 14 odpowiedzi: [0, 3.78, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 10, 10, 25, 25, 50, 80].

Otrzymane wyniki wskazują na znaczne różnice w postrzeganiu stopnia integracji w obrębie poszczególnych środowisk. W skali jednostki macierzystej zauważono dużą

rozbieżność opinii, co wskazuje na istnienie niezwykle wysoko, ale również średnio zintegrowanych środowisk. Natomiast w skali uczelni i kraju przeważają niskie oceny, co może świadczyć o ograniczonym poczuciu integracji w szerszym kontekście akademickim. Te dane mogą posłużyć jako punkt wyjścia do dalszej dyskusji nad przyczynami i potencjalnymi rozwiązaniami.

Dane statystyczne pokazują, że w Polsce w roku 2022 aktywnych zawodowo jest około 100 tys. pracowników, którzy prowadzą zajęcia na poziomie akademickim³⁸. Według danych MNiSW³⁹ w programie MoD I (*Masters of Didactics*) docelowo miało uczestniczyć około 1 tys. osób, z których część wzięła także udział w programie MoD II (*Masters of Didactics Advanced Program*). Osoby te z reguły stanowią motor szerzenia dobrych praktyk dydaktycznych w swoich jednostkach macierzystych⁴⁰. Są to zarówno działania formalne, jak i nieformalne. Częściowo nakładają się one na inne, wcześniejsze inicjatywy i działania skupione na podnoszeniu jakości kształcenia w polskich uczelniach, działając wzmacniająco. Mimo tego jednak, patrząc na liczby całościowo, grono beneficjentów programu MoD (masa krytyczna) jest cały czas niewielka, a skupienie działań i inicjatyw wokół jakości dydaktyki jest postrzegane przez nas jako niewystarczające. Zależy nam, by uruchomione procesy, które dotąd można wpisać w kategorię zapewniania jakości kształcenia (*quality assurance*), przyjęły formę dynamicznego i progresywnego działania na rzecz podnoszenia jakości kształcenia (*quality enhancement*). Stąd też grupa dyskutantów na spotkaniu sieciującym pochyliła się nad tym wątkiem i wypracowała pewne bardziej szczegółowe postulaty, które mogłyby ukierunkować dalsze działania MNiSW.

Postulaty

W obliczu zaobserwowanych zjawisk, dyskusja w grupach Absolwentów i Absolwentek Mistrzów Dydaktyki skoncentrowała się w końcu na sformułowaniu określonych

³⁸ Na podstawie [https://radon.nauka.gov.pl/raporty/nauczyciele_akademy_2022] na rok 2022 mieliśmy w kraju 96605,42 etatów nauczycieli akademickich. Choć 2*0.5 daje jeden etat. Jeżeli przyjmując liczbę osób [Nauczyciele akademicy, inne osoby prowadzące zajęcia, osoby prowadzące działalność naukową oraz osoby biorące udział w jej prowadzeniu - RAD-on: RAPORTY, ANALIZY, DANE (nauka.gov.pl)] to w liczbie 148306 objęci są także stricte naukowcy (głównie instytuty PAN). Najnowsze dane: https://radon.nauka.gov.pl/raporty/nauczyciele_akademy_2023

³⁹ <https://www.gov.pl/web/nauka/zaproszenie-do-skladania-ofert-w-ramach-projektu-pozakonkursowe-go-mistrzowie-dydaktyki>

⁴⁰ Informacje na temat osób z Uniwersytetu Gdańskiego biorących udział w *MoD Advanced Program* dostępne są tutaj: [Mistrzowie Dydaktyki - Masters of Didactics Advanced Program I Wydział Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego](#) (przypis redakcji).

postulatów, uznanych za istotne dla wykorzystania potencjału uzyskanego w tym projekcie. Powinny to być działania, które utrwalały uzyskane kompetencje kadr dydaktycznych i pozwolą na ich dalsze rozwijanie.

- (1) Proponujemy utworzenie systemu krajowych mini grantów na wzór NAWA, MOST czy Erasmus+, dedykowanych realizacji wymiany dydaktycznej dla kadry pomiędzy uczelniami w Polsce. Umożliwiłoby to wzrost mobilności w celu transferu dobrych praktyk dydaktycznych, zarówno w formie pozyskiwania wiedzy i umiejętności (wyjazdy osób chcących się doskonalić do jednostek, w których wdrożono określone działania dydaktyczne i realizacja w instytucji przyjmującej działań typu job shadowing, hospitacja koleżeńska), jak i ich przekazywania (wizyty osób z instytucji, w których funkcjonują określone metody dydaktyczne w jednostkach, które chcą je wdrożyć i realizacja w nich działań typu doradczego, np. warsztaty, szkolenia, superwizje lub interwizje). Dałoby to możliwość dalszego dzielenia się wiedzą pomiędzy absolwentami kilku edycji programów MoD, ale również z całym środowiskiem akademickim w uczelniach biorących udział w takim programie wymiany (również w innych programach dotyczących rozwoju kadry uczelni, których w Polsce było w ostatnich latach kilka: DDU, POWER, FERS).
- (2) Potencjalnym kolejnym sposobem wspierania Absolwentów i Absolwentek MoD, o wysokim poziomie innowacji, ale też trwałości, byłoby budowanie nowych interdyscyplinarnych kierunków kształcenia⁴¹, oraz wspólnych międzyuczelnianych projektów dydaktycznych, jak to jest obecnie promowane w przypadku działań naukowych. Aktualnie żaden krajowy projekt dydaktyczny nie dofinansowuje współpracy pomiędzy uczelniami wyłącznie w celu doskonalenia dydaktyki, a raczej - można ostrożnie stwierdzić - buduje pomiędzy nimi rywalizację z racji konkursowego charakteru programów. Postulujemy rozszerzenie wachlarza możliwości działań wspólnych, zwłaszcza w świetle aktualnych trendów dążących do utworzenia Uniwersytetów Europejskich – widzimy próby ich utworzenia (np. UNITE!, UNA Europa, SEA-EU w UG) oraz już istniejące praktyki współpracy w ramach federacji uczelni (np. Uczelnie Fahrenheita FarU w Trójmieście).

⁴¹ Chociaż to daleko idące założenie, to wydaje się, że Mistrzowie Dydaktyki zarówno poprzez treści szkoleń, jakie odebrali w programie, jak i poprzez krajowe i międzynarodowe sieciowanie z dydaktykami różnych uczelni i specjalności, zostali wyposażeni w kompetencje umożliwiające im współtworzenie nowych interdyscyplinarnych ścieżek lub kierunków studiów. Przy zachowaniu swoich przedmiotowych specjalizacji i praktyce dydaktycznej opartej na własnych badaniach, mają możliwość współpracy poprzez uwspólnione praktyki dydaktyczne (przypis redakcji).

- (3) Z uwagi na to, że udział w konferencjach dydaktycznych integrujących środowisko akademickie wokół dydaktyki uważamy za bardzo istotny, w dyskusji jako ważny element wsparcia pojawiło się finansowanie aktywności dydaktycznych. Do przemyślenia pozostaje fakt, czy powinno się ono odbywać w ramach subwencji, czy poza nią, o co postulowaliśmy wyżej. W aktualnym stanie prawnym jedynie udział w konferencjach naukowych, wiążących się z publikacjami i punktowanymi wystąpieniami konferencyjnymi, może być dofinansowywany według adekwatnych rozporządzeń danej instytucji oraz regulacji ministerialnych. Na mapie Polski widnieje już bardzo wiele wydarzeń konferencyjnych, które mają charakter i profil dydaktyczny lub dydaktyczno-rozwojowy. Udział w nich wymaga przygotowań po stronie organizatorów i uczestników, nierzadko też powstają po nich zbiory publikowanych badań lub artykułów. Kwestia regulacji formalnych związanych z dofinansowaniem takich inicjatyw (od strony organizacyjnej i uczestnictwa), wymaga namysłu.

Aktualnie, według stanu na 2024 rok, rozpoznawalnych jest już kilkanaście ogólnopolskich wydarzeń o co najmniej dziesięcioletniej tradycji. Jedną z najstarszych konferencji dydaktycznych jest organizowany od 2009 roku MoodleMoot, czyli forum wymiany doświadczeń dla nauczycieli, wykładowców i trenerów korzystających z Moodle⁴². Od 2012 roku konferencją, która gromadzi zainteresowanych pracą tutorską jest Ogólnopolski Kongres Tutoringu we Wrocławiu organizowany przez Collegium Wratislaviense⁴³. Wydarzeniem poświęconym wzajemnej inspiracji w zakresie projektowania angażujących zajęć jest Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Akademickiej "Ideatorium" zainicjowana w 2013 roku przez Uniwersytet Gdański⁴⁴, zaś od 2023 roku organizowana przez Związek Uczelni im. Daniela Fahrenheita. Istotne miejsce na mapie konferencji dydaktycznych ma konferencja „eTEE e-Technologie w Kształceniu Inżynierów”, która od 2014 roku odbywa się naprzemiennie w Gdańsku i Krakowie, współorganizowana przez Politechnikę Gdańską i Akademię Górniczo-Hutniczą⁴⁵. Również Uniwersytet Jagielloński organizuje od 2014 roku co dwa lata konferencję dydaktyczną Ars Docendi⁴⁶, która skupia się na

⁴² Konferencja MoodleMoot, <https://moodlemoot.pl/?redirect=0>

⁴³ Kongres Tutoringu, <https://edukacja.cw.edu.pl/kongres-tutoringu/>

⁴⁴ Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Akademickiej "Ideatorium", <https://event.mostwiedzy.pl/event/51/page/337-idea>

⁴⁵ Konferencja „eTEE e-Technologie w Kształceniu Inżynierów”, <https://www.cel.agh.edu.pl/etee/>

⁴⁶ Konferencja Ars Docendi, <https://arsdocendi.uj.edu.pl/doskonalenie/konferencja>

zagadnieniach związanych z budowaniem kultury jakości w szkołach wyższych, profesjonalizacją roli nauczyciela akademickiego oraz rozwojem kompetencji dydaktycznych pracowników uczelni. Nieco młodszą konferencją, lecz przyciągającą z roku na rok coraz większą grupę nauczycieli akademickich, w tym Mistrzów Dydaktyki, jest organizowana przez Uniwersytet Gdański VIVA DYDAKTYKA, której 3. edycja zgromadziła nas, autorki i autorów, na - niniejszym tekstem dokumentowanym - spotkaniu sieciującym Mistrzów Dydaktyki i przedstawicieli Centrów Doskonalenia Dydaktycznego⁴⁷.

- (4) Kolejnym, kluczowym naszym zdaniem, postulatem jest zwrócenie uwagi na zakresy kompetencji i ról nauczycieli i nauczycielek akademickich w ramach obejmowanych w swoich instytucjach stanowisk. Mamy obecnie w polskim szkolnictwie wyższym trzy różne grupy pracowników akademickich, a za nimi określone ścieżki rozwoju profesjonalnego: naukową, naukowo-dydaktyczną oraz dydaktyczną. W ich ramach rozróżniane są stanowiska: profesora, profesora uczelni (z habilitacją lub bez), adiunkta, asystenta, lektora. Jednakże, nie wszędzie usystematyzowany został, a tym bardziej w sposób jednolity, sposób ewaluacji osiągnięć pracowników i pracowniczek uwzględniający czas poświęcany przez kadrę akademicką na własny rozwój dydaktyczny, wprowadzanie innowacji dydaktycznych, lub też na zajęcia dydaktyczne w szkołach przygotowujące kandydatów na uczelnie (np. w ramach patronatów uczelni nad szkołami). Uważamy, że warto zwrócić uwagę na różnicowanie zakresów obowiązków celem podnoszenia jakości ich wykonywania, wyznaczenia i zauważenia czasu dzielonego między określone zadania, ale co za tym idzie też ich profesjonalizację i należyte docenienie (w ewaluacji lub na ścieżkach awansu). Są instytucje, które powoli zwracają na to uwagę. Przykładowo, Uniwersytet Jagielloński wprowadził rozszerzone kryterium dydaktyczne do formularza wewnętrznego oceny pracowników. Brane pod uwagę i wymagane do uzyskania pozytywnej oceny są np. udział w konferencjach dydaktycznych oraz szkoleniach, co również ma wpływ na kryteria awansowe. Podobne rozwiązania przyjęto w Uniwersytecie Gdańskim, regulując stosownymi rozporządzeniami Rektora wymogi ewaluacyjne dla pracowników na stanowiskach dydaktycznych i badawczo-dydaktycznych.⁴⁸

⁴⁷ Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Szkoły Wyższej *Viva Dydaktyka*

⁴⁸https://bip.ug.edu.pl/akty_normatywne/114110/zarzadzenie_nr_2r23_rektora_uniwersytetu_gdanskiego_z_dnia_9_stycznia_2023_roku_zmieniajace_zarzadzenie_nr_179r21_rektora_ug_w_sprawie_oceny_okresowej

W ramach szukania dobrych rozwiązań, wspierających zarówno rozwijanie potencjału kompetencyjnego Mistrzów Dydaktyki, jak i podnoszenie rangi dydaktyki jako ważnej części działalności uczelni w Polsce, w dyskusji wyróżniliśmy też bardziej szczegółowe propozycje. Nadaliśmy im pewne struktury, kierując się chęcią wypracowania określonych standardów jakości wokół trzech kategorii, tj. grup docelowych i redefinicji tego wsparcia.

1. Grupa docelowa:

- a. Doktoranci - organizowanie dla nich dydaktycznego „on-boardingu” oraz zwrócenie uwagi na wyraźne projektowanie programów szkół doktorskich, biorąc pod uwagę „bagaż” określenia „dydaktyka”; włączanie wiedzy o dydaktyce do programów kształcenia, monitorowanie praktyki dydaktycznej.
- b. Młodzi pracownicy – zapewnienie im elastycznej oferty rozwojowej w zakresie kompetencji dydaktycznych w zależności od potrzeb, upowszechnianie dobrych praktyk dydaktycznych, przygotowanie do i uzasadnienie celów superwizji, nazywanych też hospitacjami koleżeńskimi, organizacja dni dobrej dydaktyki lub dni jakości kształcenia.
- c. Pracownicy z długim stażem zawodowym – promowanie oferty wyjścia poza schematy w zakresie dydaktyki (thinking out-of-the-box); zachęcanie do zmiany i wprowadzania innowacji dydaktycznych w ramach systemów motywacyjnych.

W dyskusji uwidoczniła się potrzeba pogłębionych badań nad potrzebami pracowników z dłuższym stażem zawodowym, jak też realizacji mentoringu profesjonalnego wobec młodszych pracowników.

2. Standard ścieżki awansu zawodowego w zakresie dydaktyki:

- a. Wprowadzenie transparentnej dla całej uczelni procedury (wraz z propozycją kryteriów) awansowania na stanowisko profesora uczelni, adiunkta, czy starszego wykładowcy w grupie pracowników dydaktycznych. Taka procedura powinna być opiniowana przez interesariuszy zewnętrznych (wobec miejsca zatrudnienia pracownika, niekoniecznie wobec danej uczelni), np. centra dydaktyczne lub te zajmujące się jakością kształcenia.
- b. Komunikowanie alternatyw w planowaniu kariery wraz ze standardami i wymaganiami do spełnienia, w czym widzimy dużą rolę zespołów eksperckich z centrów doskonalenia dydaktyki.

3. Redefinicja wsparcia:

- a. Rozwój kultury informacji zwrotnej (*feedback* i *feed forward*).

- b. Rozwój kompetencji przywódczych oraz komunikacyjnych u kierowników zakładów i katedr w kierunku wspierania nauczycieli i nauczycielek, oraz w zakresie dostarczania konstruktywnej informacji zwrotnej.
- c. Dzielenie się dobrą praktyką celem wsparcia wzajemnego: na niektórych uczelniach, np. w Uniwersytecie Jagiellońskim (Wydział Filologiczny) opracowywany jest ujednolicony formularz koleżeńskich hospicjacji wspierających, uwzględniający wiele zagadnień poruszanych w programie MoD.
- d. Rozwój wsparcia mentorskiego, organizowanego na poziomach instytutów lub przy współpracy z centrami doskonalenia dydaktycznego.

Pytanie 4.

Jakie mogą być cele i zadania Fundacji Absolwentów programu?

W dyskusji sieciującej pochyłono się również nad koncepcją powołania Fundacji Absolwentów programu Mistrzowie Dydaktyki. Analizując cele i zadania takiej Fundacji wyróżniono cztery główne, potencjalne obszary działania.

1. Obszar integracji środowiska dydaktycznego i dydaktyczno-naukowego

Obszar ten jest kluczowy, ponieważ skuteczna integracja środowiska dydaktycznego i naukowo-dydaktycznego prowadzi do zwiększenia jakości kształcenia oraz badań naukowych. Utrzymywanie kontaktów pomiędzy dydaktykami i naukowcami sprzyja wymianie doświadczeń, inspirowaniu nowych inicjatyw oraz rozwiązywaniu wspólnych problemów. Tworzenie wieloautorskich publikacji, zespołów badawczych w obszarach związanych z dydaktyką jako dyscypliną naukową i aplikowanie o granty wzmacnia współpracę interdyscyplinarną (dydaktyków różnych dyscyplin) i przyczynia się do rozwoju innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych. Dzięki temu Absolwenci MoD mogą przyczynić się do umacniania pozycji polskiego środowiska dydaktycznego zarówno w kraju, jak i na arenie międzynarodowej.

2. Obszar oddziaływania na otoczenie

Najważniejsze kwestie w tym obszarze obejmują budowanie etosu i prestiżu nauczyciela akademickiego oraz stworzenie organizacji reprezentującej głos środowiska na poziomie krajowym. Dodatkowo warto zbudować ofertę szkoleniową obejmującą również kursy komercyjne i stworzyć ramy pod certyfikację nauczycieli akademickich, być może we współpracy z organizacjami, które już podjęły takie działania. Wszystko to pozwoli na większą widoczność Fundacji, co może mieć

bezpośredni wpływ na zwiększenie możliwości aplikowania o środki finansowe z różnych źródeł.

3. Obszar wspierania i podnoszenia rangi dydaktyki akademickiej

Fundacja zajmowałaby się w tym obszarze następującymi zadaniami:

- Promowanie dydaktyki i wyznaczanie nowych trendów edukacyjnych.
- Wsparcie dydaktyków na uczelniach bez centrów dydaktycznych (podnoszenie kwalifikacji również nauczycieli na niższych szczeblach edukacji).
- Stworzenie ram pod certyfikację nauczycieli akademickich (w obliczu działalności firm prywatnych).
- Uruchomienie krajowego programu mobilności dydaktycznej – „Mistrz jedzie do Mistrza”.
- Zmiana modelu kształcenia szkolnych nauczycieli przedmiotowych.
- Opracowanie merytorycznej ścieżki kariery akademickiej w obszarze dydaktyki.
- Promowanie wyników i rozwiązań wypracowanych w międzynarodowych projektach edukacyjnych.

4. Obszar kontaktu z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego

a. Pełnienie roli społecznego partnera - głosu środowiska dydaktyków akademickich - dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego:

- Lobbowanie za rozwiązaniami korzystnymi dla osób studiujących, wykładających oraz dla obywateli, jako finansujących, a jednocześnie beneficjentów procesów kształcenia akademickiego.
- Współtworzenie pomysłu na edukację akademicką - dydaktyka to część misji uczelni, równie ważna, jak część badawcza - Fundacja MoD może być platformą do promowania tej idei oraz do starań o uznanie jej jako równoprawnej ścieżki kariery zawodowej - również w wymiarach awansowym, finansowym i uznania środowiska akademickiego.
- Dyskusja nad kwantyfikowaniem efektów pracy dydaktycznej i uzupełniającej działania stricte dydaktyczne przez dodatkowe aktywności - bez podważania sensu kwantyfikacji strony kosztowej i przychodowej, jednak z poszerzeniem debaty o sposoby oceny wartości trudno wymiernych, a jednak wyraźnie widocznych, jak rozwój zawodowy i osobisty młodych osób studiujących; uwzględnianie nowych wskaźników świadczących o jakości uczelni, poza powszechnymi aktualnie kryteriami finansowymi i punktowymi.

- Wynikające z punktu powyżej stworzenie nowego modelu finansowania publicznych uczelni - traktowanie dydaktyki nie wyłącznie jako kosztu, a jako istotnej części współtworzenia wartości dodanej dla społeczeństwa.
 - Stworzenie systemowego modelu dzielenia się doświadczeniami MoD z pracownikami uczelni macierzystych w celu dzielenia się dobrymi praktykami i upowszechniania innowacyjnych metod dydaktycznych w naszych placówkach.
- b. Kontynuacja programu MoD – taki krok stanowiłby realne wsparcie dla kolejnych rzesz akademików i akademiczek, a także pozwoliłby na umocowanie obecnych Absolwentów i Absolwentek w roli mentorów i menterek.
 - c. Udział w konsorcjach aplikujących o środki w programach grantowych jako partner merytoryczny i społeczny Ministerstwa. Współpraca przy realizacji tych projektów w przypadku pozytywnej decyzji o finansowaniu.
 - d. Udział w opiniowaniu w kwestii podziału środków finansowych z Ministerstwa na uczelniach w Polsce.

Podsumowanie

Z przedstawionego tekstu wynika kilka interesujących obserwacji i wniosków. Przede wszystkim ta część środowiska akademickiego, która zaangażowała się w udział w programie "Mistrzowie Dydaktyki" wykazuje inicjatywę, by utrzymać zgromadzone doświadczenie oraz nabyte kompetencje na poziomie pozwalającym im na praktykowanie dobrej dydaktyki szkoły wyższej. Środowisko Absolwentów MoD mają wysoką świadomość istniejących możliwości, ale też nadal istniejących barier instytucjonalnych lub formalnych. W kilku ośrodkach akademickich w Polsce wdrożono już stopniowo zmiany, które Autorzy i Autorki wymieniają w części "obszary do zmiany" lub "postulaty" względem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dzieje się to jednak w sposób bardzo nierównomierny i nieujednolicony, przez co - słusznie w opinii Redaktorek - Absolwenci i Absolwentki programu oczekują wsparcia bardziej scentralizowanego. Z drugiej strony, ujawnia się pewne zjawisko związane z dynamiką przepływu informacji w instytucjach. O niektórych działaniach krajowych, programach międzynarodowych czy też rozwiązaniach przebadanych w uczelniach zagranicznych niewiele wiadomo szerszej grupie nauczycieli i nauczycielek, o ile nie zasiadają w gremiach decyzyjnych, zarządczych lub doradczych. Stąd też, postulaty o uwzględnianiu "głosu" Mistrzów w tych gremiach wydaje się bardzo zasadnym kierunkiem zmian postulowanym przez Autorów i Autorki tekstu.

Niezwykle silnie wybrzmiewa w głosie Autorów i Auterek potrzeba integracji środowiskowej, która owocować by mogła wspólnymi projektami, publikowaniem badań lub dobrych praktyk. To zadanie jest stosunkowo proste do realizacji, gdyż zależy od liderów lub liderów, którzy podejmować się będą inicjowania spotkań na forum krajowym. Warto też utrzymywać współpracę z partnerami zagranicznymi, nawet poza asystą MNiSW, korzystając z postulatów umiędzynarodowienia uczelni. Kwestią kluczową pozostaje ranga, jaką przydaje się działalności dydaktycznej w zakresie umiędzynarodowienia czy finansowania grantów. W tym zakresie Mistrzowie i Mistrzynie mają wciąż pole do aktywnego sygnalizowania potrzeb, zarówno swoich jako nauczycieli, jak i społeczności studenckiej, do której de facto kształcenie jest wprost kierowane i na którym jest „praktykowane”.

Redaktorki artykułu

Beata Karpińska-Musiał, Dyrektorka Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Wydział Filologiczny UG

Mirosława Malinowska, Prodziekan ds. Kształcenia, Wydział Oceanografii i Geografii UG

Autorzy i Autorki tekstu ukończyli różne edycje Programu Mistrzowie Dydaktyki

Natalia Czopek: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* w Uniwersytecie w Gandawie, Belgia oraz *Advanced Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Piotr Derugo: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* oraz *Train the Trainer* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Remigiusz Gawlik: *Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gandawie, Belgia oraz *Advanced Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Katarzyna Gdowska: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* w Uniwersytecie w Århus, Dania oraz *Train the Trainer* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Antoni Grzanka: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* w Uniwersytecie w Århus, Dania.

Urszula Janas: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* oraz *Advanced Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Beata Karpińska-Musiał: *Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gandawie, Belgia oraz *Masters of Didactics Advanced Program (Train the Trainer & Educational Leadership)* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Mirosława Malinowska: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* oraz *Train the Trainer & Educational Leadership* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Magdalena Markiewicz: *Masters of Didactics* w University College London w Londynie, Wielka Brytania oraz *Advanced Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Damian Obidowski: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* zrealizowane w Uniwersytecie w Århus, Dania oraz *Advanced Program: Advanced Teaching & Tutoring* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Piotr Sulikowski: *Masters of Didactics* w University College London, Wielka Brytania oraz *Advanced Academic Teaching and Tutoring Training Program* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Rafał Wróblewski: *Fundamentals of University Teaching and Tutoring* w Uniwersytecie w Århus, Dania oraz *Advanced Programme: Advanced Teaching & Tutoring* w Uniwersytecie w Gröningen, Niderlandy.

Agnieszka Zimmermann

Zakład Prawa Medycznego i Farmaceutycznego,
Wydział Nauk o Zdrowiu, Gdański Uniwersytet Medyczny
ORCID: 0000-0002-8757-5311

Kształcenie kadr medycznych – dokąd zmierzamy?

Streszczenie

Artykuł opisuje Rekomendacje Konferencji Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych (KRAUM) dotyczące kształcenia na kierunkach medycznych. Powstały one w 2023 roku jako wynik pracy zespołu, w skład którego weszli przedstawiciele wszystkich uczelni medycznych zrzeszonych w KRAUM. Ich podstawowy trzon został zaprezentowany oficjalnie po raz pierwszy podczas konferencji uczelni medycznych poświęconej dydaktyce „Nowoczesna edukacja medyczna odpowiedzią na potrzeby zdrowotne społeczeństwa”. Po ożywionej i owocnej dyskusji zostały one ostatecznie zebrane i zaaprobowane przez Rektorów poszczególnych uczelni. Zaprezentowano je przedstawicielom Ministerstwa Zdrowia podczas konferencji prasowej, która odbyła się w czerwcu 2023 r. Rekomendacje stanowią wskazówki, które z założenia mają pomóc w realizacji efektywnego kształcenia w zawodach medycznych w sposób nowoczesny i pokrywający potrzeby zdrowotne społeczeństwa. Ich zadaniem jest także podpowiadanie, jak przygotować przyszłych pracowników ochrony zdrowia do pracy w nieprzewidywalnym i nieustannie zmieniającym się otoczeniu.

Słowa kluczowe: edukacja medyczna, uczelnie medyczne, rekomendacje

Summary

The article describes the Recommendations of the Conference of Rectors of Academic Medical Universities (KRAUM) about education of health care providers. They were created in 2023 because of the work of a team that included representatives of all medical universities associated in KRAUM. Their basic core was officially presented for the first time during the conference of medical universities devoted to didactics "Modern medical education as a response to the health needs of the society". After a lively and fruitful discussion, they were finally collected and approved by the Rectors of all

affiliated universities. They were presented to representatives of the Ministry of Health during a press conference held in June 2023. The recommendations are guidelines that are intended to help in the implementation of effective education in medical professions in a modern way that covers the health needs of society. Their task is also to suggest how to prepare future healthcare workers to work in an unpredictable and constantly changing environment.

Keywords: *medical education, medical universities, recommendations*

Notka o autorce

Prof. dr hab. Agnieszka Zimmermann – Prorektor ds. Jakości Kształcenia Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Jest koordynatorką zespołu opracowującego Rekomendacje Konferencji Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych (KRAUM) dotyczących kształcenia na kierunkach medycznych, które zostały oficjalnie przyjęte przez KRAUM w 2023 roku. Ponadto jest kierownikiem Zakładu Prawa Medycznego i Farmaceutycznego GUMed. To absolwentka Wydziału Farmaceutycznego AMG z 1998 roku oraz Wydziału Prawa UG z roku 2000. Od 2020 r. jest Wiceprezesem Polskiego Towarzystwa Farmaceutycznego. Specjalizuje się w prawie farmaceutycznym. Jest autorką ponad stu pięćdziesięciu publikacji z zakresu prawa farmaceutycznego i prawa medycznego w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych. Jest także autorką i współautorką kilku opracowań książkowych. Od 2012 roku jest Przewodniczącą Ogólnopolskiej Sekcji Prawa Farmaceutycznego Polskiego Towarzystwa Farmaceutycznego, która powstała z Jej inicjatywy. W 2013 r. założyła pierwsze Studenckie Koło Naukowe Prawa Farmaceutycznego na uczelni medycznej. Była Zastępcą Przewodniczącego Ministerialnego Zespołu do spraw opracowania ustawy o zawodzie farmaceuty, która weszła w życie w kwietniu 2021 roku.

Kształcenie kadr medycznych jest wyzwaniem pod każdym względem ambitnym, a jego konsekwencje odczuwa każdy z nas. Każdy z nas bowiem korzysta z diagnostyki, terapii czy profilaktyki zdrowotnej. Osoba wykonująca zawód medyczny musi posiadać bardzo rozległą, specjalistyczną wiedzę oraz posiadać profesjonalne, dobrze wyćwiczone umiejętności. Powinna również wykazywać się odpowiednią postawą, dzięki której potrafić będzie działać zgodnie z etyką zawodową, z należytą dbałością o dobro pacjenta, w sposób bezpieczny dla siebie i pozostałego personelu, rozumiejąc potrzebę ciągłej aktualizacji swojej wiedzy. Ponadto, musi umieć sprostać wymaganiom współczesnego świata, w którym relacja pomiędzy pacjentem a personelem medycznym ma mieć kształt partnerski, oparty na zaufaniu, budowanym poprzez m. in. rzetelną i zrozumiałą komunikację, uszanowanie godności i autonomii decyzyjnej pacjenta. Czy edukacja akademicka ma możliwość faktycznego osiągnięcia tak wysoko postawionych celów? Wszak wiedza, zwłaszcza medyczna, przyrasta w tempie zawrotnym, pojawia się coraz nowocześniejszy sprzęt, którego obsługi trzeba się ciągle na nowo uczyć, zmieniają się potrzeby zdrowotne, chcemy nie tylko

żyć długo, ale też chcemy żyć życiem jakościowo dobrym. System opieki zdrowotnej podlega nieustannym modyfikacjom, do których trzeba się dostosowywać. Praca w sektorze ochrony zdrowia to nieustanny stres związany z podejmowaniem odpowiedzialnych decyzji, dotyczących ludzkiego zdrowia i życia. Aby stres ten nie wypalał pracowników medycznych, należy umieć sobie z nim radzić. To także traumy związane z niepowodzeniami terapeutycznymi, które się przeżywa. Czy można młodego człowieka nauczyć tego wszystkiego podczas studiów medycznych? Studiów, które prowadzą uczelnie zatrudniające głównie medyków posiadających odpowiednie doświadczenie zawodowe i wysokie kwalifikacje, nie tylko kliniczne, ale i kwalifikacje pozwalające prowadzić działalność naukową? Taka kadra jest unikatowa i uczelnie medyczne są w swojej strukturze hermetyczne z tego właśnie względu. Aktualnie mierzymy się z nieprawdopodobnie dużą dysproporcją zarobków w sektorze usług zdrowotnych i w sektorze edukacji medycznej, co skutkuje brakami profesjonalnej kadry dydaktycznej. Uczelnie medyczne powiązane są ze szpitalami uniwersyteckimi, w których odbywają się zajęcia praktyczne. System ochrony zdrowia w Polsce jest silnie zhierarchizowany a budowana przez dekady jego korporacyjna struktura niestety sprzyja istnieniu patologii. Zarzuca się nam nepotyzm, klanowość i przywiązanie do feudalizmu⁴⁹. Młodzi ludzie, absolwenci studiów medycznych, powinni być przygotowywani do pracy w warunkach wolnych od nieprofesjonalnych działań, jednak muszą mieć świadomość, że i takie występują, i muszą umieć na nie odpowiednio reagować. Ta złożoność problemów sprawia, że kształcenie kadr medycznych powinno być szczególnie wspierane zarówno organizacyjnie, finansowo jak i metodycznie przez państwo, dla dobra nas wszystkich. Tymczasem dzieje się zupełnie inaczej. Niedawno, za sprawą polityki poprzedniego rządu, otwarto kierunki medyczne na uczelniach, które nie posiadają zaplecza klinicznego, nie są podmiotami założycielskimi dla szpitali, nie mają doświadczenia w prowadzeniu badań naukowych z obszaru nauk medycznych, ani nie mają żadnej historii dydaktycznej w obszarze medycyny. Ta sytuacja przyczyniła się do stworzenia przez Konferencję Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych (KRAUM) Rekomendacji dotyczących kształcenia na kierunkach medycznych⁵⁰. KRAUM w 2022 roku powołał zespół osób zaangażowanych w dydaktykę medyczną, w skład którego weszli przedstawiciele wszystkich zrzeszonych uczelni medycznych. Projekt rekomendacji został po raz pierwszy zaprezentowany oficjalnie podczas konferencji uczelni medycznych poświęconej dydaktyce „Nowoczesna edukacja medyczna odpowiedzią na potrzeby

⁴⁹ Suchodolska 2015

⁵⁰ Dostępne na: https://kraum.org.pl/?page_id=4556

zdrowotne społeczeństwa”, która odbyła się we Wrocławiu w kwietniu 2023 r.⁵¹ Po dyskusjach panelowych i podsumowaniu zebranych postulatów treść rekomendacji została zaaprobowana przez Rektorów poszczególnych uczelni. Rekomendacje zostały publicznie zaprezentowane przedstawicielom Ministerstwa Zdrowia podczas konferencji prasowej, która odbyła się w czerwcu 2023 r.⁵²

Kształcenie w zawodach medycznych oparte jest na standardach opublikowanych w rozporządzeniu z dnia 26 lipca 2019 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego (tekst jednolity Dz. U. 2021 r. poz. 755 z późn. zm.). Stanowią one minimum wymagań, które każda uczelnia kształcąca studentów na tych kierunkach musi spełnić. Rekomendacje KRAUM stanowią ich uzupełnienie i są wskazówką jak uczyć nowoczesnie, dążąc do wykształcenia absolwentów świadomych swojej misji społecznej związanej z wykonywaniem zawodu zaufania publicznego. Rekomendacje zwracają uwagę na to, by studenci nabywali odpowiednią, aktualną wiedzę medyczną, ale także by potrafili respektować normy etyczne, by wykazywali się empatią, zdolnością do zachowania w tajemnicy informacji o pacjencie i wysokim poziomem kultury osobistej.

Priorytetem wykonywania zawodu medycznego jest dobro pacjenta, dla tego ważne jest, by kandydaci na studia byli świadomi wagi powołania do jego wykonywania. Niestety aktualnie jedynym wymogiem przyjęcia na studia medyczne jest spełnienie kryterium związanego z osiągnięciem odpowiedniego wyniku egzaminu maturalnego. Odstąpiono od egzaminów wstępnych, nie poznajemy kandydata od strony jego predyspozycji osobowościowych. Tymczasem ważne jest, czy kandydat jest empatyczny, czy potrafi okazać szacunek dla drugiego człowieka, zrozumienie oraz czy jest zdolny do poświęcenia, chociażby poświęcenia wolnego czasu dla drugiego człowieka. Osoba wykonująca zawód medyczny, czyli osoba, której powierzamy swoje zdrowie i życie powinna być wytrzymała psychicznie i odporna na stres. Powinna być również zrównoważona i nie zaburzona emocjonalnie. Dlatego też w egzaminie wstępnym powinien uczestniczyć psycholog. Są to niestety tylko pomysły, w rzeczywistości wymaga się jedynie, by kandydaci uzyskali odpowiednio wysokie progi punktowe na egzaminie maturalnym. Ważne jest nastawienie do etyki zawodowej. Na Gdańskim Uniwersytecie Medycznym od bieżącego roku akademickiego (2024/25) wprowadziliśmy obowiązkowy test z zakresu zasad

⁵¹ <https://www.umw.edu.pl/pl/wydarzenia/nowoczesna-edukacja-medyczna-konferencja-kraum>

⁵² <https://kraum.org.pl/?p=4544>

etycznych i dobrych obyczajów akademickich, który każdy kandydat musi przejść przed immatrykulacją. W Rekomendacjach KRAUM zauważono problem, bardzo ogólnikowo go opisując ze względu na obecny brak możliwości prawnych wskazania konkretnych rozwiązań. Podczas prac nad uaktualnieniem treści rekomendacji zostanie on jednak zgłębiony jako postulat debaty, która odbyła się podczas konferencji KRAUM w maju br. w Kołobrzegu maja br. pt. „Edukacja i humanizacja we współczesnej medycynie”⁵³.

Rekomendacje wskazują na role przedstawicieli zawodów medycznych we współczesnych systemach ochrony zdrowia. Do wypełniania ról eksperckich, związanych z prowadzeniem i uczestniczeniem w procesie diagnozowania i terapii, edukowaniem innych, komunikowaniem, promowaniem zdrowia, działaniem na rzecz rozwoju własnego zawodu, czy rozwojem nauk medycznych potrzebne są kompetencje w zakresie: komunikacji z pacjentami, ich rodzinami oraz swoimi współpracownikami, zarządzania i pracy w interdyscyplinarnym zespole złożonym z przedstawicieli wielu zawodów i specjalności, krytycznej oceny, wykorzystania wyników oraz prowadzenia badań naukowych, wpływania na postawy zdrowotne, jak również wykorzystywania nowoczesnych technologii i nauczania innych.

Osiągnięcie celów edukacyjnych powinno być oparte na ciągłej analizie i modyfikacjach katalogu efektów uczenia się i rozwijania stosowanych metod dydaktycznych adekwatnych dla edukacji medycznej. Dotyczy to także rozwijania i unowocześniania sposobów oceny osiągnięcia efektów uczenia się, zwłaszcza poprzez dbałość o właściwy poziom egzaminów weryfikujących całościową wiedzę i umiejętności zdobyte podczas studiów. Niezwykle ważne jest także zagwarantowanie odpowiednich warunków kształcenia. Dlatego też Rekomendacje wskazują na potrzebę przestrzegania podstawowych zasad w obszarach:

- I – gwarantowania zdobywania właściwych kompetencji zawodowych,
- II – metodyki kształcenia,
- III – środowiska nauczania.

W zakresie właściwych kompetencji zawodowych zwrócono uwagę na obowiązek zapewnienia, by nauczane treści odzwierciedlały aktualny rozwój nauk medycznych, nauk o zdrowiu i nauk farmaceutycznych. Konieczna jest dbałość o zapewnienie właściwego poziomu umiejętności praktycznych, które nabywane są zarówno w warunkach symulowanych, jak i klinicznych. Dlatego też ważne jest, by studenci odbywali naukę w małych grupach studenckich w odpowiednio przygotowanych do

⁵³ <https://kraum.org.pl/?p=4659>

tego szpitalach. Niezwykle ważne jest zapewnienie nabycia umiejętności i postaw społecznych niezbędnych do współpracy z pacjentem i jego rodziną: „efektywnego komunikowania się, aktywnego słuchania, otwartości, dociekliwości, prowadzenia dialogu motywującego i wspierającego, poszanowania godności i praw pacjenta, szacunku, empatii i wzajemnego zaufania a także związanych z kulturowymi, duchowymi i emocjonalnymi aspektami procesu leczenia dla właściwego rozumienia i uwzględniania jego przeżyć i doświadczeń”. Kształcenie musi uwzględniać „wagę właściwej komunikacji z pacjentem i jego rodziną, a także z członkami zespołu terapeutycznego, zwłaszcza przy wykorzystaniu metod symulacyjnych oraz zajęć z pacjentem standaryzowanym⁵⁴. Niezbędne jest wyposażanie studentów w umiejętność przyjmowania informacji zwrotnej, związanej z postępami w nauce, również tej trudnej”. To zadanie jest niezwykle trudne. Komunikacja medyczna staje się przedmiotem obowiązkowym na studiach medycznych dopiero za trzy lata (w roku akademickim 2026/27). Aktualnie studenci mogą wybrać fakultet poświęcony kształceniu swoich umiejętności komunikacyjnych oraz zdobywają pewne umiejętności na zajęciach z psychologii. Należy sobie jednak uświadomić, że studenci uczeni w warunkach raczej idealnych, trafiają do pracy do placówek, gdzie mają styczność z sytuacjami, które odbiegają od nauczanych standardów. Wystarczy przyjrzeć się skargom wpływającym do Rzecznika Praw Pacjenta, by wyrobić sobie zdanie na temat stanu relacji pacjent-personel medyczny w polskich placówkach ochrony zdrowia. Skargi dotyczą głównie niewłaściwej komunikacji, utrudniania dostępu do informacji o stanie zdrowia (utrudnianie dostępu do dokumentacji medycznej), łamania prawa do poszanowania godności i intymności⁵⁵. Zatem samo kształcenie przyszłej kadry, bez zmian warunków pracy nie odmieni oblicza polskiego systemu ochrony zdrowia a nasze, akademików starania, mogą pójść na marne. Ważne jest także przygotowanie kadry do sprostania wymogom pracy w strukturach systemu ochrony zdrowia i wyposażenie studentów w „świadomość używania zasobów i zasadności ich efektywnego wykorzystania, stosowania reguł prawa medycznego, reguł farmakoeconomiki, zaangażowania społecznego, podejmowania racjonalnych decyzji i usprawiedliwionego ryzyka, przestrzegania prawa, zasad etyki zawodowej i współpracy w zespole terapeutycznym”. Są to umiejętności, których zdobycie jest kluczowe, ale zarazem trudne i logistycznie, i metodycznie. Zajęcia powinny odbywać się w grupie składającej się ze studentów różnych kierunków studiów (np. lekarskiego, pielęgniarstwa, dietetyki, psychologii, farmacji, fizjoterapii, zdrowia publicznego).

⁵⁴ Pacjent standaryzowany to osoba, która została przeszkolona, aby zagrać pacjenta podczas zajęć w warunkach symulowanych w sposób spójny, znormalizowany, realistyczny i precyzyjny.

⁵⁵ <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/expert-insights/skargi-na-naruszenia-praw-pacjenta>

Musimy, jako kadra dydaktyczna, najpierw sami nauczyć się sposobów efektywnego kształtowania tych umiejętności, ale też owocnego weryfikowania ich osiągnięcia, co także nastręcza trudności. Zazwyczaj bowiem nabywa się je w praktyce, metodą prób i błędów. Zdobywanie tak kluczowych kompetencji przyniosłoby w rezultacie nieocenione rezultaty dla całego systemu ochrony zdrowia. Treści programowe powinny odzwierciedlać aktualne potrzeby rynku pracy, w tym celu należy zapewnić dbałość o możliwość nabycia doświadczenia w pracy klinicznej już na etapie studiów poprzez np. umożliwienie pracy w charakterze asystenta lekarza, w centrach informacyjnych i rejestracji. Na Gdańskim Uniwersytecie Medycznym studenci są zatrudniani przez szpital kliniczny i zdobywają doświadczenie zawodowe już w trakcie studiów. Wykorzystywany jest ich potencjał a korzyści są obopólne, tj. i dla szpitala i dla studenta. W kształceniu kadr medycznych ważne jest „uwzględnianie innych ról przypisanych zawodom medycznym, które nie są związane bezpośrednio z udzielaniem świadczeń zdrowotnych, m.in. poprzez prowadzenie oraz rozwijanie współpracy uczelni kształcącej na studiach medycznych z centrami wsparcia badań klinicznych i podejmowanie, jak również prowadzenie niekomercyjnych badań klinicznych.” Badania kliniczne mają bowiem ogromny wpływ na praktykę, zarówno w obszarze diagnostyki jak i leczenia.

Metodyka kształcenia medycznego jest wyjątkowo specyficzna. Stawia nacisk na nauczanie praktyczne, w środowisku klinicznym. Pacjent, poza tym, że korzysta ze świadczeń zdrowotnych, staje się obiektem dydaktycznym. To sytuacja wyjątkowa. Należy zadbać o jego bezpieczeństwo, prawa, komfort, ale także o jego czas. Dlatego niezwykle ważne jest przedkliniczne przygotowanie studenta do pracy w warunkach symulowanych, w Centrach Symulacji Medycznej⁵⁶. Kształcenie kliniczne, z udziałem pacjentów „powinno respektować potrzeby pacjenta i jego wartości w oparciu o najlepsze dostępne dowody naukowe (evidence-based medicine) oraz możliwości pełnego zrozumienia przekazywanych mu w procesie terapeutycznym informacji zdrowotnych, powinno uwzględniać kompetencje związane z rozumieniem oraz poszanowaniem kulturowych i behawioralnych podstaw zachowań zdrowotnych”. Nowością jest postulat uwzględniania opinii wystawianych studentowi przez pacjenta, nie tylko przez nauczyciela. W Gdańskim Uniwersytecie Medycznym za sprawą zaangażowania Dyrektora ds. Lecznictwa Uniwersyteckiego Centrum Klinicznego zaczęto wdrażać system użycia specjalnej aplikacji służącej wystawianiu ocen studentom przez pacjentów. W dydaktyce medycznej korzystamy z egzaminów ustrukturyzowanych (np. OSCE, miniCEX), które pozwalają zweryfikować wiedzę,

⁵⁶ Sobierańska, Janusz, Janczukowicz (2021). W: Timler, Bartczak (red.).

praktyczne umiejętności kliniczne oraz postawy. Egzaminy ustrukturyzowane są bardzo trudne do przygotowania i do przeprowadzenia. Kadra musi być do tego właściwie przygotowana i przeszkolona.

We współczesnym świecie szerzy się denializm⁵⁷. Nabiera zatem mocy potrzeba wyposażenia absolwentów w kompetencje „umożliwiające efektywne przeciwdziałanie szerzeniu fałszywych informacji na temat zdrowia i choroby”. Niezwykle ważne jest we współczesnym świecie przygotowanie absolwentów „do uczenia się przez całe życie poprzez m.in. promowanie odpowie nich postaw, szeroką ofertę kursów fakultatywnych, znaczący wpływ studentów na funkcjonowanie uczelni oraz sposób realizacji i zawartość programów nauczania, oferowanie i prowadzenie szkolenia podyplomowego w macierzystej uczelni”. Absolwenci studiów medycznych sami stają się nauczającymi, np. sprawując opiekę nad stażystami, osobami odbywającymi szkolenie specjalizacyjne. Dlatego powinni także posiadać umiejętności pedagogiczne. Rekomendacje KRAUM wskazują na wyposażenie studentów w umiejętność przekazywania wiedzy i umiejętności innym, młodszym adeptom zawodów medycznych.

Postulaty z trzeciej grupy Rekomendacji odnoszące się do środowiska kształcenia wskazują na wagę umiędzynarodowienia procesu kształcenia, zwłaszcza biorąc pod uwagę międzynarodowy charakter nauk medycznych, które rozwijają się dzięki szerokiej współpracy. Bardzo ważne jest gwarantowanie kształcenia interprofesjonalnego, które na razie realizowane jest głównie w formule fakultetów oferowanych studentom różnych kierunków studiów. Dostrzeżono, jak ważne jest by studenci zdobywali swoje kompetencje w środowisku przyjaznym i bezpiecznym. Studenci studiów medycznych wskazują na problem wypalenia związany z przeładowaniem programu studiów, ale także ze stresem związanym z ich nauką w warunkach klinicznych⁵⁸. Na uczelniach medycznych powinny działać poradnie psychologiczne, z których student może skorzystać w sytuacji kryzysowej, a zdrowie psychiczne studentów powinno być traktowane priorytetowo.

Praca kliniczna jest jednocześnie pracą naukową. Współczesna medycyna rozwija się tak szybko, że korzystanie z wyników badań naukowych staje się codziennością. Dlatego też kadry medyczne kształcone są w środowisku, w którym wiedza powstaje. Studenci mają dostęp do szerokiego grona pracowników badawczych, poznają zasady pracy badawczej, w tym również działając w studenckich kołach naukowych, mają

⁵⁷ Mączyńska 2024, Konopka 2022.

⁵⁸ Nowakowska K., Jabłkowska-Górecka K., Borkowska A. (2009).

dostęp do pracowni umożliwiających realizację pełnego spektrum badań naukowych, a postulatem jest promowanie kontynuacji nauki w Szkole Doktorskiej. Ważnym elementem Rekomendacji jest zakres odnoszący się do kadry dydaktycznej, „składającej się ze specjalistów w swojej dziedzinie, prowadzących i biorących udział w programach badawczych, których wyniki opublikowane są w recenzowanych czasopismach, a także będących członkami grup eksperckich opracowujących zalecenia diagnostyczno-terapeutyczne”. Zauważono, że „dla zagwarantowania profesjonalizmu kadry niezbędne jest właściwe projektowanie ścieżki kariery dydaktycznej, jak również stosowanie środków motywacyjnych wspierających rozwój kariery dydaktycznej i doskonalenie jakości kształcenia”. To postulat, który nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji braków kadrowych, z którymi się mierzymy. Jego spełnienie wymaga jednak podjęcia kroków systemowych, na poziomie krajowym. Bez zaangażowania władz i tworzenia specjalnych rozwiązań finansowych pozostanie tylko pustym postulatem. Podobnie jak postulat dotyczący rozwoju badań w obszarze dydaktyki medycznej oraz upowszechniania edukacji opartej na faktach (*evidence-based education*), co wiąże się z potrzebą ponoszenia wydatków na badania z zakresu dydaktyki medycznej, finansowania publikacji oraz udziału w konferencjach dotyczących dydaktyki akademickiej.

Poznanie potrzeb rynku pracy wymaga budowania ścisłej współpracy z podmiotami leczniczymi i innymi placówkami ochrony zdrowia. Współpraca uczelni z samorządami zawodów medycznych powinna skutkować propagowaniem wagi profesjonalizmu zawodowego, opartego m.in. na zasadach etycznych (*values-based medicine*) i społecznego znaczenia zawodów medycznych (*professional advocacy*). Uczelnie medyczne powinny współdziałać z towarzystwami naukowymi o uznanym autorytecie w kraju i za granicą, ponieważ tworzą one wytyczne praktyki klinicznej, będące ważnym elementem aktualnej wiedzy medycznej i farmaceutycznej. Dla rozwoju dydaktyki, zwłaszcza w obszarze bezpieczeństwa pacjenta, kluczowe są kontakty z organizacjami reprezentującymi pacjentów.

Rekomendacje funkcjonują w przestrzeni akademickiej uczelni medycznych od roku. Na razie trudno zatem o ich ocenę. Są jednak bardzo ważną wskazówką dla osób odpowiedzialnych za kształcenie medyczne, w którą stronę dydaktyka medyczna powinna podążać i jaki powinna objąć kierunek. Są ważnym głosem, wskazującym na odmienną dydaktyki medycznej i złożoność problemów, z którymi się mierzy. Troska o jakość edukacji medycznej powinna być przez państwo traktowana priorytetowo, ponieważ ma ona wpływ na jakość systemu ochrony zdrowia a w konsekwencji na

jakość opieki nad pacjentem. Pacjentem, którym w każdej chwili stać się może każdy z nas.

Bibliografia

Konopka K. (2022). *Pandemia dezinformacji – prawno-psychologiczny punkt widzenia wobec internetowych ruchów antyszczepionkowych i altmedowych*. W: Boćkowski D.,

Dąbrowska-Prokopowska E., Goryń P., Gorynia K. (red.). *Dezinformacja - Inspiracja - Społeczeństwo. Social Cyber Security*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 121-141.

Mączyńska E. (2024). *Dylematy funkcjonowania systemu ochrony zdrowia w warunkach przesilenia cywilizacyjnego*, „Mazowsze Studia Regionalne”, s. 9–36.

Nowakowska K., Jabłkowska-Górecka K., Borkowska A. (2009). *Style radzenia sobie ze stresem i zespół wypalenia zawodowego u studentów ratownictwa medycznego i ratowników medycznych*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, tom 9 nr 4, s. 242-248.

Sobierańska P., Janusz K., Janczukowicz J. (2021). *Symulacja medyczna jako narzędzie edukacyjne*. W: Timler D., Bartczak M. (red.). *Medycyna ratunkowa i edukacja z wykorzystaniem symulacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, s. 5-21.

Suchodolska M., *Nepotyzm niszczy polską medycynę. Nie będzie miał nas kto leczyć?* Gazeta Prawna, 13 listopada 2015, dostępny na: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/zdrowie/artykuly/904865,klanowosc-i-nepotyzm-polskiego-srodowiska-lekarskiego.html> (otwarty 31.07.2024).



VIVA DYDAKTYKA

22-23 maja 2025 r.
UNIwersytet Gdański

IV Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Szkoły Wyższej

Dydaktyka bez granic?

[strona Konferencji Viva Dydaktyka](#)

Ograniczenia żyją tylko w naszych umysłach. Ale jeśli użyjemy naszej wyobraźni, nasze możliwości staną się nieograniczone.

Jamie Paolinetti

W tytule konferencji stawiamy znak zapytania, a hasłem ogniskującym czynimy kategorię „granica”. Chcemy wspólnie zastanowić się, czy dydaktyka jako szeroko rozumiany zbiór przekonań i działań w obszarze kształcenia, ma jakieś granice (w myśleniu i w praktyce)? Czy osoba nauczająca powinna poruszać się w ich ramach, czy też może wychodzić poza nie?

Chcemy zaprosić Państwa do dyskusji, w której spróbujemy nie tylko poszukać odpowiedzi na zadane w tytule konferencji pytanie i nie tylko zastanowić się nad wielowymiarowością pojmowania granic w kontekście dydaktyki akademickiej, ale też zgodnie z założeniami VIVY pokazać praktyczne sposoby pracy z granicami w szkolnictwie wyższym. Mowa tu o innowacjach metodycznych, pracy z coraz bardziej zróżnicowanym odbiorcą kształcenia, budowaniu relacji, sztuce odpowiadania na specyficzne potrzeby edukacyjne lub mierzeniu się z AI. Ponadto, liczymy na dyskusję o sposobach przełamywania rozmaitych barier: organizacyjnych, wyobraźniowych, materialnych, technicznych i osobowych, instytucjonalnych i psychologicznych w akademii.

Zapraszamy do spotkania, w trakcie którego podzielimy się ze sobą praktyką tego, co z takimi granicami robimy jako nauczyciele i nauczy-

cielki akademickie. Jeśli przekraczasz granice – pokaż nam jak! Tworzysz ramy dla poszerzonej autonomii? – zainspiruj nas! Bronisz tradycji? – pokaż, gdzie stawiasz granice lub jak je chronisz!

Zapraszamy już tradycyjnie do dyskusji w naukowych sesjach referatowych, jak też przez udział w panelach dyskusyjnych, straganach dydaktycznych (dobrych praktyk), wysłuchanie referatu plenarnego oraz poprzez zaprezentowanie plakatu z badań nad dydaktyką lub z opisem sprawdzonej praktyki dydaktycznej. Szczególnie zależy nam na podzieleniu się praktyką, w której innowacja w jakiś sposób pokonała granicę (swoją własną, jej podmiotów, instytucji). Stałym punktem programu będą warsztaty dydaktyczne, a niespodzianką dedykowana gra, zdecydowanie wykraczająca poza granice konferencyjnej tradycji!

Szczególne miejsce nadaje też tegorocznej konferencji sesja europejska, na której – w formule spotkania sieciującego – podejmiemy dyskusję o formach kształcenia na uniwersytetach europejskich w kontekście planowania uruchomienia studiów wspólnych (joint study programmes) oraz projektem uniwersytetów europejskich.

Pakiet Inspiratora (do wyboru)

Stragan dydaktyczny

Zgłoszenie straganu dydaktycznego polega na przedstawieniu pomysłu dydaktycznego, który dotyczy praktyki. Oferujemy stoisko straganu w otwartej przestrzeni forum wymiany dobrych praktyk, które będziecie Państwo mogli zaaranżować indywidualnie, zgodnie ze swoim pomysłem. Stoisko umożliwia np. zaprezentowanie w postaci fizycznej pomocy dydaktycznych, materiałów lub innych artefaktów wykorzystywanych podczas zajęć ze studentami.

Referat naukowy

Referaty zostaną ułożone w sesje tematyczne. Przewidywany czas na każdy referat: 20 minut. Zgłoszenia do sesji naukowych podlegają procesowi podwójnej recenzji abstraktu.

Poster naukowy lub ilustrujący doniesienie z praktyki

Poster powinien być zapisany w przesłanym szablonie pliku pptx. Postery zostaną wydrukowane i ustawione przez organizatorów konferencji. W trakcie wydarzenia zostanie zorganizowana sesja posterowa, podczas której Autor/Autorzy posteru będą mogli go omówić i odpowiedzieć na pytania innych uczestników konferencji.

Sesja naukowa / Sympozjum

Zgłoszona sesja tematyczna obejmuje maksymalnie 4 referaty różnych autorów, które odnoszą się do wspólnej problematyki wyrażonej w tytule sesji. Czas trwania sesji: 90 min.

Pakiet Poszukiwacza Inspiracji

Zgłoszenie poszukiwacza inspiracji polega na udziale w konferencji z pasją, otwartością i ciekawością, ale bez wystąpienia.

Pakiet Sieciarza

Zaproszenie adresowane jest do przedstawicieli i przedstawicielek uczelni przekraczających granice w sojuszach międzyorganizacyjnych, zaangażowanych w kształcenie interprofesjonalne lub oferujących dydaktykę zorientowaną na rozwój kompetencji transwersalnych i dotyczy współkreowania otwartej przestrzeni dialogu podczas spotkań sieciujących i forum dobrych praktyk.

[FORMULARZ REJESTRACYJNY](#)

[ZGŁOSZENIE WYSTĄPIENIA](#)

Ważne terminy

Terminy zgłaszania wystąpień w ramach Pakietu Inspiratora : 10 marca / 10 kwietnia 2025 r.

Termin akceptacji propozycji w ramach Pakietu Inspiratora: 7 dni od zgłoszenia

Termin rejestracji dla wszystkich uczestników: 30 kwietnia 2025 r.

Termin wnoszenia opłat: 22 marca ("early bird": 600 zł) / 30 kwietnia 2025 r. (standardowa: 650 zł)

(opłata obejmuje udział w Konferencji, materiały oraz wyżywienie w trakcie trwania Konferencji)

Ramowy program Konferencji

Dzień 1: Otwarcie Konferencji (godz. poranne), Debata, Sesje referatowe, Wykład plenarny, Kolacja

Dzień 2: Sesje sieciowania, Sesje referatowe, Sesja posterowa, Stragany, Gra, Warsztaty

(program uzupełnią przerwy kawowe oraz obiadowe)

Miejsce Konferencji

Uniwersytet Gdański, Kampus Sopot, Centrum Dydaktyczno-Konferencyjne

Organizatorzy

Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego

Centrum Dydaktyczno-Konferencyjne Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego



Kontakt

e-mail: cddit@ug.edu.pl

telefon: (58) 523-14-19

[strona Konferencji Viva Dydaktyka](#)



11th Conference
European Variety in University Chemistry Education

Chemistry Beyond Borders:
Innovating Education for a Sustainable Future

EuroVariety
2025

Kraków
02-04.07.2025

Jeśli jesteś:

- wykładowcą chemii, biochemii, technologii lub inżynierii chemicznej,
- doktorantem w roli asystenta,
- autorem podręczników akademickich lub materiałów dydaktycznych,
- dydaktykiem lub metodykiem nauczania chemii.

Jeśli chcesz:

- podzielić się swoim doświadczeniem,
- porozmawiać o wyzwaniach,
- poszukać rozwiązań,
- zainspirować się pomysłami innych.

To zaproszenie jest właśnie dla Ciebie!

Będziemy rozmawiać w języku angielskim o:

1. Competence based education (development of employability skills).
2. Chemistry education for promoting responsibility and sustainability.
3. Practical and research based education.
4. Remote teaching and learning, multimedia, AR, VR and AI in education.
5. University students involved in outreach of science communication.
6. RPL and lifelong learning in chemistry.
7. Professional development of university teaching staff.

Ważne daty:

01.12.2024–13.03.2025 – Termin przesyłania streszczeń
18.04.2025 – Wczesna opłata konferencyjna

Do zobaczenia!

<https://eurovariety2025.confer.uj.edu.pl>



university of
 groningen

Summer School

Empowering Educational Developers to Train University Teachers

7 - 11 July 2025 | Groningen, Netherlands

For practitioners with a role in training university teachers

Designed as more of a community than a workshop series, this summer school aims to bring together those who partner with university teachers in improving their teaching effectiveness. So why a school of educational developers?

We often ask the question in our own work "Who develops the developers?" and our answer has always been—from and with each other. We recognize a need for this development to be an international network where 'islands' of educational trainers and developers can come together. So please come ready to learn as we collectively improve the training of university teachers.



Image by Egbert de Boer



Work on your
own project



Share and learn
from others



Practice your
training skills

Interested? Apply now!
rug.nl/summerschools



Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego