

IWONA PASZENDA

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-7164-9590

DYDAKTYKA KONSTRUKTYWISTYCZNA W CODZIENNOŚCI AKADEMICKIEJ – UTOPIA, KONIECZNOŚĆ, SZANSA?

ABSTRAKT: W rozdziale przyglądam się podejściu konstruktywistycznemu w codzienności dydaktyki akademickiej, rozważając i uznając w pewnym zakresie jego utopijność. Wiele argumentów przemawia za tezą, że dydaktyka konstruktywistyczna jest trudna do stosowania, wymagająca od nauczycieli akademickich szczególnego przygotowania. Trudność polega też na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta, jego aktywne, podmiotowe i samodzielne dochodzenie do wiedzy oraz nadawanie treściom własnych znaczeń i interpretacji. Tezą, którą staram się uargumentować, jest uznanie paradygmatu konstruktywistycznego nie tylko za konieczny z uwagi na wieloaspektowość ścieżek nauczania – uczenia się studentów, prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwość szerszego wykorzystania metody tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia studentów oraz wspierania nauczycieli akademickich w roli dydaktyków.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka, konstruktywizm, edukacja akademicka, codzienność

WPROWADZENIE

Polska dydaktyka za sprawą jej czołowych przedstawicieli może poszczycić się znakomitą dorobkiem. Dotychczas ukazało się wiele prac, które mają duże znaczenie dla myślenia dydaktycznego w Polsce. Mimo tych osiągnięć, trudno dzisiaj nie zauważyć pewnego zneruchomienia polskiej dydaktyki. Z tego powodu stoimy dzisiaj przed koniecznością jej rekonstrukcji¹. Wymóg ten odnosi się także do dydaktyki akademickiej, która stoi przed ważnym zadaniem zredefiniowania i zreinterpretowania obszaru swoich zadań oraz pól badawczych².

W dyskusji o dydaktyce akademickiej nie sposób pominąć kontekstu komercjalizacji uniwersytetów i akademickiego kształcenia, jego optyki oraz konsekwencji dla rozważanego kształtu i funkcji procesu kształcenia w szkole wyższej³. Jak powszechnie wiadomo, kształcenie uniwersyteckie już historycznie jest uwikłane w różnorodne napięcia wynikające ze sprzeczności interesów różnorodnych grup lub konkurujących ze sobą ideologii. Ostanie dziesięciolecia na skutek między innymi zmian społeczno-politycznych oraz rozwoju nowoczesnych technologii ujawniły napięcia pomiędzy uniwersytetem a światem biznesu, racjonalnością ekonomiczną czy też ideologią rynkową. Ta osobliwa zmiana ładu społecznego doprowadziła do zmiany percepcji miejsca, kształtu i roli edukacji. Pojawiało się wiele założeń, pozwalających traktować szkoły i uczelnie wyższe jako dochodowe przedsiębiorstwa, które powinny generować wymierne zyski. Do języka debaty nad kształtem edukacji weszły pojęcia zarezerwowane dotąd dla ekonomii. Dobrym tego przykładem jest wypowiedź Aldony Kameli-Sowińskiej: „uczelnia jest jak hipermarket, nauka jest jak towar, oferty edukacyjne leżą na półkach, a student jest przedmiotem wysokiej obróbki intelektualnej i wchodzi na rynek

¹ Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 11–13.

² Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 272.

³ Zob. tamże, s. 110.

jako produkt”⁴. Niewątpliwie metafora uniwersytetu jako supermarketu czy też jako „fabryki wiedzy” stała się powszechna, uniwersytet stał się elementem gry rynkowej, a jego wartość szacowana jest corocznie w zestawieniach rankingowych⁵.

Nadzieję na zmianę miała przynieść Ustawa 2.0. Zgodnie z jej założeniami mieliśmy dogonić świat, konkurować z nim w nauce, badaniach i kształceniu. Tymczasem wydaje się, że punkt ciężkości został położony na zmiany modelu zarządzania uczelnią, nową klasyfikację dziedzin i dyscyplin naukowych, nowy model ewaluacji osiągnięć w nauce, czy też zmiany w kształceniu doktorantów. Myślenie o jakości procesu kształcenia, rozumianej jako jakości tego, jak przebiegają zajęcia ze studentami, o wadze jakości pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego – wyraźnie gdzieś umknęło⁶.

Obecna ustawa w dużym stopniu deprecjonuje dydaktykę, premiując przede wszystkim osiągnięcia naukowe. Skutkuje to tym, że w wielu uczelniach odpowiedzialność za jakość kształcenia spada przede wszystkim na pracowników dydaktycznych. Nierzadko wymaga się od nich stałego podnoszenia kompetencji, udziału w konferencjach, pozyskiwania grantów na doskonalenie dydaktyki. Wobec tak sformułowanych wymagań, zgodzę się ze stanowiskiem profesor Jolanty Choińskiej-Miki, prorektor Uniwersytetu Warszawskiego, która uważa, że zdecydowanie negatywnie należy ocenić zbyt wysokie pensum dla wykładowców, którym może po prostu brakować czasu na badania edukacyjne⁷. Osobiście doświadczyłam tego problemu, prowadząc zajęcia dydaktyczne w kilku-

⁴ A. Kamela-Sowińska, *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie” 2006, nr 4, s. 54. Autorka sprawowała urząd ministra skarbu państwa w rządzie Jerzego Buzka, w latach 2005–2010 była rektorem Wyższej Szkoły Handlu i Rachunkowości w Poznaniu.

⁵ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 112.

⁶ Zob. A. Sajdak-Burska, *Wprowadzenie*, [w:] *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*, red. A. Sajdak-Burska, I. Maciejowska, Kraków 2020, s. 9.

⁷ Zob. A. Janus-Sitarz, *Jak docenić dydaktykę akademicką. Relacja z dyskusji o doskonaleniu kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (III Konferencja „Ars Docendi – rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich i doktorantów”, Uniwersytet Jagielloński, 10 XII 2018)*, [w:] *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*, dz. cyt., s. 150.

nastu grupach studenckich. W tych warunkach trudno było mi wygospodarować czas na to, by poza aktywnością dydaktyczną, angażować się również w badania. Zgodzę się ze stanowiskiem, iż dobry dydaktyk to ten, kto sam prowadzi badania naukowe⁸, że w ocenie jego pracy powinien się liczyć dobry warsztat dydaktyczny, osiągnięcia w tym obszarze czy opinia studentów. To jednak wiąże się z potrzebą instytucjonalnego wsparcia.

W tym kontekście pojawiają się pytania, czy w murach uniwersytetu można znaleźć miejsce na wspieranie rozwoju nauczycieli akademickich w ich roli dydaktycznej? Czy w czasach napięć spowodowanych stosowaniem rynkowej konkurencji pomiędzy uniwersytetami, parametryzacji gloryfikującej badania naukowe i mierzeniem jakości kształcenia „obiektywnymi” wskaźnikami doskonałości naukowej kadry jest jeszcze miejsce na wpisanie w misję akademickiego kształcenia indywidualnego wsparcia rozwoju człowieka i jego potencjału? Czy są możliwe cele kształcenia, wynoszące na piedestał wartość samodzielnego myślenia oraz kompetencji badawczych i interpretacyjnych studenta, uznając przy tym jego podmiotowość i autonomię? Te pytania tylko z pozoru wydają się retoryczne, mające na celu jedynie ożywić tęsknotę za wizją akademii, która skutecznie przeciwstawiłaby się dyskursowi rynkowemu, a zwróciła ku wartościom głęboko humanistycznym.

W mojej ocenie wartości te niesie ze sobą między innymi paradygmat konstruktywistyczny, który jako jeden z nurtów myślenia o kształceniu na poziomie wyższym, determinuje określone modele i wzorce dla praktyki edukacyjnej. W tekście przyglądam się temu podejściu, rozważając i uznając w pewnym zakresie jego utopijność. Wiele argumentów przemawia za tezą, że dydaktyka konstruktywistyczna jest trudna do stosowania, wymagająca od nauczycieli akademickich szczególnego przygotowania. Trudność polega na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta, jego aktywne, podmiotowe i samodzielne dochodzenie do wiedzy oraz nadawanie treściom własnych znaczeń i interpretacji. Barięą jest także instrumentalizacja nauczycieli przez rządzących.

⁸ Zob. tamże, s. 50.

Trzymanie ich na „politycznej smyczy”, a jednocześnie czyniących ich odpowiedzialnymi za wyniki kształcenia. Tezą, którą postaram się uargumentować, jest uznanie paradygmatu konstruktywistycznego nie tylko za konieczny z uwagi na zróżnicowanie ścieżek nauczania – uczenia się studentów, prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwość jego wykorzystania w systemie tutorialnym w obszarze kształcenia studentów i wspierania nauczycieli akademickich w ich roli dydaktycznej.

W dalszej części artykułu wskażę, w jaki sposób edukacyjne przeszerzenie teorii i praktyki są przenikane przez utopie założeń dydaktyki konstruktywistycznej.

UTOPIA

Utopia w potocznym rozumieniu to nic innego, jak iluzja, mrzonka, czysta fantazja, niemająca żadnego wpływu na przebieg zdarzeń⁹. Warto także wspomnieć o tym sposobie patrzenia na utopię, który zaproponował twórca tego pojęcia. Thomas More¹⁰ postrzegał ją jako krytykę rzeczywistości, której powinno towarzyszyć wskazanie kierunku koniecznych zmian. Termin utopia bywa też „duchową odpowiedzią na ograniczenia i braki egzystencji ludzkiej oraz frustracje jednostki i społeczeństwa”¹¹. Z uwagi na kontekstualność pojęcia utopii warto postawić pytanie o to, z czego jest niezadowolone współczesne społeczeństwo? Obserwacja życia codziennego oraz analiza literatury wskazuje, że zarówno poszczególne jednostki, jak i grupy społeczne są zaniepokojone między innymi obecnym kształtem edukacji¹².

⁹ Zob. D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Bauman*, Warszawa 2015, s. 43.

¹⁰ Zob. T. More, *Utopia*, Lublin 1993.

¹¹ M. Winiarczyk, *Utopie w Grecji hellenistycznej*, Wrocław 2010, s. 23.

¹² Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, dz. cyt.; S. Dylak, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, dz. cyt.; D. Hejwosz-Gromkowska, *Dlaczego dydaktyka (nie) jest ważna na uczelniach wyż-*

Nadzieję na zmianę miała wnieść dydaktyka konstruktywistyczna, która stanowi wzorzec myślenia dydaktycznego, zbudowany na opozycji wobec opcji obiektywistycznych, jak i na fundamencie dobrze opracowanych własnych założeń i modeli badań¹³. Paradygmat konstruktywistyczny w dydaktyce jest najbardziej rozpowszechnionym podejściem wpisanym we współczesne standardy edukacyjne. Jest on najczęściej promowany jako jedyny nowoczesny, a zarazem obowiązujący sposób postrzegania procesów uczenia się. Paradygmat podejścia konstruktywistycznego w dydaktyce szkolnej dość mocno jest promowany w literaturze niemieckojęzycznej¹⁴. W warunkach amerykańskich, jak pisze Bogusława Dorota Gołębniak, jest postrzegany jako nowa moda, czy nawet nowa religia edukacyjna¹⁵.

Nie oznacza to, że konstruktywizm nie jest przedmiotem sporów. Prawdopodobnie wynika to z jego znacznego zróżnicowania wewnętrznego. Dorota Klus-Stańska¹⁶ w swoich pracach wyróżnia jego dwie odmiany: teorię konstruktywizmu rozwojowo-poznawczego Jeana Piageta oraz teorię konstruktywizmu społeczno-kulturowego Lwa S. Wygotskiego. W pierwszej z wyróżnionych koncepcji nacisk jest położony na wyzwane przez interakcje ze środowiskiem materialnym procesy zachodzące w indywidualnie rozpatrywanym umyśle. W kolejnej uwaga jest skoncentrowana na interakcjach społecznych jako podstawowym motorze rozwoju umysłowego. Teorie te łączy przyjęcie poznawczej koncepcji człowieka jako osoby aktywnej, która poprzez procesy uczenia się staje się konstruktorem własnej wiedzy, a zarazem architektem rzeczywistości, w której funkcjonuje.

szych?, <https://liberte.pl/dlaczego-dydaktyka-nie-jest-wazna-na-uczelniach-wyzszych/>, dostęp 3.09.2021.

¹³ Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 131.

¹⁴ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 387.

¹⁵ Zob. B. D. Gołębniak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1(1).

¹⁶ Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, dz. cyt., s. 144.

Popularność konstruktywizmu ma także swoją ciemną stronę. W literaturze można znaleźć liczne przykłady „słabych” konstruktywistycznych działań. Dotyczą one między innymi „projektów edukacyjnych, nastawionych na zapamiętanie przez uczniów arbitralnie przekazywanej wiedzy i wyćwiczenie demonstrowanych przez nauczyciela umiejętności”¹⁷. Zjawisko to, jak zauważa Anna Sajdak, bywa obecne także w szkole wyższej. Tu zadaniem nauczyciela akademickiego jest najczęściej przekazywanie gotowej wiedzy oraz kontrola jej przyswojenia przez studentów. Student jest traktowany jako nieautonomiczny przedmiot procesu kształcenia, któremu odmawia się prawa dokonywania indywidualnych, znaczących wyborów w zakresie kształtowania własnej ścieżki edukacyjnej. Ma to swoje konsekwencje także w strukturze programów studiów, w których dominują zajęcia obowiązkowe oraz mocno rozbudowana grupa przedmiotów specjalizacyjnych. Program kształcenia jest instytucjonalną odpowiedzią na zapotrzebowanie rynkowe i społeczne na określony profil absolwenta¹⁸.

Co więcej, niektórzy nauczyciele nazywający siebie konstruktywistami, nie uświadamiają sobie, że konstruktywizm jest bardziej teorią uczenia się niż nauczania¹⁹. To, co nauczyciele proponują w praktyce, to bardziej bezpieczne symulacje niż aplikacje konstruktywistycznych teorii uczenia się. Termin „konstruktywny” jest często rozumiany jako synonim słów „bezwysiłkowy”, „relaksacyjny”, „swobodnie twórczy”. Dobrym tego przykładem jest opis sytuacji, w której

studentom pedagogiki organizuje się tzw. warsztaty, w trakcie których mają oni kolorowymi flamastrami na arkuszach papieru pakowego wypisywać asocjacje dotyczące zasugerowanego zagadnienia (np. „uczeń aktywny”, „myślenie twórcze” itd.)²⁰.

¹⁷ B. D. Gołębiak, *Konstruktywizm*, dz. cyt., s. 14.

¹⁸ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 296.

¹⁹ Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna*, dz. cyt., s. 64.

²⁰ Tamże, s. 65.

Zdaniem autorki ma to niewątpliwie wartość edukacyjną, którą w języku finansowym wyraża kwota, jaką możemy za ten papier uzyskać w skupie makulatury.

W tych warunkach paradygmat konstruktywistyczny ulega – jak gorzko zauważa Klus-Stańska – wyrazistej i spastycznej deformacji. Owa spastyczność polega na tym, że retoryka konstruktywistyczna, utożsamiająca się z hasłami: „samodzielne myślenie”, „aktywizacja ucznia”, „rozwiązywanie problemów”,

dobrze wygląda na sztandarach edukacyjnych, jednocześnie pozostając w całkowitej, głębokiej sprzeczności z napięciowymi, sztywnymi oczekiwaniami społecznymi. Jeśli bowiem odkodować funkcjonujący w Polsce archetyp ucznia, to używana retoryka konstruktywistyczna znajduje w nim określone, zdeformowane rozwinięcie: samodzielność ma oznaczać pilność, a nie odmienność i niezależność myślenia; aktywność ma być odpowiedzią wprost na zachętę i wskazania nauczyciela (uczeń wykonuje z zapałem to, czego się od niego oczekuje), a problemy mają być rozwiązywane w sposób, który już przed lekcją został zaplanowany (robi to w taki sposób, jak się od niego oczekuje²¹).

Do grona utopijnych wartości można dodać wytwarzane przez konstruktywizm psychologiczny projektowanie dydaktyczne, które cechuje się dużym zaufaniem do możliwości intelektualnych ucznia i rezygnacją z nauczycielskiej dominacji nad znaczeniami. Konstruktywizm w wersji psychologicznej może być postrzegany jako utopia także ze względu na to, że tworzy podstawę dla myślenia o edukacji jako autonomicznej wobec kontekstu społeczno-politycznego. Z kolei paradygmat konstruktywistyczno-społeczny swoje projekty dydaktyczne osadza na podkreśleniu wiedzy potocznej ucznia i uważną diagnozę jego sfery aktualnego rozwoju, a następnie każdorazowo zindywidualizowanej oferty zadań do wykonania. Tymczasem dzisiaj raczej nie trzeba nikogo przekonywać,

²¹ Tamże, s. 70.

że indywidualizacja w polskiej szkole jest nieznana²². W efekcie „polska szkoła na wszystkich poziomach edukacji – od szkoły podstawowej po akademicką – jest antykonstruktywistyczna”²³.

Niemniej jednak wartość konstruktywistycznych praktyk edukacyjnych w obszarze niemieckojęzycznym, potwierdza tezę, że wizja edukacji stwarzająca możliwość samodzielnego nadawania znaczeń, ułatwiająca uczącym się łączenie nowych idei z posiadaną już wiedzą, wcale nie musi być mrzonką i nie musi oznaczać edukacyjnej utopii.

KONIECZNOŚĆ

W rzeczywistości pierwsze tropy dydaktyki konstruktywistycznej można znaleźć w pracach klasyka polskiej dydaktyki Sergiusza Hessena, który opisując w *Podstawach pedagogiki* teorię uniwersytetu wyraźnie nadał procesowi studiowania rys konstruktywistyczny. Oczywiście jest, że z racji „wyprzedzenia epoki” nie mógł odwoływać się w swych uzasadnieniach do dzieł Piageta, Wygotskiego, czy też Jerome S. Brunera. Nawiązywał jednak do liberalnej koncepcji uniwersytetu Wilhelma von Humboldta oraz Johna H. Newmana. W ocenie Hessena²⁴ studiowanie polega nie na „przyswajaniu” wiedzy stanowiącej dorobek jakiejś dyscypliny, lecz oznacza „posuwanie nauki do przodu” w toku pracy badawczej. Stosownie do tego, nauczanie nie może być przedstawianiem domkniętej, skończonej wiedzy, podanej studentom w formie gotowej do przyswojenia. Klasyczna forma kształcenia, jaką na uniwersytecie jest wykład jest zdaniem Hessena przedstawieniem zagadnień jako problemowych, jeszcze nie rozstrzygniętych. Autor pisze:

wykład uniwersytecki – w salach wykładowych czy seminariach, czy pracowniach – daje przeto wyraz wciąż nowym i spornym jeszcze teoriom i od-

²² Tamże, s. 69–71.

²³ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli*, [w:] *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Kraków – Rzeszów 2018, s. 46.

²⁴ Zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 378n.

kryciom w nauce. Wszelkie nawet nieznaczne odkrycie naukowe dąży tu do otrzymania sformułowania słownego, tj. udzielania go innym. I przeciwnie, wszystkie odlane już w skryształizowaną formę systemy podlegają na nowo przetopieniu, gdyż są przedmiotem krytyki i badania²⁵.

Odnosząc się do współczesnej konstruktywistycznej retoryki, można zaryzykować tezę, że Hessen w procesie akademickiego kształcenia upatrywał okazji do podejmowania wspólnych, zarówno przez osobę prowadzącą zajęcia, jak i studenta, procesów konstruowania, rekonstruowania oraz dekonstruowania wiedzy.

Zorientowanie procesu kształcenia na studiowanie, rozumiane jako konstruowanie znaczeń, pozwala inaczej spojrzeć na wiedzę. Ta nie jest bowiem przedmiotem transmisji od nauczyciela do studenta, lecz jest tworzona w wyniku indywidualnego oraz społecznego procesu konstruowania znaczeń, ich uzgadniania i negocjowania. Konstruowanie znaczeń wymaga aktywnego zaangażowania zarówno od nauczyciela, jak i studenta oraz uaktywnienia zasobów ich dotychczasowej wiedzy i doświadczeń. Wszak zgodnie z teorią konstruktywistyczną uczenie się, czyli także studiowanie, nabywanie wiedzy zachodzi wskutek reorganizacji dotychczasowych struktur poznawczych, reprezentacji świata oraz na drodze „wkładania” w posiadane doświadczenia nowych informacji. Wiedza zdobywana w wyniku studiowania podlega zatem nieustająco rekonstrukcji oraz interpretacji w toku indywidualnego uczenia się oraz wskutek zmiany perspektywy interpretacyjnej w toku uczenia się społecznego²⁶.

W podejściu konstruktywistycznym strategię działań dydaktycznych podejmowane przez nauczyciela w dużej mierze ukierunkowane są na wsparcie uczenia się studenta w dwóch perspektywach: 1) strategię wspierania procesu studiowania jako konstruowania wiedzy; oraz 2) strategię procesu studiowania jako społecznego uzgadniania znaczeń. Można zatem za Sajdak przyjąć, iż „proces kształcenia w perspektywie

²⁵ Tamże, s. 380.

²⁶ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 405–406.

konstruktywistycznej jest tworzeniem edukacyjnych okazji do wypróbowania siebie w różnorodnych strategiach działań²⁷. W tym właśnie obszarze umożliwiania studentom wypróbowywania siebie w różnorodnych ścieżkach myślenia, działania, uczenia się – upatruję możliwości i konieczności zastosowania paradygmatu konstruktywistycznego w procesie kształcenia akademickiego. Wszak w perspektywie konstruktywistycznej ważniejsze od samego faktu zdobywania wiedzy przez studentów jest wypracowywanie strategii, w których wiedza jest zdobywana, a umiejętności kształtowane. Od „produktu” ważniejsza jest „ścieżka myślenia”, umożliwiająca dojście do zaplanowanego efektu. W tym kontekście zadaniem nauczyciela akademickiego jest oferowanie różnorodnych strategii wspierających konstruowanie wiedzy, jej rozumienie, interpretowanie, zapamiętywanie oraz tworzenie nowych jakości. W związku z tym nauczyciel akademicki konstruujący swoją rolę zawodową w paradygmacie konstruktywistycznym powinien mieć²⁸:

1. gotowość do akceptacji studenta jako autonomicznego podmiotu procesu studiowania;
2. cierpliwość dla poszukiwań studenta własnych ścieżek uczenia się; a zarazem,
3. gotowość do modyfikacji proponowanych przez siebie strategii nauczania budowanych na procesualno-poznawczych wzorach uczenia się;
4. umiejętność stwarzania edukacyjnych okazji do aktywnego uczenia się studentów, do podejmowania przez nich samodzielnych penetracji studiowanej dyscypliny, do wejścia w rolę badacza testującego własne hipotezy robocze.

To cztery niezwykle trudne do spełnienia warunki. Jak można wesprzeć nauczycieli i studentów w ich edukacyjnej i dydaktycznej roli? Moim zdaniem szansy na wsparcie można upatrywać w tutoringu akademickim w różnych jego odmianach i obszarach.

²⁷ Tamże, s. 407.

²⁸ Zob. tamże, s. 410.

SZANSE

Wzorce tutoringu akademickiego zostały wypracowane między innymi na uniwersytecie w Oksfordzie, o czym pisze w swojej pracy o uniwersytetach Daria Hejwosz²⁹. Przykłady dobrych praktyk w zakresie tutoringu akademickiego można także znaleźć między innymi w dwóch monografiach zbiorowych, napisanych przez studentów oraz tutorów Uniwersytetu Gdańskiego, i jednej autorstwa Beaty Karpińska-Musiał – koordynatorki projektu/programu interdyscyplinarnego wspierania studentów filologii obcej, w oparciu o metodę tutoringu akademickiego³⁰, zrealizowanego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Wszystkie książki bezpłatnie udostępniano na stronach internetowych wydawnictwa Libron – Filip Lohner z Krakowa³¹ i stanowią ciekawe świadectwo wyjątkowego, jak na polskie warunki instytucjonalne, doświadczenia edukacyjnego na poziomie akademickim. Chociaż projekt zakończył się w maju 2016 roku, to wciąż żyje w postaci publikacji oraz wielu wykładów poświęconych edukacji spersonalizowanej. Aby zrozumieć motywy, dla których projekt znalazł taki odzew w środowisku akademickim, warto wskazać na meritum tego podejścia do kształcenia. Otóż, jak pisze Karpińska-Musiał, tutoring nie jest po prostu metodą dydaktyczną praktykowaną pośród innych w kształceniu uniwersyteckim³². Nie jest to również kolejna oferta obejmowana przez koncepcję „innowacjonizmu”, który

²⁹ Zob. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 209.

³⁰ Zob. B. Karpińska-Musiał, *Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność? Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii*, [w:] *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. B. Karpińska-Musiał, Kraków 2016; *Studenckim piórem w tutorskim kalamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. B. Karpińska-Musiał, Kraków 2016; B. Karpińska-Musiał, *Edukacja spersonalizowana w Uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Kraków 2016.

³¹ Zob. <http://libron.pl/katalog>.

³² Zob. B. Karpińska-Musiał, *Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność?*, dz. cyt., s. 207–227.

Tomasz Zarycki³³ określa mianem poststrukturalistycznego dyskursu edukacyjnego. Tutoring to głęboka merytorycznie, intensywna, holistyczna praca ze studentem jako całościowym Podmiotem, oparta na wzajemnym szacunku, słuchaniu i podążaniu wspólną, ale jednak wskazywaną przez studenta drogą. I to nie tylko po to, by nabrać kompetencji przydatnych na rynku pracy, ale po to, by stać się na tym rynku krytycznie myślącym i wewnątrzsterownym człowiekiem³⁴. Jak wskazuje autorka, tzw. kompetencje społeczne tylko częściowo kształcone są w ramach regularnego programu studiów, różnych kierunków, czy też pracy seminaryjnej, zmierzającej do stworzenia własnego badania lub projektu dyplomowego. W badaniach przeprowadzonych przez Karpińską-Musiał, i opisanych w pracy *Edukacja spersonalizowana w Uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutoring*, tutoriale były postrzegane zarówno przez studentów, jak i kadrę akademicką jako odmienna forma kształcenia niż współpraca na seminariach dyplomowych lub magisterskich. Ta ostatnia jest uznawana przez wielu akademików za najbliższą edukacji spersonalizowanej jako stosunkowo zindywidualizowana forma analizy kolejnych fragmentów prac pisemnych przez promotora i dyplomanta/magistranta. Jednakże, zdaniem studentów, różnice dotyczyły przede wszystkim stopnia personalizacji procesu dydaktycznego, a więc typu relacji z tutorem i w konsekwencji tempa pracy i efektywności realizacji założeń cyklu tutorskiego³⁵. Opinie te okazały się zgodne z oceną tutorów, którzy zostali poproszeni o ocenę zróżnicowania pracy z różnymi studentami. Także w ocenie podobieństwa z pracą na seminariach lub jej odmienności tutorzy wskazywali na duże różnice, nie widząc prawie żadnych podobieństw w tych procesach.

³³ Zob. T. Zarycki, *Innowacjonizm jako legitymizacja. Dyskursy innowacji, gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa informacyjnego i pokrewne w perspektywie krytycznej*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, nr 27(1), s. 20–34.

³⁴ Zob. B. Karpińska-Musiał, M. Zieliński, *Nauczyciele nauczycielom: centrum tutorów, laboratorium inicjatyw dydaktycznych oraz doktoratorium Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, red. I. Maciejowska, A. Sajdak-Burska, Kraków 2018, s. 26.

³⁵ Zob. B. Karpińska-Musiał, *Edukacja spersonalizowana w Uniwersytecie*, dz. cyt., s. 220–228.

Można zatem zgodzić się ze stwierdzeniem, że tutoring to złożona formuła personalistycznego podejścia, filozofii dialogu oraz silnie podmiotowej praktyki kształcenia³⁶. Osobiście dostrzegam w tutoringach akademickim dużą szansę na satysfakcjonującą pracę ze studentami, pozwalającą stwarzać przestrzeń możliwości dla rozwoju potencjału konkretnego studenta. Doświadczenia osób prowadzących badania nad tutoringiem akademickim stanowią mocny argument za tym, że zastosowanie w edukacji paradygmatu konstruktywistycznego nie musi być utopijne i skazane na porażkę.

Kolejną ważną sferą możliwości zastosowania podejścia konstruktywistycznego w codzienności akademickiej jest obszar wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w ich roli dydaktycznej. Wiele uczelni, dostrzegając problem (nie)przygotowania doktorantów oraz młodszych pracowników nauki do prowadzenia zajęć ze studentami, tworzy ofertę kursów i warsztatów umożliwiających rozwijanie kompetencji dydaktycznych, która zazwyczaj przybiera postać mniej lub bardziej ustrukturyzowanych szkoleń. Te formy działania należą do znakomitych inicjatyw, które są nie do przecenienia z uwagi na potrzeby nauczycieli akademickich. Trzeba jednak podkreślić, że zazwyczaj są one nastawione na tzw. młodą kadrę. Słusznie zatem pyta Sajdak-Burska³⁷, co możemy zaoferować tym, którzy będąc już wieloletnimi pracownikami, doświadczają porażek w pracy dydaktycznej? Co możemy zaoferować tym, którzy chcą więcej niż tylko podstawy, którzy chcą się rozwijać i sięgać po innowacje dydaktyczne? Co wreszcie z tymi nauczycielami, którzy prowadzą zajęcia na przyzwoitym poziomie, ale powoli ich zapał wygasa i potrzebowaliby po prostu inspiracji i zmiany perspektywy? Pomocne mogą być formy indywidualnego wsparcia, które mają już swoje ugruntowanie w systemach rozwoju nauczycieli akademickich w Europie³⁸.

³⁶ Zob. B. Karpińska-Musiał, M. Zieliński, *Nauczyciele nauczycielom*, dz. cyt., s. 26.

³⁷ Zob. A. Sajdak-Burska, *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2017, nr 2(22).

³⁸ Zob. tamże, s. 22.

Wspieranie rozwoju nauczycieli akademickich w paradygmacie konstruktywistycznym charakteryzuje się przede wszystkim ukierunkowaniem na zainicjowanie zmiany w zakresie przekonań osobistych na temat dydaktyki akademickiej oraz własnej praktyki kształcenia studentów. Punktem wyjścia zawsze jest wiedza osobista nauczyciela budowana na jego dotychczasowych doświadczeniach edukacyjnych w ciągu całego życia. Co istotne, podejście konstruktywistyczne do wspierania nauczycieli akademickich w ich rozwoju za nadrzędny cel uznaje nie przyrost wiedzy i umiejętności dydaktycznych, lecz tworzenie warunków umożliwiających przepracowywanie doświadczenia oraz praktykowanie refleksyjnego i krytycznego podejścia do własnej praktyki. Osoba udzielająca wsparcia występuje w roli tutora oraz aktywnego coacha umożliwiającego owe procesy, nie zaś eksperta posiadającego profesjonalną wiedzę na temat modeli nauczania/uczenia się. Formuły spotkań mogą być różne, ale ich zasadą zawsze jest partnerska relacja, dialogiczna postawa, otwartość oraz uważność w słuchaniu i obserwacji. Paradygmat konstruktywistyczny otwiera wyjątkowo bogaty katalog możliwości udzielania wsparcia nauczycielom akademickim w ich rozwoju. Mogą to być m. in.: kształtowanie kompetencji refleksyjnego działania (refleksji w działaniu i nad działaniem), coaching, konsultacje partnerskie, kursy, warsztaty, treningi ukierunkowane na konstruowanie, rekonstruowanie i dekonstruowanie „kompetencji do nauczania”, praca z doświadczeniem – Cykl Kolba w różnych wariantach: otwarty indywidualny – polegający na szukaniu wsparcia u innych nauczycieli, ale z tego samego środowiska, zamknięty indywidualny – polega na uczeniu się samego nauczyciela, refleksyjnego praktyka, na samodzielnej pracy ze swoim doświadczeniem „tu i teraz” w procesie nauczania studentów, zamknięty zbiorowy – polegający na tworzeniu grupy nauczycieli, wspólnoty uczących się i badających własną praktykę; otwarty cykl zbiorowy – najbardziej zbliżony do uczenia się „w sieci”, polegający na partnerstwie uczestnictwa w różnorodnych otwartych formach praktyki innych nauczycieli, w prezentacjach eksperckich, treningach, działaniach podejmowanych przez osoby posiadające różnorodną wiedzę „komplementarną” do praktyki nauczania. Ostatnią formą możliwości wspierania nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji

do nauczania, na jaką chcę zwrócić uwagę, jest poszerzanie środowiska uczenia się – umożliwienie tworzenia sieci uczących się (także z wykorzystaniem nowoczesnych technologii)³⁹.

Przedstawiony tu wybór form możliwych do wykorzystania w projektowaniu działań wspierających rozwój nauczycieli, a ukonstytuowanych przez paradygmat konstruktywistyczny jest jedynie propozycją, jedną z wielu⁴⁰. Należy jednak pamiętać, iż katalog możliwości wspierania nauczycieli w rozwoju musi być ciągle rozwijany, „być w ruchu”. To bycie w ruchu jest charakterystyczne dla konstruktywistycznego podejścia do kompetencji nauczyciela, które z uwagi na niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych oraz ich podmiotowe uwarunkowania nigdy nie może osiągnąć stanu finalnego, dokończonego. Wiedza nauczyciela musi podlegać wciąż ponawianej konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji.

ZAKOŃCZENIE

Z powyższego opisu wynika, że przyjęcie w dydaktyce akademickiej paradygmatu konstruktywistycznego jest trudne i wymaga od nauczyciela akademickiego dojrzałości i pokory w stosunku do własnej pracy. Wymaga też specyficznych zasobów osobowych, które mogą uczynić go zdolnym do przyjęcia postawy facylitacyjnej. Ulokowanie w centrum edukacji czynności uczenia się, a nie nauczania niesie ze sobą redystrybucję władzy, przywilejów, odpowiedzialności. Wprowadzenie konstruktywistycznej zmiany we własnej praktyce nauczycielskiej nie należy do zadań łatwych. Przeszkadza tu obowiązująca do tej pory kultura werbalnej aktywności nauczyciela oraz kontrolujących procedur i strachu. Wprowadzenie konstruktywistycznej zmiany we własnej praktyce wymaga wyjścia naprzeciw i innym kontrowersjom: uwzględniania państwowych standardów, przestrzegania centralnie ustalanych wymagań i zaleceń. Z pewnością trudne

³⁹ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 417n.

⁴⁰ Osoby zainteresowane mogą zapoznać się z szerszą ich ofertą w pracy: *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich*, dz. cyt.

jest także to, iż konstruktywizm jest teorią uczenia się. Nie jest jednak instrukcją dydaktycznego działania, w tym sensie nie jest koncepcją nauczania. To tylko obiecująca teoria uczenia się, sugerująca, co najwyżej, pewne ogólne zalecenia odnośnie nauczania. Jej aplikacje w dziedzinie szkolnego programu nauczania nie mogą mieć charakteru formułowanych wprost dyrektyw. Z podstaw konstruktywizmu pochodzi jedynie system wartości, którego nie można odnosić bezpośrednio do obszaru nauczycielskiego działania. Nauczyciele mogą tylko zabiegać o to, aby ich uczniowie/studenci, pracując indywidualnie lub z innymi, rozwijali indywidualne narzędzia do samodzielnego myślenia⁴¹.

Rozstrzygnięcie wątpliwości – czy konstruktywizm w działaniu znaczy tylko tyle czy aż tyle, pozostawiam Czytelnikom.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński D., *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Bauman*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
- Dylak S., *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.
- Gołębniak B. D., *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1(1).
- Hejwosz-Gromkowska D., *Dlaczego dydaktyka (nie) jest ważna na uczelniach wyższych?*, <https://liberte.pl/dlaczego-dydaktyka-nie-jest-wazna-na-uczelniach-wyzszych/>, dostęp 3.09.2021.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przekł. A. Zieleńczyk, wyb. i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.

⁴¹ Zob. B. D. Gołębniak, *Konstruktywizm*, dz. cyt., s. 20.

- Janus-Sitarz A., *Jak docenić dydaktykę akademicką. Relacja z dyskusji o doskonaleniu kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich* (III Konferencja „Ars Docendi – rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich i doktorantów”, Uniwersytet Jagielloński, 10 XII 2018), [w:] *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*, red. A. Sajdak-Burska, I. Maciejowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.
- Kamela-Sowińska A., *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie” 2006, nr 4.
- Karpińska-Musiał B., *Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność? Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii*, [w:] *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. B. Karpińska-Musiał, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2016.
- Karpińska-Musiał B., *Edukacja spersonalizowana w Uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2016.
- Karpińska-Musiał B., Zieliński M., *Nauczyciele nauczycielom: centrum tutorów, laboratorium inicjatyw dydaktycznych oraz doktoratorium Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, red. I. Maciejowska, A. Sajdak-Burska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.
- More T., *Utopia*, przeł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Sajdak-Burska A., *Wprowadzenie*, [w:] *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*, red. A. Sajdak-Burska, I. Maciejowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.

- Sajdak-Burska A., *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2017, nr 2(22).
- Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. *Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. B. Karpińska-Musiał, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli*, [w:] *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Impuls, Kraków-Rzeszów 2018.
- Winiarczyk M., *Utopie w Grecji hellenistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Zarycki T., *Innowacjonizm jako legitymizacja. Dyskursy innowacji, gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa informacyjnego i pokrewne w perspektywie krytycznej*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, nr 27(1).

CONSTRUCTIVIST DIDACTICS IN EVERYDAY ACADEMIC LIFE – UTOPIA, NECESSITY, CHANCE?

ABSTRACT: In this chapter, I look at the constructivist approach in everyday academic life, considering and to some extent recognizing its utopian nature. There are many arguments in favor of the thesis that constructivist teaching is difficult to apply and requires special preparation from academic teachers. Another difficulty lies in the need to shift the emphasis from mass education to an individual approach, focused on the student, his active, subjective and independent exploration of knowledge and giving the content his own meanings and interpretations. The thesis that I am trying to prove is the recognition of the constructivist paradigm not only as necessary due to the multifaceted teaching paths – student learning, leading to various learning outcomes, but also as an opportunity creating the possibility of a wider use of the academic tutoring method in the field of student education and supporting teachers academics as educators.

KEYWORDS: didactics, constructivism, academic education, everyday life