

Bartłomiej Golek

UNIwersytet Jagielloński

POŻĄDANE CECHY OSOBOWOŚCI WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

DESIRABLE CHARACTERISTICS OF ACADEMIC TEACHER'S PERSONALITY

Abstract

The article discusses desirable characteristics of a modern academic teacher. In the current discussion about the quality and necessary reform of higher education, the focus is on curricula, content and effects of education, along with financing and management of universities. Much less attention is given to the questions regarding personal and moral qualities of academic teachers. It is worth reflecting on and researching the desired characteristics of academics that would enable them to fulfil their social role.

Key words: teacher, academic teacher, academic staff, personality, features of personality

Słowa kluczowe: nauczyciel, nauczyciel akademicki, osobowość, cechy osobowości

WPROWADZENIE

W toczącej się dziś dyskusji o jakości i reformie szkolnictwa wyższego na pierwszym planie poruszane są zagadnienia dotyczące programów studiów, treści i efektów kształcenia, krajowych ram kwalifikacyjnych, a także sprawy finansowania uczelni i nowoczesnego zarządzania nimi. Tematy związane z kadrami akademicką, jeśli się pojawiają, ograniczają się właściwie do nowych procedur awansu naukowego, skrzętnie liczonego w punktach, w mierzalnych kategoriach funkcjonowania zawodowego. W niewielkim zaś stopniu poruszane są kwestie dotyczące dyspozycji osobowościowych nauczycieli akademickich, ich przygotowania moralnego i struktur aksjologicznych. Zdaniem Wincentego Okonia (1959, s. 14), każdego nauczyciela cechować ma bogata osobowość, albowiem „chcąc dawać innym — musi on sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych — musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi — musi sam być dobry”. Dotyczy to także nauczyciela akademickiego, prowadzącego pracę naukowo-dydaktyczną ze studentami. Pożądane cechy jego osobowości związane są z rolą społeczną, jaką ma wypełniać, rozumianą jako ogół społecznych oczekiwań, zachowań i postaw odnoszących

się do nauczycielskich kompetencji. Zdzisława Kawka (1998, s. 25) rozumie przez rolę „zobiektywizowane systemy norm, względnie koherentne, uznawane i przyjęte jako obowiązujące i przypisane określonej pozycji społecznej”. Rola nauczyciela, w tym nauczyciela akademickiego, odnosi się do wypełnianej przez niego misji, ta zaś wiąże się ściśle z reprezentacją i realizacją w społeczeństwie określonych wartości (A. Gajdzica, 2013, s. 127). Od nauczyciela akademickiego, funkcjonującego w epoce nadmiaru propozycji kulturowych i uwikłanego w trudny proces zmian społecznych, oczekuje się dziś takiego systemu postaw i wartości (takiej osobowości), który współtworzyć będą między innymi:

- afirmatywna postawa wobec życia,
- postawa refleksyjna połączona ze skłonnością do myślenia teoretycznego,
- wolnomyślność,
- wierność i aksjologiczna stałość,
- skromność i wątpliwość,
- autentyczność.

Jak trafnie zauważyła Anna Gajdzica (2013, s. 285), „Jednostka, wykonując przypisaną jej rolę, powinna nie tylko wywiązywać się z określonych zadań, ale również mieć cechy osobowe z nią związane, będące podstawą do autowizerunku oraz do postrzegania jej przez inne osoby”. Wymienionym wyżej pożądanym dyspozycjom osobowościowym współczesnego nauczyciela akademickiego poświęcone będą kolejne części tekstu. Zaznaczyć trzeba, że jest to tylko kilka subiektywnie wybranych cech osobowości, wzajemnie ze sobą powiązanych, a zestaw ten w żadnym stopniu nie wyczerpuje podejmowanego tematu¹.

AFIRMATYWNA POSTAWA WOBEC ŻYCIA

Postawa ta rozumiana jest jako pozytywny stosunek do życia, aprobowanie życia takim, jakie jest.

Nie musi się jednak objawiać jako radowanie się wszystkimi jego przejawami. Afirmacja życia nie ma charakteru afektywnego [...]. Jest raczej formą aprobatywnego stosunku do samego procesu życia, jego długości, specyfiki i momentu finalnego oraz odmianą więzi człowieka z życiem, podstawą zakorzenienia osoby ludzkiej w podstawowej strukturze ontologicznej (A. Żywczok, 2004, s. 26).

Nauczyciel akademicki winien pielegnować w sobie afirmatywną postawę wobec życia, by móc kształtować ją także wśród swoich studentów. Entuzjazm, zapał i ontologiczne zdziwienie uznać można — zdaniem cytowanej tu Alicji Żywczok — za początek i źródło wszelkiej twórczości, w tym twórczości naukowej. Umiejętność dziwienia się światem i cieszenia się wartościową stroną życia warto w sobie podtrzymywać, by nie stracić zapału do trudnej w swej istocie wychowawczej i nauczycielskiej pracy. Jest to bowiem praca niejako skazana na ograniczony sukces, a jej efekty często bywa-

¹ Zaprezentowany niżej tekst jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego przez autora na III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Ideal uniwersytetu a potrzeby społeczne”, zorganizowanej 21 stycznia 2015 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

ją niewidoczne bezpośrednio, ukryte pod zasłoną lat, w czasie których aktualizują się w osobie studenta te wartości, jakie staraliśmy się w nim zaszczerpić lub rozwinąć. Praca ze studentami jest przecież pracą nad „stawaniem się człowiekiem”, a to proces — jak zauważył Władysław Stróżewski (1993) — nigdy nie kończący się, nie mający swej gotowej postaci. Ideału człowieczeństwa, do którego zmierzamy w procesie dydaktyczno-wychowawczym (w tym także w procesie własnego samokształtowania) nie podobna osiągnąć, można się jedynie według niego orientować. „Wartości, aktualizowane w człowieku, są bytowo jeszcze bardziej kruche, niżli ich podmiot i nigdy nie można z całą pewnością stwierdzić, czy zakorzeniły się w nim już na zawsze” (W. Stróżewski, 1993, s. 57). Wszystko, co osobom prowadzącym nauczanie i wychowanie innych pozostaje, to wyrobić w sobie postawę, którą Albert Camus nazwał postawą „szczęśliwego Syzyfa” (podają za: W. Komar, 1996, s. 99–100), a w tym afirmacja życia znacząco może pomóc.

Z afirmatywną postawą wobec życia wiąże się jeszcze taka cecha osobowości nauczyciela, która chroni go przed konformizmem i bezkrytycznym zadowoleniem.

Bywa tak, że na ogół jesteśmy z siebie zadowoleni i zwłaszcza jako nauczyciele mamy jedną wspólną w naszej rodzinie wado-zaletę, że nie chcemy, by uwagami i pomówieniami na nasz temat to zadowolenie w nas podważano lub go nas nawet pozbawiano. I dlatego czasem wbrew sobie wypada niekiedy być z siebie niezadowolonym i od czasu do czasu w spojrzeniu na siebie przynajmniej zapytać, czy wszystko w nas w porządku (J. Legowicz, 1993, s. 20).

Afirmacja życia ze wszystkimi jego niedostatkami i brakami zachęcać będzie nauczyciela akademickiego do nieustannej pracy nad sobą, do przewyżczania własnych ograniczeń, do samodoskonalenia, to zaś będzie rzutować wymiennie na jakość jego pracy ze studentami. Każdorazowy przyrost własnej świadomości, nowy pogląd, nowo nabyta wiedza, wzniesienie się na wyższe stanowisko umysłowe budzą w nauczycielu konieczność przeniesienia tych zdobyczy na innych, budzą intelektualny czy moralny entuzjazm i chęć podzielenia się nim ze studentami. Na tym tle istotnego znaczenia nabierają dyspozycje i sprawności nauczyciela związane z jego krytycyzmem, autorefleksją, głębokim namysłem nad faktami, zjawiskami oraz procesami, które inicjuje, organizuje i w których sam uczestniczy.

POSTAWA REFLEKSYJNA POŁĄCZONA Z UMIEJĘTNOŚCIĄ MYŚLENIA TEORETYCZNEGO

Nauczyciela akademickiego cechować powinna zdolność do szerokiej i wnikliwej refleksji połączona ze zdolnością do myślenia teoretycznego, a więc myślenia na wysokim poziomie abstrakcji. Jak pisze Maria Janion (1982, s. 109):

To sprawa nader istotna w naszych czasach, kiedy postęp wiedzy i zarazem ciągły proces dezaktualizacji wiedzy dawnej, już zdobytej, następują tak szybko, jak nigdy w historii. A równocześnie wiedza ogólna decyduje o poziomie intelektualnym społeczeństwa, o jego zdolności myślenia. [...] Chodzi zatem o człowieka, który nauczył się myśleć, dla którego myślenie jest funkcją życia. Być we współczesnym świecie to znaczy myśleć. Myśleć w nowej sytuacji i umieć sobie tę nowość przyswoić intelektualnie. Nie po amatorsku trawić nowinki

i ciekawostki z wielkiego świata, lecz ogarnąć te myślowe całości, które nowoczesność ma do zaoferowania. I umieć dokonać w nich wyboru.

Słowa te nabierają szczególnej wymowy, kiedy myślimy o nauczycielu akademickim — osobę pragnącą kształcić i wychowywać studentów cechować winny skłonność do namysłu na światem, sobą i własną pracą oraz upodobanie do życia teoretycznego, oderwanego od faktów dotyczących konkretnego miejsca i czasu, od konkretnej egzemplifikacji. Myślenie teoretyczne oznacza zastosowanie teorii we własnym myśleniu i prezentacjach (P.C. Salzman, P. Rice, 2009). To takie myślenie,

które w odróżnieniu od empirycznego, ma zdolność dostrzegania nie tylko całości, ale i głębokich więzi oraz zależności między poszczególnymi częściami. To właśnie „widzenie teoretyczne” umożliwi rozumienie i podejmowanie prawidłowych decyzji w konkretnych sytuacjach wychowawczo-dydaktycznych. Teoria również sprawia, że wszystko jest powiązane, jej zadaniem jest tworzyć całość z różnych elementów (B. Jodłowska, 2004, s. 18).

Chodzi więc o taki rodzaj myślenia, który pozwoli nauczycielowi akademickiemu funkcjonować z większą świadomością i pracować z większym samokrytycyzmem oraz odpowiedzialnością.

Nie jest to łatwe w czasach, kiedy wymaga się od studiów akademickich, od uniwersytetów, wreszcie od pracowników naukowo-dydaktycznych coraz większego nachylenia praktycznego, coraz wyraźniejszej orientacji na edukację pragmatyczną, ściśle zawodową, z oderwaniem od wiedzy ogólnej. Oczekują tego nie tylko studenci, ale i organizatorzy szkolnictwa wyższego, podmioty decydujące o jego finansowaniu, bywa, że również władze konkretnych uczelni, a wyczytać można to w kolejnych kuriozalnych rozporządzeniach, zarządzeniach, instrukcjach, wytycznych czy w przeformułowywanych nieustannie standardach programowych. Jak trzeźwo zauważył Leszek Kołakowski, oczekiwania te są błędne i godzą w istotę uniwersytetu, w istotę naukowej twórczości oraz w intelektualną kulturę społeczeństwa. Filozof ten pyta i odpowiada zarazem:

po co w ogóle istnieje ta kultura, która nie służy ani postępowi technicznemu, ani pomnażaniu materialnego dobrobytu? Na to pytanie jest jednakowoż tylko jedna odpowiedź: po to by ludzkość była tym, czym była zawsze. Jeśli kultura jest luksusem, to może dlatego że sama ludzkość jest luksusem natury (L. Kołakowski, 2009, s. 262–263).

Zdaniem cytowanego tu wybitnego akademika, uniwersytet jest odpowiedzialny za utrzymywanie ciągłości kultury, za jej przekazywanie, za rozwijanie intelektualnego namysłu.

Uczeni mówią nam od dawna, że gatunek ludzki tym się, między innymi, wyróżnia wśród innych, że ludzie w ciągu całego życia przechowują zdolność do bezinteresownej eksploatacji otoczenia, bez względu na doraźne potrzeby życiowe lub zagrożenia. Uniwersytet jest niejako zinstytucjonalizowaną formą tej właśnie swoiście ludzkiej cechy biologicznej — ciekawości jako samoistnego popędu, zdolności poznawania świata dla samego poznania (L. Kołakowski, 2009, s. 261).

Bezinteresowne teoretyzowanie winno stawać się udziałem pracowników naukowo-dydaktycznych, zwłaszcza w czasach, które — zdaniem Martina Heideggera (1986,

s. 156) — coraz wyraźniej cechuje ucieczka od wysiłku myślenia: „Nie ludźmy się. My wszyscy, łącznie z tymi, których zawód związany jest z myśleniem, jesteście często myślowo ubodzy, zbyt łatwo stajemy się bezmyślni. Bezmyślność jest budzącym obawy gościem, który współcześnie wkrada się wszędzie”. W różnorodnych obszarach życia społecznego, również w obszarze edukacji, dominuje dziś bowiem swojego rodzaju „myślenie rachujące” — to jest myślenie zmatematyzowane, planujące, liczące na konkretny sukces, kalkulujące. Tej pragmatycznej kategorii myślenia przeciwstawił M. Heidegger kategorię namysłu:

Rachujące myślenie nie prowadzi do namysłu, nie jest takim myśleniem, które prowadzi do namysłu nad sensem panującym we wszystkim, co jest [...] Namysł wymaga od nas, abyśmy zarówno nie trwali jednostronnie przy jakimś poglądzie, ani zbyt pochopnie nie przyjmowali nowych poglądów. Namysł wymaga od nas ogarnięcia i zaakceptowania tego, co na pozór do siebie nie pasuje (M. Heidegger, 1986, s. 157, 161).

Nauczyciel akademicki nie powinien uciekać w chłodno wykalkulowane techniczne sprawstwo, w ciasny pragmatyzm i utylitaryzm, refleksja nad działaniem, głęboki namysł nad sobą i własnym doświadczeniem zawodowym stanowią ważny element jego profesjonalizmu oraz warunek zawodowej autonomii i osobistej wolności.

WOLNOMYŚLNOŚĆ

Osobę nauczyciela akademickiego cechować ma wolność myślenia, co zdaje się być ściśle związane z posłannictwem instytucji uniwersytetu. Jak zauważa Janusz Goćkowski (1999, s. 51), „Uniwersytet jest koinonią — wspólnotą wartości i celów. Zwornikiem ładu aksjonormatywnego tej wspólnoty jest prawda — dobro naczelne będące ideałem motywującym dążności poznawcze uczonych”. Wartością zaś, która umożliwia uczonym i studentom poszukiwanie prawdy i która wpisuje się od wieków w istotę uniwersytetu jest wolność. Wolność myślenia, wolność słowa, wolność działania. „Powszechnie mówi się o «wolnej» wiedzy, o sztukach i studiach «wyzwolonych», o «wolnym» wykształceniu jako o czymś, co jest szczególną cechą i właściwością uniwersytetu i dżentelmena [...]” (J.H. Newman, 1990, s. 186). Uniwersytet i jego pracownicy winni stać na straży otwartości i pluralizmu w myśleniu, podejmować przedsięwzięcia w zakresie krzewienia idei wolności i praw człowieka. Środowisko akademickie ma być ostoją dobrze pojętej wolnomyślności, winno stać po stronie racjonalności, przeciwstawiać się wszelkim dogmatyzmowi i schematyzmowi w urządzaniu spraw życia publicznego, protestować przeciwko krzywdzącym stereotypom, różnorodnym postaciom ksenofobii i nietolerancji. Wolność to nie tylko kierowanie biegiem własnego życia, władanie samym sobą, działanie według swego upodobania. Prawdziwa wolność polega na wolności wewnętrznej, a jej jedynym ograniczeniem jest wolność drugiego człowieka. Trudno dziś być człowiekiem osobnym. Nauczyciele akademicy pamiętać muszą, „iż demokracja nie sprzyja ludziom osobnym, a premiuje ludzi stadnych” (J. Goćkowski, 1999, s. 406). Mają więc upominać

się o to, co niepopularne, dopuszczać do głosu to, co jest przekrzykiwane. Ważny jest też krytycyzm i nieposłuszeństwo w myśleniu. Jak pisał Stanisław Ossowski:

Pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełniąc swe zawodowe czynności nie był w myśleniu posłuszny. Pod tym względem nie wolno mu być posłusznym ani synodowi, ani komitetowi, ani ministrowi, ani cesarzowi [...] (podaję za: J. Goćkowski, 1999, s. 96).

Tu znowu pracownicy naukowo-dydaktyczni napotykać liczne przeszkody, doświadczenie uczy, że na owo „myślowe nieposłuszeństwo” nie ma dziś często na uczelni miejsca. Oto raz po raz ogranicza się — na drodze decyzji administracyjnych — autonomię akademików, która od lat do zawodu tego była przypisana. Dla przykładu, precyzyjne ponad miarę dookreślanie poszczególnych elementów procesu dydaktycznego, znajdujące swój formalny zapis w mnożonych niepotrzebnie syllabusach, kartach przedmiotów i innych dokumentach, zniechęca wykładowców do spontanicznej twórczości w pracy ze studentami. Parafrazując słowa Andrzeja Frycza Modrzewskiego, można powiedzieć, że żadne korzyści płynące dla uczelni z takich procedur i praktyk nie są tak wielkie, by mogły ich szkodom dorównać (A. Frycz Modrzewski, 2003, s. 333). Uczonym uniwersyteckim do wykonywania pracy zawodowej nieodzowna jest bowiem swoboda słowa i myślenia naukowego, swoboda wyboru tematów i problemów badań naukowych.

Nie chodzi o wolność dla kłamstwa czy „pomieszania języków”, ale o wolność dla uprawiania gry o prawdę naukową. Wolność taką uczeni powinni otrzymywać od społeczeństwa na stałe i bezwarunkowo. [...] Grający o prawdę naukową potrzebują spokoju w postępowaniu wedle reguł i norm właściwych dla naukowej perspektywy świata. Spokój taki daje im świadomość, że nie będzie ingerencji naruszających swobodę myślenia i działania [...] (J. Goćkowski, 1999, s. 99).

Dla właściwego przebiegu gry o prawdę naukową potrzebne są więc, zdaniem cytowanego tu autora, wolność myślenia i działania naukowego oraz samorządność uczonych w tworzeniu ładu aksjonormatywnego i porządku organizacyjnego instytucji życia naukowego.

WIERNOŚĆ I AKSJOLOGICZNA STAŁOŚĆ

Z wyżej wymienionymi cechami osobowościowymi nauczyciela akademickiego związana jest taka struktura aksjologiczna jego osoby, która jest względnie stała, dojrzała, choć otwarta na nowe doświadczenia i daleka od moralności skostniałej. Chodzi tu o wierność wyznawanym wartościom, wierność rozumianą jako „aksjologiczna stałość, która nadaje ludzkiemu życiu wewnętrzną zawartość i dzięki której możemy rozwijać swoją osobowość. Bieg życia ludzi stałych w wyznawanej hierarchii wartości ujawnia, że potrafią oni dochować wierności temu, co kryje w sobie wartość” (A. Żywcok, 2009, s. 89). Osobom takim łatwiej zachować odporność wobec różnych trendów i mód w wielu dziedzinach życia. Przedmiotem wierności nauczyciela akademickiego mogą być ideały, prawa, symbole, zainteresowania naukowe, badane zagadnienie nauki. Możemy też

oczywiście mówić o wierności drugiemu człowiekowi (mistrzowi, promotorowi, opiekunowi naukowemu) oraz o wierności samu sobie, czy — jak pisze A. Żywczok (2009, s. 90) — wierności projektowi całego życia:

Wierność pracownika naukowego polega zatem przede wszystkim na trwałym uznawaniu określonych zespołów wartości połączonym z gotowością do służenia im w sposób, jakiego wymaga sytuacja badawcza. [...] Postawa ta w pracy naukowej przejawia się między innymi w afirmacji przedmiotu badań, zdolnej przełamać dystans poznawczy i tak przybliżyć obiekt wierności, ażeby między nim a człowiekiem powstała trwała więź.

Analiza biografii wybitnych uczonych pozwala zauważyć, że znamioną właściwością logiki odkrycia naukowego jest odwaga stawiania sobie trudnych pytań oraz wysiłek pozostawiania ich przez dłuższy czas we własnym umyśle i psychice. Stałość taka, stałość aksjologiczna podtrzymywana mimo nieuchronnej zmienności życia, świata, otoczenia, jest — zdaniem cytowanej autorki — postawą moralną człowieka, składnikiem wszelkiego godnego życia. A. Żywczok (2009, s. 95) stwierdza:

Wierność jest nie tylko koniecznym następstwem należytego pojmowania wartości, ale ważnym aspektem ludzkiej reakcji na ich istnienie. Odpowiedź wytrwała, trzymająca się niezmiennie tego samego azymutu, może być zarazem przejawem ludzkiej wierności i odpowiedzialności. Tylko człowiek stały jest naprawdę czujny w życiu moralnym i zarazem godny zaufania, gdyż dotkliwie przeżywa własne nieadekwatności i nawet drobne uchybienia wobec innych ludzi.

Etos wierności zakłada zatem stałość własnych przekonań połączoną z gotowością do autokrytyki i weryfikacji dotychczasowego rozumowania, nie zaś uparte i powierzchowne trzymanie się przyzwyczajzeń. Przedmiotem wierności pracownika nauki może też być instytucja, w której się kształcił i w której przyszło mu potem zmienić rolę ze studenta na wykładowcę. Ten obszar akademickiej wierności, który nazwać moglibyśmy „stałością miejsca”, nie jest przez wszystkich dostrzegany i doceniany. Owszem, w zgłaszanych propozycjach zmian w ustawie o szkolnictwie wyższym pojawił się przykładowo pomysł, by osobom uzyskującym stopień naukowy doktora zakazać zatrudnienia w uczelni, która ten stopień nadała. Co w takim razie z relacją mistrz-uczeń? Czy już nawet na uniwersytetach nie będzie okazji do pielęgnowania takiej relacji? Co ze zjawiskiem tak zwanych „szkół naukowych”, kojarzonych powszechnie z danym ośrodkiem akademickim? Czy wymuszana na siłę i rzekomo wysoce wartościowa mobilność młodych pracowników nauki rzeczywiście przyczyni się do ich zawodowego i osobistego rozwoju?

SKROMNOŚĆ I NIEPEWNOŚĆ JAKO WARTOŚCI OSOBOWE I POZNAWCZE

Wierność projektowi całego życia i badawczym zainteresowaniom kształtuje autorytet nauczyciela akademickiego, a jest to — jak pisze A. Żywczok (2009, s. 124) — autorytet skromności. Niejako na przekór rozpowszechnianym dziś koncepcjom asertywności i autoprezentacji autorka ta dowodzi, że to właśnie skromność oraz niepewność leżą u podstaw aksjologii odkrycia naukowego i stanowią przejaw mądrości ludzi zajmujących się nauką. Pewność siebie świadczyć może o ograniczonym umyśle, ludzie

bez wątpliwości i niepewności bliscy są megalomanii i niebezpiecznym postawom konformistycznym. Człowiek skromny natomiast

dotkliwie przeżywa cierpienie z powodu własnej niedoskonałości i w ten sposób uruchamia potężne siły autorozwojowe. Prawdopodobnie nie będzie również deprecjonował innych w przekonaniu o własnej nieomyślności, ale zapewni innym godne warunki samodoskonalenia i autokorekty. Ten niedespotyczny styl relacji naukowych sprzyja budowaniu właściwej atmosfery pracy na uczelniach wyższych oraz zmusza środowisko akademickie do koncentracji na rzetelnym rozwiązywaniu problemów naukowych, nie zaś na czynnościach imitacyjnych czy autoprezentacyjnej brawurze (A. Żywczok, 2009, s. 11).

Zdaniem Katarzyny Szumilas (2007, s. 97), wątpliwość i niepokój co do swoich racji wydają się szczególnie ważne w budowaniu przez nauczyciela własnego oglądu świata:

Poprzedzają opór i bunt, będący bezpośrednim stymulatorem stawania się człowieka. Są zarodkiem samodzielnego, niezależnego, a często też innego i kontrowersyjnego myślenia. Zaakceptowanie przez nauczyciela poczucia zwątpienia jako stałego, permanentnego elementu jego pracy wymaga od niego zachowania dystansu wobec samego siebie i rozwijania pokory i otwartości wobec tego, co znane i nieznanne.

Analizując sylwetki wybitnych ludzi nauki łatwo dostrzeżemy charakteryzującą ich skromność oraz głęboką pokorę wobec człowieka i jego tajemnic. Według A. Żywczok (2009, s. 36), „Nakaz wątpienia, a czasami nawet kwestionowania rzeczywistości jest wymaganą postawą w myśleniu i jedną z norm szerszej pojmowanej etyki zawodu naukowca”. Podobnie rzecz ujmuje Henryka Kwiatkowska (2005, s. 149), pisząc:

Wątpienie jest funkcją poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju. [...] W pracy nauczycielskiej niedobre są sytuacje *status quo*, stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz wręcz o stagnacji. Mogą oznaczać brak zapotrzebowania na nową wiedzę, ponadto, co jest szczególnie ważne, sprawiać, że myślenie wydaje się zbędne. Myślenie bowiem, zwłaszcza to twórcze, nie tyle „żywi się” posiadaną, oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, lecz rodzi się z uzmysławiania sobie niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątpienia.

Robert Merton z kolei wśród podstawowych elementów etosu nauki wymienia

„zorganizowany sceptycyzm”, czyli niepopadanie w hiperoptymizm poznawczy i przyznanie sobie prawa do artykułowania wielu wątpiwości. To wymóg rozsądku i ostrożności w wysuwaniu sądów, ferowaniu uogólnień i ustanawianiu norm. Sceptycyzm tego rodzaju nie prowadzi do zaniechania działania, ale raczej chroni działanie przed agresywnością i nietolerancją (podaję za: A. Żywczok, 2009, s. 36).

Skromność jako dyspozycja osobowościowa pracownika nauki wyrażać się może w jego sposobie bycia, w relacjach z innymi, w wypowiedziach i wygłaszanych referatach, w publikacjach, w stylach sprawowania funkcji kierowniczych i urzędowych, które to funkcje bywają udziałem nauczycieli akademickich.

Skromność w osobowości wielu ludzi nauki polegała na ogół nie na ich nieśmiałości, wewnętrznym skrzepowaniu czy poczuciu małej wartości własnej, ale wyrażała się w pokorze wobec wszechświata i jego największych, a zarazem najbardziej obiecujących tajemnic.

Prawdziwa skromność wyklucza przeobrażenie osoby i osobowości w niedostępną dla przeciętnego człowieka osobistość (A. Żywczoł, 2009, s. 130).

Ważne by wystrzegać się arogancji, nieuzasadnionego poczucia przewagi nad otoczeniem, pychy i narcystycznej pewności siebie. Zdolność do egzystencjalnego wątpienia, umiar w ferowanych sądach i szlachetna powściągliwość to wysoce pożądane predyspozycje podmiotowe nauczyciela akademickiego.

AUTENTYCZNOŚĆ

Ze skromnością wiąże się jeszcze jedna cecha osobowości, wyrażająca się w autentyczności, rozumianej jako prawdziwość, naturalność, spontaniczność, a więc pozostawanie sobą i nieuleganie różnym postaciom imitacji, sztuczności. W przypadku pracowników nauki autentyczność jest nie tylko istotnym budulcem ich kompetencji komunikacyjnych, ale też warunkiem koniecznym uznania ich autorytetu naukowego i pedagogicznego oraz podstawą wiarygodności w oczach studentów. Młodzi ludzie, z którymi spotykamy się na co dzień w naszej pracy, z łatwością rozpoznają wszelkie przejawy nieszczerości i udawania w tym co robimy, co piszemy, czy o czym mówimy. Jak zauważa A. Żywczoł (2009), środowisko akademickie nie jest wolne od problemu sztucznej pozy, sztywności zachowań i pseudonaukowych zabiegów formalnych, które to zjawiska stanowią przeszkodę w budowaniu szczerých międzyludzkich relacji i naukowej atmosfery. Społeczna rola nauczyciela akademickiego może uruchamiać tendencję ucieczki w bezpieczne schematy, nienaturalność i skrupowanie.

Zachowania zgodne z rolą są spełnianiem ogólnych oczekiwań, niejednokrotnie bez odpowiedniego rozeznania w samym sobie. [...] Może z tego właśnie powodu człowiek, poza przebywaniem wśród ludzi, powinien zadbać o obcowanie z samym sobą; chwile samotności przywracają mu często jego pierwotną naturalność (A. Żywczoł, 2009, s. 165).

Owo obcowanie z samym sobą zdaje się być szczególnie potrzebne dziś, kiedy z każdej strony dochodzą do nas „głosy” świata mass mediów, „głosy” globalnej kultury masowej. Trafnie mówił o tym Krzysztof Kieślowski:

Coraz trudniej, choć na chwilę, zostać samemu z sobą i nie wpuszczać rzeczywistości. Muszę się bronić, żeby mi ciągle ktoś nie wchodził do środka. Muszę zamykać drzwi przed polityką, ogłupiającą kulturą masową, przed chamstwem. Aby zachować jako taką równowagę psychiczną, dzisiaj trzeba czasem uciekać nawet od tego, co się lubi, od struktur i ludzi, którzy w jakimś stopniu są nam bliscy (podaje za: S. Zawisliński, 2005, s. 341).

Trzeba nam uciekać w ciszę, w skupienie, w myślenie.

Unikanie fałszywych postaw i zachowań, wierność najgłębszemu „ja”, bycie w zgodzie ze swymi przeżyciami i przekonaniem to wyraz dojrzałości emocjonalnej i etycznej nauczyciela akademickiego. Na takie bycie autentycznym trzeba się odważyć, pamiętając, że każda sztuczność jest zła moralnie i zostanie szybko zauważona przez studentów i współpracowników.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone rozważania na temat wybranych dyspozycji osobowościowych pracowników naukowo-dydaktycznych nie wyczerpują zestawu pożądaných kompetencji podmiotowych tej grupy społecznej. Scharakteryzowano tu tylko niektóre z wartości historycznie wykreowanych w środowisku akademickim i przez to środowisko uznawanych, cenionych, społecznie pożądaných. Mogą one tworzyć swoiste ramy etyki zawodowej współczesnych akademików i kształtować ich zawodową i społeczną identyfikację.

Identyfikacja zawodowa jest uznawana w literaturze pedeutologicznej za jeden z istotnych czynników warunkujących powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej, a pedagogy, stosując ujęcie socjologiczne, traktują identyfikację jako utożsamianie się jednostki z wykonywaną funkcją lub rolą społeczną, którą uznają za najistotniejszą, nadrzędną wobec wszystkich innych².

Zaproponowane tu postawy i wartości nauczycieli akademickich formułują ponieważ ich rolę we współczesnym społeczeństwie, domagają się odważnego urzeczywistnienia, adekwatnego do zachodzących przemian społecznych, reform szkolnictwa wyższego i związanych z tych aksjologicznych wyzwań. Warto poszerzać te refleksje o inne, również pożądanе obszary funkcjonowania nauczycieli akademickich i poszukiwać ich różnorodnych osobowościowych uwarunkowań.

BIBLIOGRAFIA

- Frycz Modrzewski Andrzej (2003), *O poprawie Rzeczypospolitej. Księgi czwore*, opracowanie Mirosław Korolko, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskiej Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski.
- Gajdzica Anna (2013), *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Toruń.
- Goćkowski Janusz (1999), *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Secesja, Kraków.
- Heidegger Martin (1986), *Gelassenheit — bycie w pobliżu rzeczy*, przełożył Grzegorz Szulczewski, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 3, s. 155–164.
- Janion Maria (1982), *Humanistyka: poznanie i terapia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Jodłowska Bogusława (2004), *Wprowadzenie*, [w:] *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, pod red. naukową Bogusławy Jodłowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków, s. 13–23.
- Kawka Zdzisława (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kołąkowski Leszek (2009), *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.

² P. Banaszek, *Identyfikacja zawodowa nauczycieli – wybrane aspekty*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Terażniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 203.

- Komar Witold (1996), *Nauczyciel i edukacja a dylematy normalności kulturowej człowieka*, „Forum Oświatowe” 1996, nr 1–2, s. 91–106.
- Kwiatkowska Henryka (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Legowicz Jan (1993), *O nauczycielu mistrzu samego siebie*, [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, pod red. naukową Alicji A. Kotusiewicz, Henryki Kwiatkowskiej, Władysława P. Zaczyńskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 15–25.
- Newman John Henry (1990), *Idea uniwersytetu*, przełożył Przemysław Mroczkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Okoń Wincenty (1959), *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, opracowanie Wincenty Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Salzman Philip Carl, Rice Patricia (2009), *Myśleć jak antropolog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Stróżewski Władysław (1993), *O stawianiu się człowiekiem (Kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura*, pod red. naukową Franciszka Adamskiego, WAM, Kraków, s. 52–58.
- Szumilas Katarzyna (2007), *Ja — człowiek, nauczyciel*, [w:] *Nauczyciel — tożsamość — rozwój*, pod red. naukową Romy Kwiecińskiej, Stanisława Kowala i Mirosława Szymańskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 91–97.
- Zawiśliński Stanisław (2005), *Kieślowski. Ważne, żeby iść...*, SKORPION, Izabelin.
- Żywcok Alicja (2004), *Wychowanie do radości życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Żywcok Alicja (2009), *Aksjologia odkrycia naukowego — studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Bartłomiej Golek

DESIRABLE CHARACTERISTICS OF ACADEMIC TEACHER'S PERSONALITY

Summary

The paper discusses desirable personality traits today's academics should possess: freedom of thought, authenticity, faithfulness, modesty, ability of reflection. A life-affirmative approach and acceptance of life with all its shortcomings and deficiencies encourage academic staff to continuously strive to overcome their own limitations, focus on self-improvement, which considerably affects the quality of their work with students. Academic staff should possess such qualities as a broad and in-depth reflection combined with the ability to think theoretically, that is a high-level abstract thinking. Academics should not resort to cool pragmatism and utilitarianism, but instead reflect on their activity and their own professional experience. Such reflection is the pre-condition of professional autonomy and personal freedom. Academic teacher's personality should be characterized by freedom of thought, which seems to be closely related to the mission of the university and its idea. Academic community should foster rational thinking and protest against unfair stereotypes and manifold forms of xenophobia and intolerance.

In the current discussion about the quality and necessary reform of higher education, the focus is on curricula, content and effects of education, along with financing and management of universities. Much less attention is given to the questions regarding personal and moral qualities of academic teachers. It is worth reflecting on and researching the desired characteristics of academics that would enable them to fulfil their social role.