

Horyzonty Edukacji Akademickiej 3/2025 (93-103)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.11>

Adrianna Sarnat – Ciastko

Katedra Badań Społecznych,
Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
ORCID: 0000-0003-0505-2128

Na granicy ciszy i sensu. Egzystencjalne pytania o prawdę i pozór w pracy akademickiej

Streszczenie

Rozmowa z dr Adrianną Sarnat–Ciastko dotyczy wielowymiarowego doświadczenia granic w pracy nauczycielki akademickiej. Granice te ujawniają się na poziomie osobistym (poczucie kompetencji, emocje, rola zawodowa), relacyjnym (kontakt ze studentami, przekraczanie dystansu statusowego, znaczenie ciszy), organizacyjnym (obciążenia dydaktyczne, tempo pracy, kultura uczelni) oraz kulturowo–pokoleniowym (zderzenie różnych generacji studentów i nauczycieli). Szczególną kategorią analityczną staje się cisza – rozumiana zarówno jako przeszkoda w dialogu, jak i narzędzie dydaktyczne, wskaźnik dojrzałości, zaufania oraz przestrzeń refleksji. Rozmówczyni podejmuje również krytyczną refleksję nad współczesnym uniwersytetem, wskazując na napięcie między logiką „reżimu prędkości”, produktywizmu i pozoru jakości a potrzebą powolności, relacyjności i autentyczności w kształceniu akademickim. Wywiad odsłania doświadczenie dydaktyki jako praktyki etycznej i egzystencjalnej, zakorzenionej w relacji z innymi oraz w nieustannym negocjowaniu granic.

Słowa kluczowe: granice w dydaktyce akademickiej, cisza pedagogiczna, różnice międzypokoleniowe, tempo i dobrostan w uniwersytecie, etos studiowania

Summary

This interview with Dr Adrianna Sarnat–Ciastko explores the multifaceted experience of boundaries in academic teaching. These boundaries emerge on personal (competence, emotions, professional identity), relational (student–teacher relationships, status distance, the role of silence), organizational (teaching workload, institutional pace, university culture), and intergenerational levels (encounters between different academic and student generations). Silence becomes a key analytical category, understood both as a barrier to dialogue and as a pedagogical tool, an indicator of maturity, trust, and reflective space. The interview also offers a critical reflection on the contemporary university, highlighting the tension between the “regime of speed,” performative quality assurance, and productivity logic, versus the need for slowness, relationality, and authenticity in higher education. The conversation presents academic teaching as an ethical and existential practice, rooted in human relationships and continuous negotiation of boundaries.

Keywords: boundaries in academic teaching, pedagogical silence, intergenerational differences, pace and well-being in the University, ethos of studying

Jarosław Jendza [JJ]: Droga Ado, spotykamy się dzisiaj w formule wywiadu, ponieważ kilka miesięcy temu na konferencji poświęconej dydaktyce akademickiej, zorganizowanej przez Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego, zaprosiliśmy cię do rozmowy w formule dyskusji panelowej poświęconej twoim doświadczeniom związanym z granicami w dydaktyce.

Jak zapewne pamiętasz, ten panel zgromadził bardzo różne osoby, które prezentowały rozmaite sposoby rozumienia tego, czym mogą być granice, gdzie one leżą, jak można z nimi pracować. Jako osoba, która ma bardzo duże doświadczenie związane z przekraczaniem pewnych granic, chciałbym na początek zapytać cię o to, czy pamiętasz moment w swoim zawodowym życiu, kiedy podjęłaś decyzję, że chcesz z jakąś granicą popracować?

Adrianna Sarnat-Ciastko [ASC]: Jarku, po pierwsze, dziękuję ci za zaproszenie do tej rozmowy. Przechodząc od razu do rzeczy, chociaż ten temat otwiera mi bardzo dużo drzwi, wspomnę o granicy, którą chyba każdy nauczyciel sobie stawia. Tą granicą są ograniczenia własnych kompetencji.

Stawiam sobie pytanie o to, czy ja jestem wystarczająca? Kiedy to mówię przypomina mi się taki moment, kiedy rozpoczynałam pracę jako nauczycielka akademicka, stanęłam twarzą twarz z moimi kolegami, którzy byli ode mnie zaledwie o rok młodszy. To w tym momencie pojawiło się to pytanie – czy ja jestem wystarczająca? To była pierwsza granica, którą musiałam przepracować w sobie, bo w tej sytuacji nie chodzi o to, czy ja wiem więcej, ani nawet czy ja rozwinęłam kompetencje, które spowodują, że wejdę w rolę nauczyciela. Raczej idzie tutaj o to, czy ja się widzę w tej roli i czy ja się z nią utożsamiam. I to jest ta praca nad sobą, jako osobą, która stoi naprzeciwko grupy. To była granica, która mi towarzyszyła przez bardzo długi czas.

Powiem ci szczerze, że etos bycia nauczycielem akademickim od razu kojarzy się z mistrzem. Stąd też te pytanie – to teraz ja mam mieć tę rolę? Ten kontekst zaprasza do pomyślenia o drodze, którą musi przejść osoba stojąca naprzeciw grupy studentów.

Pamiętam, że prowadziłam jedno z pierwszych zajęć, na uczelni, która obecnie nazywa się Uniwersytetem Jana Długosza w Częstochowie. Zaczynałam swoją pracę w formule godzin zleconych w 2005 roku, czyli w zasadzie dwadzieścia lat temu, co jest dla mnie dość szokujące. Prowadziłam wówczas przedmiot, który nazywał się chyba „Współczesne zagadnienia społeczno-polityczne”. Ten przedmiot zawierał sporo aspektów z najnowszej historii Europy, była też mowa o powstaniu Unii Europejskiej i jej znaczeniu.

Wtedy doświadczyłam innej granicy, która mi pokazała, że być może jestem we właściwym miejscu. Zadałam takie pytanie studentom, którzy byli o ten rok czy dwa lata młodszy ode mnie, studiowali pedagogikę na piątym roku. Zapytałam o to, jakie znaczenie dla powstania Unii Europejskiej miała druga wojna światowa. Chciałam zainicjować rozmowę i zetknęłam się z ciszą, która była dla mnie dojmująca, bo przecież mówimy o drugiej wojnie światowej. Pytałam się siebie wtedy, skąd ta cisza.

Zacząłem mówić, zapraszałam do wspólnego pomyślenia. Zapytałam o to, co się takiego zadziało w trakcie drugiej wojny światowej, że Konrad Adenauer i inni liderzy pomyśleli o powstaniu Unii Europejskiej. W pewnym momencie pojawił się gdzieś tam nieśmiały głos, który mówił: „może druga wojna światowa wywołała niezadowolenie społeczne?”.

Pamiętam, że wtedy przysiadłam i bardzo mocno poczułam tę granicę, granicę przyjmowania niewiedzy innych osób i konieczność zrobienia czegoś z tą niewiedzą. Mogłabym na przykład wyśmiać tę niewiedzę – jak to na piątym roku nikt nie wie, co się działo w trakcie drugiej wojny światowej?

Poczułam wówczas jakieś wewnętrzne oburzenie, i to mocno pozostało w mojej pamięci. Towarzyszyła mi wówczas myśl, że jakieś niezadowolone mogą wywołać strajki górników i pielęgniarek, ale przecież konsekwencje drugiej wojny światowej były tragedią dla milionów ludzi. Byłam zaskoczona tą granicą, która uwidoczniła mi potrzebę bycia w tym konkretnym miejscu.

Widzę też inną granicę, którą muszę przekraczać. Jest to granica organizacyjna, która pojawia się w wielu miejscach. Na przykład w tym roku w lipcu otrzymuję propozycję obciążeń. Ta propozycja tak mnie szokuje, że staram się zamknąć laptop i do niej nie zaglądać przez jakiś czas, bo samo patrzenie na nią, na tę ilość nowych wyzwań i zadań, jest tak obezwładniająca, że w pewnym momencie nie wiesz, co z tym zrobić.

Ta organizacyjna granica to jest także granica moich własnych możliwości, możliwości psychofizycznych. Moja organizacja potrzebuje zaangażowania, które przekracza moje możliwości psychofizyczne, bo angażuję się też w inne rzeczy, pozwalające wzmacniać swoje kompetencje dydaktyczne. Są to projekty, szkolenia i inne działania, które mnie ubogacają.

Oczywiście potem to oddaję, bo te aktywności są takimi nasionkami, które zwracam. Nie mogę jednak uciec od pytania, na ile ta moje miejsce pracy temu sprzyja. Na ile jest ono miejscem również odpoczynku, regeneracji, na ile jest miejscem, w którym mogę się zatroszczyć o swój osobisty rozwój, choćby w kontekście czasu, który mam do dyspozycji na lekturę różnych rzeczy, na kontemplację nauki, na poszukiwanie nowych naukowych i dydaktycznych wyzwań?

Edukacja akademicka nie jest prostym transferem tego, co masz do innych. Jestem osobą, która musi te treści przetwarzać w swojej głowie – ja muszę je konstruować do momentu, w którym nabierają one wymiaru autentycznego dla mnie. W tym momencie powstaje pytanie o filtry organizacyjne, które to utrudniają.

Z tego wynika i inna granica – to granica moich emocji, która też wiąże się ze standardami jakie sobie stawiam. Staram się przykładać do swojej pracy, jestem uporządkowana, planuję, widzę kolejne kroki oraz pewną drogę w dydaktyce. Czasem zastanawiam się, czy nie powinnam zaczynać rozmowy ze studentami: „Na ile chcecie zaliczyć ten przedmiot. Czy mierzysz na trzy, czy może na pięć?”

Bo jeśli ja zakładam, że wszyscy mierzą na pięć, a są studenci, którzy chcą trzy, to czy ja mam tego studenta szanować, bo przecież on ma prawo wybrać tę trójcę i to będzie dla niego wystarczające. To jest zatem ważna kwestia myślenia o standardach.

Czy zatem mam być misjonarką, która niesie kaganek edukacji, oświecła drogę niczym latarnia, rzucając dla kogoś snop światła?

Często zdaję sobie sprawę, że mam przed sobą kogoś, kto tego nie potrzebuje. Dla takiej osoby nasze spotkanie to tylko epizod dnia, a jej wartości są zupełnie gdzie indziej. Być może taka osoba myśli sobie, że: „to w ogóle nie jest dla mnie istotne, więc po co będę się wysilać”.

Myślę, że lawirowanie między tymi brzegami jest nieprawdopodobnie trudne, graniczy z cudem, żeby dotrzeć do takiego momentu, w którym możesz powiedzieć, że wykonałeś dobrą robotę.

A z drugiej strony, co zrobić, żeby ta dobra robota, mogła stać się mistrzostwem, choć przecież żeby zostać mistrzem, trzeba być przez kogoś wybranym. Powstaje zatem pytanie, jak zachować nasze człowieczeństwo, jak realizować dydaktykę w standardach dialogu, jak respektować potrzeby drugiego człowieka, co jest dla mnie szczególnie trudne w kontekście wspomnianych przez mnie granic organizacyjnych, ale też w sytuacji, w której czuję, że jestem w nieustannej pogoni działań.

W takich momentach pozostaje rutyna i mechaniczne poruszanie się z wyłączeniem krytycznego myślenia względem tego, co robię tu i teraz. Można powiedzieć, że to jest taka granica elastycznego odnajdywania się w rzeczywistości, i to jest niesamowicie wymagające.

Jak widzisz tych granic jest bardzo dużo, ale jeszcze jedną granicą jest kultura. Co prawda, moja uczelnia jest miejscem, gdzie jest bardzo mało studentów z różnych innych kultur. Mówię tu o osobach, które pojawiają się na chwilę, są stażystami albo uczestnikami programu Erasmus. To jest pewnego rodzaju wyzwanie związane z tym, żeby po prostu móc ich chwycić, przytrzymać i pokazać, że tu też jest przestrzeń na budowanie relacji. Ale co robić, gdy ta osoba wcale nie jest na to gotowa?

Kolejną granicę wytyczają pokolenia. Patrząc na uczelnię, widzi się różne pokolenia kadry dydaktycznej, które mają w pewnych momentach zupełnie inne podejście do sposobu działania i samej idei uniwersytetu. Dla niektórych uniwersytet to korporacja. Czasem przekonuję się o tym, kiedy na przykład moja koleżanka z pracy mówi: „ja tu przychodzę do fabryki. Uczelnia to jest fabryka”. I to jest dla mnie trudna granica.

Granic pokoleniowych doświadczam też wśród studentów. Mamy coraz więcej studentów, którzy są w wieku emerytalnym, spełniają swoje marzenia o studiach i nie idą na Uniwersytet Trzeciego Wieku, tylko na regularne studia dzienne. Te osoby mówią na zajęciach: „ja mam wnuczkę” i one nagle stają się gwiazdami socjometrycznymi całej grupy i spełniają tam poniekąd dla innych funkcję matki czy ojca. Te osoby często porządkują wiedzę, świetnie prowadzą notatki, korzystają z czytelni i czasami w znakomity sposób potrafią pewne rzeczy wytłumaczyć. To jest niesamowite, móc z takimi granicami pracować.

Chcę też dodać, że granice zmieniają się i pojawiają się w różnych miejscach. Tak dzieje się od semestru do semestru – to, co mogło być dla mnie granicą w zeszłym semestrze, dzisiaj już granicą nie jest.

Natomiast jest jeszcze jedna granica, która jest dla mnie dość ważna i która nie wpisuje się w standardowy żargon akademicki. Ja mam po prostu taką skłonność, albo może moja głowa podpowiada mi, że powinnam przychodzić ze studentami na „ty” i ja to robię. Na ogół oni mają problem z tym, żeby przejść ze mną na „ty”, ale ja bardzo staram się poznać ludzi po imieniu. Jest tak szczególnie wtedy, jeśli prowadzę działania, np. warsztaty które są mocno angażujące i lokują się w obszarze psychoedukacji. Ważne jest dla mnie wtedy, że rozmawiam z Eweliną, Dominiką i Krzyśkiem. W takich momentach staram się zapamiętywać imiona studentów. Jest mi wtedy bardzo trudno mówić im „proszę pani”, „proszę pana”, „proszę państwa”. To jest pewna granica, którą przekraczam.

Wiesz, Jarek, ja mam do czynienia ze studentami, w przestrzeni bardzo miękkiej, psycho-pedagogicznej, psycho-profilaktycznej i mam takie poczucie, że bardziej bezpośredni kontakt jest ważny. Relacja, która się nawiązuje pokazuje, że potem ci ludzie do mnie podchodzą i chcą czegoś więcej. Oczywiście nie dotyczy to wszystkich, ale często się tak zdarza.

Pamiętam taką sytuację, kiedy na zajęciach mówiłam na temat wpływu alkoholu na życie płodowe dziecka i jak to kształtuje mózg. Potem podchodzi do mnie dziewczyna i mówi: „ja tak chyba miałam, jak mama była ze mną w ciąży”. I to jest ten moment, kiedy nauczyciel staje się kimś więcej, kiedy można mieć do niego zaufanie. To jest moment graniczny, na który trzeba sobie zasłużyć i zapracować – ale to daje mi też poczucie sensu i wiarę w to, że to, co robię jest czymś znaczącym. To jest sens dydaktyki, przekraczanie tych granic statusowych i ja świadomie tę granicę przekraczam – granice wzorców komunikowania się ze studentami. I tutaj postawię kropkę.

[JJ]: Jeśli pozwolisz chciałbym, żeby był to średnik, raczej niż kropka. Ponieważ w Twojej wypowiedzi pojawiło się kilka wątków, które chciałbym trochę bardziej rozpakować.

Chciałbym Cię najpierw dopytać o kwestię dotyczącą ciszy jako granicy. To jeden z momentu w Twojej wypowiedzi, który jest dla mnie szczególnie inspirujący, dlatego że, z jednej strony, niekiedy postrzegamy naszą pracę akademicką jako pracę w ciszy. Cisza bywa dla nas warunkiem możliwości uprawiania kontemplacji. Mówiąc inaczej, przyjaźnimy się z ciszą, dobrze się w niej czujemy, to ona pozwala nam na czytanie i pisanie. Cisza jest nieodłącznym doświadczeniem pracy w Uniwersytecie.

Z drugiej strony, pokazujesz sytuację społeczną, w której jedna ze stron próbuje nawiązać dialog i wówczas ta cisza staje się granicą, z którą trzeba coś zrobić. W swojej wypowiedzi używasz tu czasownika modalnego „muszę”, mówisz – „muszę coś zrobić z tą granicą”.

[ASC]: Myślę, że cisza w pewnych momentach jest wskaźnikiem dojrzałości. Jeżeli mówisz, że cisza jest dla ciebie naturalna jako akademika, to mam takie poczucie, że to jest wybór. Mam takie poczucie, że to ty dojrzewasz do tej ciszy, traktujesz ją jako stan naturalny, stan, w którym pojawia się twórczość. Pojawia się przestrzeń na pisanie myślenie kontemplowanie spoglądanie za okno – wtedy cisza jest twoim przyjacielem. Ale są też i inne konteksty, w których cisza może być pomyślana inaczej.

Pani Profesor Teresa Olearczyk z Krakowa pisze o pedagogii ciszy i zwraca uwagę na to, że cisza jest kategorią pedagogiczną¹. Pani Profesor pokazuje, że cisza może być lekarstwem na wszechogarniający nas hałas i przebodźcowanie.

Jeżeli na przykład mamy taką sytuację, kiedy przychodzi do nas generacja, która nie może żyć bez słuchawek na uszach, nie może przestać „scrollować” Tiktoka, bo jest na tym etapie, że cały czas dostarcza sobie dopaminę, to mam takie poczucie, że cisza dla nich jest ogromnym wyzwaniem.

W tym kontekście patrzę na ciszę jako przestrzeń, która sama w sobie ma mnóstwo granic. Z jednej strony, przekraczam tę ciszę, z drugiej zaś, wybieram tę ciszę, mogę też zapytać, czy ja tej ciszy uczę.

Cisza może też być czymś, czego się bardzo boimy, bo przecież tak często w dydaktyce jesteśmy w pogoni realizowania jakiegoś materiału. Jeżeli mamy zaplanowane każde pięć minut, co czasem spotykam u nauczycieli ze szkół podstawowych czy średnich – i pojawia się cisza – to często jest ona traktowana jako marnowanie czasu. Jeśli ktoś zadaje komuś pytanie przy tablicy, a ta osoba dostaje trzy sekundy na odpowiedź, to wydają się one być wiecznością, więc my musimy tę ciszę „zagadywać”. Mamy wrażenie, że za chwilę nie zdążymy z tym materiałem, nie zrealizujemy go i wtedy ciszę

¹ Zob. np.: Olearczyk, T. (2021). *Między hałasem a ciszą*. Kraków: Vistulana; Olearczyk, T. (2016). *Cisza w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza AFM.

traktujemy jako zło. Cisza staje się granicą, do której nie chcemy dotrzeć, staje się sygnałem, że zaszedł nam nie w tę stronę co trzeba.

Miałam okazję zrobić mikro badanie nad ciszą. Szczerze mówiąc, bardzo mnie ten temat zaniepokoił, zwłaszcza z perspektywy mojego doświadczenia tutorskiego. Zauważyłam, na przykład, że niektórzy boją się obecności ciszy w procesie tutorskim. Jeśli pojawia się cisza, to znaczy, że źle wypełniają relację. A przecież ciszę można potraktować na co najmniej dwa różne sposoby.

Ona nie musi być przekleństwem, ale raczej może być czymś w rodzaju błogosławieństwa. Cisza jest stanem idealnym do pracy twórczej, do myślenia o tym, że czujemy się bezpiecznie ze sobą, że jeżeli trwamy z kimś w ciszy w relacji, to ona jest wskaźnikiem zaufania.

W analizie transakcyjnej jest takie określenie jak intymność transakcyjna, kiedy to mamy do czynienia z sytuacją, gdzie w relacji z innym bardzo dobrze się czujemy i możemy trwać w ciszy². Konkludując jednak ten wątek, powiedziałabym, że cisza jest pewnego rodzaju wskaźnikiem dojrzałości.

W swojej praktyce dydaktycznej przestałam bać się ciszy. Także w relacji nie oczekuję odpowiedzi natychmiastowej. Jeśli ktoś jest panem swojego czasu, i wie, jakie są jego zadania do wykonania, a jednocześnie „przebywa” w ciszy, to po prostu oznacza, że tego potrzebuje, a dla mnie jest to pewien komunikat o relacji.

Lubię patrzeć na ciszę jako na zadanie, wówczas nie mam poczucia, że cisza coś marnuje, cisza staje się narzędziem, które pozwala nam coś wybrać, ale cisza jest też niezbędna żebyśmy w pewnym momencie mogli się oswoić z miejscem, które jest nam nie do końca znane.

Jeśli mam do czynienia z sytuacją, w której świadomie wybieram ciszę jako narzędzie mojej pracy, to wówczas może być ona także ważnym dydaktycznym komunikatem, że na przykład ktoś nie chce mówić na dany temat, albo weszłam w taką sferę życia, która nie jest tematem na tutorial. A może po prostu dana osoba potrzebuje czasu i ciszy, i wówczas razem cieszymy się tym czasem, bo on nam pozwala coś ważnego zobaczyć. Cisza jest zatem dla mnie wskaźnikiem, narzędziem, przestrzenią i granicą. Jednak to, czym się staje w danym momencie zależy od kontekstu, w którym jesteśmy.

[JJ]: Ja lubię ciszę. Jeżdżę na rowerze setki kilometrów i ostatnio zdałem sobie sprawę z tego właśnie, że jeżdżę w poszukiwaniu dźwięków natury, a zarazem ciszy.

[ASC]: Zwróć uwagę na to, że twoje doświadczenie ciszy jest wyborem. Ty tej ciszy potrzebujesz. Dla mnie cisza jest także punktem odniesienia, dzięki któremu mogę pokazywać pewną drogę studentom. Myślę, że cisza może być przyjacielem, który nas prowadzi ku dobrostanowi i wówczas możemy zwrócić uwagę studentom na słuchanie i praktykowanie ciszy w ramach działań warsztatowych – wtedy będzie to zadanie do wykonania: słuchaj, bądź w ciszy i sprawdź, co ci to robi.

² Zob. np. Sarnat-Ciastko, A. (2013). Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej, „Forum Oświatowe” (t. 25, Nr. 2 (49), ss. 125-139); Sarnat-Ciastko, A. (2016). Budowanie relacji tutorskiej w świetle analizy transakcyjnej. XXII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków; Sarnat-Ciastko, A. (2017). *Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej*. Wydawnictwo Libron-Filip Lohner.

Takie bycie w ciszy to ćwiczenie na uważność. Taki kontakt interpersonalny ze studentami, które praktykujemy na różnego rodzaju warsztatach, może wzmacniać pewne ich kompetencje miękkie. Cisza może być zatem elementem programu, rodzajem doświadczenia, tak jak twoje jeżdżenie na rowerze. W ciszy możemy tworzyć konstrukcje, które potem opisujemy, na przykład w formie wewnętrznego dialogu. Cisza jest wówczas doświadczeniem mocno osobistym i momentem dostrzeżenia mojej relacji ze światem, ale także cisza w relacji może oznaczać jej zerwanie. Zerwanie zupełne, gdzie już nic nie ma. Po drugiej stronie nie ma niczego.

W relacji cisza może oznaczać tęsknotę za kontaktem, i kiedy ten ktoś się nie odzywa, to taka cisza nie będzie już komfortowa. Właśnie zdałam sobie sprawę w tej naszej rozmowie, że w samej ciszy kryją się granice, a poza tym stanowi ona bardzo ciekawą kategorię do dalszych eksploracji.

[JJ]: Rzeczywiście. Ja także nie zdawałam sobie sprawy, że ona może być tak wieloznaczna i niedookreślona. Można przewrotnie powiedzieć, że uczymy się teraz ciszy i tego czym w danym momencie i danym kontekście się staje i co z nią robić.

Teraz jednak chciałbym wrócić jeszcze do innego wątku, który określiłaś jako granicę międzypokoleniową. Mam wrażenie, że literatura, która dotyczy takich różnic przyrasta bardzo intensywnie, co może wskazywać na to, że jest to temat ważny kulturowo i badawczo. Jak sądzisz, dlatego akurat w tym momencie tak bardzo akcentujemy różnice międzypokoleniowe?

[ASC]: Różnice międzypokoleniowe to coś, co spotykam na co dzień w Uniwersytecie, bo przecież tutaj spotykamy się z różnymi generacjami. Myślę, że różnice są ogromne, ale sądzę także, że transfer i czerpanie od siebie nawzajem są ogromną wartością.

Dwa lata temu miałam studentkę, która była nieco starsza niż moja mama. Były to jej kolejne studia, które potraktowała jako miejsce do samodoskonalenia, niekoniecznie myśląc o kolejnym kierunku, jako o drodze do pracy w tym zakresie. Z dużą swobodą i świadomością swoich możliwości, ale też z gotowością do poszukiwania, mając jednocześnie dorosłe dziecko postanowiła studiować. Ona miała pewne podejście do studiowania, wobec którego użyję kategorii solidności, która także i mnie jest bardzo bliska, czyli takie przykładowanie się „od deski do deski”.

Jestem osobą uporządkowaną i żyje zgodnie z takim założeniem, że jeżeli mamy zadany zestaw lektur, to ja je czytam, przygotowuję się i zgłaszam się na zajęciach. Dokładnie tak samo postępowała ta studentka. Dla jej kolegów i koleżanek z roku było to czymś niezwykle interesującym i odkrywczym. Nagle okazało się, że tak też można studiować. Ten przykład pokazał im nową perspektywę.

Z drugiej strony, pojawiają się metaanalizy, określenia np. „płatków śniegu”. Zalewa nas burza pojęć i wzorów. Ta burza tworzy pozornie chaos, ale też pokazuje, że zderzamy się z różnymi wzorcami myślenia. Ja jestem z pokolenia „millenialsów”, dla których spotkanie z pokoleniem „Z”, o którym wspomniałam przed chwilą, skrajnym przeciwieństwem, jest czymś fenomenalnym³. Myślę, że im więcej takich transferów, tym lepiej. Te pozorne granice mogą powodować, że uczymy się od siebie nawzajem, ale kluczowym elementem jest to, że musimy mieć wspólną przestrzeń do pracy⁴. Ten transfer i uczenie

³ Por. Finn, K., Ingram, N., & Allen, K. (2021). Student millennials/Millennial students. *Reimagining the higher education student*, 187.

⁴ Zob. np. Hannay, M., & Fretwell, C. (2011). The higher education workplace: Meeting the needs of multiple generations. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1.

się wzajemnie od siebie dotyczy bardzo różnych aspektów życia, poczynając od pomysłu na dobrostan a skończywszy na bodźcach, które nas otaczają, choćby tej ciszy, której przecież było znacznie więcej kiedyś niż dzisiaj.

Pewnie też etos pracy jest zupełnie inny. Czasem zderzam się z czymś takim. Mam pokolenie alfa u siebie w domu, mojego siedmioletniego niespełna syna i zadaję sobie pytanie, jakie obowiązki mam mu dać, żeby było to rozsądne, dla niego interesujące, dla nas wszystkich konieczne. Obecność różnych pokoleń w jednej przestrzeni bardzo dopełnia nas wszystkich, daje dużo wartości.

Bardzo podobają mi się wszelkiego rodzaju sytuacje, kiedy na przykład studenci idą na wolontariat, powiedzmy do jakiejś grupy seniorów albo stają się asystentami osób z niepełnosprawnościami. Te osoby, w tych sytuacjach przekraczają także i swoje granice pokoleniowe. Wychodzenie naprzeciw drugiego człowieka tylko po to, żeby go poznać, bez względu na to, kim jest i do jakiego pokolenia należy, to jest wartość.

Oczywiście na tym etapie powstaje pytanie o to, jaki Uniwersytet powinien być, aby mógł tworzyć przestrzeń zapraszającą różne pokolenia do wzajemnego uczenia się. Są różne projekty w tym zakresie. Czasem Uniwersytet schodzi na etap szkoły średniej i tworzy się uniwersyteckie licea akademickie, czasem mamy żłobki przy uczelniach, ale muszę przyznać, że odczuwam tutaj wewnętrzną burzę. Mam tu problem za współczesnym uniwersytetem i z tym, że świat akademicki poszedł w pewną stronę.

Podam ci pewien przykład. Jak byłam studentką to od pierwszego roku zajmowałam się życiem studenckim, które polegało na przykład na tym, że tworzyłam gazetę studencką przez pięć lat od pierwszego roku. Byłam w kole naukowym, co było dla mnie nieprawdopodobnym doświadczeniem. Zastanawiałam się, czy weekendami mam promować serki w hipermarketach, bywać hostessą sprzedającą, bo przecież każdy ma jakieś potrzeby finansowe. Natomiast w tamtym czasie miałam poczucie, że strasznie ciągnie mnie do pracy twórczej, która często jest pracą wolontaryjną. Bardzo się zawsze cieszyłam, kiedy patrzyłam, że mam na przykład cztery godziny okienka i mogę w tym czasie zrobić wywiad, złożyć gazetę, porobić jakieś zdjęcia. Czekałam na te momenty, kiedy wydawaliśmy gazetę, najpierw jako miesięcznik a potem jako dwumiesięcznik. Gazeta nazywała się Częstochowski Magazyn Sportowo-Akademicki⁵.

Do tej pory czuję energię tego momentu pracy twórczej, ale też czuję owoce, które ona wydała. Pamiętam dokładnie, jak odbierałam z drukarni kolejne numery nakładu gazety i biegłam na zajęcia, czasem na egzamin, i wpadałam przepraszając pana profesora, że właśnie numer gazety opublikowaliśmy i musiałam go odebrać. Ja byłam wówczas w ruchu twórczym.

Dzisiaj czasami obserwuję studentów, którzy mają jedno okienko, bo planistce ciężko było ułożyć plan, żeby mieli ciągiem te zajęcia i oni mają z tym problem. Czuję wobec tego wewnętrzną sprzeciw, choć próbuję im mówić, że przecież to może być zasób. Możecie ze sobą pobyć, możecie porozmawiać, możecie iść na kawę lub lody, poczytać, przygotować się na zajęcia, pomyśleć o jakiejś

⁵ Historia czasopisma związana jest z AZS Uniwersytetu Jana Długosza. Więcej informacji: <http://www.azs-ujd.czest.pl/historia/>.

działalności, a nie siedzieć w „callcenter” i rozmawiać o rachunkach za energię. Etos pracy zabiera etos studiowania. Studia stają się dodatkiem.

Dla mnie były one innym doświadczeniem, ubogającym na wiele sposobów. Takie momenty mnie strasznie uruchamiają. Rozmawiam ze studentami i mówię – kurczę, przez te studia przedłużacie sobie młodość, macie możliwość doświadczenia. Dajcie sobie czas na to doświadczenie, dajcie sobie wspólną przestrzeń do poznania.

Myślę, że dobrą przestrzenią do spotkania różnych pokoleń w Uniwersytecie jest wolontariat. Polega to na tym, że student idzie do potrzebującej osoby, znajduje ją i razem się wspierają. Podoba mi się także idea żywej biblioteki, w której mamy możliwość zetknięcia się z różnymi generacjami, ale to wymaga już pewnego zaangażowania. W tym momencie pojawia się funkcja i aspekt wychowawczy Uniwersytetu. Przecież nie zajmujemy się wyłącznie przekazem wiedzy, ale także współ-kształtujemy postawy, zwłaszcza jeżeli pokazujemy to swoją własną⁶.

Jestem opiekunką koła naukowego – Studenckiego Naukowego Koła Terapeutów, w którym, jeśli studenci zaczynają działać, to rozwijają się, otwierają się na różne możliwości, inwestują czas na nasze spotkania. Wtedy mam poczucie, że to jest właściwa droga. Dla mnie to jest właściwe rozumienie etosu studiowania. To nadaje sens uczelni jako takiej, jako miejsca wzrostu, a nie wyłącznie przekazywania wiedzy, nie tylko dostarczania kursów e-learningowych. Tylko wówczas to jest miejsce na doświadczenie czegoś więcej.

Jeśli istotnie jest tak, że żyjemy w kulturze natychmiastowości, kulturze „instant”, to może uczelnia jest tym miejscem, w którym dajemy sobie przyzwolenie, na to, żeby nie być instant. To jest ważny element szerszej rozumianej akademickości – tutaj za wolno, a nie szybko, to część wzrastania⁷.

[JJ]: Czas i myślenie o tym, jaki czas jest dobry związane są chyba z kulturowymi granicami, o których wspominałaś. Może rzeczywiście dzisiaj jest tak, że postrzegamy zgodnie z maksymą „szybko to dobrze”?

[ASC]: Tak. Pozwól, że ponownie odwołam się do swojego doświadczenia tutorskiego. Jako tutorce „szybko” kojarzy mi się pozorowaniem. Oczywiście wielu momentach swojego życia ja sama działałam szybko, zwłaszcza wtedy, kiedy jestem w ferworze różnego rodzaju aktywności. Wówczas „szybko” to wystarczająco, ale kiedy wchodzimy w relacje z kimś, kiedy chcemy autentycznie stworzyć sobie przestrzeń na cele rozwojowe, na własne cele osobiste, to często jest tak, że pierwsze, szybkie rzeczy, które się pojawiają są pozorne.

Jeśli zatrzymujemy się na tym co pozorne, to nie pójdziemy głębiej. „Szybko” nie sprawdza się zawsze, a w niektórych dziedzinach życia nie sprawdza się zupełnie. Na przykład materiały, które przygotowujemy na zajęcia. One nie powstawały szybko, ale tworzyliśmy je poprzez lata pracy. Zmienialiśmy je, udoskonaliliśmy je, pracowaliśmy nad nimi. To samo w procesie tutorskim.

⁶ Wiele lat temu zwracała na to uwagę choćby Teresa Bauman. Zob.np. Eadem. (2001). *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych: casus Uniwersytetu Gdańskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: Fundacja Rozwoju UG.

⁷ Por. Berg, M., & Seeber, B. K. (2025). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.

[JJ]: To chyba dość trudne w kulturze produkcji efektów uczenia się, logice edukacji podporządkowanej skuteczności prowadzącej szybko studentów i studentki do efektów. A Ty formułujesz w naszej rozmowę pochwałę powolności.

[ASC]: Tak, masz rację. Myślę o tym, że możemy tworzyć sobie enklawy, enklawy od Uniwersytetu, w której młody naukowiec idzie od razu po studiach do szkoły doktorskiej i ma tam „natrzaskać” tekstów maksymalnie dużo, a jak nie „trzaska”, to się nie dostanie, bo to jest kryterium wejścia.

[JJ]: Reżim prędkości?

[ASC]: Oczywiście, że reżim prędkości! Nie chcę powiedzieć, że on się w ogóle nie przydaje. Przeciwnie, czasem mobilizuje, ale na pewno nie można mu ulegać w stu procentach. Zaraz obok „fast life” mamy przecież „slow life”, mamy „hygge”⁸ i inne rzeczy, które pozwalają ci osiągać dobrostan.

Jak myślisz, dlaczego na przykład w tym momencie coraz więcej mówi się o dobrostanie? Bo nasze serce nie dotrzymuje tego tempa, nasz mózg nie wytrzymuje tego tempa. Musimy zachować równowagę w Uniwersytecie i tworzyć enklawy na „slow”. Uniwersytet, który chciałby pracować z tą granicą, na pewno musiałby planować przestrzeń na funkcjonowanie w trybie „slow”.

Uniwersytet, który zdaje sobie sprawę, że chce mieć pracowników, którzy są wydolni, którzy piszą, publikują, jeżdżą, reprezentują i zdobywają punkty, musi tworzyć przestrzeń na regenerację, bo to jest kluczowy element pracy twórczej i ten fragment działalności musi być zaplanowany, choćby w strategii kadrowej.

Bardzo podoba mi się sytuacja, która chyba jest coraz częstsza, że wysyłam do kogoś maila i dostaje zwrotkę, która mówi: „Przepraszam, jestem na urlopie odpowiem po dwóch dniach”. Wdrażanie tego typu kultury, w której nie musimy działać natychmiastowo, w której chociaż 10% czy 15% czasu poświęcamy na regenerację powinno być zaplanowane. To jest specyficzna kultura organizacji, to są pewne standardy.

Ja nie jestem mistrzynią w historii wychowania, ale przypominam sobie, że były takie pomysły i rozwiązania w przeszłości, choćby w kolegiach, gdzie nauczyciele akademicy i studenci pracowali razem, żyli razem, jedli razem, ścigali się w wyścigach razem, śpiewali razem, dyskutowali razem. Razem odpoczywali i razem mieli czas na rozmowę. Ważne byłoby, żebyśmy, o tym nie zapominali.

Tymczasem idziemy w kierunku Uniwersytetu, który staje się korporacją, która rozlicza cię z efektów. Jeśli gromadzimy dokumentację efektów uczenia się, to potem pojawiają się komisje do spraw jakości kształcenia, które co roku weryfikują, jak sprawnie to robimy. Zastanawiam się cały czas, czy tak to ma wyglądać.

Dwadzieścia lat temu miałam jedną kartkę, na której był cały program przedmiotu, a może nawet trzy czwarte tej kartki. To była kwestia dobrowolności. Dzisiaj wszystko jest kontrolowane i to jest całkowity pozór, że my możemy tworzyć kształcenie o wysokiej jakości w takim tempie. Zapewnienie jakości kształcenia przy tym tempie pracy musi być pozorem.

⁸ Hygge - duńskie słowo oznaczające komfort, wygodę, przytulność, używane jako określenie osiągnięcia wewnętrznej równowagi, bezpieczeństwa i szczęścia, zwłaszcza przez społeczeństwa skandynawskie. Koncept narodził się w Danii w XIX wieku. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hygge>, data dostępu: 25.11.2025.

Podobnie jest i w innych częściach systemu oświaty. Wczoraj rozmawiałam ze swoim znajomym, który jest pedagogiem szkolnym i który o profilaktyce w szkole, mówi, że jest to profilaktyka wyłącznie na papierze.

Zwróć uwagę, że to może być ciekawa konkluzja dla naszej rozmowy – wyłoniła nam się granica pomiędzy prawdą a pozorem. Co czyni, że coś jest prawdą, a co pozorem w świecie Akademii. Możemy wszystko pozorować, ale gdzie miejsce na prawdziwą edukację, prawdziwą dydaktykę, prawdziwe współzycie w Uniwersytecie?

[JJ]: Oto jest pytanie! Oto jest pretekst do kolejnej rozmowy! Bardzo ci dziękuję za to spotkanie.

Bibliografia

- Bauman, T. (2001). *Uniwersytet wobec zmian społeczno–kulturowych: casus Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego; Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2025). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Finn, K., Ingram, N., & Allen, K. (2021). *Student millennials / Millennial students*. [W:] *Reimagining the higher education student* (s. 187). London: Routledge.
- Hannay, M., & Fretwell, C. (2011). The higher education workplace: Meeting the needs of multiple generations. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1–11.
- Olearczyk, T. (2016). *Cisza w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Olearczyk, T. (2021). *Między hałasem a ciszą*. Kraków: Vistulana.
- Sarnat–Ciastko, A. (2013). Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Forum Oświatowe*, 25(2/49), 125–139.
- Sarnat–Ciastko, A. (2016). *Budowanie relacji tutorskiej w świetle analizy transakcyjnej*. W: XXII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Kraków.
- Sarnat–Ciastko, A. (2017). *Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.

Notka o autorce

Adrianna Sarnat–Ciastko – doktorka nauk społecznych, pedagożka, badaczka tutoringów oraz tutorka. Nauczycielka akademicka w Katedrze Badań nad Edukacją w Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie oraz pełnomocniczka Rektora UJD ds. Tutoringu. Autorka licznych publikacji naukowych poświęconych tutoringowi w polskiej szkole i szkolnictwie wyższym, w tym (m.in.) monografii: „Tutoring w polskiej szkole” (2015) oraz „Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej” (2017). Zaangażowana naukowczyni Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej.