

Horyzonty Edukacji Akademickiej 3/2025 (142-160)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.15>

Jarosław Jendza*

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Gdański

Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego

ORCID 0000-0001-7598-9085

* autor korespondencyjny

Alicja Czernańska

Olga Czachorowska

Kaja Jakóbczyk-Roman

Marta Pałubicka

Agata Maj

Zofia Piechowiak

Julia Went

Zuzanna Krych

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Gdański

***Service learning* jako przekraczanie granic w dydaktyce akademickiej: jakościowa analiza doświadczeń osób zaangażowanych w projekt interdyscyplinarny**

Streszczenie

Artykuł przedstawia wyniki jakościowej analizy doświadczeń studentek i studentów zaangażowanych w projekt ARTIS – interdyscyplinarnego przedsięwzięcia typu *service learning* realizowanego wspólnie przez Uniwersytet Gdański i Akademię Sztuk Pięknych w Gdańsku, we współpracy z partnerem przemysłowym (firmą stolarsko-meblarską) oraz z placówkami edukacji Montessori w okresie od października 2024 do lutego 2026 r. Podstawę materiału empirycznego stanowiło osiem dzienników uczenia się prowadzonych przez osoby studiujące pedagogikę na III i IV roku studiów stacjonarnych jednolitych podczas studiów na semestrach zimowym oraz letnim roku akademickiego 2024/2025 w Uniwersytecie Gdańskim. Analiza – oparta na kodowaniu otwartym (Charmaz), siedmiostopniowej procedurze interpretacyjnej (Kvale) i zasadach analizy tematycznej (Braun, Clarke) – wyłoniła pięć wzajemnie powiązanych kategorii: sytuacja uczenia się, łączenie wiedzy teoretycznej z potrzebami osobistymi, rynkowymi i społecznymi, dostrzegane korzyści z *service learning*, wyłaniające się wyzwania oraz logistyczna i organizacyjna strona prowadzenia projektu. Wyniki ukazują *service learning* jako laboratorium współpracy i mechanizm przekraczania granic: między teorią a praktyką, akademią a otoczeniem społecznym/rynkowym, a także między tradycyjnymi rolami nauczyciela i studenta. Uczestnicy raportują wzrost poczucia sprawstwa, rozwój kompetencji współpracy i krytycznej refleksji, a także urealnienie sensu studiowania dzięki kontaktowi z realnym odbiorcą i cyklowi iteracyjnego prototypowania. W części dyskusyjnej skonfrontowano wyniki z literaturą nt. edukacji doświadczeniowej oraz debatą o trzeciej, a potencjalnie także czwartej i piątej misji uniwersytetu, wskazując na brak jednoznacznych granic definicyjnych misji 4 i 5, ale i ich

heurystyczną użyteczność dla opisu innowacyjnej dydaktyki. Wniosek podstawowy sformułowano następująco: *service learning* – w ujęciu zastosowanym w projekcie ARTIS – operacjonalizuje trzecią misję i może współrealizować wybrane aspekty misji czwartej (translacja wiedzy/relacje z rynkiem) oraz piątej (innowacyjność /odpowiedzialność społeczna i cyfrowa transformacja).

Słowa kluczowe: service learning; edukacja wyższe; współpraca interdyscyplinarna; edukacja doświadczeniowa

Summary

This article reports findings from a qualitative study of students' experiences in ARTIS, an interdisciplinary service-learning initiative jointly implemented by the University of Gdansk and the Academy of Fine Arts, in partnership with an industrial stakeholder (a woodworking/furniture company) and Montessori schools. The empirical basis consists of eight learning diaries authored by pedagogy students. Using open coding (Charmaz), Kvale's seven-step interpretive procedure, and reflexive thematic analysis (Braun & Clarke), we identified five interrelated categories: the learning situation, integrating theoretical knowledge with personal, market, and social needs, perceived benefits of service learning, emerging challenges, and logistical/organizational aspects of running the project. The results portray service learning as a collaboration laboratory and a boundary-crossing mechanism—between theory and practice, academia, and societal/market environments, and between traditional teacher–student roles. Participants reported increased agency, enhanced teamwork and critical reflection, and a stronger sense of purpose in their studies due to engagement with real users and iterative prototyping. In the discussion, we relate our findings to experiential learning scholarship and to debates on universities' third mission and the more fluid notions of a fourth and fifth mission. We note the lack of consensual definitions for missions 4 and 5 yet underline their heuristic value for describing innovative pedagogy. We conclude that, as implemented in ARTIS, service learning operationalizes the third mission and may also enact selected aspects of a fourth mission (knowledge translation/market interfaces) and a fifth mission (innovation/social responsibility and digital transformation).

Keywords: service learning; higher education; interdisciplinary collaboration; experiential learning

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł powstał jako jeden z rezultatów projektu „ARTIS – Akademickie rzemiosło i twórczość w interdyscyplinarnym *Service Learning* – od idei materialności dydaktycznej do wdrożenia w duchu pedagogii Montessori”, realizowanego wspólnie przez studiujących w Akademii Sztuk Pięknych (Gdańsk) oraz w Uniwersytecie Gdańskim. Inicjatywa miała charakter dydaktyczny i opierała się na współpracy międzyuczelnianej i międzyorganizacyjnej, której celem było zarówno rozwijanie i wykorzystanie kompetencji studentów pedagogiki, jak i tworzenie innowacyjnych prototypów pomocy dydaktycznych dla placówek edukacyjnych Montessori i innych zainteresowanych instytucji.

Podstawą analizy przedstawionej w niniejszym artykule są doświadczenia uczestniczek projektu, dokumentowane w prowadzonych przez nie dziennikach uczenia się. Refleksje studiujących stały się źródłem danych jakościowych pozwalających na wgląd w proces kształcenia, współpracy interdyscyplinarnej oraz rozwijania kompetencji związanych z projektowaniem i ewaluacją materialności edukacyjnych a nade wszystko umożliwiły empiryczne eksploracje kształcenia realizowanego w formule oddolnego, nieobowiązkowego *service learning'u*.

Wstępna analiza materiału badawczego pozwoliła na wyłonienie czterech obszarów problemowych: (a) *service learning* w praktyce akademickiej, (b) relacje interpersonalne i dynamika

pracy zespołów, (c) zadania dywergencyjne w heterogenicznej grupie studentów oraz (d) wizerunki nauczycieli akademickich w nietradycyjnych formach kształcenia akademickiego.

Niniejszy artykuł koncentruje się na pierwszym z wymienionych obszarów i prezentuje wyniki analizy tematycznej skupionej wokół „*service learning*” jako przykładu przekraczania różnorodnych granic dydaktyki (Braun, Clarke 2024). Kolejne zagadnienia zostaną rozwinięte i przedstawione w odrębnych, przygotowywanych obecnie do druku artykułach naukowych.

W realizację projektu aktywnie włączyła się także firma stolarsko-meblarska, odpowiedzialna za wykonanie prototypów pomocy dydaktycznych, które następnie trafiły do dalszych testów użytkowych i badań edukacyjnych. Kierownictwo firmy wspierało studium i kadre akademicką obu uczelni poprzez dostarczanie informacji zwrotnej na poszczególnych etapach, a także doradzanie w kwestiach technologicznych i rynkowych. Tym samym projekt stał się przykładem wielostronnej współpracy, w której spotykają się różne perspektywy: akademicka, artystyczna, praktyczno-technologiczna i biznesowa.

Service learning definiowany w literaturze jest jako koncepcja uczenia się pozwalająca na pogłębianie rozumienia teorii poprzez działanie praktyczne w projekcie, często na rzecz społeczności lokalnej (Salam et al., 2019). U podstaw tej koncepcji uczenia się leży teoria edukacji doświadczeniowej (ang. *experiential education*) (Dewey, 1938) oraz cykl uczenia się przez doświadczenie Davida A. Kolba (Kolb, 2014), szerzej opisane w dalszej części artykułu. W przeciwieństwie do innych form edukacji doświadczeniowej, tj. wolontariat, praktyki zawodowe itp., *service learning* powinien jednocześnie skupiać się na obu członach swojej nazwy: SERVICE (jako skupienie na praktycznych umiejętnościach, potrzebach odbiorców projektu i wymogach rynkowych) oraz LEARNING (jako skupienie na wiedzy teoretycznej i rozwoju uczestnika) (Furco, 1996). Zatem ma on w swoim założeniu łączyć u uczestników kwestie praktyczne nauki wykonywane w formie np. praktyk zawodowych (internship) z pracami na rzecz społeczności lokalnej, np. w formie wolontariatu (voluntarism).

W tym kontekście, taką wersję realizacji idei *service learning* w szkolnictwie wyższym można rozumieć jako przestrzeń, czy też sytuację dydaktyczną, w której ulegają zatarciu granice pomiędzy teorią a praktyką, dydaktyką akademicką a potrzebami społeczności, jak również pomiędzy tradycyjnymi rolami nauczyciela i studenta. Przekraczane są także granice instytucjonalne i dyscyplinarne – w tym przypadku studium wzornictwo użytkowe oraz pedagogikę, we współpracy z przedsiębiorstwem stolarskim, spotykają się w procesie wspólnego działania, negocjowania znaczeń i rozwiązań oraz tworzenia produktów o praktycznym zastosowaniu. W tym sensie *service learning* stał się laboratorium współpracy, które podważa jednostronny, transmisyjny model edukacji, otwierając przestrzeń dla głębokiego doświadczenia, refleksji i wzajemnej odpowiedzialności.

Prezentowany artykuł ma klasyczną strukturę „IMRAD”. W dalszej części wprowadzenia charakteryzujemy *service learning* jako formę edukacji doświadczeniowej (Kolb 2014) i zarazem strategię dydaktyczną ściśle zintegrowaną z programem studiów, która łączy „uczenie się poprzez zaangażowanie” z realizacją trzeciej, czwartej i piątej misji uniwersytetu. W tym miejscu wspominamy również cykl IPARD(E) (Investigation–Planning–Action–Reflection–Demonstration–Evaluation) jako operacyjną ramę projektowania (Kielsmeier 2011; Townsend 2016), podkreślając rozwój wiedzy przedmiotowej, myślenia krytycznego, współpracy zespołowej, pracy z wartościami i sprawstwa. Wskazujemy również na obecność praktyk *service learning* w sieciach i instytucjach (np. SEA–EU Centre

for Service Learning/University as a Society Hub, EOSLHE). W tej części porządkujemy także pojęcia: *service learning* jako „podejście” (*approach*) ukierunkowane na rozpoznane potrzeby społeczności i celowo powiązana z celami dydaktycznymi.

W kolejnym fragmencie tekstu opisujemy specyfikę materiału badawczego i procedury postępowania metodologicznego. Jak wspomnieliśmy wyżej, dzienniki uczenia się studentów Uniwersytetu Gdańskiego stanowią podstawę jakościowej analizy tematycznej. Precyzujemy tu sposób gromadzenia danych (analiza tekstu pamiętników) oraz przyjętą perspektywę interpretacyjną, podkreślając celowy charakter doboru próby i idiograficzny wymiar wnioskowania.

W części poświęconej результатам badania prezentujemy przestrzeń analityczną (wynikową) zbudowaną wokół pięciu kategorii opisu, które razem tworzą mapę znaczeń nadawanych doświadczeniom i zapośredniczonych w narracjach osób uczestniczących w projekcie. Uważamy, że zakres i treść przestrzeni wynikowej pozwalają postawić tezę o *service learning’u* jako mechanizmie przekraczania granic dydaktyki i jako laboratorium współpracy.

W dyskusji konfrontujemy wyniki z ujęciem *service learning* jako edukacji doświadczeniowej i obywatelskiej (wymiar rozwoju kompetencji, wartości i odpowiedzialności publicznej) z agendą innowacyjnej dydaktyki i misji uniwersytetu. Wskazujemy, że opisywany proces i obecna w nim formuła kształcenia wpisują się w realizację trzeciej, a być może także czwartej i piątej misji uniwersytetu.

Metoda

Jak wspominaliśmy już to wyżej, materiał empiryczny stanowiło 8 dzienników uczenia się prowadzonych przez studentki pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego biorące udział w projekcie ARTIS (studenci ASP takich dzienników nie prowadzili). Były to narracyjne zapisy doświadczeń, obejmujące zarówno same zdarzenia, refleksje nad przebiegiem działań, jak i (samo)oceny własnego uczenia się oraz komentarze dotyczące współpracy ze studentami Akademii Sztuk Pięknych i partnerem zewnętrznym – firmą stolarsko–meblarską. Swoją dokumentację studentki rozpoczęły z początkiem semestru letniego roku akademickiego 2024/2025, dlatego pierwsza część ich zapisków ma charakter retrospekcyjny. Materiał wykorzystany do analizy obejmuje zapiski prowadzone przez cały okres trwania pierwszej fazy projektu– fazy projektowej (dwa semestry akademickie). Studentki celowo nie otrzymały żadnych wytycznych dotyczących prowadzenia dzienników, proszone były jedynie o opisanie własnych przeżyć i przemyśleń na temat brania udziału w projekcie. Brak wytycznych widoczny jest w znacznych różnicach w formie i narracji pomiędzy poszczególnymi dziennikami. Niektóre z nich pisane są w czasie teraźniejszym, a inne w czasie przeszłym. Różnią się one również objętością relacji oraz rozbieżnym skupieniem na różnych elementach, takich jak opis poszczególnych wydarzeń lub skupienie się na opisie jedynie własnych emocji towarzyszących udziałowi w projekcie. Całościowo materiał empiryczny stanowi dla autorów niezwykle bogate źródło informacji na temat przebiegu projektu *service learning*, a różnorodność dzienników pozwala na dostrzeżenie wielu kategorii tematycznych, szczegółowo opisanych poniżej.

Analiza miała charakter jakościowy, interpretacyjny i osadzony w tradycji badań narracyjnych. Wykorzystano kodowanie otwarte w duchu konstruktywistycznej teorii ugruntowanej (Charmaz, 2006), a proces analityczny został uporządkowany według siedmiu kroków analizy opisanych przez

Kvale (1996). Dodatkowo stosowaliśmy się do zasad jakościowej analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2006; Baraun i Clarke 2024; Flick, 2018), co umożliwiło ostateczne wyodrębnienie pięciu kategorii tematycznych: (a) sytuacja uczenia się, (b) łączenie wiedzy teoretycznej z potrzebami rynkowymi, (c) dostrzegane korzyści z *service learning'u*, (d) wyłaniające się wyzwania, (e) logistyczna i organizacyjna strona prowadzenia projektu.

Dla klarowności niniejszego wywodu i wygody Czytelniczek i Czytelników metodologię prezentujemy nie tylko na poziomie ogólnych uzasadnień, ale także ilustrujemy przykładem, charakteryzując kolejne kroki redukcji materiału na podstawie fragmentu rzeczzonego pamiętników, które traktowaliśmy jako jeden tekst.

Na wstępie, w pierwszym kroku, badacz(ka) zanurza się w tekst, wielokrotnie go czyta i stara się uchwycić klimat narracji. Przykładowo, fragment opisujący pierwsze obawy jednej z autorek i uczestniczek związane z doбором partnerów do zespołu („chciałabym złapać najlepszych studentów [nazwa własna]..., ale jak to zmierzyć przy pierwszym spotkaniu”) traktowany jest tu zaledwie jako możliwy *dokument doświadczenia*, ale na tym etapie nie podlega jeszcze żadnej segmentacji.

Kolejnym etapem jest *wyodrębnienie naturalnych jednostek znaczeniowych*, czyli fragmentów odnoszących się do jednego wątku. Przykładem mogą być: „obawa o dobór członków zespołu”, „różnice w stylu pracy z J.” czy „pozytywne doświadczenia wcześniejszej współpracy”. W dalszej kolejności każda jednostka zostaje opatrzona wstępnym kodem: pierwsza jako „niepewność w sytuacji uczenia się”, druga jako „dynamika współpracy w zespole”, a trzecia jako „transfer wcześniejszych doświadczeń”.

Czwartym krokiem jest kategoryzacja i grupowanie kodów, które prowadzi do scalania ich w szersze kategorie analityczne. W przywoływanym wyżej przypadku wszystkie trzy kody zostały zintegrowane w kategorię „sytuacja uczenia się”.

Piąty krok polega na redukcji i kondensacji sensu, a więc na krótkim ujęciu istoty doświadczenia. Nasz przykład można ująć następująco: „niepewność w doborze współpracowników łagodzona wcześniejszym doświadczeniem owocnej współpracy”.

Na etapie interpretacji, czyli w szóstym kroku, kategorie poddawane są refleksji w świetle literatury i pytań badawczych. W tym przypadku „sytuacja uczenia się” interpretowana jest jako przykład przekraczania granicy między indywidualnym stylem a wspólnotowym uczeniem się, co wpisuje się w charakter *service learning* jako procesu zacierania ról i negocjowania współpracy.

Ostatnim, siódmym krokiem jest synteza i raportowanie. W jej wyniku wyłoniono pięć kategorii, które tworzą przestrzeń analityczną omawianą w części „Rezultaty badania”. Każda z nich zostanie zilustrowana wybranymi cytatami z pamiętników.

Proces analityczny miał charakter iteracyjny, a jego istotą był stały ruch pomiędzy materiałem empirycznym a kategoriami kodowymi. Dzięki połączeniu kodowania otwartego (Charmaz), siedmiostopniowej procedury interpretacyjnej Kvale oraz zasad analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2006; Braun i Clarke 2024), możliwe było – jak sądzimy – uchwycenie doświadczeń uczestniczących w badaniu w kategoriach, które zarazem odzwierciedlają ich własne narracje, jak i pozwalają je osadzić w szerszej perspektywie teoretycznej *service learning*.

Rezultaty badania

Kategoria 1: Sytuacja uczenia się siebie i o sobie

„Sytuacja uczenia się” obejmuje moment wejścia w projekt, pierwsze kontakty z partnerami z ASP, dobór zespołów, autoprezentację oraz negocjowanie ról. To przestrzeń wysokiej intensywności emocjonalnej i poznawczej, w której studenci UG uczą się funkcjonować w nowym, heterogenicznym środowisku, godząc odmienne style pracy i komunikacji. Analiza pokazuje przejście od początkowej niepewności do stopniowego budowania zaufania – przy jednoczesnym doświadczaniu realnych napięć, które stają się materiałem do uczenia się współpracy. Wejście w projekt inicjuje falę niepewności, która łączy się z koniecznością podjęcia decyzji personalnych i zaufania intuicji wobec nieznanymi partnerów. Pierwsze spotkania są także momentem autoprezentacji – studenci świadomie zabierają głos, aby zaznaczyć swoją sprawczość i kompetencje.

Gdy doszło w końcu do spotkania na [nazwa własna], to starałyśmy się z J. się „zaprezentować” tj. chętnie zabierać głos w sprawach związanych z uniwersytetem, z naszą stroną projektu. W trakcie wizyty byliśmy oprowadzani po budynkach [nazwa własna], a głównym oprowadzającym został mianowany O. ze względu na najdłuższy staż na uczelni. Podczas oprowadzania od razu wydał się mi i J. najprościej w świecie fajny, i co prawda otwarty, bardzo pewny siebie, i dosyć nieszablonowy, więc momentalnie zapadło pomiędzy nami porozumienie, że chcemy mieć O. w zespole. Potem, trochę przez to jak się posadziliśmy w sali zajęciowej, J. trafiła na pracę w parze z O., a ja z A., która również dołączyła do naszego zespołu, ponieważ to A. pierwotnie pracowała z O. nad tym projektem.

Już na starcie wybrzmiewają różnice stylów pracy i ich wpływ na komfort współpracy – refleksja metapoznawcza staje się elementem sytuacji uczenia się.

Na pierwszym etapie projektu, który był po prostu wprowadzeniem nas przez naszego opiekuna w zamysł projektu, w momencie, kiedy zaznaczone było, że będziemy wszyscy pracować w małych zespołach (w pierwotnym założeniu ok. 5) dwie osoby z [nazwa własna], dwie osoby z [nazwa własna], pojawiła się moja pierwsza obawa. Wiedziałam, że oczywiście chciałabym „złapać” „najlepszych” studentów [nazwa własna] do swojego zespołu, ale jak w ogóle to zrobić, jak to zmierzyć przy pierwszym spotkaniu, po czym to poznać? Po drugie, musiałam również mieć parę z naszego uniwersytetu, a w naszym projekcie znałam tylko i wyłącznie J., ponieważ była z mojego roku. Od razu zaczęłam rozważać, czy to jest dobry pomysł, żeby być razem z J. w parze, ponieważ jesteśmy przeciwnościami w naszym procesie tworzenia. J. jest spokojna, nie za dużo się stresuje, niekoniecznie przejmuje się wytycznymi, chce zrobić coś dobrego, ale ważne jest dla niej to, żeby dobrze się przy tym bawić. Ja z kolei bardzo sztywno trzymam się wytycznych, ciężko mi wychodzić poza ramy zadania i łatwo się stresuję, często czarno-widzę. Ale to co pomogło mi pogodzić się, a nawet cieszyć się z tego, że mogę pracować z J., to to, że mniej więcej rok wcześniej wspólnie pracowałyśmy razem nad matematycznym ebookiem, gdzie J. była bardzo ważną osobą, bez której mogłoby się to w ogóle nie udać, lub skończyć w o wiele gorszej jakości.

Niejako w tle „uczenia się siebie” toczy się nauka organizacji – realia projektowe (terminy, przygotowania, obowiązki) stają się testem, ale i okazją do rozwoju zdolności do planowania i wzajemnego wsparcia.

Pomiędzy pierwszym, a drugim spotkaniem spotkaliśmy się tylko raz. Komunikacja nie była najlepsza, bo O. mało odpisywał, ale za to A. odpisywała raczej za każdym razem i zaczęła już

wcześniej przygotowywać prezentację, jednak to właśnie na nią samą spadło przygotowywać prototypy w NOC przed drugim spotkaniem, dlatego, że O. w tę samą noc pracował nad zleceniami dla swojej działalności i był zobowiązany terminami. Jednak chciałabym zaznaczyć, że gdy już udawało się spotkać czy skomunikować z O., to naprawdę do wynagradzał swoimi świetnymi pomysłami, kunsztem artystycznym i charyzmą. Natomiast A. również grała kluczową rolę jakkolwiek trzymania naszej współpracy z [nazwa własna] "w kupie" i formalnie spełniając wymagania [nazwa własna] wykładowców.

Nowe środowisko uczenia się odślania odmienny etos krytyki i ewaluacji – wymagający, ale rozumiany jako szansa na ulepszenie projektu i rozwój.

Jeżeli chodzi o wykładowców z [nazwa własna] to są bardzo bezpośredni, a czasami wydają się też pretensjonalni, bo szukają słabych punktów, aby je wyeliminować, ale wydaje mi się, że w momencie, kiedy student operuje solidną koncepcją, to bez problemu obroni każdy zarzut. Wiem, że moje odczucia są dość neutralne w porównaniu z moimi koleżankami z uczelni, ale może być to związane z tym, że mam jakiegokolwiek doświadczenie w obracaniu się w środowisku doskonalenia warsztatu artystycznego i obiekcje, i oburzenie, które momentami pojawiało się u moich koleżanek, ja już po prostu przeżyłam i przetrwałam parę lat wcześniej. Co więcej, tak jak wspomniałam wcześniej, ja absolutnie widzę sens tej strategii. Wykładowcy szukają tzw. "dziury w całym", co wydaje się denerwujące, ale kiedy faktycznie ją znajdą, to studenci zamiast być zawiedzeni, powinni się cieszyć, że teraz wiedzą, co muszą naprawić, aby projekt był FAKTYCZNIE dobry, ponieważ jeżeli coś nieprawidłowego, niespójnego, bezsensownego czy bezpodstawnego zostało znalezione w ich projekcie, to jest po prostu najzwyczajniej w świecie niedopracowany. Jeżeli jednak jest się przeciwnym zdaniu ich profesorów i włoży się wystarczająco dużo wysiłku w udowodnienie swojego stanowiska, to z kolei oni nie będą mieli innego wyjścia niż przyznać jego poprawność. Jest to dla mnie bardzo klarowna zależność i idea, jednakże wiem, że to po prostu współgra z moim charakterem, ponieważ bardzo lubię dowodzić swojej faktycznej racji, jeżeli taką posiadam, a jeżeli nie mam racji, to cieszę się, że ktoś jest w stanie mi to objawić. Lubię bezpośredniość i ostrą szczerość, ponieważ moim zdaniem oszczędza to czas i energię obu stron.

Równocześnie pojawiają się sygnały ostrzegawcze dotyczące spójności i dyscypliny grup – studenci rejestrują „czerwoną lampkę” związaną z punktualnością i przygotowaniem.

Nadszedł dzień, w którym nareszcie odwiedziliśmy [nazwa własna] i mogliśmy zapoznać się z osobami, z którymi już na pierwszym spotkaniu utworzyliśmy swoje zespoły. Jednym z elementów tego spotkania, które zapadły mi w pamięć to fakt, że byliśmy umówieni na konkretną godzinę, a na czas zjawiliśmy się tylko my (z [nazwa własna]), wykładowcy i zaledwie dwójka studentów z [nazwa własna]. Już tutaj zaświeciła mi się czerwona lampka, że mogę mieć do czynienia z osobami, które raczej nie należą do zorganizowanych, a praca z tego typu ludźmi naprawdę potrafi bardzo mocno działać mi na nerwy. Są jednak plusy tej sytuacji: podczas gdy byliśmy zmuszeni czekać na pozostałych studentów [nazwa własna], mogliśmy zwiedzić budynek ich uczelni – i to właśnie tu poznałyśmy z Z. osoby, które stały się pozostałą częścią naszego zespołu. Z A. i O., bo to właśnie oni oprowadzali nas po swojej uczelni, od początku poczułam nić porozumienia i już w trakcie oprowadzania czułam, że to z nimi będę chciała współpracować. Tak właśnie się stało – po przeprowadzeniu kilku zadań integracyjnych, podczas których razem dobieraliśmy się w pary, podjęliśmy decyzję o wspólnej pracy nad projektem. Jakbym miała nas do siebie porównać, to A., tak samo jak Z., we współpracy z O. grała rolę „mózgu operacji”, który kontrolował przebieg projektu i dbał o ustalone przez wykładowców wytyczne. O. natomiast był tą bardziej chaotyczną i szaloną stroną ich duetu. Obydwoje są osobami bardzo kreatywnymi, zdecydowanie

niemyślącymi szablonowo, bezpośrednimi i otwartymi na ludzi i nowe pomysły, dzięki czemu już na pierwszym spotkaniu czułam, że robienie z nimi projektu będzie czystą przyjemnością.

W powyższych i zaledwie przykładowych fragmentach pamiętników wybrzmiewa „ruch wahadłowy” między napięciem a zasobem. Niepewność doboru partnerów_ek zostaje złagodzona pamięcią wcześniejszej, udanej współpracy; autoprezentacja równoważy asymetrię pozycji; krytyka dydaktyczna – nawet, gdy bywa odczuwana jako „ostra” – zostaje zreinterpretowana jako narzędzie uspołniania założeń projektowych. W tej dynamice sytuacja uczenia się staje się doświadczeniem formacyjnym: studenci uczą się negocjować role, regulować emocje, utrzymywać orientację zadaniową mimo zakłóceń organizacyjnych i różnic kulturowych międzyuczelnianych. Przekładać się to może na rozwój kompetencji współpracy, samoświadomości i odporności zadaniowej, które w dalszych częściach analizy ujawnią się jako warunek łączenia teorii z praktyką oraz osiągania efektów rozwojowych.

Kategoria 2: Łączenie wiedzy teoretycznej z potrzebami osobistymi, rynkowymi i społecznymi

Druga kategoria ujmuje spójność między refleksją pedagogiczną (pedagogia Montessori, bezpieczeństwo rozwojowe, sens dydaktyczny) a wymogami produkcji, materiałoznawstwa i rynku oraz zainteresowań i motywacji jednostkowych. W praktyce projektu ARTIS jest to triangulacja: studenci–akademia–przemysł. Moment kluczowy stanowi kontakt z firmą i fabryką, gdzie idee muszą przejść próbę wykonalności, kosztów, materiałów, atestów i trwałości użytkowej. Uczestnicy i uczestniczki uczą się tu myślenia projektowego o charakterze translacyjnym: przekładają język teorii i potrzeb edukacyjnych oraz własnych marzeń i planów na język parametrów technicznych i oczekiwań rynku, zasadności pedagogicznej i możliwości wykonawczych oraz potencjału biznesowego. Ponadto, świadomość realnej ścieżki produkcyjnej działała jak silny motywator i filtr decyzyjny.

Coś co najbardziej napędza nasz zespół to chyba deadline’y – odkąd pamiętam była to jedna z tych rzeczy, które jak nic motywowały, albo właściwie zmuszały mnie do nauki, czy dokończenia rozpoczętych zadań. Widocznie trafił swój na swego i osoby z naszej grupy (może poza Z.) mają w tej kwestii bardzo podobnie do mnie. Nie jest to oczywiście nasz jedyny motywator, ale chyba najbardziej skuteczny. Poza tym zdecydowanie motywuje nas możliwość stworzenia czegoś nowego, z czego będziemy mogli być dumni oraz samo w sobie zdobycie nowego doświadczenia, jakim jest cały proces współuczestniczenia w tak ciekawym projekcie. Nie da się ukryć, że możliwość wyprodukowania naszego pomysłu przez firmę [nazwa własna] również bardzo pcha do przodu nasze działania. Automatycznie mam więcej chęci do pracy, kiedy mam świadomość, że coś co wymaga poświęcenia tak dużej ilości czasu i energii, ma możliwość stania się realnym produktem, który (przy dobrych wiatrach) będzie mógł wejść na rynek. Dlatego też jednym z czynników, który nie raz miał wpływ na podejmowane przez nas wybory, były wytyczne wyznaczone przez firmę [nazwa własna] i to właśnie dzięki nim finalnie zdecydowaliśmy się wybrać jako nasz docelowy produkt roboczo nazwane „Rynny”, choć nie ukrywam, że nasze pozostałe pomysły wydają mi się być na tyle ciekawe, że jeżeli tylko będziemy miały możliwość dalszej pracy w tym zespole, to z wielką chęcią poświęcę swój czas na wprowadzenie w życie również ich.

Świadomość realnej ścieżki produkcyjnej działała jak silny motywator i filtr decyzyjny, staje się okazją wielostronnego i wieloaspektowego uczenia się różnych aktorów zaangażowanych w proces. Przykładowo, wizyta w fabryce unaocznia wagę decyzji materiałowych i bezpieczeństwa użytkowania, uzasadnień dydaktycznych itp.

Do fabryki z ramienia [nazwa własna] pojechaliśmy tylko O. i ja. Właściciele marki [nazwa własna], z którą współpracujemy okazali się bardzo miłymi i gościnnymi osobami. Marka [nazwa własna], to firma–córka producenta mebli [nazwa własna]. Pan W. i jego żona są inżynierami, projektantami mebli. Filozofia marki opiera się o zrównoważony rozwój, wszystko co produkują można naprawiać i odnawiać. Wykorzystują tylko lite drewno, korek i stal nierdzewną. To spotkanie było też naszym pierwszym spotkaniem z osobami z [nazwa własna]. Studenci [nazwa własna] wydali mi się dość nieśmiali i lekko zagubieni w tej sytuacji, ale takie byliśmy również my. Najpierw uczestniczyliśmy w wykładzie właścicieli firmy o tej firmie. W międzyczasie zadawaliśmy pytania. W pewnym momencie studenci [nazwa własna], gdy usłyszeli o potrzebie wykorzystywania resztek korka, pozostałych po produkcji innych mebli, bardzo chcieli wszystkie zabawki dla małych dzieci robić z korka. Zwróciłam uwagę, że korek nie będzie odpowiedni dla małych dzieci, gdyż łatwo się kruszy i może zostać zjedzony. Byłam zaskoczona, jak wielkie zaskoczenie i olśnienie wzbudziło to w studentach [nazwa własna] i prowadzących z [nazwa własna]. Przez Pana F., prof. [nazwa własna] zostałam poproszona o „wykład” o rozwoju dzieci. Nazywam to „wykład” bo nie wiem, jak nazwać to inaczej, po prostu nagle poprosił żebym tłumaczyła wszystkim jak się dziecko rozwija i kiedy, co bierze do ust i co jest dla dzieci bezpieczne, a co nie. Postarałam się to opowiedzieć jak najlepiej umiem. Gdy wykład właścicieli firmy był kontynuowany, pan W. powiedział, że wykorzystują tylko surowe lite drewno do swoich produktów. Zapytałam więc w jaki sposób takie drewno zachowuje się w kontakcie z wodą czy tłuszczem, bo na taki kontakt na pewno zabawki dziecięce będą narażone. Moje pytanie wzbudziło powszechną konsternację, wyjaśniłam więc, że nie jestem projektantem i nie wiem takich rzeczy, a obawiam się, że surowe niezabezpieczone drewno nie jest dobrym rozwiązaniem przy dzieciach i w związku z tym, czy oni używają też jakichś zabezpieczeń. Wykładowca z [nazwa własna] głośno rzucił „bo tu panie są z [nazwa własna]” jakby to miało cokolwiek zmieniać. Nie dostałam sensownej odpowiedzi na moje pytania. Po wykładzie zwiedzaliśmy fabrykę, co było bardzo fascynujące. Następnie przeszliśmy do sali konferencyjnej, aby się pożegnać i ni stąd ni z owąd pan F. z [nazwa własna] kazał mi, jako przedstawicielce studentek z [nazwa własna] opowiadać publicznie co sądzę o oprowadzaniu i o całym spotkaniu i o naszej przyszłej współpracy. Było to dla mnie niezwykle krępujące, ale oczywiście odpowiedziałam na te pytania. Nikt inny nie był o to proszony ani do tego zachęcany. Dodatkowo pan F. i pani U. z [nazwa własna] wyrazili swoje życzenie abyśmy my – studentki z [nazwa własna] na najbliższym spotkaniu miały już konkretne pomysły na zabawki, bo „ich studenci to nie wiedzą”.

Interesującym aspektem sytuacji uczenia się są (na przykład) kryteria atestów i zgodności normatywnej, które stają się komponentem wiedzy praktycznej, co „ukierunkowuje kolejne iteracje prototypowania, a tym samym – pomimo wyrażanej początkowo rezerwy – zaprasza do myślenia dywergencyjnego (zob. np. Saretzki, Forthmann, & Benedek, 2024), ale w obrębie ograniczonej puli możliwości

Na spotkaniu była obecna cała nasza grupa. Zaprezentowaliśmy nasz projekt. Główne skupienie naszej prezentacji było na części pedagogicznej, bo A. w międzyczasie nie zrobił modelu, a wizualizację robił tego dnia w kolejce do prezentowania. Natomiast gdy zobaczyłam wizualizację byłam zachwycona tym konceptem. Naprawdę sama chciałabym w domu mieć takie meble. Uważam, że robimy świetny projekt. Podczas dyskusji o naszym projekcie prowadzący z [nazwa własna] mało się wypowiedzieli. Byłam bardzo zawiedziona, gdy po tym jak J. zwrócił uwagę, że meble do placówek oświatowych muszą mieć atesty, prowadzący z [nazwa własna], którzy prowadzą pracownie mebla seryjnego wydawali się raz, że zaskoczeni, dwa nie byli w stanie podpowiedzieć, na czym takie atesty mogą polegać, ani gdzie sprawdzić wytyczne. Główne uwagi (oprócz powyższej od J.) jakie zapamiętałam z tego spotkania to, że nasz pomysł będzie drogi

w sprzedaży, kto to będzie chciał kupić, będzie trudno kogoś namówić do kupna i abyśmy włączyli więcej figur geometrycznych do naszej wizji. Oprócz uwagi o atestach, żadna inna nie wydała mi się niestety rozwijająca.

Dalsze przykład translacji między założeniami dydaktyki (tu bazującej na założeniach pedagogii Montessori) a parametrami wytwarzania oraz sytuacji uczenia się w heterogenicznym zespole, nad projektem o charakterze multidyscyplinarnym.

Pomiędzy pierwszym, a drugim spotkaniem spotkaliśmy się tylko raz. Komunikacja nie była najlepsza, bo O. mało odpisywał, ale za to A. odpisywała raczej za każdym razem i zaczęła już wcześniej przygotowywać prezentację, jednak to właśnie na nią samą spadło przygotowywać prototypy w NOC przed drugim spotkaniem, dlatego, że O. w tę samą noc pracował nad zleceniami dla swojej działalności i był zobowiązany terminami. Jednak chciałabym zaznaczyć, że gdy już udawało się spotkać czy skomunikować z O., to naprawdę do wynagradzał swoimi świetnymi pomysłami, kunsztem artystycznym i charyzmą. Natomiast A. również grała kluczową rolę jakkolwiek trzymania naszej współpracy [...] w kupie i formalnie spełniając wymagania [nazwa własna] wykładowców.

Co mnie zaskoczyło to fakt, że studenci z [nazwa własna] mieli już wstępny plan tego, czemu najbardziej chcą poświęcić uwagę w projekcie. Prawdę mówiąc było mi to na rękę, bo idąc na to spotkanie miałam ogromny mętlik w głowie, jeżeli chodzi o wybór tematyki, której chciałam się bliżej przyjrzeć. U. i F. postawili na projekt, którym chcieli rozwijać umiejętność współpracy w zespole. Zwrócili uwagę na to, że na rynku dostępnych jest całe mnóstwo pomocy wymagających pracy w grupie, lecz zwykle te pomoce opierały się na konkurowaniu ze sobą, a niewiele z nich wymagało od dzieci współpracy. Nasze pierwsze spotkanie zakończyło się burzą mózgów na temat tego, co moglibyśmy wyprodukować, co jednocześnie zainteresowałoby dzieci i rozwijałoby ich umiejętność współpracy. Pomysłów było wiele, a że mogliśmy wybrać tylko jeden, co nie było łatwym zadaniem, nasza praca na kilka tygodni stanęła w miejscu.

Widzimy tu interesujący łuk translacyjny: od identyfikacji potrzeby dydaktycznej (np. współpraca zamiast rywalizacji), przez skanowanie rynku i wybór konceptów referencyjnych (np. tzw. dary Froebela, materiały rozwojowe Montessori, „rynny”), po iteracje zgodne z uwarunkowaniami technologicznymi i biznesowymi (materiały, atesty, koszt, trwałość, logistyka wdrożenia). Partner przemysłowy oraz zasoby uczelni kształcącej w zakresie projektowania nie są tłem, lecz aktywnymi współtwórcami kryteriów jakości – ich wytyczne porządkują decyzje projektowe i nadają im realny horyzont wdrożeniowy, zapraszają do myślenia poza schematem. Jednocześnie głos pedagogiczny, artykułowany przez studentki pedagogiki poprzez pytania o sens rozwojowy, bezpieczeństwo i zgodność z założeniami Montessori – „stabilizują” kierunek prac i zapobiega deprecjacji wartości edukacyjnych pod presją „samej” wytwarzalności. Tak rozumiane łączenie teorii psycho–pedagogicznych z rynkiem jest kompetencją interdyscyplinarną, która powstaje w działaniu: poprzez konfrontację w fabryce, przeglądy, krytyczne pytania i korekty prototypów.

Kategoria 3: Dostrzegane korzyści z service learning’u

Trzecia kategoria odśladania, jak uczestniczący w procesie definiują i przeżywają korzyści płynące z udziału w projekcie. Korzyści te są wielowymiarowe: obejmują rozwój osobisty, poczucie sprawstwa, satysfakcję z pracy zespołowej, a także unikalne doświadczenie bycia częścią przedsięwzięcia realnie

osadzonego w świecie społecznym i rynkowym. Studentki i studenci wskazują, że *service learning* jest formą uczenia się, która pozwala na bezpośrednie łączenie teorii z praktyką i dostrzeganie głębokiego sensu własnych działań.

Przytoczmy cztery przykładowe fragmenty pamiętników czterech różnych uczestniczek:

Takie doświadczenia napełniają po prostu bardzo pozytywną postawą do życia i swoich możliwości;

- Uważam, że dzięki temu projektowi zobaczyłam realny sens w studiowaniu pedagogiki;
- Największą satysfakcją dała mi świadomość, że coś co współtworzyliśmy, ma szansę trafić do realnych placówek edukacyjnych;
- Dzięki projektowi poczułam, że moje umiejętności są ważne i przydatne, że mogę wnieść coś wartościowego.

W powyższych fragmentach widać, że dostrzegane korzyści z *service learning* obejmują wymiar emocjonalny, poznawczy i społeczny. Projekt zwiększa poczucie własnej skuteczności, pozwala doświadczyć realnego wpływu na świat, a także wzmacnia motywację do dalszego studiowania i działania. Warto podkreślić, że studium dostrzegają sens uczenia się w powiązaniu z praktyką i autentycznym odbiorcą ich pracy – placówkami edukacyjnymi. Rozszerzając interpretację powyższych korzyści, warto odnieść je do klasycznych ujęć pedagogiki doświadczenia. Przywołajmy kilka dobrze znanych tropów.

W logice cyklu uczenia się przez doświadczenie Davida A. Kolba „konkretne doświadczenie” studentek w projekcie (praca nad realnym produktem, spotkania z partnerami, testowanie w placówkach) generowało materiał do „refleksyjnej obserwacji” (dzienniki, rozmowy w zespołach), co z kolei sprzyjało „abstrakcyjnej konceptualizacji” (porządkowanie pojęć, redefinicja kryteriów jakości) oraz „aktywnej eksperymentacji” (kolejne iteracje prototypów i rozwiązań organizacyjnych). Opisywana przez uczestniczki satysfakcja, rosnące poczucie sprawstwa i sensu studiowania są więc „objawami” zamknięcia pełnego obiegu doświadczenia i wiedzy w cyklu CE–RO–AC–AE (Kolb, 2014).

Z kolei, Deweyowska rama doświadczenia dodaje tu ważne rozróżnienie jakości doświadczeń: nie każde „robienie” jest kształcące, o czym warto pamiętać zwłaszcza dzisiaj promując tzw. dydaktykę aktywizującą.

To, co studentki identyfikują jako najbardziej wartościowe (kontakt z odbiorcą, sprzężenie zwrotne od partnera przemysłowego, testy w placówkach), wzmacnia „ciągłość” i „interakcję” doświadczeń, a więc warunki, które według Johna Deweya przesądzają o tym, że doświadczenia nie są „misedukacyjne”, lecz układają się w sensowną progresję rozwoju (Dewey, 1938).

Wprost do *service learning* odwołują się badania Janet Eyler i Dwighta E. Gilesa, które wykazują one, że dobrze zaprojektowane działania łączące zaangażowanie z uczeniem się przynoszą zbieżne zestawy rezultatów – osobiste i interpersonalne (np. wzrost empatii, kompetencji współpracy), poznawcze (głębsze rozumienie wiedzy i jej zastosowań) oraz obywatelskie (poczucie odpowiedzialności i sprawstwa publicznego).

W cytowanych pamiętnikach te trzy wiązki „korzyści” są wyraźnie obecne: studentki piszą zarówno o zmianie w sobie (emocje, pewność), o „zobaczeniu sensu” studiowania (rozumienie zastosowań), jak i o motywacji wynikającej z realnego odbiorcy ich pracy (Eyler & Giles, 1999).

Wreszcie, perspektywa Jacka Mezirowa pozwala dopełnić obraz o wymiar transformacyjny: momenty „trudnych” spotkań (różnice stylów pracy, krytyka, napięcia logistyczne) można czytać jako „mini–dezorientujące dylematy”, które uruchamiają krytyczną refleksję i – u części studentek – prowadzą do przekształcenia ram odniesienia (np. inaczej myślą o własnej roli zawodowej, sensie studiowania pedagogiki, o normach jakości, o relacji między teorią a praktyką). W takim ujęciu radość i sprawczość, o których piszą, nie są efektem wyłącznie „udanych projektów”, lecz przede wszystkim przepracowania doświadczeń i włączenia ich w nowy, bardziej dojrzały schemat rozumienia – co, jest przecież istotą uczenia transformacyjnego (Mezirow, 1991).

Zestawiając te tropy, można powiedzieć, że obserwowane w dziennikach korzyści z *service learning* są spójne z teorią Kolba (domknięty cykl doświadczenia), odpowiadają Deweyowskim warunkom wartościowego doświadczenia (ciągłość i interakcja), znajdują potwierdzenie w *evidence-based* ujęciu efektów SL u Eyler i Giles (osobiste, poznawcze, obywatelskie) oraz – przynajmniej u części uczestniczek – noszą znamiona zmiany transformacyjnej w sensie Mezirowa (krytyczna refleksja prowadząca do modyfikacji perspektyw).

Kategoria 4: Wylaniające się wyzwania

Czwarta kategoria odnosi się do trudności i napięć, które pojawiały się w toku projektu. Wyzwania dotyczyły przede wszystkim komunikacji międzyuczelnianej, różnic w poziomie zaangażowania, a także napięć wynikających z odmiennych stylów pracy i oczekiwań. Te elementy nie były jednak wyłącznie barierami – studenci często interpretowali je jako doświadczenia rozwojowe, które uczyły elastyczności, cierpliwości i umiejętności negocjacji. Przetoczmy kilka ilustratywnych fragmentów wypowiedzi.

- Komunikacja nie była najlepsza, bo U. mało odpisywał, ale za to F. odpisywała raczej za każdym razem i zaczęła już wcześniej przygotowywać prezentację;
- Już tutaj zaświeciła mi się czerwona lampka, że mogę mieć do czynienia z osobami, które raczej nie należą do zorganizowanych;
- Nieporozumienia organizacyjne były momentami frustrujące, ale jednocześnie nauczyły mnie większej cierpliwości i dostosowywania się;
- Zauważyłam różnicę w podejściu do terminów i obowiązków między nami a studentami [nazwa własna]. To generowało napięcia, ale i zmuszało do otwartej rozmowy.

Fragmenty te ujawniają, że wyzwania miały charakter relacyjny, organizacyjny i kulturowy. Studiujący różnicowali sposoby pracy i podejścia do obowiązków, co prowadziło do napięć, ale jednocześnie stawało się źródłem uczenia się. W efekcie wyzwania te można traktować jako integralny element procesu *service learning*, który przygotowuje studentki i studentów do radzenia sobie z niejednoznacznością i różnorodnością realnego życia zawodowego.

Rozwijając interpretację kategorii „wyzwań” warto odwołać się do tradycji socjokulturowej, w której uczenie się traktowane jest jako proces społeczny i dialogiczny. Przykładowo, Lew Wygotski wskazywał, że rozwój poznawczy dokonuje się w interakcji z innymi oraz w sytuacjach, które przekraczają dotychczasowe możliwości jednostki, ale mieszczą się w tzw. strefie najbliższego rozwoju.

To właśnie „zadania ponad aktualne możliwości, ale osiągalne przy wsparciu innych” wywołują jakościowe zmiany w myśleniu (Wygotski, 1971/2006). W interpretacji Ewy Filipiak, która przełożyła tę perspektywę na grunt edukacji, kluczowe jest tworzenie sytuacji wymagających, otwartych i złożonych – takich, które prowokują do wysiłku poznawczego, a jednocześnie umożliwiają czerpanie z zasobów społecznych grupy. Filipiak (2012) podkreśla, że człowiek rozwija się szczególnie wtedy, gdy styka się z zadaniem trudnym i wymagającym reorganizacji dotychczasowych struktur poznawczych, ale równocześnie możliwym do wykonania dzięki wsparciu nauczyciela, rówieśników lub innych dostępnych osób. Analizowane pamiętniki pokazują, że napięcia wynikające z różnic organizacyjnych i interpersonalnych właśnie taki charakter miały – były trudne, ale stawały się przestrzenią wspólnej negocjacji i wzajemnego uczenia się.

Z podobną logiką wiąże się rozwijane ostatnio w literaturze pojęcie *productive failure* [produktywna porażka]. Badacze matematyki i pedagogii zorientowanej na „problem-based learning” podkreślają, że napotkanie trudności i chwilowe zmaganie się z problemem sprzyja głębszemu rozumieniu materiału i rozwija wytrwałość (Kapur, 2024). *Productive failure* nie oznacza zatem frustracji bez wyjścia, lecz sytuacje, w których studiujące osoby muszą przekraczać własne ograniczenia i testować różne strategie, zanim osiągną rozwiązanie.

Fragmenty pamiętników przywołane wyżej oddają logikę konstruktywnego zmagania się z problemami, które koniec końców skutkuje nowymi umiejętnościami.

Najbardziej innym adekwatnym kontekstem teoretycznym wydaje się „PUNC” (*Professional Uncertainty Competence*), czyli kompetencji profesjonalnego funkcjonowania i działania w warunkach złożoności i niepewności (Orłowska, 2020; Lazarus, 2021). Autorzy zajmujący się tą problematyką wskazują, że współczesne wyzwania edukacyjne i społeczne wymagają przygotowania studentów nie tyle do radzenia sobie z zadaniami jasno określonymi i przewidywalnymi, ile właśnie z sytuacjami niejednoznacznymi, pełnymi napięć i sprzecznych oczekiwań.

Service learning – a zwłaszcza jego odsona w projektach interdyscyplinarnych, takich jak ARTIS – tworzy dogodne środowisko do rozwijania PUNC. Zmaganie się z różnymi stylami pracy, odmiennymi kulturami organizacyjnymi uczelni, a nawet z rozbieżnymi wymaganiami partnerów społecznych, przygotowuje studentki i studentów do funkcjonowania w świecie zawodowym, gdzie niepewność jest regułą, a nie wyjątkiem. Analizowane pamiętniki potwierdzają, że choć napięcia były źródłem frustracji, uczestniczki projektu interpretowały je również jako sytuacje formacyjne, uczące elastyczności, negocjacji i odporności na niejednoznaczność. W tym sensie trudności i napięcia ujawnione w badanym materiale nie stanowią „ubocznego efektu” *service learning*, lecz rdzeń tego podejścia: uczenie się poprzez realne doświadczenia społeczne oznacza bowiem konfrontację z niepewnością i różnorodnością, które – odpowiednio wspierane – stają się źródłem transformacji.

Kategoria 5: Logistyczna i organizacyjna strona prowadzenia projektu w „metodyce” service learning’u

Ostatnia kategoria dotyczy kwestii organizacyjnych i logistycznych, które w pamiętnikach pojawiły się jako zarówno blokady, trudności, jak i okazje do nauki. Uczestniczki i uczestnicy procesu podkreślali zróżnicowane podejścia i role koordynatorów, problemy z ustalaniem terminów, a także zróżnicowanie

praktyk organizacyjnych między zaangażowanymi instytucjami. W tle tych doświadczeń wyłania się wątek uczenia się zarządzania projektem w warunkach rzeczywistych. Przytoczmy kilka fragmentów pamiętników:

- Wszelkie kwestie organizacyjne dotyczące naszych spotkań – choć będąc już czwarty rok studentem naszego uniwersytetu problemy organizacyjne można by zaliczyć do normy;
- Zdarzały się sytuacje, że nie mogliśmy się skoordynować, bo każdy miał inne zobowiązania – to wymagało dużej elastyczności;
- Opiekunowie byli wsparciem, ale czasami brakowało szybkiej informacji zwrotnej, co wprowadzało niepewność;
- Nauczyłam się, że projekt to nie tylko pomysły i kreatywność, ale też kalendarze, deadline'y i logistyka.

Wyzwania logistyczne i organizacyjne, choć bywały źródłem frustracji, stawały się czasem także i istotnym elementem procesu uczenia się. Studenci nabywali doświadczenia w zarządzaniu czasem, koordynowaniu pracy zespołu i reagowaniu na nieprzewidziane okoliczności (co wiąże logistykę z kategorią wcześniejszą). W ten sposób logistyka – zwykle traktowana jako „tło” – nabierała niekiedy wymiaru dydaktycznego, przygotowując do rzeczywistości zawodowej.

Z drugiej strony, takie postawienie sprawy odnośnie do logistyki i organizacji nie byłoby pełne, gdyby nie wspomnieć o licznych problemach, zakłóceniach i trudnościach w znalezieniu czasu, które trudno uznać za kształcące. Dlatego też, choć dostrzegamy walory wyzwań, należy odnotować też i takie sytuacje, które po prostu przeszkadzały i nie miały pozytywnych wymiarów. Przekładanie spotkań, zmiany terminów i brak komunikacji ze strony niektórych prowadzących sprawiały, że inne zaangażowane osoby musiały pominąć spotkanie.

Przytoczmy kilka fragmentów pamiętników, które odnoszą się do owego negatywnego wymiaru logistyki i organizacji oraz inter–organizacyjnej komunikacji:

- Jednym z największych wyzwań, z którymi musiałyśmy się zmierzyć, było podejście prowadzących z [nazwa własna]. Pomimo naszych starań i wielu godzin pracy nad szczegółami projektu, często spotykałyśmy się z krytyką, że nasze rozwiązania są niewykonalne dla dzieci. Było to dla nas trudne, ponieważ wiedziałyśmy, że dzieci w szkołach Montessori mają szeroki zakres możliwości, a wiele z proponowanych przez nas zadań było zgodnych z ich programem edukacyjnym. Prowadzący jednak nie zawsze brali to pod uwagę.
- Trochę się stresowałam, ponieważ wiedziałam, że jest to pierwszy raz, kiedy mamy szansę poznać studentów [nazwa własna], ale również moment, w którym będziemy musieli podzielić się na grupy. Moja pierwsza myśl: Jak wybrać z kim chcę pracować, jeśli nie znam tych osób? Nie wiedziałam z kim będzie mi się dobrze tworzyło. Wybór grup był ważny, ponieważ projekt był przewidziany na dłuższy okres czasu. Jak pracować tak długo z kimś, z kim nie możemy się dogadać? Wtedy praca z przyjemności przeradza się w walkę z wiatrakami (w naszej grupie trochę tak było, ale o tym w dalszej części). Pani H. przygotowała dla nas gry integracyjne, żeby się lepiej poznać. Już w trakcie nich stworzyły się niektóre grupy projektowe. Rozumiem to, ponieważ każdy z nas podjął „walkę” o osoby do współpracy.
- Ja musiałam wyjść wcześniej ze spotkania, ale M., T. i Z. omówili wstępne koncepcje.

- Dzięki temu dowiedzieliśmy się, że spotkanie w czwartek zostało przełożone na następny tydzień. Szkoda tylko, że nikt nas o tym nie poinformował. Gdyby ta informacja nie wyszła przez przypadek to prawdopodobnie wszyscy byśmy pojechali na [nazwa własna] w czwartek. Nie podoba mi się, że zostało to ustalone bez uzgodnienia tego z nami. Ja od razu wiedziałam, że mnie nie będzie, więc poinformowałam o tym moją grupę. Nie odpowiadał mi taka samowolka, ale byłam pewna, że tylko mnie nie będzie, więc opuściłam temat.
- [...] zapytałyśmy B. czy na jego czwartkowych zajęciach udało mu się stworzyć model. Nie dostałyśmy odpowiedzi
- Dlaczego nie jestem w grupie U. i F.? Dlatego, że U. i F. nawiązali bardzo szybko kontakt ze studentkami UG i połączyli się jako pierwsi w grupę. Nie wiem, jakoś wydawało mi się, że ta grupa już jest <<zamknięta>>, a reszta dziewczyn nie miała co liczyć, aby dołączyć do tej grupy. Są to moje odczucia, tak to zapamiętałam.
- Ale z czasem, gdy ich krytyka stawała się coraz bardziej obciążająca, zaczęłam czuć się, jakbym walczyła z wiatrakami. Czułam, że niezależnie od tego, ile czasu i energii wkładamy w naszą pracę, zawsze pojawiały się kolejne zastrzeżenia. Zdałam sobie sprawę, że nie ma dla nas szans na uznanie – że nasze wysiłki są po prostu bezefektywne. A oczekiwanie na rezultaty po czwartkowym spotkaniu studentów [nazwa własna] oraz informacji dotyczącej tego, co powiedzieli prowadzący, mogę porównać do oczekiwania, jak na wyrok.
- Problem wyniknął z tego, że była ustalona konkretna data na długo przed i większość z nas dopasowywała sobie plany pod tym kątem, lecz gdyby nie to, iż nasze koleżanki z innej grupy przypadkowo dowiedziały się o tym, że podobno spotkanie ma się nie odbyć, czego nikt z nas nie był świadomy, ze względu na brak jakiegokolwiek informacji ze strony studentów czy profesorów. Po zadaniu pytania na głównej grupie okazało się, że bez żadnego porozumienia z [nazwa własna], ustalono inny termin, który nie pasował sporej części osób. Ta sytuacja moim zdaniem była bardzo nieprzyjemna, a skutkowałą również tym, że nie mogłam być na kolejnym spotkaniu w sprawie projektu.

Niekiedy osoby uczestniczące w projekcie relacjonują nieuprzejmość, brak poszanowania oraz nieakceptowalny brak kultury dyskusji ze strony prowadzącej go, co oczywiście – zwłaszcza w kontekście omawianego tu zagadnienia – nie może być uznane za przykład konstruktywnego "zderzenia" się z nowymi osobami i uczenia się. Naturalnie i w takich sytuacjach, człowiek "uczy się" radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, jednak takie incydenty zwyczajnie nie powinny mieć miejsca.

Tym niemniej, z perspektywy socjologii edukacji można dostrzec tu działanie ukrytego programu kształcenia (Meighan, 1993). Studenci nie tylko zdobywają wiedzę merytoryczną i kompetencje deklarowane w sylabusach, lecz także uczą się „pozaformalnie” – jak radzić sobie z chaosem organizacyjnym, jak negocjować terminy, jak rozkładać odpowiedzialność między instytucje. Te elementy, choć rzadko ujmowane w oficjalnych celach dydaktycznych, kształtują równie silnie postawy i umiejętności ważne zarówno z perspektywy kariery zawodowej, jak i życia w ogóle.

W tym sensie logistyka i organizacja w projekcie *service learning* mogą być rozumiane jako istotna część „*curriculum in action*”, które odślania, że uczenie się odbywa się także poprzez doświadczenie instytucjonalnych ograniczeń i reguł gry (Jackson, 1968/1990), choć kiedy tych problemów i wyzwań logistycznych jest zbyt wiele, albo przyjmują nieakceptowalną formę, może to

przerwać proces. W tym sensie ów chaos i nieczytelność pól odpowiedzialności mogą unicestwić proces uczenia się.

Warto jednak raz jeszcze podkreślić, że w analizowanych pamiętnikach osoby studiuje nie traktowały tych wyzwań wyłącznie jako przeszkód, ale także jako okazji do rozwoju. Takie interpretacje pokazują, że ukryty program (*hidden curriculum*) nie musi mieć wyłącznie wymiaru reprodukcyjnego czy opresyjnego (jak sugerowała część klasycznej krytycznej socjologii edukacji), ale może pełnić także funkcję formacyjną – ucząc sprawczości, zarządzania i odpowiedzialności za wspólne przedsięwzięcie.

Konkludując, można zaryzykować tezę, że to, co pozornie jest barierą, niekiedy (choć nie zawsze) przekształca się w przestrzeń edukacyjną: sprzężenie między formalną treścią edukacyjną a praktyką instytucjonalną generuje naukę właśnie wtedy, gdy logistyka wymaga mobilizacji zasobów, refleksji i współpracy, ale niekiedy także frustruje, blokuje i zniechęca i wówczas trudno mówić o pozytywnym i kształcącym potencjale wyzwań związanych z logistyką, komunikacją i zarządzaniem projektem.

Podsumowanie analiz

Analiza pięciu kategorii wyłonionych z dzienników uczestników projektu ARTIS ukazuje bogaty obraz doświadczeń studentów w obszarze *service learning*. Widać wyraźnie, że projekt był sytuacją uczenia się, w której rodziły się obawy, negocjacje i proces adaptacji. Łączenie wiedzy teoretycznej z potrzebami rynkowymi stało się okazją do translacji między światem akademii a praktyką przemysłową. Korzyści, które dostrzegali studenci, obejmowały rozwój osobisty, satysfakcję i poczucie sensu studiowania. Jednocześnie pojawiały się wyzwania – komunikacyjne, organizacyjne i kulturowe – które, zarówno blokowały, ale i stawały się „materiałem” do uczenia się odporności i elastyczności. Wpływ projektu na studiujących obejmował (przynajmniej w świetle narracji uczestniczących) zarówno rozwój kompetencji, jak i refleksję nad własną przyszłością zawodową. Wreszcie, logistyka i organizacja pokazały, że praktyczne aspekty zarządzania projektami edukacyjnymi są nieodłącznym elementem uczenia się w warunkach rzeczywistych.

Pozwalamy sobie zatem stwierdzić, że projekt ARTIS stanowi modelowy przykład przekraczania granic dydaktyki w duchu *service learning*. Z perspektywy studentów to doświadczenie całościowe, które łączy teorię z praktyką, rozwój indywidualny z pracą zespołową, a przeprowadzona przez nas analiza tematyczna pokazuje, że tego typu inicjatywy mogą pełnić rolę laboratorium kształcenia nowoczesnych kompetencji akademickich i obywatelskich (np. PUNC).

Dyskusja

Service learning a misje uniwersytetu

Kwestia tzw. „misji uniwersytetu” stanowi w literaturze przedmiotu obszar intensywnych debat. O ile bowiem dwie pierwsze misje – dydaktyka i badania – są uznawane za fundament tożsamości instytucji akademickiej, o tyle kolejne – trzecia, czwarta i piąta – są nie tylko bardziej zróżnicowane, ale i mniej jednoznacznie zdefiniowane. Nasze badanie, oparte na analizie jakościowej dzienników uczenia się uczestników i uczestniczek projektu ARTIS, dostarcza interesujących danych do tej dyskusji, pozwalając zderzyć doświadczenia studentów z teorią *service learning* oraz z koncepcją kolejnych misji uczelni.

W pamiętnikach uczestniczek pojawia się wielokrotnie refleksja nad tym, że udział w projekcie nie tylko poszerzał ich wiedzę, lecz także kształtował postawy, wartości i poczucie odpowiedzialności społecznej. Było to wyraźnie powiązane z praktyką *service learning* – uczenia się poprzez zaangażowanie, które łączy proces dydaktyczny z działaniami na rzecz otoczenia (Eyler & Giles, 1999). Projekt ARTIS – tworzony we współpracy studentki i studentów pedagogiki, partnerów z innej uczelni oraz partnera przemysłowego – stał się przestrzenią, w której edukacja akademicka wykraczała poza tradycyjny model. Tym samym jego charakter sytuuje się w polu dyskusji o kolejnych misjach uniwersytetu.

Trzecia misja uczelni definiowana jako aktywne zaangażowanie na rzecz otoczenia społecznego, gospodarczego i kulturowego – jest relatywnie dobrze osadzona w politykach edukacyjnych i literaturze (Banaś, Czech, & Kołaczek, 2019; Kola & Leja, 2015). Obejmuje ona zarówno transfer wiedzy i technologii, jak i działania o charakterze obywatelskim, kulturotwórczym i etycznym.

W tym ujęciu projekt ARTIS stanowi klarowny przykład realizacji trzeciej misji. Osoby studiujące z obu uczelni nie tylko poszerzały swoje kompetencje, lecz także tworzyły produkty dydaktyczne – prototypy pomocy edukacyjnych – które były przeznaczone do realnego wykorzystania w placówkach Montessori i innych zainteresowanych instytucjach. Partner przemysłowy wносił wiedzę technologiczną i potencjalnie rynek zbytu, a studenci będą mieli okazję testować prototypy w rzeczywistych kontekstach edukacyjnych. W ten sposób łączono proces kształcenia z praktycznym oddziaływaniem społecznym i gospodarczym, co jest istotą trzeciej misji (Boffo & Cocorullo, 2019).

Narracje z pamiętników potwierdzają to zakorzenienie. Uczestniczki i uczestnicy pisali m.in. o satysfakcji z faktu, że „coś, co współtworzyliśmy, ma szansę trafić do realnych placówek edukacyjnych”. Tego typu refleksja wskazuje na to, że biorący udział w procesie widzieli swój wkład nie tylko w kategoriach akademickich, ale także społecznych i praktycznych.

O ile trzecia misja jest jeszcze w miarę stabilnie definiowana, o tyle czwarta misja budzi kontrowersje i jest różnie konceptualizowana. Kretz i Sá (2013) zaproponowali jej rozumienie jako perspektywy przedsiębiorczości i ekonomicznej relewancji, czyli systemowego ukierunkowania uczelni na gospodarkę, spin-offy i komercjalizację badań. Podobnie Boffo i Cocorullo (2019) wskazują, że czwarta misja wiąże się z zarządzaniem przedsiębiorczością akademicką i politykami wspierającymi innowacyjność. Czasem IV misja pojawia się jako autonomiczny filar, obok dydaktyki, badań i „ekstensji” (Insaurralde–Alviso, 2022). Tu akcent pada na systemowe osadzenie procesów komercjalizacji i ochrony własności intelektualnej.

Brak jest jednak jednolitej definicji. W literaturze „czwarta misja” bywa też utożsamiana z komunikacją publiczną (Knobel, 2022), co jeszcze bardziej komplikuje obraz. W tym sensie mówienie o czwartej misji oznacza operowanie w polu rozmytych granic.

Jeszcze bardziej dyskusyjna jest koncepcja piątej misji, autorzy proponują interpretować ją w wymiarze społecznej odpowiedzialności lub aktywizmu obywatelskiego (por. Knobel, 2022). Widać więc, że podobnie jak w przypadku czwartej misji, piąta nie posiada jednolitych ram – jej definicje są raczej propozycjami niż ustalonym kanonem. To jednak nie oznacza, że kategorie te są nieużyteczne. Mogą one pełnić funkcję heurystyczną, pozwalając opisywać procesy, które wykraczają poza klasyczne rozumienie uniwersytetu.

Service learning, w wersji realizowanej w projekcie ARTIS, łączył elementy dydaktyki, badań i społecznego zaangażowania. Studiujący, pracując w interdyscyplinarnych zespołach, doświadczali edukacji poprzez działanie, rozwijali kompetencje współpracy, uczyli się negocjować różnice i tworzyć wartościowe produkty edukacyjne. Ich refleksje – zapisane w pamiętnikach – wskazują na rozwój nie tylko kompetencji akademickich, ale też postaw i wartości obywatelskich.

W tym sensie *service learning* wpisuje się w trzecią misję, jako że łączy kształcenie z realnym oddziaływaniem na społeczeństwo. Jednakże biorąc pod uwagę zaangażowanie partnera przemysłowego, projekt można rozpatrywać także w logice czwartej misji – jako formę przedsiębiorczości akademickiej, translacji wiedzy i produkcji na rynek edukacyjny.

Co więcej, wątki cyfrowe i technologiczne, a także wymiar innowacyjności w samej formule dydaktycznej, można interpretować jako wpisujące się w dyskurs piątej misji, gdzie podkreśla się rolę transformacji cyfrowej i społecznej odpowiedzialności jako nowych wymiarów uczelni.

Analiza pamiętników pokazuje, że studiujący postrzegali projekt jako doświadczenie formacyjne – kształtujące ich kompetencje, wartości i tożsamość zawodową. W wielu fragmentach pojawiała się refleksja o poczuciu sprawstwa, sensie studiowania, a także odpowiedzialności wobec innych. To wskazuje na silny komponent obywatelski i wartościujący, który jest esencją *service learning* (Eyler & Giles, 1999).

Bibliografia

- Banaś, M., Czech, F., & Kołaczek, M. (2019). *Trzecia misja uczelni i różne drogi jej realizacji*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, <https://doi.org/10.12797/9788381381529.17>, data dostępu: 11.09.2025
- Boffo, S., & Cocorullo, A. (2019). University fourth mission, spin-offs and academic entrepreneurship: Connecting public policies with new missions and management issues of universities. *Higher Education Forum*, 16, 126–143. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308034.pdf>
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (2010). *Qualitative analysis and documentary method: In international educational research* (p. 369). Verlag Barbara Budrich;
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V. (2024). *Analiza tematyczna – praktyczny przewodnik*, tłum. D. Przygucka, PWN.
- Charmaz, C. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się: Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Furco, A. (1996) Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*. 128. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Gierszewski D. (2023). *Uczenie się poprzez zaangażowanie, czyli czym jest Service – Learning?* [w:] *Edukacja w świecie zmian – Wybór tekstów opublikowanych na platformie EPAL, FRSE*. s. 80 – 85. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/uczenie-przez-zaangazowanie-czyli-czym-jest-service-learning>, data dostępu: 12.09.2025.

- Insaurralde–Alviso, A. (2022). *La cuarta misión de la universidad: La transferencia tecnológica*. Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud, 20(1), 3–5.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press. (Original work published 1968)
- Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379–424.
<https://doi.org/10.1080/07370000802212669>
- Kapur, M. (2024). *Productive failure: unlocking deeper learning through the science of failing*. John Wiley & Sons.
- Kielsmeier, J. (2011). Service–learning: The time is now. *The Prevention Researcher*, 18(1), 3–8.
- Knobel, M. (2022). Effective communication: The 4th mission of universities–A 21st–century challenge. Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley.
- Kola, A. & Leja, K.. (2015). *Universities' third mission on the example of their relations with Non–Governmental Sector*. e–mentor. 2015. 4–12. 10.15219/em61.1201.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kretz, A., & Sá, C. (2013). Third stream, fourth mission: Perspectives on university engagement with economic relevance. *Higher Education Policy*, 26(4), 497–506.
<https://doi.org/10.1057/hep.2013.32>
- Krzychała, S., & Zamorska, B. (2014). Collective patterns of teachers' action: A documentary interpretation of the construction of habitual knowledge. *Qualitative Sociology Review*, 10(4), 68–86.
- Kvale, S. (1996). *InterViews*. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage.
- Lazarus, M. D. (2021). Preparing Today's Learners for Uncertainty. *Education Services Australia*.
<https://myfuture.edu.au/docs/default-source/insights/preparing-todayslearners-for-uncertainty.pdf>.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo UMK.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey–Bass.
- Nowotnik N. (2022). *Service learning rozwija empatię i umiejętność komunikacji*, www.
<https://polskifr.fr/polska-we-francji/service-learning-rozwija-empatie-i-umiejtnosc-komunikacji-z-roznymi-grupami-spoiecznymi>, data dostępu: 14.09.2025.
- Orłowska, R. (2020). *Professional UNCertainty Competence*. Department of Sustainable Market Processes.
- Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. et al. (2019) *Service learning in higher education: a systematic literature review*. Asia Pacific Educ. Rev. 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>.
- Saretzki, J., Forthmann, B., & Benedek, M. (2024). A systematic quantitative review of divergent thinking assessments. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Townsend, K. (2016). *Empowering Youth Leadership Through Service*.
- Wygotski, L. S. (2006). *Myślenie i mowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN.