

HORYZONTY **EDUKACJI AKADEMICKIEJ**

NUMER 3

DYDAKTYKA BEZ GRANIC?



Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu
Uniwersytetu Gdańskiego
2025

HORYZONTY EDUKACJI AKADEMICKIEJ

ISSN 2956-9656

Redaktor naczelny

dr Jarosław Jendza

Zespół redakcyjny

dr Wojciech Glac, prof. UG

dr Dorota Godlewska-Werner

dr Grzegorz Grzegorzczak, prof. UG

dr Ilona Kamińska

mgr Anna Osińska

dr Ewa Szymczak, prof. UG

Zespół Recenzentów i Recenzentek

dr Piotr Kowzan, Uniwersytet Gdański

dr Monika Popow, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

dr hab. Anna Sajdak-Burska, prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński

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

dr Katarzyna Wajszczyk, Uniwersytet Gdański

Kontakt

Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu
Uniwersytetu Gdańskiego

e-mail: cddit@ug.edu.pl

<https://cddit.ug.edu.pl/zeszytyhead/>



HORYZONTY EDUKACJI AKADEMICKIEJ

NUMER 3/2025

„GRANICE W DYDAKTYCE AKADEMICKIEJ”

Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG

Gdańsk 2025

SPIS TREŚCI

JAROSŁAW JENDZA

Zaproszenie do lektury III numeru „Horyzontów Dydaktyki Akademickiej”:
Granice w dydaktyce akademickiej5

Invitation to read the third issue of "Horizons of Academic Teaching":
Boundaries in academic teaching 11

WOJCIECH GLAC

Neuro-granice w dydaktyce..... 17

Neuroboundaries in academic teaching23

ADAM JAGIEŁŁO-RUSIŁOWSKI

Changemaker w akademii. O niewidzialności, oduczaniu się i nowej wspólnocie
uniwersytetu28

Changemaker in academia. On invisibility, unlearning and the new university community ..40

EWA SZYMCZAK

Od ludzi do zmiany – (r)ewolucje dydaktyki w rytmie małych kroków - jak z empatii i we
współpracy tworzy się przestrzeń, w której uniwersytet uczy się siebie na nowo51

From people to change – (r)evolutions in teaching in small steps – how empathy and
cooperation create a space in which the university learns about itself anew61

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI

W stronę akademickiej dydaktyki rzeczy70

Towards the academic didactics of things82

ADRIANNA SARNAT-CIASTKO

Na granicy ciszy i sensu. Egzystencjalne pytania o prawdę i pozór w pracy akademickiej ...93

On the border between silence and meaning. Existential questions about truth and
appearance in academic work 104

IWONA MACIEJOWSKA

Ponad granicami – przykład międzynarodowej współpracy w dydaktyce przedmiotowej ..114

Beyond borders – an example of international cooperation in subject teaching 128

JAROSŁAW JENDZA, ALICJA CZERMAŃSKA, OLGA CZACHOROWSKA, KAJA JAKÓBCZYK-

ROMAN, MARTA PAŁUBICKA, AGATA MAJ, ZOFIA PIECHOWIAK, JULIA WENT, ZUZANNA KRYCH

Service learning jako przekraczanie granic w dydaktyce akademickiej: jakościowa analiza
doświadczeń osób zaangażowanych w projekt interdyscyplinarny 142

Service learning as boundary crossing in higher education pedagogy: a qualitative analysis
of participants' experiences in an interdisciplinary project 161

PIOTR KALLAS

*Czy tłumaczenie literatury i dydaktyka przekładu mają przyszłość? Intuicje twórców
i przepowiednie futurologów a praktyka dydaktyczna 180*

*Does literary translation have a future in the age of artificial intelligence? Creative artists’
intuitions and futurologists’ forecasts versus classroom practice..... 212*

Eseje i doniesienia z praktyki 243

PIOTR PALUCHOWSKI

*Poza granicami nauki i dydaktyki akademickiej? Dezinformacja w medycynie – kilka uwag na
podstawie uniwersyteckiej praktyki 244*

*Beyond the boundaries of academic science and teaching? Medical misinformation:
reflections from university practice 253*

LIDIA POKRZYCKA

Gry antystresowe i warsztaty leśne w pracy ze studentami. Refleksje praktyka 262

*Anti-stress games and forest workshops in work with students. Reflections of a practitioner
..... 269*

DOROTA GODLEWSKA-WERNER, ALEKSANDRA PELPLIŃSKA, BLANKA KONDRATOWICZ,
JUSTYNA MICHAŁEK-KWIECIEŃ

*Gdy wiedza spotyka pasję: refleksje o przekraczaniu granic wiedzy i odwadze w
konkursie seminariów kursowych 275*

*When knowledge meets passion: reflections on transgressing the boundaries of
knowledge and courage in a course seminar competition 279*

Jarosław Jendza

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Gdański

Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego

ORCID 0000-0001-7598-9085

Zaproszenie do lektury III numeru „Horyzontów Dydaktyki Akademickiej”: Granice w dydaktyce akademickiej

Trzeci numer *Horyzontów Dydaktyki Akademickiej* skupia się na granicach w dydaktyce akademickiej, rozumianych szeroko: jako ramy organizujące kształcenie, jako ograniczenia osadzone w instytucji i kulturze uniwersytetu, ale też jako punkty napięcia i przejścia, w których edukacja realnie „się wydarza” – kiedy trzeba negocjować sens, ryzyko, odpowiedzialność, a czasem również własną tożsamość akademicką. Proponujemy ujęcie, w którym granice nie są wyłącznie barierami do zniesienia ani „liniami demarkacyjnymi” broniącymi porządku akademii.

Przeciwnie: w wielu sytuacjach to właśnie granice inicjują myślenie, uruchamiają konflikt poznawczy, prowokują pytania o etykę i władzę, a także ujawniają warunki, bez których nie ma ani uczenia się, ani nauczania – bezpieczeństwa, zaufania, rytmu, czasu i relacji.

Numer otwiera **Wojciech Glac**, proponując neurobiologiczne spojrzenie na dydaktykę przekraczania granic. Ten tekst działa jak fundament poznawczy tomu: granice nie są tu jedynie społecznymi normami i instytucjonalnymi regułami gry, lecz także bodźcami rozwojowymi, które potrafią wywołać nowość, zaskoczenie i poznawczą nieciągłość. Autor pokazuje, że moment „przekroczenia” można rozumieć jako błąd przewidywania – sytuację, w której dotychczasowe modele świata okazują się niewystarczające, a mózg musi uruchomić procesy reorganizacji. W tym ujęciu dydaktyka staje się projektowaniem warunków, w których możliwe jest uczenie się jako przebudowa – a nie tylko dopisywanie kolejnych elementów do stabilnej struktury. Analiza obejmuje precyzyjnie zarysowane mechanizmy neuronalne (z rolą hipokampa, ciała migdałowatego, kory przedczołowej, układu nagrody i wielkoskalowych sieci mózgowych), a w centrum stawia stres – rozumiany ambiwalentnie. Może on wspierać uczenie się jako katalizator, ale może też działać blokująco: w zależności od natężenia, czasu trwania i predyspozycji osoby uczącej się.

Ta rama pomaga od początku „ustawić” oś całego numeru: granice nie są dobre ani złe same w sobie; ich znaczenie ujawnia się dopiero w relacji między osobą uczącą się a sytuacją dydaktyczną – a także w indywidualnym doświadczeniu uczenia się, które bywa obciążone pamięcią wcześniejszych porażek, lęków czy zawstydzeń.

Ten punkt wyjścia okazuje się szczególnie nośny w części „wywiadowej”, gdzie granice zostają pokazane w biografiach, praktykach i decyzjach dydaktycznych. Jarosław Jendza rozmawia kolejno z Adamem Jagiełło-Rusińskim, Ewą Szymczak, Maksymilianem Chutorańskim i Adrianną Sarnat-Ciastko, a całość cyklu można czytać jak cztery różne mapy tego samego terenu: uniwersytetu, w którym granice nieustannie się negocjuje – między władzą i partnerstwem, między formalizacją i procesem, między sprawstwem człowieka i sprawstwem rzeczy, wreszcie między ciszą a sensem.

W rozmowie z **Adamem Jagiełło-Rusińskim** szczególnie mocno wybrzmiewa granica niewidzialności: ta, która oddziela osoby „przewidziane do sukcesu” od tych, których system nie zauważa albo uznaje za niewarte inwestycji. To opowieść o edukacji jako mechanizmie selekcji (kogo widzimy, komu przypisujemy potencjał), ale również o edukacji jako możliwości odwracania samospełniających się przepowiedni.

Ważnym wątkiem jest teatr jako neutralna przestrzeń, w której można budować sprawczość i doświadczenie sukcesu – a potem „wnosić” je z powrotem do szkoły i do myślenia o organizowaniu uczenia się. Drugi kluczowy temat rozmowy stanowi *oduczanie się*: rozumiane nie jako utrata, lecz jako świadomy demontaż schematów poznawczych, kulturowych i dydaktycznych.

Granice pojawiają się tu tam, gdzie trzeba porzucić wygodne założenia: o jednej poprawnej odpowiedzi, o strachu jako narzędziu, o neutralności języka „brzmiącego naukowo”, o automatycznym utożsamianiu narzędzi cyfrowych z nieuczciwością. W tle mocno obecna jest sztuczna inteligencja: nie jako „techniczny dodatek”, lecz jako wyzwanie dla edukacyjnych nawyków, ocen i sposobów budowania autorytetu.

Rozmowa wprowadza też figurę changemakera – osoby, która łączy empatię i niezgodę na wykluczenie z myśleniem systemowym i umiejętnością organizowania zasobów. Dzięki temu napięcie między dobrem społecznym a ekonomią edukacji nie zostaje sprowadzone do prostego sporu „ideowe vs. neoliberalne”, lecz staje się pytaniem o odpowiedzialne projektowanie i skalowanie rozwiązań.

W rozmowie z **Ewą Szymczak** granice ujawniają się przede wszystkim w „wnętrzu” uczelni: w nawykach pracy, przekonaniach i kulturze organizacyjnej, która przez lata traktowała dydaktykę jako sprawę prywatną, mniej prestiżową, niewymagającą wspólnej refleksji ani wspólnych standardów. Istotnym tłem są reformy i narzędzia instytucjonalne (np. sylabusy, logika efektów uczenia się), które wymuszają przejście od intuicyjnego prowadzenia zajęć do świadomego projektowania procesu dydaktycznego.

Rozmówczyni proponuje jednak perspektywę, w której zmiana nie „dzieje się” w dokumentach: robią ją ludzie – wchodzący w proces, podejmujący wysiłek uczenia się nowych języków i nowych praktyk. Granice są tu często mentalne, a ich przekraczanie wymaga cierpliwej pracy: budowania sojuszy i zapraszania innych do współodpowiedzialności.

Powraca też jedno z najważniejszych napięć numeru: granica między produktywnością naukową a jakością kształcenia. Zamiast obietnicy szybkiej rewolucji pojawia się strategia mikrozmiarów: małych kroków, które kumulują się w przesunięcie instytucjonalne. Szczególnie nośny jest wątek budowania społeczności dydaktycznej – sieci relacji, w których dydaktyka staje się platformą porozumienia ponad wydziałami i dyscyplinami, a oddolne inicjatywy przechodzą w trwałe struktury, zachowując kontakt z codziennością sali dydaktycznej.

Rozmowa otwiera też perspektywę granic przyszłości: umiędzynarodowienia, międzykulturowego współprowadzenia zajęć oraz przesuwania uniwersytetu w stronę uczenia się przez całe życie.

Trzecia rozmowa, z **Maksymilianem Chutorąńskim**, przenosi uwagę ku granicy, która zwykle jest przezroczysta: między tym, co uznajemy w edukacji za „ludzkie”, a tym, co traktujemy jako neutralne tło – rzeczy, dokumenty, technologie, infrastrukturę. Perspektywa dydaktyki rzeczy i pedagogiki nieantropocentrycznej nie polega tu na prostym „oddaniu sprawczości” nie-ludziom, lecz na zobaczeniu, że rzeczy realnie współorganizują uczenie się: wpływają na relacje, praktyki poznawcze i odpowiedzialność.

Szczególnym bohaterem rozmowy staje się sylabus: jednocześnie administracyjny, prawny i dydaktyczny; zapewnia bezpieczeństwo i przewidywalność, ale bywa też źródłem napięć, gdy nie nadąża za dynamiką grupy, wydarzeniami społecznymi czy logiką zajęć nastawionych na krytyczną dyskusję.

Ważne jest, że ta rozmowa nie opowiada się ani za prostym „hackowaniem” systemu, ani za jego bezrefleksyjnym afirmowaniem: raczej uwarżliwia na to, że granice bywają wytwarzane i podtrzymywane przez materialności, które organizują świat edukacji.

Cykl wywiadów domyka rozmowa z **Adrianną Sarnat-Ciastko**, w której granice stają się doświadczeniem egzystencjalnym: dotyczą kompetencji, tożsamości zawodowej i emocji. Szczególną osią jest cisza – wieloznaczna i ambiwalentna.

Cisza w sali może odślaniać brak wiedzy, lęk przed oceną albo wycofanie; może też być narzędziem dydaktycznym, wskaźnikiem zaufania i dojrzałości relacji, a nawet formą pracy nad uważnością i dobrostanem. W tym ujęciu cisza nie jest „brakiem”, lecz granicą wymagającą interpretacji: czasem trzeba ją przekroczyć, czasem świadomie w niej pozostać.

Wywiad wydobywa też granice organizacyjne i kulturowe: przeciążenia, tempo, presję „dowiezienia” oraz konsekwencje reżimu prędkości. Napięcie między logiką produktywizmu i pozoru jakości a potrzebą powolności, regeneracji i sensu powraca tu jako jedno z najbardziej palących pytań o współczesny uniwersytet. Na tym tle mocno wybrzmiewa także problem międzypokoleniowości – nie jako etykieta, lecz jako doświadczenie spotkania różnych etosów studiowania i uczenia się, z potencjałem wspólnotowości ujawniającym się wtedy, gdy tworzy się przestrzeń na działania „ponad” albo „poza planem”.

Po wątku rozmów numer przechodzi do części „Artykuły naukowe i studia”, gdzie granice są analizowane już nie tylko jako doświadczenie, ale także jako problem badawczy – od międzynarodowych środowisk praktyków dydaktyki, przez dydaktykę zaangażowaną społecznie, aż po pytania o przyszłość humanistyki w epoce AI.

Iwona Maciejowska prowadzi czytelniczki i czytelników przez dwadzieścia lat historii konferencji EuroVariety (2005–2025), pokazując ją jako studium przypadku oddolnej inicjatywy, która urosła do rangi trwałego, europejskiego forum wymiany doświadczeń w dydaktyce chemii.

Zestawienie edycji z lat 2005 i 2025 pozwala zobaczyć przesunięcia w priorytetach dydaktyki: od wątków programowo-formalnych ku pytaniom o społeczną odpowiedzialność uniwersytetu,

zrównoważony rozwój, inkluzywność i różnorodność studentów oraz profesjonalizację roli nauczyciela akademickiego. Stałym elementem pozostaje technologia, ale jej rola ewoluuje – od narzędzi e-learningowych po VR/AR i AI. Tekst ma przy tym mocny wymiar praktyczny: pokazuje, co realnie daje konferencja dydaktyczna (inspirację, sieć kontaktów, język wspólnej rozmowy o nauczaniu), ale też odślania bariery udziału, przede wszystkim czas i finansowanie, oraz sposoby ich ograniczania (np. wsparcie dla osób z mniej uprzywilejowanych systemów, rozsądnie projektowana hybrydowość). Granice instytucji i krajów okazują się tu jednocześnie realne i możliwe do przekroczenia poprzez budowanie środowiska praktyków.

Kolejny tekst naukowy jest autorstwa **Jarosława Jendzy, Alicji Czernańskiej, Olgi Czachorowskiej, Kai Jakóbczyk-Roman, Marty Pałubickiej, Agaty Maj, Zofii Piechowiak, Julii Went oraz Zuzanny Krych**. Autorzy proponują spojrzenie na granice jako doświadczenie kształcenia realizowanego w formule service learning i osadzają analizę w interdyscyplinarnym projekcie ARTIS, realizowanym wspólnie przez Uniwersytet Gdański i Akademię Sztuk Pięknych w Gdańsku, we współpracy z partnerem przemysłowym oraz placówkami edukacji Montessori.

Szczególnie ważny jest wybór materiału empirycznego do analiz: dzienniki uczenia się osób uczestniczących w formule kształcenia określaną jako „service learning”. Dzięki temu otrzymujemy wgląd w przekraczanie granic „od środka” – w dynamice emocji, relacji, decyzji projektowych, napięć organizacyjnych oraz realnych konsekwencji pracy z odbiorcą zewnętrznym.

Analiza jakościowa wyłania pięć kategorii opisujących doświadczenie uczestniczek i uczestników, a w ich obrębie service learning działa jako mechanizm przesuwający granice między teorią a praktyką, akademią a otoczeniem społecznym i rynkowym, dyscyplinami i instytucjami oraz tradycyjnymi rolami nauczyciela i studenta.

Ważnym dopełnieniem analiz jest język misji uniwersytetu: autorzy pokazują service learning jako sposób operacjonalizacji trzeciej misji, a jednocześnie otwierają pytania o to, jak takie formy kształcenia opisywać w perspektywach związanych z misją czwartą i piątą.

W następnym artykule **Piotr Kallas** podejmuje jedno z najbardziej niepokojących pytań o przyszłość humanistyki: co dzieje się z tłumaczeniem literatury i dydaktyką przekładu w epoce gwałtownego rozwoju sztucznej inteligencji. Autor prowadzi czytelnika od medialnych obietnic rewolucji i lęków środowiska akademickiego ku próbie „trzeźwienia”: zamiast paniki proponuje perspektywę długiego trwania oraz uważne spojrzenie na to, jak kultura od wieków oswajała marzenie o maszynie myślącej.

Sednem artykułu jest przesunięcie granicy: nie między „starym” i „nowym” narzędziem, lecz między automatyzacją a tym, co pozostaje znaczące jako doświadczenie ludzkie – interpretacją, odpowiedzialną decyzją, wrażliwością na sens, styl i kontekst.

Nawet jeśli narzędzia tłumaczeniowe będą coraz doskonalsze, przekład literacki nie sprowadza się do produktu końcowego: jest formą czytania i myślenia, a więc praktyką kształcącą. Dlatego w części dydaktycznej autor wraca do sali zajęciowej i pokazuje przekład jako narzędzie akademickie: ćwiczące świadomość językową, uruchamiające refleksję nad nieprzekładalnością, nad etyką oraz relacją wierności i twórczości. Granice przekładu są tu zarazem granicami kultury: między językami, epokami, teorią i warsztatem, a także między sprawstwem człowieka i rosnącą sprawczością maszyn.

Część „Eseje i doniesienia z praktyki” uzupełnia tom o perspektywę bezpośredniego działania dydaktycznego i instytucjonalnego ryzyka, jakie niesie przekraczanie granic.

Piotr Paluchowski, opierając się na wieloletniej praktyce dydaktycznej na Gdańskim Uniwersytecie Medycznym, podejmuje problem dezinformacji w medycynie jako jedno z najbardziej palących wyzwań współczesnego kształcenia akademickiego.

Punktem wyjścia są prowadzone zajęcia fakultatywne poświęcone dawnym i współczesnym nienaukowym teoriom zdrowia i choroby. Autor pokazuje, że włączanie do programu akademickiego wiedzy o „nie-naucze”, mechanizmach dezinformacji i społecznych uwarunkowaniach popularności terapii pseudomedycznych jest przekroczeniem granic tradycyjnej dydaktyki – działaniem ryzykownym, ale koniecznym.

Bez takiej transgresji trudno przygotować przyszłych pracowników ochrony zdrowia do odpowiedzialnych relacji z pacjentkami i pacjentami, a także do funkcjonowania w świecie przesyconym fałszywymi narracjami o zdrowiu. W tle pojawia się też granica etyczna, której przekroczyć nie wolno: zajęcia o teoriach nienaukowych nie mogą stać się ich propagowaniem ani podważaniem osiągnięć medycyny. Esei odślania zatem granice jako obszar stałej czujności dydaktycznej: między krytyczną analizą a niezamierzoną legitymizacją.

Lidia Pokrzycka proponuje z kolei przesunięcie akcentów z „realizacji programu” na dobrostan i warunki uczenia się. Opisuje autorski model zajęć antystresowych, łączący gry karciane, elementy uważności oraz kontakt z naturą – realizowane zarówno w sali dydaktycznej, jak i w przestrzeni parku lub lasu.

W centrum znajdują cztery narzędzia: STRESmisja, Qalmio, MOC LASU oraz Leśne Medytacje, które pozwalają pracować z napięciem w sposób nieoceniający i nierywalizacyjny, wzmacniając relacje w grupie i otwierając miejsce na refleksję nad własnymi nawykami reagowania na stres. Ważnym wątkiem jest biofilia oraz rozumienie natury jako zasobu regeneracyjnego, wspierającego koncentrację, wyciszenie i gotowość do uczenia się, szczególnie w środowisku przeciążonym bodźcami i presją zaliczeń.

Ten tekst wpisuje się w oś numeru w sposób szczególny: przekroczenie granic dotyczy tu nie tylko metody, ale i definicji tego, co „należy” do dydaktyki akademickiej – a co zwykle zostaje wypchnięte do sfery prywatnej. Autorka podkreśla rolę prowadzącego jako facylitatora zmiany oraz sygnalizuje potrzebę rozwiązań systemowych wspierających zdrowie psychiczne w szkolnictwie wyższym.

Numer zamyka tekst **Doroty Godlewskiej-Werner, Aleksandry Peplińskiej, Blanki Kondratowicz i Justyny Michałek-Kwiecień** poświęcony Konkursowi Seminariów Kursowych realizowanych na III roku psychologii. Autorki pokazują seminarium kursowe jako proces zdecydowanie większy niż zestaw akademickich zadań: to stopniowe wchodzenie studentek i studentów w praktykę badań naukowych – od pierwszych inspiracji i szkiców, przez pracę w małych zespołach, po publiczne prezentowanie wyników i doświadczenie konkursu.

Granice przekraczane są tu warstwowo: poznawczo (trzeba nauczyć się myślenia badawczego), organizacyjnie (trzeba zmieścić się w ramach procesu), społecznie (trzeba współpracować, komunikować się, dzielić odpowiedzialność) i tożsamościowo (trzeba podjąć ryzyko wystąpienia

i wzięcia odpowiedzialności za jakość projektu). Konkurs staje się więc nie tylko podsumowaniem semestru, ale momentem, w którym studencka pasja spotyka się z akademickimi standardami rzetelności metodologicznej i etycznej, a także z doświadczeniem sprawczości: projekty nie muszą kończyć się w murach uczelni – mogą przeradzać się w publikacje, abstrakty konferencyjne i działania kierowane do szerszej społeczności.

Wspólnym mianownikiem wszystkich tekstów numeru jest przekonanie, że granice w dydaktyce akademickiej nie są wyłącznie przeszkodą. Są także językiem, w którym ujawniają się stawki współczesnego uniwersytetu: co uznajemy za uczenie się warte wysiłku, jak projektujemy napięcie między bezpieczeństwem i wymaganiem, jak rozumiemy rolę instytucji, jaką pracę wykonują technologie i dokumenty, gdzie przebiega granica między autorytetem a władzą, między efektywnością a sensem, między pozorem jakości a jakością realną.

Trzeci numer *Horyzontów Dydaktyki Akademickiej* proponuje zatem nie tyle jakiś konkretny model „przekraczania granic”, ile mapę wielu sposobów myślenia i działania – od neurobiologii uczenia się, przez rozmowy o instytucji, relacji i tożsamości, po studia przypadków, badania jakościowe i praktyki, które redefiniują to, co w akademii uznajemy za dydaktykę.

Zapraszamy do lektury!
Zespół Redakcyjny
Gdańsk, grudzień 2025

Jarosław Jendza

Institute of Pedagogy

University of Gdańsk

The University of Gdańsk Center for the Development of Teaching and Tutoring

ORCID 0000-0001-7598-9085

Invitation to read the third issue of "Horizons of Academic Teaching": Boundaries in academic teaching

The third issue of *Horizons of Academic Teaching* focuses on boundaries in academic teaching, understood broadly: as a framework for organising education, as limitations embedded in the institution and culture of the university, but also as points of tension and transition where education really "happens" – when it is necessary to negotiate meaning, risk, responsibility, and sometimes even one's own academic identity. We propose an approach in which boundaries are not merely barriers to be overcome or "demarcation lines" defending the academic order.

On the contrary: in many situations, it is precisely boundaries that initiate thinking, trigger cognitive conflict, provoke questions about ethics and power, and reveal the conditions without which there can be neither learning nor teaching – security, trust, rhythm, time and relationships.

Wojciech Glac opens the issue by proposing a neurobiological perspective on the didactics of crossing boundaries. This text serves as the cognitive foundation of the volume: boundaries are not only social norms and institutional rules of the game, but also developmental stimuli that can evoke novelty, surprise, and cognitive discontinuity. The author shows that the moment of "transgression" can be understood as a prediction error – a situation in which existing models of the world prove insufficient, and the brain must initiate processes of reorganisation. In this view, didactics becomes the design of conditions in which learning is possible as a reconstruction – and not just the addition of new elements to a stable structure. The analysis covers precisely outlined neural mechanisms (with the role of the hippocampus, amygdala, prefrontal cortex, reward system and large-scale brain networks) and focuses on stress – understood ambivalently. It can support learning as a catalyst, but it can also act as a blocker, depending on its intensity, duration and the learner's predisposition.

This framework helps to "set the axis" of the entire issue from the outset: boundaries are neither good nor bad in themselves; their meaning is revealed only in the relationship between the learner and the teaching situation – as well as in the individual learning experience, which can be burdened by memories of previous failures, fears or embarrassments.

This starting point proves particularly fruitful in the interview section, where boundaries are shown in biographies, practices and teaching decisions. Jarosław Jendza talks in turn with Adam Jagiełło-Rusiłowski, Ewa Szymczak, Maksymilian Chutorański and Adrianna Sarnat-Ciastko, and the entire series can be read as four different maps of the same terrain: the university, where boundaries are constantly being negotiated – between power and partnership, between formalisation and process, between human agency and the agency of things, and finally between silence and meaning.

In the conversation with **Adam Jagiełło-Rusiłowski**, the boundary of invisibility is particularly strong: the one that separates people "predestined for success" from those whom the system does not notice or considers unworthy of investment. This is a story about education as a mechanism of selection (who we see, to whom we attribute potential), but also about education as an opportunity to reverse self-fulfilling prophecies.

An important theme is theatre as a neutral space where one can build agency and experience success – and then "bring" it back to school and to thinking about organising learning. The second key topic of the conversation is *unlearning*: understood not as loss, but as the conscious dismantling of cognitive, cultural and didactic patterns.

Limits arise here when comfortable assumptions must be abandoned: about there being one correct answer, about fear as a tool, about the neutrality of "scientifically sounding" language, about automatically equating digital tools with dishonesty. Artificial intelligence is very much present in the background: not as a "technical addition", but as a challenge to educational habits, assessments and ways of building authority.

The conversation also introduces the figure of the changemaker – a person who combines empathy and opposition to exclusion with systems thinking and the ability to organise resources. Thanks to this, the tension between social good and the economics of education is not reduced to a simple "ideological vs. neoliberal" dispute but becomes a question of responsible design and scaling of solutions.

In a conversation with **Ewa Szymczak**, the boundaries are revealed primarily within the university: in work habits, beliefs and organisational culture, which for years treated teaching as a private matter, less prestigious, not requiring joint reflection or common standards. An important background is provided by reforms and institutional tools (e.g. syllabuses, learning outcomes logic) that force a transition from intuitive teaching to conscious design of the teaching process.

However, the interviewee proposes a perspective in which change does not "happen" in documents: it is made by people – those who enter the process and make the effort to learn new languages and new practices. The boundaries here are often mental, and crossing them requires patient work: building alliances and inviting others to share responsibility.

One of the most important tensions of the issue also returns: the boundary between scientific productivity and the quality of education. Instead of the promise of a quick revolution, a strategy of micro-changes emerges: small steps that accumulate into institutional change. Particularly compelling is the theme of building a teaching community – a network of relationships in which teaching becomes a platform for agreement across departments and disciplines, and grassroots initiatives become permanent structures, while maintaining contact with the everyday reality of the classroom.

The conversation also opens up the perspective of the future: internationalisation, intercultural co-teaching, and shifting the university towards lifelong learning.

The third conversation, with **Maksymilian Chutorański**, shifts attention to a boundary that is usually transparent: between what we consider "human" in education and what we treat as a neutral background – things, documents, technologies, infrastructure. The perspective of the didactics of things and non-anthropocentric pedagogy is not simply about "giving agency" to non-humans, but about seeing that things actually co-organise learning: they influence relationships, cognitive practices and responsibility.

The syllabus becomes a special focus of the conversation: at once administrative, legal and didactic, it provides security and predictability but can also be a source of tension when it fails to keep up with the dynamics of the group, social events or the logic of classes geared towards critical discussion.

Importantly, this conversation does not advocate simply 'hacking' the system or affirming it uncritically: rather, it raises awareness that boundaries are often created and maintained by the materialities that organise the world of education.

The series of interviews concludes with a conversation with **Adrianna Sarnat-Ciastko**, in which boundaries become an existential experience: they concern competence, professional identity and emotions. A particular focus is placed on silence – ambiguous and ambivalent.

Silence in the classroom can reveal a lack of knowledge, fear of judgement or withdrawal; it can also be a teaching tool, an indicator of trust and maturity in relationships, and even a form of working on mindfulness and well-being. In this sense, silence is not a "lack" but a boundary that requires interpretation: sometimes it needs to be crossed, sometimes consciously remained within.

The interview also brings out organisational and cultural boundaries: overload, pace, pressure to "deliver" and the consequences of the speed regime. The tension between the logic of productivism and the appearance of quality and the need for slowness, regeneration and meaning returns here as one of the most pressing questions about the contemporary university. Against this backdrop, the issue of intergenerationality also resonates strongly – not as a label, but as an experience of encountering different ethos of studying and learning, with the potential for community emerging when space is created for activities "above" or "beyond the plan."

Following the thread of the discussions, the issue moves on to the section "Scientific articles and studies", where boundaries are analysed not only as an experience, but also as a research problem – from international communities of teaching practitioners, through socially engaged teaching, to questions about the future of the humanities in the age of AI.

Iwona Maciejowska guides readers through twenty years of the history of the EuroVariety conference (2005–2025), presenting it as a case study of a grassroots initiative that has grown into a permanent European forum for the exchange of experiences in chemistry teaching.

A comparison of the 2005 and 2025 editions reveals shifts in teaching priorities: from curricular and formal issues to questions about the social responsibility of universities, sustainable development, student inclusiveness and diversity, and the professionalisation of the role of academic teachers.

Technology remains a constant element, but its role is evolving – from e-learning tools to VR/AR and AI. The text also has a strong practical dimension: it shows what a teaching conference really offers (inspiration, a network of contacts, a common language for discussing teaching), but also reveals the barriers to participation, primarily time and funding, and ways to reduce them (e.g. support for people from less privileged systems, sensibly designed hybridity). The boundaries between institutions and countries prove to be both real and possible to cross by building a community of practitioners.

The next academic text is by **Jarosław Jendza, Alicja Czernańska, Olga Czachorowska, Kaia Jakóbczyk-Roman, Marta Pałubicka, Agata Maj, Zofia Piechowiak, Julia Went and Zuzanna Krych**. The authors propose looking at borders as an experience of education implemented in the service learning formula and base their analysis on the interdisciplinary ARTIS project, carried out jointly by the University of Gdańsk and the Academy of Fine Arts in Gdańsk, in cooperation with an industrial partner and Montessori educational institutions.

The choice of empirical material for analysis is particularly important: the learning diaries of people participating in the educational formula known as "service learning". This gives us an insight into crossing borders "from the inside" – into the dynamics of emotions, relationships, project decisions, organisational tensions and the real consequences of working with an external audience.

The qualitative analysis identifies five categories describing the participants' experience, within which service learning acts as a mechanism that shifts the boundaries between theory and practice, academia and the social and market environment, disciplines and institutions, and the traditional roles of teacher and student.

An important complement to the analysis is the language of the university's mission: the authors present service learning as a way of operationalising the third mission, while at the same time raising questions about how such forms of education can be described in terms of the fourth and fifth missions.

In the next article, **Piotr Kallas** addresses one of the most disturbing questions about the future of the humanities: what is happening to literary translation and translation teaching in an era of rapid development of artificial intelligence. The author leads the reader from the media's promises of revolution and the fears of the academic community towards an attempt at "sobering up": instead of panic, he proposes a long-term perspective and a careful look at how culture has been taming the dream of a thinking machine for centuries.

The crux of the article is the shifting of boundaries: not between the "old" and "new" tools, but between automation and what remains significant as a human experience – interpretation, responsible decision-making, sensitivity to meaning, style and context.

Even if translation tools become increasingly sophisticated, literary translation cannot be reduced to the final product: it is a form of reading and thinking, and therefore an educational practice. That is why, in the didactic part, the author returns to the classroom and presents translation as an academic tool: one that exercises linguistic awareness and triggers reflection on untranslatability, ethics, and the relationship between fidelity and creativity. The boundaries of translation are also the boundaries of culture: between languages, eras, theory and craft, as well as between human agency and the growing agency of machines.

The section "Essays and reports from practice" complements the volume with the perspective of direct teaching and institutional risk involved in crossing boundaries.

Piotr Paluchowski, drawing on his many years of teaching experience at the Medical University of Gdańsk, addresses the problem of misinformation in medicine as one of the most pressing challenges of contemporary academic education.

The starting point is a series of optional classes devoted to past and present non-scientific theories of health and disease. The author shows that including knowledge about "non-science", mechanisms of misinformation and social determinants of the popularity of pseudo-medical therapies in the academic curriculum is a transgression of the boundaries of traditional teaching – a risky but necessary step.

Without such transgression, it is difficult to prepare future healthcare professionals for responsible relationships with patients and for functioning in a world saturated with false narratives about health. In the background, there is also an ethical boundary that must not be crossed: classes on non-scientific theories must not become their promotion or undermine the achievements of medicine. The essay thus reveals boundaries as an area of constant didactic vigilance: between critical analysis and unintended legitimisation.

Lidia Pokrzycka, in turn, proposes shifting the emphasis from "implementing the curriculum" to well-being and learning conditions. She describes her own model of anti-stress classes, combining card games, elements of mindfulness and contact with nature – carried out both in the classroom and in the park or forest.

At the centre are four tools: STRESmission, Qalmio, FOREST POWER and Forest Meditations, which allow you to work with tension in a non-judgmental and non-competitive way, strengthening relationships within the group and opening up space for reflection on your own habits of responding to stress. An important theme is biophilia and understanding nature as a regenerative resource that supports concentration, calmness and readiness to learn, especially in an environment overloaded with stimuli and pressure to pass exams.

This text fits in with the theme of this issue in a special way: crossing boundaries here concerns not only the method, but also the definition of what "belongs" to academic teaching – and what is usually pushed into the private sphere. The author emphasises the role of the lecturer as a facilitator of change and signals the need for systemic solutions that support mental health in higher education.

The issue concludes with an article by **Dorota Godlewska-Werner, Aleksandra Peplińska, Blanka Kondratowicz** and **Justyna Michałek-Kwiecień** devoted to the Course Seminar Competition held in the third year of psychology studies. The authors present the course seminar as a process that is much more than a set of academic tasks: it is a gradual introduction of students to the practice of scientific research – from initial inspiration and drafts, through work in small teams, to the public presentation of results and the experience of competition.

The boundaries are crossed in layers: cognitively (research thinking must be learned), organisationally (the process must be followed), socially (cooperation, communication and shared responsibility are required) and in terms of identity (the risk of presenting and taking responsibility for the quality of the project must be taken). The competition thus becomes not only a summary of the

semester, but also a moment when student passion meets academic standards of methodological and ethical reliability, as well as the experience of agency: projects do not have to end within the walls of the university – they can turn into publications, conference abstracts and activities aimed at the wider community.

The common denominator of all the texts in this issue is the belief that boundaries in academic teaching are not just an obstacle. They are also a language in which the stakes of the contemporary university are revealed: what we consider learning worth the effort, how we design the tension between security and demand, how we understand the role of institutions, what work technologies and documents do, where the boundary lies between authority and power, between efficiency and meaning, between the appearance of quality and real quality.

The third issue of *Horizons of Academic Teaching* therefore offers not so much a specific model for "crossing boundaries" as a map of many ways of thinking and acting – from the neurobiology of learning, through discussions about institutions, relationships and identity, to case studies, qualitative research and practices that redefine what we consider teaching in academia.

We warmly invite you to read on!

The Editorial Team

Gdańsk, December 2025

Wojciech Glac

Pracownia Neurobiologii, Katedra Fizjologii Zwierząt i Człowieka, Wydział Biologii

Uniwersytet Gdański;

Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego

ORCID: 0000-0003-1468-0679

Neuro-granice w dydaktyce

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem granic w dydaktyce z perspektywy neurobiologii. Granice są tu rozumiane nie tylko jako strukturalne ramy regulujące role, normy i oczekiwania, lecz także jako bodźce generujące nowość, zaskoczenie i konflikt poznawczy – a więc błędy przewidywania uruchamiające procesy neuroplastyczne. Autor omawia mechanizmy neuronalne stojące za wykrywaniem nowości (rola hipokampa, ciała migdałowatego, kory przedczołowej, układu nagrody i sieci wielkoskalowych mózgu) oraz pokazuje, w jaki sposób umiarkowany stres może pełnić funkcję katalizatora uczenia się, podczas gdy stres przewlekły i nadmierny prowadzi do reakcji unikania, utrwalania lęku i spadku motywacji. Tekst analizuje także indywidualne predyspozycje do przekraczania granic – wynikające z interakcji czynników genetycznych, neurobiologicznych i doświadczeń edukacyjnych – oraz ich konsekwencje dla eksploracji, tolerancji niepewności i elastyczności poznawczej. W zakończeniu wskazano, że odpowiednio projektowane sytuacje dydaktyczne, łączące nowość z poczuciem bezpieczeństwa i przyzwoleniem na błąd, pozwalają twórczo wykorzystać granice jako narzędzie świadomego wspierania rozwoju, ciekawości i adaptacyjnych strategii radzenia sobie z niepewnością.

Słowa kluczowe: neurodydaktyka; granice w edukacji; błąd przewidywania; stres; neuroplastyczność

Summary

The article addresses educational boundaries from a neurobiological perspective. Boundaries are understood not only as structural frames that regulate roles, norms and expectations, but also as triggers of novelty, surprise and cognitive conflict—that is, prediction errors that activate neuroplastic processes. The author discusses the neural mechanisms underlying novelty detection (the role of the hippocampus, amygdala, prefrontal cortex, reward system and large-scale brain networks) and shows how moderate stress can act as a catalyst for learning, whereas excessive or chronic stress leads to avoidance, consolidation of fear and decreased motivation. The text also analyses individual predispositions to crossing boundaries, resulting from the interaction of genetic, neurobiological and experiential factors, and their consequences for exploration, tolerance of uncertainty and cognitive flexibility. In conclusion, the article argues that carefully designed educational situations which combine novelty with a sense of safety and permission to err can harness boundaries as a tool for consciously fostering development, curiosity and adaptive strategies for dealing with uncertainty and unpredictability.

Keywords: neurodidactics; educational boundaries; prediction error; stress; neuroplasticity

W dydaktyce granice pełnią funkcję zarówno strukturalną, jak i neuropsychologiczną. Określają normy postępowania i zakres oczekiwań oraz wyznaczają role i warunkują poczucie bezpieczeństwa wszystkich uczestników procesu kształcenia. Jednakże rozwój poznawczy nie zachodzi w warunkach pełnej przewidywalności. To sytuacje wykraczające poza dotychczasowe schematy stanowią właściwy katalizator neuroplastyczności, będącej podstawą uczenia się i rozwoju.

Z perspektywy neurobiologii przekraczanie granic w dydaktyce można rozumieć jako doświadczenie nowości, zaskoczenia lub konfliktu poznawczego, które wywołuje w mózgu specyficzną kaskadę procesów: od wygenerowania błędu przewidywania, poprzez wzbudzenie czy stres oraz pobudzenie procesów poznawczych, aż po reorganizację sieci neuronalnych. Innymi słowy, ekspozycja na nowość stanowi jeden z najważniejszych czynników sprzyjających uruchamianiu procesów prowadzących do uczenia się – konstruowania tak nowej wiedzy, jak i umiejętności.

Celem niniejszej pracy jest omówienie tych mechanizmów w kontekście edukacji, wskazanie neurobiologicznych predyspozycji sprzyjających lub utrudniających przekraczanie edukacyjnych granic oraz scharakteryzowanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zmian funkcjonowania mózgu, do jakich prowadzić może przekroczenie edukacyjnych granic.

Przekroczenie granicy jako błąd przewidywania

Jedną z podstawowych funkcji mózgu jest zdolność do nieustannego tworzenia przewidywań dotyczących przyszłych zdarzeń (Grupe i Nitschke, 2013). W podstawowym wymiarze proces predykcji zachodzi niezależnie od woli w ramach zautomatyzowanych i nieuświadomionych czynności realizowanych przez współpracujące ze sobą struktury korowe i podkorowe. Oczywiście również każda sytuacja dydaktyczna stanowi podstawę do tworzenia przez mózg predykcji – student_ka przewiduje na przykład przebieg zajęć, reakcje nauczyciela_ki, treść i trudności zadania, a z kolei nauczyciel_ka reakcje studentów, ich zaangażowanie i trudności z wykonaniem zadania itd. W tym kontekście jako przekroczenie granicy rozumieć można cokolwiek, co stanowi odstępstwo od poczynionych przez mózg predykcji – sprzeczny z przekonaniami fakt naukowy, nietypowa forma zadania, odbiegające od oczekiwań pytanie lub odpowiedź, reakcje emocjonalne studentów czy nauczycieli. Stwierdzenie przez mózg niezgodności prowadzi do powstania specyficznej reakcji zwanej błędem przewidywania (Schultz, 2016).

W mózgu za wykrywanie nowości sytuacji odpowiada przede wszystkim hipokamp, który porównuje napływające informacje z zapamiętanymi wzorcami. Gdy poziom nowości jest odpowiednio wysoki, dochodzi do pobudzenia ciała migdałowatego, który nadaje sytuacji znaczenie emocjonalne oraz kory przedczołowej, która decyduje o wyborze strategii działania, modyfikując lub tworząc zupełnie nowy wzorzec odpowiedzi (Watabe-Uchida i in., 2017). Przygotowanie bieżącej, ale i przyszłych odpowiedzi na błąd przewidywania monitorowane jest przez korę przedniego zakrętu obręczy.

Kluczową rolę w reakcji na nowość oraz niewspółmierność oczekiwań i rzeczywistości odgrywają dopaminowe neurony śródmózgowia, szczególnie należące do układu nagrody. Kodują one błąd przewidywania – zarówno jego wielkość, jak i znak (korzystne lub niekorzystne odchylenie od oczekiwań), a także uczestniczą w nadawaniu sytuacji istotności motywacyjnej. To pobudzenie układu

nagrody i dopamina wysiewana z zakończeń aksonów zlokalizowanych w różnych obszarach korowych i podkorowych otwiera „okno neuroplastyczności”, pozwalające na uczenie się zarówno na pozytywnych, jak i negatywnych błędach przewidywania (Sinclair i Barense, 2019).

Z punktu widzenia funkcjonowania sieci wielkoskalowych mózgu, pod wpływem przekroczenia granicy dochodzi do silnego wzbudzenia i dynamicznego przełączenia aktywności między trzema podstawowymi systemami: siecią stanu podstawowego, główną siecią wykonawczą oraz siecią istotności. Sieć istotności ma kluczowe znaczenie w przełączaniu przepływu informacji między systemem rozwiązywania problemów i działania (główna sieć wykonawcza) a systemem autorefleksji i interpretacji (sieć stanu podstawowego). Sieć istotności nadając zdarzeniu odpowiednią wagę i charakter, decyduje również o sile pobudzenia stresowego towarzyszącego przekroczeniu granicy (Ham i in., 2013).

Stres jako katalizator i regulator odpowiedzi na nowość

Wzbudzenie lub pełnowymiarowa reakcja stresowa stanowią integralne komponenty odpowiedzi na nowość. Z neurobiologicznego punktu widzenia stres może mieć charakter adaptacyjny lub nieadaptacyjny.

Umiarkowany poziom pobudzenia stresowego pełni mobilizacyjną, podnosząc ogólny poziom aktywności i motywacji, nasilając uwagę i inne procesy poznawcze czy wspierając integrację informacji pamięciowych i percepcyjnych (Yuen i in., 2011). W kontekście edukacji umiarkowaną reakcję stresową uznać więc można jako czynnik niezwykle sprzyjający konstruowaniu nowej wiedzy czy umiejętności.

Kiedy jednak stres przekracza optymalny poziom, dochodzić może do zaburzenia funkcji wykonawczych. Osłabienie zdolności analitycznych, elastyczności i poznawczej kontroli nad emocjami i zachowaniem sprawia, że nieunikniona staje się rezygnacja z eksploracji i zastąpienie jej reakcją obronną, skierowaną na ucieczkę (Grupe i Nitschke, 2013). W przebiegu procesu dydaktycznego wystąpienie takiej nieadaptacyjnej reakcji stresowej ogranicza lub zamyka możliwość konstruowania nowej wiedzy czy umiejętności związanych z meritum, a kodowaniu w pamięci ulegają głównie te okoliczności, które w przyszłości pozwolą na wyprzedzające unikanie powtórzenia się sytuacji z punktu widzenia takiej osoby zagrażającej (McEwen i Morrison, 2013).

Wydaje się więc, że przekraczanie granic w dydaktyce może być rozwojowe tylko wtedy, gdy intensywność stresu jest regulowana m.in. poprzez odpowiednie wsparcie, jasność celu, przyzwolenie na błąd, adekwatne do możliwości ramy zadania i poczucie kontroli nad sytuacją. Kluczowym czynnikiem kształtującym wielkość i czas trwania reakcji stresowej w odpowiedzi na nowość jest zmienność międzyosobnicza mająca podłoże biologiczne i środowiskowe (Varela i in., 2012).

Predyspozycje do przekraczania granic

Indywidualne predyspozycje do eksploracji, podejmowania ryzyka i wchodzenia w interakcję z nowością zależą zarówno od czynników genetycznych, jak i od wcześniejszych doświadczeń.

Za zróżnicowaną tendencję do preferowania i poszukiwania nowości oraz odmienną wrażliwość na potencjalne i rzeczywiste nagrody związane z doświadczeniem nowości w istotny sposób odpowiadają polimorfizmy genów związanych z funkcjonowaniem systemów dopaminowych (Gjedde i in., 2010). Z kolei uwarunkowana biologicznie zróżnicowana reaktywność ciała migdałowatego oraz funkcjonowanie różnych systemów modulatorowych regulujących odpowiedź emocjonalną i stresową związane są z podłożem skłonności do wytwarzania lęku w odpowiedzi na nowość i łatwością formowania reakcji lękowych, prowadzących do unikania nowości i nietolerancji niepewności i przyjmowania w obliczu nowych sytuacji postawy defensywnej (Hur i in., 2020). Obydwie skłonności pozostają pod silnym wpływem kontrolnym różnych obszarów korowych, w tym kory przedczołowej. Biologiczne równice dotyczące architektury sieci w obrębie różnych obszarów kory, szlaków łączących je ze sobą, jak również łączących korę przedczołową z układem emocjonalnym stanowią mogą o przesunięciach równowagi pomiędzy układami napędowo-emocjonalnymi a poznawczymi w kształtowaniu odpowiedzi na nowość i błąd przewidywania (Watabe-Uchida i in., 2017).

Na predyspozycje do przekraczania granic wpływają także czynniki środowiskowe, w tym charakter wcześniejszych sytuacji edukacyjnych, doświadczenia porażki lub sukcesu, emocje towarzyszące procesowi dydaktycznemu, które kształtują m.in. kierunek i siłę odpowiedzi emocjonalnej i stresowej na błąd przewidywania. Wszystko to sprawdzić można do skojarzeń, jakie mózg wytwarza wobec edukacji, przedmiotu, osoby nauczyciela_ki. Skojarzenia te uruchamiane są automatycznie po rozpoznaniu kontekstu i prowadzą do wzbudzenia określonych emocji oraz reakcji nawykowych, które z kolei kształtować będą postawy oraz zachowania uczestnika procesu dydaktycznego. Skojarzenia te kształtują odpowiedzi struktur mózgu takich jak ciało migdałowate i prążkowie, które nadają sytuacji określoną rangę i charakter, a także promują określoną postawę wobec nowości.

Podobnie jak w przypadku wielu innych cech, również predyspozycje do przekraczania granic w kontekście edukacyjnym zależą od interakcji pomiędzy czynnikami biologicznymi a środowiskowymi. Indywidualna kompozycja cech biologicznych oraz doświadczeń utrwalaonych w postaci skojarzeń i wzorców odpowiedzi współdecydują o konsekwencjach przekroczenia granic w określonych sytuacjach.

Pozytywne i negatywne konsekwencje przekraczania granic

Doświadczenie przekroczenia granicy w dydaktyce może stosunkowo łatwo wywołać szerokie i trwałe zmiany w funkcjonowaniu mózgu, dzięki nasileniu procesów neuroplastycznych. Charakter tych zmian zależy jednak od nasilenia nowości, naturalnych predyspozycji oraz skutków podjętej przez mózg decyzji.

W warunkach optymalnych nowość prowadzić może zarówno do konstrukcji nowej wiedzy i umiejętności, jak również – zwłaszcza w przypadku wielokrotnych pozytywnych doświadczeń – do zwiększenia tolerancji na niepewność, zwiększenia elastyczności poznawczej i kreatywności, a także wewnętrznego poczucia kontroli. Pozytywne doświadczenia mogą dodatkowo prowadzić do wytworzenia skojarzeń kontekstu edukacyjnego z nagrodą, co skutkować może trwałym wzrostem motywacji do uczenia się i ciekawości świata (Sinclair i Barense, 2019).

Z kolei w warunkach przeciwnych, reakcja na nowość, oparta na lęku i silnym stresie prowadzić może do negatywnych zmian wpływających niekorzystnie na przyszłe odpowiedzi. Silny stres towarzyszący reakcji na nowość może ograniczać funkcje poznawcze i tym samym zmniejszać prawdopodobieństwo uzyskania oczekiwanego celu. Negatywny błąd przewidywania występujący w przypadku porażki może kodować podjęte działania jako prowadzące do straty i tym samym zwiększyć w przyszłości prawdopodobieństwo wyzwolenia reakcji ucieczki lub unikania próby aktywnego zmierzenia się z wyzwaniem nowości. Reakcja unikania lub ucieczki może ulegać dodatkowo wzmocnieniu, jeżeli tylko prowadzą one do uniknięcia straty, nawet jeżeli obiektywnie ryzyko to było niewielkie. Występowanie chronicznego stresu może promować zmiany plastyczne w obrębie układu limbicznego, a jednocześnie prowadzić do atrofii dendrytów neuronów kory mózgowej, co może utrwalać reakcje lękowe i nawyki oparte na lęku z jednoczesnym osłabieniem funkcji poznawczych utrudniając podjęcie adaptacyjnej odpowiedzi na nowość w przyszłości (Shansky i in., 2009). W takich warunkach przekraczanie granic staje się źródłem blokad poznawczych, spadku motywacji, a nawet negatywnych skojarzeń z samym procesem uczenia.

Intensywność i charakter odpowiedzi na nowość zależy od skali nowości, lecz określenie jak duży może i jak duży powinien być walor nowości danej sytuacji dydaktycznej, aby reakcja była optymalna, jest niezwykle trudne. Co więcej, zakres stopnia nowości w jakim ta nowość wyzwała optymalne reakcje wykazuje dużą zmienność indywidualną, w zależności od cech warunkujących skłonność do poszukiwania nowości, lęklivość, siłę reakcji stresowej oraz sprawność mechanizmów poznawczych. Jakkolwiek charakter odpowiedzi w dużym stopniu wpływa na prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu lub porażki w próbie podejmowanej w obliczu nowości, to poziom trudności zadania jest w dużym stopniu parametrem niezależnym, współdecydującym o charakterze błędu przewidywania, sukcesie lub porażce i w konsekwencji strategii, jaką mózg wybierze i jaką może utrwalić w odpowiedzi na nowość w kontekście edukacyjnym.

Podsumowując, neurobiologiczne spojrzenie na przekraczanie granic w dydaktyce pozwala wydaje się pomocne w zrozumieniu, dlaczego niektóre sytuacje edukacyjne sprzyjają rozwojowi, a inne prowadzą do wycofania i oporu. Granice są doświadczeniami generującymi błędy przewidywania, które uruchamiają złożone interakcje między układami odpowiedzialnymi za emocje i stres, nagrodę oraz kontrolę poznawczą. Ich efekt zależy zarówno od predyspozycji jednostki, jak i od warunków, w których doświadczenie nowości zachodzi. Odpowiednio zaprojektowane sytuacje dydaktyczne, które łączą nowość ze znanymi schematami oraz utrwaloną wiedzą, a także poczuciem bezpieczeństwa i otwartością wszystkich jej uczestników na błędy prowadzące do rozwoju pozwalają uaktywniać procesy neuroplastyczne, które prowadząc do reorganizacji sieci neuronalnych, warunkują konstruowanie nowej wiedzy i umiejętności (van Kesteren i in., 2012). Dzięki temu dydaktyka może wykorzystywać granice nie jako barierę, lecz jako narzędzie świadomego kształtowania kompetencji, ciekawości, ciągłego rozwoju i budowania adaptacyjnych strategii radzenia sobie z nowością i nieprzewidywalnością.

Bibliografia

- Gjedde, A., i in. (2010). *Inverted-U-shaped correlation between dopamine receptor availability in striatum and sensation seeking*. „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, nr 8, s. 3870–3875. doi: 10.1073/pnas.0912319107
- Grupe, D. W., Nitschke, J. B. (2013). *Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective*. „Nature Reviews Neuroscience”, nr 7, s. 488–501. doi: 10.1038/nrn3524
- Ham, T., i in. (2013). *Cognitive control and the salience network: an investigation of error processing and effective connectivity*. „Journal of Neuroscience”, nr 16, s. 7091–7098. doi: 10.1523/jneurosci.4692-12.2013
- Hur, J., i in. (2020). *Anxiety and the neurobiology of temporally uncertain threat anticipation*. „Journal of Neuroscience”, nr 41, s. 7949–7964. doi: 10.1523/jneurosci.0704-20.2020
- McEwen, B. S., Morrison, J. H. (2013). *The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course*. „Neuron”, nr 1, s. 16–29. doi: 10.1016/j.neuron.2013.06.028
- Schultz, W. (2016). *Dopamine reward prediction error coding*. „Dialogues in Clinical Neuroscience”, nr 1, s. 23–32. doi: 10.31887/DCNS.2016.18.1/wschultz
- Shansky, R. M., i in. (2009). *Stress-induced dendritic remodeling in the prefrontal cortex is circuit specific*. „Cerebral Cortex”, nr 10, s. 2479–2484. doi: 10.1093/cercor/bhp003
- Sinclair, A. H., Barense, M. D. (2019). *Prediction error and memory reactivation: how incomplete reminders drive reconsolidation*. „Trends in Neurosciences”, nr 10, s. 727–739. doi: 10.1016/j.tins.2019.08.007
- van Kesteren, M. T., i in. (2012). *How schema and novelty augment memory formation*. „Trends in Neurosciences”, nr 4, s. 211–219. doi: 10.1016/j.tins.2012.02.001
- Varela, J. A., i in. (2012). *Control over stress, but not stress per se increases prefrontal cortical pyramidal neuron excitability*. „Journal of Neuroscience”, nr 37, s. 12848–12853. doi: 10.1523/jneurosci.2669-12.2012
- Watabe-Uchida, M., Eshel, N., Uchida, N. (2017). *Neural circuitry of reward prediction error*. „Annual Review of Neuroscience”, nr 40, s. 373–394. doi: 10.1146/annurev-neuro-072116-031109
- Yuen, E. Y., i in. (2011). *Mechanisms for acute stress-induced enhancement of glutamatergic transmission and working memory*. „Molecular Psychiatry”, nr 2, s. 156–170. doi: 10.1038/mp.2010.50

Wojciech Glac

Laboratory of Neurobiology, Department of Animal and Human Physiology,
Faculty of Biology,
University of Gdańsk;
Centre for the Development of Teaching and Tutoring, University of Gdańsk
ORCID: 0000-0003-1468-0679

Neuroboundaries in academic teaching

Summary

The article addresses educational boundaries from a neurobiological perspective. Boundaries are understood not only as structural frames that regulate roles, norms and expectations, but also as triggers of novelty, surprise and cognitive conflict—that is, prediction errors that activate neuroplastic processes. The author discusses the neural mechanisms underlying novelty detection (the role of the hippocampus, amygdala, prefrontal cortex, reward system and large-scale brain networks) and shows how moderate stress can act as a catalyst for learning, whereas excessive or chronic stress leads to avoidance, consolidation of fear and decreased motivation. The text also analyses individual predispositions to crossing boundaries, resulting from the interaction of genetic, neurobiological and experiential factors, and their consequences for exploration, tolerance of uncertainty and cognitive flexibility. In conclusion, the article argues that carefully designed educational situations which combine novelty with a sense of safety and permission to err can harness boundaries as a tool for consciously fostering development, curiosity and adaptive strategies for dealing with uncertainty and unpredictability.

Keywords: neurodidactics; educational boundaries; prediction error; stress; neuroplasticity

In teaching, boundaries serve both a structural and neuropsychological function. They define standards of conduct and expectations, assign roles, and determine the sense of security of all participants in the educational process. However, cognitive development does not occur in conditions of complete predictability. It is situations that go beyond existing patterns that are the real catalyst for neuroplasticity, which is the basis for learning and development.

From a neurobiological perspective, crossing boundaries in teaching can be understood as an experience of novelty, surprise or cognitive conflict, which triggers a specific cascade of processes in the brain: from the generation of prediction error, through arousal or stress and the stimulation of cognitive processes, to the reorganisation of neural networks. In other words, exposure to novelty is one of the most important factors conducive to triggering processes that lead to learning – the construction of both new knowledge and skills.

The aim of this paper is to discuss these mechanisms in the context of education, to identify neurobiological predispositions that favour or hinder the crossing of educational boundaries, and to

characterise both the positive and negative changes in brain functioning that can result from crossing educational boundaries.

Crossing boundaries as a prediction error

One of the basic functions of the brain is the ability to constantly make predictions about future events (Grube and Nitschke, 2013). In its basic dimension, the process of prediction occurs independently of the will as part of automated and unconscious activities carried out by cooperating cortical and subcortical structures. Of course, every teaching situation also provides a basis for the brain to make predictions – for example, students predict the course of the class, the teacher's reactions, the content and difficulty of the task, while the teacher predicts the students' reactions, their engagement and difficulties in completing the task, etc. In this context, crossing the boundary can be understood as anything that deviates from the predictions made by the brain – a scientific fact that contradicts beliefs, an unusual form of task, a question or answer that deviates from expectations, or the emotional reactions of students or teachers. When the brain detects a discrepancy, it triggers a specific reaction called a prediction error (Schultz, 2016).

In the brain, the hippocampus is primarily responsible for detecting novelty in situations, comparing incoming information with stored patterns. When the level of novelty is sufficiently high, the amygdala, which gives the situation emotional significance, and the prefrontal cortex, which decides on a course of action by modifying or creating a completely new response pattern, are stimulated (Watabe-Uchida et al., 2017). The preparation of current and future responses to prediction errors is monitored by the anterior cingulate cortex.

Dopamine neurons in the midbrain, especially those belonging to the reward system, play a key role in responding to novelty and the mismatch between expectations and reality. They encode prediction error – both its magnitude and sign (favourable or unfavourable deviation from expectations) – and also participate in assigning motivational significance to situations. This stimulation of the reward system and the dopamine released from axon terminals located in various cortical and subcortical areas opens a "window of neuroplasticity," allowing learning from both positive and negative prediction errors (Sinclair and Barense, 2019).

From the point of view of the functioning of large-scale brain networks, crossing the boundary leads to strong excitation and dynamic switching of activity between three basic systems: the default mode network, the main executive network, and the salience network. The salience network is crucial in switching the flow of information between the problem-solving and action system (main executive network) and the self-reflection and interpretation system (default mode network). By assigning appropriate weight and character to an event, the salience network also determines the strength of the stress response accompanying the crossing of the boundary (Ham et al., 2013).

Stress as a catalyst and regulator of responses to novelty

Arousal or a full-blown stress response are integral components of the response to novelty. From a neurobiological point of view, stress can be adaptive or maladaptive.

A moderate level of stress arousal has a mobilising effect, increasing overall activity and motivation, intensifying attention and other cognitive processes, and supporting the integration of memory and perceptual information (Yuen et al., 2011). In the context of education, a moderate stress response can therefore be considered a factor that is extremely conducive to the construction of new knowledge or skills.

However, when stress exceeds the optimal level, executive functions may be impaired. The weakening of analytical abilities, flexibility and cognitive control over emotions and behaviour makes it inevitable to give up exploration and replace it with a defensive reaction aimed at escape (Grupe and Nitschke, 2013). In the course of the teaching process, the occurrence of such a maladaptive stress response limits or closes off the possibility of constructing new knowledge or skills related to the subject matter, and the circumstances that are encoded in the memory are mainly those that will allow the person to proactively avoid a repeat of the situation in the future, from the point of view of that person, as threatening (McEwen and Morrison, 2013).

It therefore seems that crossing boundaries in teaching can only be developmental if the intensity of stress is regulated, among other things, by appropriate support, clarity of purpose, permission to make mistakes, a task framework appropriate to the individual's abilities, and a sense of control over the situation. A key factor shaping the magnitude and duration of the stress response to novelty is inter-individual variability with biological and environmental causes (Varela et al., 2012).

Predisposition to cross boundaries

Individual predispositions to explore, take risks and interact with novelty depend on both genetic factors and previous experiences.

The diverse tendency to prefer and seek novelty and the different sensitivity to potential and actual rewards associated with the experience of novelty are significantly influenced by polymorphisms of genes related to the functioning of dopamine systems (Gjedde et al., 2010). In turn, biologically determined differences in the reactivity of the amygdala and the functioning of various modulatory systems regulating emotional and stress responses are associated with a tendency to produce anxiety in response to novelty and a tendency to form anxiety responses, leading to avoidance of novelty and intolerance of uncertainty, and to adopting a defensive attitude in the face of new situations (Hur et al., 2020). Both tendencies remain under the strong control of various cortical areas, including the prefrontal cortex. Biological differences in the architecture of networks within different areas of the cortex, the pathways connecting them, as well as those connecting the prefrontal cortex with the emotional system, may account for shifts in the balance between drive-emotional and cognitive systems in shaping responses to novelty and prediction errors (Watabe-Uchida et al., 2017).

The predisposition to cross boundaries is also influenced by environmental factors, including the nature of previous educational situations, experiences of failure or success, and emotions accompanying the teaching process, which shape, among other things, the direction and strength of the emotional and stress response to prediction error. All this can be verified by the associations that the brain makes with education, the subject, and the teacher. These associations are triggered automatically upon recognition of the context and lead to the arousal of specific emotions and habitual

responses, which in turn shape the attitudes and behaviours of the participant in the teaching process. These associations shape the responses of brain structures such as the amygdala and striatum, which give the situation a specific rank and character, and also promote a specific attitude towards novelty.

As with many other traits, the predisposition to cross boundaries in an educational context depends on the interaction between biological and environmental factors. The individual combination of biological traits and experiences consolidated in the form of associations and response patterns co-determine the consequences of crossing boundaries in specific situations.

Positive and negative consequences of crossing boundaries

The experience of crossing boundaries in teaching can relatively easily cause widespread and lasting changes in brain function due to the intensification of neuroplastic processes. However, the nature of these changes depends on the intensity of novelty, natural predispositions and the effects of the decision made by the brain.

Under optimal conditions, novelty can lead both to the construction of new knowledge and skills and, especially in the case of repeated positive experiences, to increased tolerance for uncertainty, increased cognitive flexibility and creativity, and an internal sense of control. Positive experiences can also lead to the creation of associations between the educational context and reward, which can result in a lasting increase in motivation to learn and curiosity about the world (Sinclair and Barense, 2019).

Conversely, in adverse conditions, a response to novelty based on fear and severe stress can lead to negative changes that adversely affect future responses. The severe stress accompanying the response to novelty can impair cognitive functions and thus reduce the likelihood of achieving the desired goal. A negative prediction error occurring in the event of failure may encode the actions taken as leading to loss and thus increase the likelihood of triggering an escape or avoidance response in the future when actively facing the challenge of novelty. The avoidance or escape response may be further reinforced if it leads to the avoidance of loss, even if the risk was objectively small. The occurrence of chronic stress can promote plastic changes within the limbic system and, at the same time, lead to the atrophy of cortical neurons' dendrites, which can perpetuate anxiety reactions and anxiety-based habits while simultaneously impairing cognitive functions, making it difficult to respond adaptively to novelty in the future (Shansky et al., 2009). In such conditions, crossing boundaries becomes a source of cognitive blocks, decreased motivation, and even negative associations with the learning process itself.

The intensity and nature of the response to novelty depends on the scale of novelty, but it is extremely difficult to determine how great the novelty value of a given teaching situation can and should be in order for the response to be optimal. Moreover, the degree of novelty at which this novelty triggers optimal responses varies greatly from person to person, depending on characteristics that determine the propensity to seek novelty, anxiety, the strength of the stress response, and the efficiency of cognitive mechanisms. Although the nature of the response greatly influences the likelihood of success or failure in an attempt undertaken in the face of novelty, the level of difficulty of the task is largely an independent parameter that co-determines the nature of the prediction error,

success or failure and, consequently, the strategy that the brain will adopt and may consolidate in response to novelty in an educational context.

In summary, a neurobiological perspective on boundary crossing in teaching seems helpful in understanding why some educational situations promote development, while others lead to withdrawal and resistance. Boundaries are experiences that generate prediction errors, which trigger complex interactions between the systems responsible for emotions and stress, reward, and cognitive control. Their effect depends both on the individual's predisposition and on the conditions in which the novel experience occurs. Appropriately designed teaching situations that combine novelty with familiar patterns and established knowledge, as well as a sense of security and openness of all participants to errors leading to development, activate neuroplastic processes that lead to the reorganisation of neural networks and condition the construction of new knowledge and skills (van Kesteren et al., 2012). Thanks to this, teaching can use boundaries not as a barrier, but as a tool for consciously shaping competences, curiosity, continuous development and building adaptive strategies for coping with novelty and unpredictability.

References

- Gjedde, A., et al. (2010). Inverted-U-shaped correlation between dopamine receptor availability in striatum and sensation seeking. „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, no. 8, pp. 3870–3875. doi: 10.1073/pnas.0912319107
- Grupe, D. W., Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. „Nature Reviews Neuroscience”, no. 7, pp. 488–501. doi: 10.1038/nrn3524
- Ham, T., et al. (2013). Cognitive control and the salience network: an investigation of error processing and effective connectivity. „Journal of Neuroscience”, no. 16, pp. 7091–7098. doi: 10.1523/jneurosci.4692-12.2013
- Hur, J., et al. (2020). Anxiety and the neurobiology of temporally uncertain threat anticipation. „Journal of Neuroscience”, no. 41, pp. 7949–7964. doi: 10.1523/jneurosci.0704-20.2020
- McEwen, B. S., Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. „Neuron”, no. 1, pp. 16–29. doi: 10.1016/j.neuron.2013.06.028
- Schultz, W. (2016). Dopamine reward prediction error coding. „Dialogues in Clinical Neuroscience”, no. 1, pp. 23–32. doi: 10.31887/DCNS.2016.18.1/wschultz
- Shansky, R. M., et al. (2009). Stress-induced dendritic remodeling in the prefrontal cortex is circuit specific. „Cerebral Cortex”, no. 10, pp. 2479–2484. doi: 10.1093/cercor/bhp003
- Sinclair, A. H., Barense, M. D. (2019). Prediction error and memory reactivation: how incomplete reminders drive reconsolidation. „Trends in Neurosciences”, no. 10, pp. 727–739. doi: 10.1016/j.tins.2019.08.007
- van Kesteren, M. T., et al. (2012). How schema and novelty augment memory formation. „Trends in Neurosciences”, no. 4, pp. 211–219. doi: 10.1016/j.tins.2012.02.001
- Varela, J. A., et al. (2012). Control over stress, but not stress per se increases prefrontal cortical pyramidal neuron excitability. „Journal of Neuroscience”, no. 37, pp. 12848–12853. doi: 10.1523/jneurosci.2669-12.2012
- Watabe-Uchida, M., Eshel, N., Uchida, N. (2017). Neural circuitry of reward prediction error. „Annual Review of Neuroscience”, no. 40, pp. 373–394. doi: 10.1146/annurev-neuro-072116-031109
- Yuen, E. Y., et al. (2011). Mechanisms for acute stress-induced enhancement of glutamatergic transmission and working memory. „Molecular Psychiatry”, no. 2, pp. 156–170. doi: 10.1038/mp.2010.50

Adam Jagiełło-Rusiłowski

Arts & Sciences Faculty

American International University, Kuwait

ORCID: 0000-0003-3485-6344

Changemaker w akademii. O niewidzialności, oduczaniu się i nowej wspólnotcie uniwersytetu

Streszczenie

Rozmowa z Adamem Jagiełło-Rusiłowskim dotyczy przekraczania granic w edukacji poprzez działania artystyczno-społeczne, innowację systemową i przedsiębiorczość społeczną. Punktem wyjścia jest doświadczenie pracy z młodzieżą z wykluczonych środowisk, które autor opisuje jako przełamywanie „granicy niewidzialności”. Teatr staje się tu przestrzenią edukacji przez doświadczenie i budowania sprawczości, a następnie fundamentem dla dalszych działań w profilaktyce, dydaktyce akademickiej i projektowaniu programów opartych na myśleniu krytycznym i twórczym. Centralnym pojęciem rozmowy jest „oduczanie się” – rozumiane jako niezbędny proces rozmontowywania nieadekwatnych schematów poznawczych, edukacyjnych i kulturowych, szczególnie istotny w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i kryzysu autorytetu wiedzy. Rozmówca podejmuje również refleksję nad figurą changemakera (agenta zmiany) oraz napięciem między dobrem społecznym a ekonomią edukacji. Całość zamyka krytyczna diagnoza uniwersytetu jako instytucji wymagającej głębokiego przemyślenia relacji między władzą a wiedzą oraz otwarcia na bardziej partnerski model wspólnoty akademickiej.

Słowa kluczowe: oduczanie się, niewidzialność, przedsiębiorczość społeczna, myślenie krytyczne, agent zmiany

Summary

This interview with Adam Jagiełło-Rusiłowski explores the crossing of boundaries in education through socially engaged art, systemic innovation, and social entrepreneurship. The starting point is his work with marginalized youth, described as breaking the “boundary of invisibility.” Theatre is presented as a space for experiential learning and empowerment, which later evolves into broader interventions in prevention programs, academic teaching, and curriculum design focused on critical and creative thinking. A key concept in the conversation is “unlearning,” understood as a necessary process of dismantling inadequate cognitive, educational, and cultural patterns, particularly urgent in the context of artificial intelligence development and the crisis of epistemic authority. The interview also addresses the figure of the changemaker and the tension between social impact and the economic rationality of education. The discussion concludes with a critical reflection on the university as an institution that must rethink the relationship between power and knowledge and embrace a more dialogical and participatory academic community.

Keywords: unlearning, invisibility, social entrepreneurship, critical thinking, changemaker

Jarosław Jendza [JJ]: Adamie, jak pamiętasz, spotkaliśmy się na konferencji „Viva Dydaktyka”, która była ona poświęcona granicom w dydaktyce akademickiej, a Ty byłeś jednym z gości zaproszonych do eksperckiego panelu osób, które na rozmaite sposoby pracują, przekraczają coś, robią z granicami – z granicami w dydaktyce. Może moglibyśmy zacząć od pytania o to, jakie granice przekraczałeś albo jakie granice widziałeś?

Adam Jagiełło-Rusiłowski [AJR]: Wydaje mi się, że zacząłem od granicy, którą nazwałbym granicą niewidzialności. Niewidzialność jest takim pojęciem, chyba już dość dobrze osadzonym w naukach społecznych, ale ja tu myślę o niewidzialności w sensie ignorowania pewnych uczniów¹.

Ja zacząłem od niewidzialności dzieci z ubogich środowisk, ze środowisk zaniedbanych – kulturowo i wykluczonych pod wieloma względami, między innymi komunikacyjnie. Zacząłem od takich dzieci, które w szkole były oznaczone jako właśnie te nieprzewidziane do kariery. I tu chodziło o specyficzne dzielnice Gdańska, a mówiąc wprost były to środowiska głównie robotnicze, ze sporym odsetkiem bezrobocia, to było środowisko, wobec którego często używa się określenia – „patologiczne”. Były to zatem miejsca i ludzie dotknięci uzależnieniami, strukturalną biedą związaną z dziedzicznym bezrobociem.

Ja zacząłem swoją karierę jeszcze właściwie podczas studiów, współpracując z Teatrem Wybrzeże i zapraszając takie dzieci na zajęcia. Najpierw to były półkolonie w teatrze, a potem to były programy roczne. W międzyczasie zdarzyła się Odyseja Umysłu² i pokazałem, że takie dzieci mogą wygrywać konkursy w turniejach twórczości. Pokazałem, że dzieci, które mają taką łatkę, że „oni nie zrobią żadnej kariery, oni nie zafunkcjonują edukacyjnie”, owszem mogą osiągnąć wiele, ale wszystko zależy od może właśnie odrzucenia tych łatek, a przede wszystkim odrzucenia tej kategorii niewidzialności. Mówimy tutaj, żeby było jasne, o połowie lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku. Ja zacząłem działać w dziewięćdziesiątym czwartym, dokładnie, więc w tych latach mówimy o takiej niewidzialności, gdzie najwyraźniej nie było systemów wsparcia dla pewnych grup ludzi i dla dzieci z tych środowisk. A teatr stał się taką neutralną przestrzenią, która mogła przede wszystkim tym dzieciom zapewnić doświadczenia sukcesu.

I mimo, że to był sukces na scenie, on się przekładał później na sukces edukacyjny, na takie wyzbycie się czy po prostu, przełamanie tej bariery niewidzialności i zaistnienie w szkole, na przykład właśnie jako laureaci Odysei Umysłu, później jako jej finaliści. Te dzieci, które absolutnie nie były widziane, zauważane w szkole, nagle wracają z jakimś tam dziesiątym miejscem, powiedzmy, ale jednak ze Stanów Zjednoczonych, poubierane w jakieś ciuchy amerykańskie, z kilkoma artykułami w prasie lokalnej, a nawet krajowej, i z reportażem telewizyjnym.

¹ Zob. np. Books, S. (red.). (2015). *Invisible children in the society and its schools*. Routledge.

² Odyseja Umysłu® to międzynarodowy program edukacyjny i konkurs dla dzieci i młodzieży, rozwijający kreatywne i krytyczne myślenie poprzez zespołowe rozwiązywanie problemów otwartych, które nie mają jednej poprawnej odpowiedzi. Uczestnicy uczą się współpracy, innowacyjności i samodzielności, łącząc wiedzę z różnych dziedzin z wyobraźnią i działaniem praktycznym. Program zachęca młodych ludzi do odważnego myślenia, przełamywania schematów i tworzenia własnych rozwiązań zamiast odtwarzania gotowych modeli. Więcej informacji: <https://odyseja.org>, data dostępu: 25.11.2025.

Myślę, że to takie pierwsze doświadczenie przekraczania granic i pokazanie, że warto wyciągnąć dzieci ze szkoły do jakiejś neutralnej przestrzeni po to, żeby one wróciły zauważane, i wówczas one same widziały przestrzeń do przekraczania barier związanych z samospełniającą się przepowiednią. To co było dotychczas oczywiste – czyli podejście zgodnie z którym, jeżeli jesteś z określonej dzielnicy, mieszkasz gdzieś tam w garażu, czy w jakimś baraku, to nie warto Cię obdarzyć uwagą, nie warto w Ciebie inwestować. Ja słyszałem otwarcie od dyrektorów szkół takie bardzo deprymujące słowa; słyszałem to nawet od rodziców. Oni mawiali, że jeśli chcę pomóc rodzinie, to raczej, żeby zapłacić zaległe rachunki za prąd, a nie tam jakaś edukacja czy, tym bardziej, sztuka. To taki był początek.

A potem zacząłem działać bardziej systemowo, bo Teatr Wybrzeże wszedł w kwestię profilaktyki, w tym także profilaktyki w szkole. I tutaj została przekroczona taka granica już bardziej związana z dydaktyką, w sensie pytania o to, jak organizujemy uczenie (się).

Po pierwsze – że nie jest to organizowanie uczenia się na zasadzie przekazu informacji, a już zwłaszcza przekazu informacji podszytego lękiem czy straszeniem. A podejmowaliśmy kwestie trudne, na przykład, czym jest uzależnienie, czym jest alkohol, czym są narkotyki. Moje podejście dotyczyło raczkującego wówczas rozwoju myślenia krytycznego. Bardzo często robiliśmy to na zasadzie, najpierw obśmiania, a potem zastanowienia się, co właściwie obśmiewamy i dlaczego.

Więc tutaj pojawia się przekroczenie takiej granicy, że swoją edukacją zajmują się sami młodzi ludzie. Dodajmy, ludzie z bezpośrednim doświadczeniem zagrożenia, uzależnieniami, czy wręcz kontaktem z używkami. My do tego podchodziliśmy w działaniach twórczo-edukacyjnych w sposób dystansujący, z dużą dawką humoru. Warto dodać, że mówimy o młodych osobach, które później i obecnie, są rozpoznawalnymi stand-up'erami. I wtedy oni, jako nastolatki wymyślali swoje projekty i te projekty wchodziły w szkołę – w tym sensie, że to szkoła wchodziła w przestrzeń teatralną, by się uczyć.

Uczyć się, albo raczej oduczyć. To też jest taka ważna kategoria związana z granicą, czy też z przekraczaniem granic w pedagogice. To jest edukacja poprzez oduczanie się³. Na przykład kwestia presji rówieśniczej bardziej była związana z oduczaniem się szukania takiej taniej akceptacji, która gwarantowała bardzo złudną przynależność, to znaczy dawała poczucie przynależności za wszelką cenę. To było dosyć ważne i szkoły bardzo dobrze to przyjęły, w tym sensie, że rzeczywiście zdali się na młodzież. Czyli to było takie przekroczenie granicy, że to uczniowie, mówię: „dzieciaki” – zaczęły decydować o tym, żeby wybrać taki spektakl, nie wiem, Abelarda Giza na przykład, „Warzywniak”, niż pogadankę z pielęgniarką czy pedagogiem szkolnym, którzy zajmowali się od lat profilaktyką alkoholową.

Ten model, że profilaktyka to coś, co sami młodzi ludzie robią dla siebie i gdzie się nie straszą dorośli, tylko włączają krytyczne, myślenie, dystansując się do ról, dystansując się do swoich doświadczeń i wchodząc w te role, odgrywając bardzo różne perspektywy. W ten sposób przekazują sobie ważne doświadczenia, nie tylko jakąś tam wiedzę teoretyczną, nie jakieś takie gotowe strategie, rozwiązania, przepisy.

³ Durst, S., Heinze, I., Henschel, T., & Nawaz, N. (2020). Unlearning: a systematic literature review. *International Journal of Business and Globalisation*, 24(4), 472-495.

A rzeczywiście – na przykładzie radzenia sobie z presją rówieśniczą – to dystansowanie się i rozróżnienie pomiędzy taką przynależnością do grupy „żeby tylko nie być samotnym, czy wręcz nie być gnębionym”, a taką przynależnością związaną z możliwością tworzenia czegoś razem, wyrazu siebie – w tym także poprzez środki artystyczne, to była granica, która razem przekraczaliśmy. I to chyba było moje najważniejsze doświadczenie, które później przerodziło się w budowanie wokół tego systemu i zmiany systemowej.

To doświadczenie zaprowadziło mnie do Ashoki⁴, która wsparła mnie w tym, żeby program z Teatru Wybrzeże był skalowany – lokalnie, czyli żebym się troszeczkę „wprosił” na uniwersytet, żebym zorganizował podyplomowe studium, żebym potem „wsadzał” w programy elementy metod angażujących krytyczne i twórcze myślenie, myślenie uodparniające na prosty przekaz, na uczenie się jakichś gotowych treści do zapamiętania.

Przede wszystkim – właśnie szanowanie jednostkowego doświadczenia, uczenia się przez doświadczenie i włączenie, poprzez także właśnie ten krytycyzm, oduczania się narzuconych strategii, narzuconych tzw. „dobrych praktyk”, które w wielu kontekstach po prostu nie działają. A profilaktyka była bardzo dobrym przykładem.

Ashoka jednocześnie szła z moją karierą akademicką, gdzie po prostu wsadzałem to w programy. Te programy nie były takie tradycyjne. Wiązały się z wprowadzaniem treningu artystyczno-społeczno-teatralnego dla studentów, do tworzenia miejsc uczenia się poprzez doświadczenie, także poprzez używanie środków artystycznych w przestrzeniach nietradycyjnych, neutralnych; z działaczami, z artystami, aktywistami, czy po prostu z ludźmi zarządzającymi instytucjami kultury.

Później weszło to na poziom wyższy, jeżeli chodzi o same uczelnie, czy też współpracę międzyuczelnianą, czyli angażowanie uczelni w różnego rodzaju projekty, konsorcja, sieci badawczo-dydaktyczne wprowadzające metody, głównie service learningu. Tak, w skrócie, wygląda moja droga. Myślałem, że bardziej pójdę w doradzanie między uczelniami, ale dzisiaj, jak rozmawiamy, dostałem taką „zabawkę” – to znaczy uniwersytet, który mówi: „Nie pytaj o środki. Ustalmy tylko termin wykonania zadania.” To jest po prostu jakiś niesamowity komfort, że oto zajmujemy się na przykład myśleniem krytycznym i oduczaniem w kontekście współpracy, zaangażowania, technologii oraz – przede wszystkim – sztucznej inteligencji i mam nadzieję, że to będzie takie domknięcie koła, że to uczenie się przez doświadczenie⁵, to oduczanie się przez doświadczenie będzie czymś najbardziej docenionym i pilnym w kontekście tego, jak młode pokolenie, jak studenci szybko przejmują narzędzia. Tu przecież bardzo sprawdzają się teorie Piageta czy Wygotskiego.

⁴ Ashoka to międzynarodowa organizacja pozarządowa, która działa pod hasłem „Everyone a Changemaker™”. Jest to idea, zgodnie, z którą każdy człowiek może być inicjatorem zmian społecznych. Misją Ashoki jest budowanie sieci liderów zmian oraz transformacja instytucji i kultur w taki sposób, by wspierały aktywność i inicjatywy zmieniające rzeczywistość społeczną. Więcej informacji o Ashoka: <https://www.ashoka.org/pl-pl/about-ashoka>, data dostępu: 25.11.2025.

⁵ Uczenie się przez doświadczenie polega na cyklu czterech faz – doświadczenia, refleksji, konceptualizacji i eksperymentu. Zob. np. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Mam na myśli to, że młodzi ludzie mogą technicznie być bardzo, bardzo sprawni, ale bez rusztowań⁶ dostarczonych przez doświadczonych edukatorów – zgubią się, nie rozwiną tych kompetencji podstawowych, jak choćby rozumienie pojęć, które pozwalają im poruszać się po jakichkolwiek rusztowaniach. Mam tu na myśli podstawowe strategie poznawcze. No i nie nauczą się tego oduczania się, bo jeżeli wierzymy we wszystko, co widzimy na ekranie w każdej formie, a zwłaszcza w jakiejś takiej ubrane w bardzo dobry język tekstowy, to jest niedobrze, bo po prostu nie rozróżniamy treści wartościowych od fejku.

Tak to widzę, jeżeli chodzi o taki osobisty rozwój, od takiego, powiedzmy, artysty aktywisty po – nie wiem, jak siebie teraz nazwać – ale przez osobę, która mając dostęp do bardzo wpływowych, w sensie wpływu społecznego, sieci zasobów, osób decyzyjnych – może po prostu działać na dużą skalę.

[JJ]: Adamie, ta historia jest pełna wątków i o każdym z nich można byłoby zrobić odrębny wywiad, ale pozwól, że cofniemy do początku tej opowieści i spróbujemy dotknąć niektórych kwestii, które się pojawiły po kolei.

Po pierwsze, to, co mnie bardzo zafrapowało, to właśnie ta kategoria, na którą zwracałeś uwagę – niewidzialności. I wiesz, zastanawiam się, co musi mieć w sobie innowator społeczny albo zaangażowany działacz edukacyjny, albo po prostu osoba, która pewien Rubikon chce przekroczyć. Bo to nawet nie jest granica, nie? Bo to jest jakiś rodzaj nieobecności pewnej grupy ludzi. Ja bym chciał się zwrócić ku tej postaci, tej osobie, która inicjuje takie działanie. Co trzeba mieć w sobie albo kim trzeba być, żeby się zdecydować na takie działanie?

[AJR]: Nie wiem, ale wydaje mi się, że taką najkrótszą odpowiedzią to jest empatia po prostu, choć w akademii to nie jest takie proste. Pamiętasz Profesor Bauman⁷, która trochę parsknęła śmiechem, słysząc „empatia” jako kategorię dydaktyczną, jako coś, co chcemy rozwijać – bo jak ją uchwycić, jak ją mierzyć, i tak dalej. Ale wydaje mi się, że zawsze byłem – jako dziecko, jako nastolatek i potem jako anglista bardzo zorientowany na działanie.

Ja mogłem w życiu robić wiele rzeczy, ale wymyśliłem sobie teatr, ponieważ jako nastolatek doświadczyłem takich warsztatów teatralnych – głównie improwizacji – i widziałem, jak mi to pomaga, z jednej strony dystansować się do różnych negatywnych doświadczeń i ocen, i takiego szufladkowania – że „nie będziesz tym, nie będziesz tamtym”, bo ja na przykład bardzo wcześnie usłyszałem na tych

⁶ Scaffolding (rusztowanie) to strategia dydaktyczna wywodząca się z konstruktywizmu, polegająca na czasowym udzielaniu uczącemu się wsparcia poznawczego i organizacyjnego, które umożliwia mu wykonanie zadania przekraczającego jego aktualne możliwości. W miarę rozwoju kompetencji ucznia to wsparcie jest stopniowo wycofywane, prowadząc do jego samodzielności w działaniu i myśleniu. Zob. np. Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford review of Education*, 22(1), 5-16.

⁷ Teresa Bauman – (ur. w 1955 w Cieszanowie, zm. 15 marca 2017) – polska pedagoga, doktora habilitowana nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalność: pedagogika. Profesorka Uniwersytetu Gdańskiego. W roku 1978 ukończyła studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. W 2003 na Uniwersytecie Gdańskim uzyskała habilitację na podstawie dorobku naukowego i monografii zatytułowanej „Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego”. Była profesorką nadzwyczajną w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, a następnie pracowała w Wyższej Szkole Bankowej w Gdańsku jako dyrektorka Instytutu Nauk Humanistycznych i Społecznych. Była członkinią Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a także należała do Oddziału Gdańskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Źródło: Wikipedia, data dostępu 25.11.2025.

zajęciach teatralnych, że nie będę dobrym aktorem. Uzasadniali to tym, że mam słabą pamięć, że jestem zbyt wrażliwy. Właśnie, jestem zbyt empatyczny. Było też dużo takiego negatywnego feedbacku, jeśli chodzi o sprawność fizyczną, wygląd, zdrowie, ponieważ istotnie ze wszystkim miałem duże problemy. I widząc, co mi dał teatr, bardzo chciałem jak najszybciej się tym podzielić.

Jeszcze na studiach planowałem takie projekty w schroniskach dla nieletnich czy wręcz w poprawczaku. I potem teatr dał mi moc, przestrzeń, i uprawnienia. Na przykład, wchodząc z całym swoim „oprogramowaniem”, powiedzmy, takim zestawem różnych narzędzi, do poprawczaka, to oni nie wiedzieli, jak mnie zaszerzować: czy ja robię terapię, czy ja uczę języka. No to uczyłem języka, bo tam, gdzie nie chcieli teatru, wchodziłem jako anglista – niby uczyłem języka, ale dramą i budowałem spektakle.

Więc potrafiłem zadziałać tak: wyrzucony drzwiami – wchodziłem oknem, z zupełnie inną historią i innym umotywowaniem tego, co robię. Więc chyba takiej osoby potrzeba. Po pierwsze, empatycznej, po drugie – nie dającej się wyrzucić. Jeżeli ktoś mnie wyrzucił drzwiami, zamknął mi drzwi, to potrafiłem wejść oknem, decydując się na dokonanie zmiany.

Więc tutaj jest kolejna kategoria – moja jako „changemakera”, jako osoby, która po prostu czuje, że zmiana jest nieunikniona, konieczna, ale nie jest kwestią czasu, bo sama się nie dokona. Ktoś musi to zrobić. Jeżeli mówimy o inicjowaniu, to bardzo często było: „Jeżeli nie ja, to kto?” Na przykład w tym miejscu. Albo: „Dlaczego nie ja, skoro mam pomysł, mamy jakieś środki?” I to było tak, że naprawdę nic mnie nie było w stanie zniechęcić.

Potrzebna jest też taka naiwność wręcz, że wszystko się da zrobić.

Przypomniałeś mi na przykład taki moment – to już było na etapie, że obiecałem dzieciakom, które na to zasłużyły, że mogą brać udział w finale w Stanach Zjednoczonych. I nadszedł moment na wykupienie biletów do tych Stanów. Ja nie miałem uzbieranych pieniędzy. Po prostu poszedłem do agencji i wzięłem te bilety na fakturę, na przelew, trochę wiedząc, że to nie będzie zapłacone na czas, ale po prostu to zrobiłem. Wiedziałem, że tylko tak się uda – i tak się udało. Potem niestety agentka, która mi uwierzyła, miała trochę problemów, ale na szczęście jej nie zwolnili, jakoś to się wszystko rozwiązało.

Kolejna rzecz to gotowość ryzyka i gotowość wyłączenia samospelniającej się przepowiedni. Nie mogłbym tego zrobić w szkole – na pewno – ale mogłem to zrobić w teatrze, który był zadłużony na kilkanaście milionów, więc kwestia pieniędzy w ogóle nie miała znaczenia. Później zresztą zmienił się szef i powiedział, że „pieniądze to iluzja”, szczególnie w teatrze, więc czym tu się przejmować.

Myślę, że to są te rzeczy: empatia, w której jest niezgoda na wykluczenie, na krzywdę i w związku z tym, dostrzeżenie potrzeby zmiany, możliwości zmiany. Potem – wymyślenie, jak ta zmiana ma się dokonać; następnie zabezpieczenie zasobów i w miarę osadzenie tej zmiany w systemie, żeby nie była jednorazowa, tylko tworzyła zmianę jakościową, trwałą „wyrwę” w tym systemie.

[JJ]: Wiesz co, cały czas tutaj jesteśmy przy tym temacie osoby, tego changemakera, tej osoby niosącej zmianę, bo, jak wiesz, to jest mi też bardzo bliska sprawa. I to, co słyszę w tej naszej rozmowie, to jest to, że punktem startowym jest empatia – stosunek względem drugiego człowieka i dostrzeżenie, że drugi człowiek jest ważny i trzeba z nim jakoś empatycznie pozostawać. Jest też jakiś rodzaj – nazywasz to naiwnością, może idealizmem – że w coś tam trzeba wierzyć. Ale zastanawiam się nad inną rzeczą: bo

mówisz dużo o tej metaforze „wchodzenia oknem, kiedy drzwi są zamknięte” albo szukaniu możliwości. To, co ja widzę, to niestrudzony innowator społeczny czy edukator stojący wobec opresyjnego systemu, który tworzy blokady. No i my musimy „hakować” ten system. To jest dosyć tragiczna wizja osoby pragnącej przekraczać granice.

[AJR]: Niekoniecznie, bo wydaje mi się, że w tym wszystkim jest ogromny fun. To trzeba podkreślić: osoba, która lubi zmieniać – „rozwaląć” system – cieszy się tym samym rozwaleniem, ma ogromną po prostu satysfakcję.

Powiem, że osoba, od której mało się spodziewałem takiej recenzji, dosłownie jakiś tydzień temu powiedziała o mnie, że jestem człowiekiem, który bez wyzwań zaczyna się nudzić i wypalać i potrzebuje zmieniać. Mam takie wewnętrzne przekonanie, że jeżeli ja się za to nie wezmę, to nikomu się nie będzie chciało. Jeżeli ja nie zainicjuję i nie zorganizuję grupy „rozwalającej” to, to będzie jeszcze trwało kilka lat, aż ktoś się znajdzie i to rozwali. Robię to, ponieważ to mnie bardzo nakręca i rozwija. Trzeba pamiętać, że „changemaker” to osoba, która robi coś z przekonaniem, że to jest bardzo sensowne, że to się uda i że zysk z tego jest podwójnej natury: przede wszystkim zysk społeczny – dobro; ale to też zysk materialny – dla mnie jako samego „zmieniacza”.

Potrafiłem organizować zasoby tak, żebym nie głodował i nie miał poczucia, że cały czas pracuję za darmo. A jednocześnie, kreując system, mam też pewien model biznesowy, co pozwala to wszystko utrzymać. Wówczas taka zmiana nie będzie tylko kwestią jednego projektu, konkretnej dotacji, tylko pokaże wszystkim, że to ma także sens finansowy – że to się opłaca. Bank Światowy wyraźnie pokazuje, że edukacja nie ma zwrotu tam, gdzie liczy się wyłącznie nakład pracy, czasu, sprzętu itp. Tylko właśnie innowacja: zorganizowanie uczenia (się) tak, że ono rzeczywiście trafia do konkretnej grupy studentów, że jest zorganizowanym, przemyślanym procesem, nieustannie sprawdzanym, więc to jest ten zysk społeczny.

Oczywiście, dzieciaki chcą też się uczyć sensownie widząc swoje sukcesy, ale jednocześnie to jest edukacja, która się opłaca. To nie są wyrzucone pieniądze, tylko przekłada się to na kompetencje. Chciałbym, żebyśmy myśleli o zmienianiu w tych dwóch osiach: zysk społeczny (dobro społeczne) oraz pomnażanie zasobów.

Moim zdaniem, zysk finansowy i pieniądze w edukacji to nic przerażającego, to mogą być dobre rzeczy. Od strony zmieniacza to po prostu pewna natura, system motywacji i poczucia sukcesu. Jeżeli przenosimy zasoby w lepsze miejsce, gdzie przynoszą większą korzyść na tych dwóch wymiarach – nie tylko dobra społecznego (zmiany społecznej, wpływu), ale także finansów, finansów tego, kto to organizuje, i finansów tego, kto za to płaci. Mówię o czymś, co obserwowałem. Na szczęście w ostatnich latach Bank Światowy zrobił świetne badania i pokazał, że dobra edukacja to taka, która inwestuje w jakość doświadczeń edukacyjnych poprzez nauczycieli rozumiejących relacje i kompetencje bardzo szeroko, nauczycieli umiejących ustawiać programy tak, żeby były skuteczne; dopasowanie narzędzi, interakcji, środowiska, a nie formalne rozliczanie „lat spędzanych przez uczniów w klasie”, albo tego, „w co jest wyposażona szkoła”.

[JJ]: To bardzo ciekawa perspektywa, bo – jak wiesz doskonale – w naszej dyscyplinie dominuje linia myślenia, zgodnie, z którą edukacja jest albo ideowa, albo neoliberalna. Jeśli mówisz, że na przykład Bank Światowy robi badania i pokazuje w zniuansowany sposób opłacalność edukacji, to dla wielu

osób, które zajmują się krytyką neoliberalizmu, byłoby to trudne do słuchania. A tymczasem – jeśli dobrze rozumiem Twoją interpretację – nie ma sprzeczności pomiędzy zdrową polityką finansową a dobrem społecznym.

[AJR]: Z perspektywy przedsiębiorcy społecznego, innowatora społecznego – nie. Bo innowator społeczny nie jest idealistą, nie jest ideologiem, nie jest aktywistą ani nawet artystą – tylko jest przedsiębiorcą. „Przedsiębrać” to znaczy właśnie przekładać ograniczone zasoby w takie środowiska, które te zasoby maksymalnie wykorzystają. Jeszcze raz podkreślę, to działanie ze względu na dwie rzeczy: dobro społeczne i pomnażanie zasobów.

Oczywiście to może brzmieć „neoliberalnie” – pomnażanie zasobów, zysk i tak dalej, ale zysk jest i społeczny, i materialny, i to musi się zgnać. W środku tych osi. Nie można tworzyć dobra bez zasobów – nie ma takiej możliwości. Można pisać fajne książki, prowadzić fajne debaty, ale zasoby trzeba zorganizować i optymalnie zagospodarować, żeby był wpływ, ten „impact”. Podoba mi się to pojęcie: „impact”, bo jest to zarówno wpływ społeczny, jak i wpływ na same zasoby, i to jak są pozyskiwane.

Cywilizowane rządy rozumieją tego typu politykę. Ona nie jest ideologią – choć oczywiście ideologia zawsze się będzie mieszać – ale wydaje mi się, że jeśli mówimy o przekraczaniu granic, to podejście przedsiębiorczości społecznej jest przełamaniem, bo musi doprowadzić do zmierzenia się z rzeczywistością.

Na przykład minister Katarzyna Hall⁸ mówiła o takich „mądrych pedagogach”, niektórzy są bardzo spójni w tym, co produkują – artykuły, wystąpienia, publikacje, ale kiedy są zapytani o to, jak to zorganizować, przełożyć na system, zabezpieczyć długoterminowo pod względem zasobów, uważają, że to nie do nich pytanie. A ja się pytam, ale to do kogo kierować pytanie o szkołę i edukację, jeśli nie do pedagogów?

Poprzez ucieczkę od tego pytania i rozwiązań pedagogicy sami dają przestrzeń narracji neoliberalnej. Proponuję, żebyśmy przyjrzyli się szkole jako instytucji, która musi być finansowana i wtedy pytania typu: „Czy opłaca się mieć szkołę na wsi, gdzie jest mało dzieci?” – „Nie, jest za droga.” I tyle. Wtedy dopiero napędza się wykluczenie edukacyjne poprzez wykluczenie komunikacyjne. Żeby temu zaradzić potrzebna jest, a wręcz niezbędna perspektywa przedsiębiorczości społecznej i znam wiele miejsc, w których ona jest podstawą budowania systemu edukacyjnego.

[JJ]: Chciałbym, żebyśmy zatrzymali się na chwilę na kwestii, która przykuła moją uwagę i dotyczy tego, co nazywasz „oduczaniem się”. Pytam o to dlatego, że często myślimy o edukacji w taki sposób, że nabywamy kolejne umiejętności. Mamy ten kod kolekcji klocków. Kolejne klocki dobudowujemy, a im więcej tych klocków mamy w portfolio zasobów, tym lepiej. Tymczasem Ty mówisz, że ważną formą przekraczania granic w dydaktyce jest oduczanie się.

[AJR]: Jeżeli dziecko się uczy słów, pojęć, i założymy, że jednym z pierwszych jest „piesek”. Wówczas krowa też przez jakiś czas będzie pieskiem, bo ma cztery nogi. I to jest taka kategoria – wszystko, co ma cztery nogi, to pewnie „piesek”. I tego się trzeba oduczyć, że krowa to nie jest piesek. To się dzieje,

⁸ Nauczycielka, działaczka oświatowa i społeczna, urzędniczka samorządowa, od 2007 do 2011 Minister Edukacji Narodowej, posłanka na Sejm VII kadencji Rzeczypospolitej Polskiej.

tylko my tego nie cenimy. A jeżeli już nam się zdarza to zauważyć, to nie rozumiemy tego jako ważne uczenie się, tylko jako głupotę albo dziecinadę – i używamy metod punitivnych.

Jak najbardziej nauczyciele bardzo często mówią „oducz się”, ale na przykład nie nagradzają tego oduczania się. To oduczanie musi być zorganizowane na zasadzie uczenia się doświadczeniowego. Uczenie się doświadczeniowe zazwyczaj rozumiemy jako doświadczenie i uczenie się nowych rzeczy, a w gruncie rzeczy sednem tego uczenia się doświadczeniem jest zderzenie się z rzeczywistością, skonfrontowanie się z tym, co myślimy, że wiemy czy potrafimy. I to jest dopiero początek przejścia na wyższy poziom.

Wydaje mi się, że doszliśmy do ściany w zderzeniu ze sztuczną inteligencją, która „wypluwa” nam coś i każe to bezkrytycznie przyjmować. I tutaj – to jest ten imperatyw oduczania się, to znaczy postrzegania na przykład dobrego, autorytatywnego języka jako zaufanego źródła wiedzy. Tego trzeba się oduczyć.

Nie wspominałem moich doświadczeń ze Strefy Gazy, gdzie musiałem się wielu rzeczy oduczyć. Na przykład ćwiczenie, które w Polsce jest genialne na koncentrację: „Wyobraźcie sobie, że stąpamy po kruchym lodzie i tak się posuwamy, żeby rozkładać ciężar ciała, żeby nie zawalił się lód pod nogami”. A te dzieci, gdzie średnia temperatura roczna to około dwudziestu paru stopni zaprosiły mnie do tego, że powiedziałem sobie wtedy – muszę się tego oduczyć.

Muszę się tego oduczyć, bo najbliższe jest doświadczenie własne. Ktoś może nie mieć doświadczenia lodu w ogóle, nie rozumieć, co to lód, bo nigdy nie dotknął, nie widział i na pewno po lodzie nie chodził. Ja jako nauczyciel musiałem wiele razy oduczać się uznawania pewnych doświadczeń jako „podstawowych dla wszystkich”.

Oduczanie, moim zdaniem, nie tylko zwalnia poznawczo pewien zasób (pamięć do dyspozycji), behawioralnie pozwala nam odpuścić nawyki, zmierzyć się z ukrytymi założeniami, ale przede wszystkim – w kwestiach masowej manipulacji, fejk – rozróżnić fejk od prawdy. Oduczenie się powierzchownego zaufania do tego, co jest „mądre”, brzmi edukacyjnie, jest napisane językiem bez skazy. To jest zadanie istotne zarówno poznawczo, a jeszcze głębiej – emocjonalnie i motywacyjnie.

Jeżeli cały czas motywuje nas konkurencja, bycie najlepszym w klasie, lepszym od innych i stawiamy to ponad współpracę, zespołowość, ponad docenianie różnorodności i ceniecie oryginalności, innowacyjności, twórczości rozwiązań, to wreszcie trzeba się tego oduczyć.

Pamiętasz tę kwestię pytań rozbieżnych i dywergencji w pytaniach. Nie wystarczy nauczyć się nowych pytań. Trzeba przestać cenić pytania z jedną poprawną odpowiedzią. To jest niezwykle trudne w systemie, bo jeżeli system nagradza tylko prawidłowe odpowiedzi, jeżeli jest mu z tym wygodnie, bo wtedy jest wydajny, niby obiektywny – to są wszystko rzeczy do oduczenia. Tutaj naprawdę przekraczanie granic jest bardzo ważne.

Dużo trudniej ocenia się odpowiedzi twórcze. Dużo trudniej ocenia się myślenie krytyczne, bo to procesy i trzeba je postrzegać jako drogę. Nie można ich porównywać, tworzyć rankingów, bazować na konkurencji. Trzeba się też oduczyć tego, że jak student robi coś genialnie, to „na pewno oszukał”.

W kontekście sztucznej inteligencji – to coś, co bardzo szybko dyskredytuje nauczycieli w perspektywie uczących się. Jeżeli ktoś mówi: „zrobił to za ciebie ChatGPT” albo „wziąłeś to

z Internetu”, a młodzi ludzie wiedzą, że nauczyciel nie ma do tego żadnych podstaw poza osądem: „To jest za dobre, żeby było twoje”.

Jednocześnie nauczyciel nie jest gotów, by zachęcić do procesu: zapisywania pytań do sztucznej inteligencji i oceniania tych pytań; oceniania całej drogi dojścia do fajnego rozwiązania. I jak najbardziej – dywergencja i inność – bo mówimy o AI generatywnej, to też zawiera kwestię dywergencji i inności. To są rzeczy do oduczania się – po obu stronach.

Ja nie postrzegam wszystkich uczących się, w tym studentów jako aniołki. Po co się wysilać – nakładać oczekiwany czas, który na przykład w wyznaczaniu ECTS student powinien mieć trzydziestogodzinny nakład minimum, a przy stosowaniu AI robi to wszystko w pół godziny. Czyja to wina i czego się trzeba oduczyć? Trzeba się oduczyć przekonania, że „uczy się dobrze w minimum trzydzieści godzin” – bo to już nieprawda. Trzeba się oduczyć założenia, że jakiegokolwiek użycie AI jest oszukiwaniem, że jest nieetyczne – i tak dalej. To są wszystko rzeczy do oduczenia się.

[JJ]: Adamie, to, co słyszę teraz, skłania mnie do tego, żeby powiedzieć, że uniwersytet powinien być – zwłaszcza w swojej działalności dydaktycznej – miejscem oduczania się.

[AJR]: No nie wiem, czy byłbym aż tak radykalny [śmiech]. Bez wątplenia duża część dydaktyki jest uniwersalna i cały czas ma sens. Natomiast, na pewno oduczanie musi polegać na wpuszczeniu zmiany technologicznej i na łączeniu sprawdzonych dobrych praktyk z technologią i z doświadczeniem studentów z technologią, bo ono zawsze będzie wyższe niż nauczycieli.

Natomiast poziom studentów nigdy nie będzie wyższy dydaktycznie, zwłaszcza w kwestii organizowania sobie uczenia się, które jest systemowe, osadzone teoretycznie i oparte o rusztowanie.

Studenci będą natomiast oduczać się marnowania czasu i myślę, że już się oduczyli ufności w deklaracje typu: „Musisz przygotować sobie 30 godzin na to zadanie”. Czy nam się to podoba, czy nie, jest masa ciekawszych rzeczy do zrobienia w tym czasie.

W dydaktyce akademickiej ważna jest też o kwestia łączenia. Jeżeli znamy bardzo dużo interaktywnych metod, to w tę interakcję między studentami trzeba wprowadzić technologię – nie tylko jako sposób komunikacji, ale też generowania rozwiązań, rzucania sobie wyzwań, testowania. Wiemy, że sztuczna inteligencja potrafi nieoczekiwanie „skręcić” i gdzieś „polecić”. Konfabulowanie i halucynacje AI zdarzają się w najmniej oczekiwanych momentach.

A zatem jest też kwestia solidarności między studentami w krytycznym traktowaniu technologii, ale i solidarności z wykładowcami, z nauczycielami oraz zaufania do ich intuicji. To chyba nowy element przekraczania pewnych granic. Ta wspomniana intuicja nie miała za bardzo szacunku w uniwersytecie. A tutaj – jak rozpoznać konfabulowanie, halucynacje? Głównie intuicją, prawda? Coś nam się nie zgadza, bo nagle nastąpił skręt, a wygląda to pięknie, cała struktura jest niby logiczna, ale gdzieś „zamieniła się książka”, coś się wydarzyło.

Ja też się na tym złapałem. Przeczytałem początek tekstu, wyglądało sensownie, ale potem „odleciało”. Potrzebny jest zespół, konfrontowanie się, zagospodarowanie intuicji i różnych mocnych

stron, jak w kapeluszach de Bono⁹ – każdy człowiek coś ma. Te rzeczy są aktualne i trzeba się ich nauczyć. Trzeba zatem uważać w ruchu między oduczaniem się, a uczeniem się. Musimy mieć czego się oduczać. Jeśli „przegniemy” w drugą stronę, pozostanie nam tylko doświadczenie oduczania się. Tu musi być równowaga.

[JJ]: Powoli, zbliżamy się do końca. Jedno, ostatnie pytanie, dotyczy granicy, którą musimy szybko i pilnie przekroczyć w dydaktyce akademickiej?

[AJR]: Jest taka kategoria „wiedzo-władzy”¹⁰. Myślę, że to najważniejsza granica. Nie mamy się czego trzymać w kwestii władzy na uniwersytecie. Nie mamy władzy nad jednostronnym generowaniem nowej wiedzy. Nie mamy władzy nad jej osądzaniem, przechowywaniem i przekazywaniem – to zostało zdemokratyzowane.

Studenci dużo szybciej dotrą do źródeł wiedzy i do treści, które są im potrzebne, treści cenionych poza bańką konkretnego profesora, wykładowcy. Upieranie się, że „ja mam władzę, bo cię oceniam i mogę cię nie przepuścić” – tego już nie ma. Kwestia władzy, narzuconego autorytetu i akademickiej arogancji, to coś, czego trzeba się wyzybyć, musimy się tego oduczyć najszybciej.

Uniwersytet jest wspólnotą, gdzie studenci są bardzo ważną częścią. To też oni tworzą wiedzę, tworzą ją i poprzez zabawę, i poprzez pytania. Czasami te pytania mogą się wydawać naiwne, ale one testują przydatność wiedzy, informują o wyzwaniach, potrzebach i tak dalej. To jest ta granica tej naszej więzi z kości słoniowej, z którą musimy sobie poradzić jak najszybciej.

[JJ]: Wydaje mi się, że to fantastyczna puenta naszego spotkania, za które bardzo Ci dziękuję.

Bibliografia

- Books, S. (red.). (2015). *Invisible children in the society and its schools*. New York: Routledge.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. London: Penguin UK.
- Durst, S., Heinze, I., Henschel, T., & Nawaz, N. (2020). Unlearning: A systematic literature review. *International Journal of Business and Globalisation*, 24(4), s. 472–495.
- Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.

⁹ Kapelusze de Bono – koncepcja twórczego myślenia opracowana przez Edwarda de Bono, polegająca na przyjmowaniu różnych perspektyw poznawczych symbolizowanych przez sześć kolorów kapeluszy: biały (fakty i dane), czerwony (emocje i intuicje), czarny (krytyczne spojrzenie), żółty (myślenie pozytywne), zielony (kreatywność i generowanie pomysłów) oraz niebieski (zarządzanie procesem myślenia). Metoda służy porządkowaniu myślenia zespołowego i rozwijaniu refleksyjności oraz wieloperspektywicznego podejścia do problemu. Zob. np. De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. Penguin UK.

¹⁰ Wiedzo-władza (power-knowledge) – pojęcie wywodzące się z myśli Michela Foucaulta, oznaczające nierozdzielność wiedzy i władzy. Wiedza nie jest w tym ujęciu neutralnym opisem rzeczywistości, lecz zawsze uwikłana jest w relacje władzy, które kształtują to, co uznaje się za „prawdę”, normę i wiedzę prawomocną. Jednocześnie władza nie istnieje bez produkowania wiedzy, która ją legitymizuje i utrwała. Zob. np. Gordon, C., & Foucault, M. (1980). *selected interviews and other writings 1972–1977*, Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*, [w:] *Selected interviews and other writings 1972–1977* Gordon, C (red.). New York: Pantheon Books.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: FT Press.

Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), s. 5–16.

Notka o autorze

Dr Adam Jagiełło-Rusiłowski – dziekan na wydziale „Arts & Sciences” Amerykańskiego Uniwersytetu Międzynarodowego w Kuwejcie. Pedagog, badacz i praktyk edukacji – od lat działa na styku uniwersytetu, organizacji społecznych i środowiska innowacji. Jako doktor pedagogiki (UG, 2007) badał, jak drama pedagogiczna wzmacnia poczucie sprawstwa młodych ludzi. To doświadczenie stało się osią jego późniejszych prac o rezyliencji, integralności akademickiej oraz projektowaniu środowisk uczenia się, które przekraczają tradycyjne granice ról, instytucji i dyscyplin. W publikacjach pokazuje, jak metody partycypacyjne, empatia i „uczenie przez służbę” (service-learning) mogą budować kulturę współodpowiedzialności i odwagi w uczeniu się. Współtworzy i ewaluje obozy innowacyjności oraz warsztaty dramatyczne, łącząc perspektywy edukacji wyższej, biznesu i środowisk lokalnych. Przekraczanie granic – między teorią a praktyką, sztuką a nauką, uczelnią a społecznością – jest znakiem firmowym jego pracy.

Horyzonty Edukacji Akademickiej 3/2025 (40-50)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.06>

Adam Jagiełło-Rusiłowski

Arts & Sciences Faculty

American International University, Kuwait

ORCID: 0000-0003-3485-6344

Changemaker in academia. On invisibility, unlearning and the new university community

Summary

This interview with Adam Jagiełło-Rusiłowski explores the crossing of boundaries in education through socially engaged art, systemic innovation, and social entrepreneurship. The starting point is his work with marginalised youth, described as breaking the "boundary of invisibility." Theatre is presented as a space for experiential learning and empowerment, which later evolves into broader interventions in prevention programmes, academic teaching, and curriculum design focused on critical and creative thinking. A key concept in the conversation is "unlearning," understood as a necessary process of dismantling inadequate cognitive, educational, and cultural patterns, particularly urgent in the context of artificial intelligence development and the crisis of epistemic authority. The interview also addresses the figure of the changemaker and the tension between social impact and the economic rationality of education. The discussion concludes with a critical reflection on the university as an institution that must rethink the relationship between power and knowledge and embrace a more dialogical and participatory academic community.

Keywords: unlearning, invisibility, social entrepreneurship, critical thinking, changemaker

Jarosław Jendza [JJ]: Adam, as you remember, we met at the "Viva Dydaktyka" conference, which was devoted to the issue of boundaries in academic teaching, and you were one of the guests invited to the expert panel of people who work in various ways, transcend something, do something with boundaries in teaching. Perhaps we could start with a question about what boundaries you have crossed or what boundaries you have seen?

Adam Jagiełło-Rusiłowski [AJR]: I think I started with a boundary that I would call the boundary of invisibility. Invisibility is a concept that is already quite well established in the social sciences, but here I am thinking of invisibility in the sense of ignoring certain students¹.

I started with the invisibility of children from poor backgrounds, from neglected environments – culturally and excluded in many ways, including communication. I started with children who were marked at school as those “not expected to have a career”. This concerned specific districts of Gdańsk,

¹ See, for example, Books, S. (ed.). (2015). *Invisible children in society and its schools*. Routledge.

and to put it bluntly, these were mainly working-class communities with a high unemployment rate, communities that are often referred to as "pathological". These were therefore places and people affected by addiction and structural poverty associated with inherited unemployment.

I started my career while I was still at university, working with the "Wybrzeże" Theatre and inviting such children to classes. First, there were day camps at the theatre, and then there were year-long programmes. In the meantime, there was the Odyssey of the Mind², and I showed that such children can win competitions in creativity tournaments. I showed that children who are labelled as "they won't have a career, they won't function educationally" can indeed achieve a lot, but it all depends on rejecting these labels and, above all, rejecting this category of invisibility. To be clear, we are talking about the mid-1990s of the 20th century.

I started working in 1994, to be precise, so in those years we are talking about a kind of invisibility where there were simply no support systems for certain groups of people and for children from these backgrounds. And the theatre became a neutral space that could, above all, provide these children with experiences of success.

Even though it was success on stage, it later translated into educational success, into getting rid of or simply breaking through this barrier of invisibility and making a name for themselves at school, for example as winners of Odyssey of the Mind, and later as its finalists. These children, who were absolutely unseen and unnoticed at school, suddenly come back with tenth place from the United States, dressed in American clothes, with several articles in the local and even national press, and a television report.

I think this is the first experience of crossing borders and showing that it is worth taking children out of school to a neutral space so that they come back noticed, and then they themselves see the space to cross the barriers associated with the self-fulfilling prophecy. What was obvious until now – that is, the approach that if you are from a certain neighbourhood, you live somewhere in a garage or a shack, you are not worth paying attention to, you are not worth investing in. I heard such very discouraging words openly from school principals; I even heard it from parents. They used to say that if I wanted to help a family, I should rather pay their overdue electricity bills than invest in education or, even more so, art. That was the beginning.

Then I started to work more systematically, because the "Wybrzeże" Theatre became involved in prevention, including prevention in schools. And here, a line was crossed that was more related to teaching, in the sense of questioning how we organise learning.

Firstly, that it is not about organising learning on the basis of information transfer, especially information transfer underpinned by fear or intimidation. We tackled difficult issues, such as what addiction is, what alcohol is, what drugs are. My approach concerned the then fledgling development

² Odyssey of the Mind® is an international educational programme and competition for children and young people, developing creative and critical thinking through teamwork to solve open-ended problems that do not have a single correct answer. Participants learn cooperation, innovation and independence, combining knowledge from various fields with imagination and practical action. The programme encourages young people to think boldly, break patterns and create their own solutions instead of reproducing ready-made models. For more information, see: <https://odyseja.org>, accessed on 25 November 2025.

of critical thinking. Very often, we did this by first laughing at something and then thinking about what we were actually laughing at and why.

So here we see a boundary being crossed, with young people themselves taking charge of their education. Let us add that these are people with direct experience of danger, addiction, or even contact with drugs. We approached this in our creative and educational activities in a distanced manner, with a large dose of humour. It is worth adding that we are talking about young people who are now, and have become, recognisable stand-up comedians. And then, as teenagers, they came up with their own projects and these projects entered the school – in the sense that the school entered the theatre space to learn.

To learn, or rather to unlearn. This is also an important category related to boundaries, or rather to crossing boundaries in pedagogy. It is education through unlearning³.

For example, the issue of peer pressure was more related to unlearning the search for cheap acceptance, which guaranteed a very illusory sense of belonging, that is, it gave a sense of belonging at any cost. This was quite important and schools accepted it very well, in the sense that they really relied on young people. So, it was a kind of crossing of the line, in that the students, I say "kids", began to decide to choose a play, I don't know, Abelard Giza's "Warzywniak" (The Greengrocer), for example, rather than a talk with the school nurse or teacher, who had been involved in alcohol prevention for years. This model, where prevention is something that young people do for themselves and where adults don't scare them, but instead engage in critical thinking, distancing themselves from roles, distancing themselves from their experiences and entering into these roles, playing out very different perspectives.

In this way, they pass on important experiences to each other, not just some theoretical knowledge, not some ready-made strategies, solutions or rules. And indeed – using the example of coping with peer pressure – it is this distancing and distinction between belonging to a group "just so as not to be lonely or even bullied" and belonging to a group for the sake of creating something together, expressing oneself – including through artistic means – was the boundary we crossed together. And that was probably my most important experience, which later turned into building around this system and systemic change.

This experience led me to Ashoka⁴, which supported me in scaling up the programme from the "Wybrzeże" Theatre locally, i.e. to "invite" myself to the university, to organise postgraduate studies, and then to "insert" elements of methods that engage critical and creative thinking into the programmes, thinking that makes one immune to simple messages, to learning ready-made content to be memorised, and above all – respecting individual experience, learning through experience and

³ Durst, S., Heinze, I., Henschel, T., & Nawaz, N. (2020). Unlearning: a systematic literature review. *International Journal of Business and Globalisation*, 24(4), 472-495.

⁴ Ashoka is an international non-governmental organisation that operates under the slogan "Everyone a Changemaker™". This is an idea according to which every person can be an initiator of social change. Ashoka's mission is to build a network of change leaders and transform institutions and cultures in such a way that they support activities and initiatives that change social reality. For more information about Ashoka, see: <https://www.ashoka.org/pl-pl/about-ashoka>, accessed on 25 November 2025.

inclusion, and, through this very criticism, unlearning imposed strategies, imposed so-called "good practices" that simply do not work in many contexts.

Prevention was a very good example. Ashoka went hand in hand with my academic career, where I simply incorporated it into my programmes. These programmes were not traditional. They involved introducing artistic, social and theatrical training for students, creating places for learning through experience, also through the use of artistic means in non-traditional, neutral spaces; with activists, artists, campaigners, or simply with people managing culture institutions.

Later, it moved to a higher level in terms of the universities themselves or inter-university cooperation, i.e. involving universities in various types of projects, consortia, research and teaching networks introducing methods, mainly service learning. Yes, in short, that's my path.

I thought I would go more into advising between universities, but today, as we speak, I got a "toy" – that is, a university that says, "Don't ask about funding. Let's just set a deadline for the task." It is simply an incredible comfort that we are dealing with, for example, critical thinking and unlearning in the context of cooperation, engagement, technology – above all, artificial intelligence. And I do hope that this will be a kind of closing of the circle, that learning through experience⁵ and unlearning through experience will be something most appreciated and urgent in the context of how quickly the younger generation, how quickly students, are adopting tools.

Piaget's and Vygotsky's theories are very relevant here. What I mean is that young people can be very, very technically proficient, but without the scaffolding⁶ provided by experienced educators, they will get lost and fail to develop basic skills, such as understanding the concepts that allow them to navigate any scaffolding. I am referring to basic cognitive strategies. And they will not learn to unlearn, because if we believe everything we see on the screen in any form, especially if it is dressed up in very good text language, it is not good, because we simply cannot distinguish valuable content from fake content.

That's how I see it when it comes to personal development, from, say, an activist artist to – I don't know what to call myself now – but a person who, having access to very influential, in terms of social influence, networks of resources, decision-makers – can simply operate on a large scale.

[JJ]: Adam, this story is full of threads, and each of them could be the subject of a separate interview, but let's go back to the beginning of this story and try to touch on some of the issues that have come up one after another.

Firstly, what really intrigued me was the category you mentioned – invisibility. And you know, I wonder what a social innovator or a committed educational activist, or simply a person who wants to cross a certain Rubicon, must have within them. Because it's not even a boundary, is it? It's a kind of

⁵ Experiential learning consists of a cycle of four phases: experience, reflection, conceptualisation and experimentation. See, for example, Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

⁶ Scaffolding is a teaching strategy derived from constructivism, which involves providing learners with temporary cognitive and organisational support that enables them to perform tasks beyond their current capabilities. As the learner's competence develops, this support is gradually withdrawn, leading to independence in action and thinking. See, for example, Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford review of Education*, 22(1), 5-16.

absence of a certain group of people. I would like to turn to this figure, this person who initiates such action. What do you need to have within you or who do you need to be to decide to take such action?

[AJR]: I don't know exactly, but I think the shortest answer is simply empathy, although in academia it's not that simple. Do you remember Professor Bauman⁷, who snorted a little when she heard "empathy" as a didactic category, as something we want to develop – because how do you capture it, how do you measure it, and so on. But I think I've always been – as a child, as a teenager, and then as an English teacher – very action-oriented.

I could have done many things in life, but I chose theatre because as a teenager I experienced theatre workshops – mainly improvisation – and I saw how it helped me, on the one hand, to distance myself from various negative experiences and judgements, and such pigeonholing – that "you won't be this, you won't be that" – because, for example, I heard very early on in these theatre classes that I would not be a good actor. They justified this by saying that I had a poor memory and was too sensitive.

Exactly, I am too empathetic. There was also a lot of negative feedback about my physical fitness, appearance and health, because I did indeed have big problems with all of these things. And seeing what theatre had given me, I really wanted to share it as soon as possible.

While still at university, I was planning projects in shelters for minorities or in schools. And then theatre gave me power, space and authority. For example, when I entered a juvenile prison with all my "software", let's say, a set of various tools, they didn't know how to classify me: was I doing therapy or teaching language? So, I taught language, because where they didn't want theatre, I came in as an English teacher – I supposedly taught language, but I used drama and put on plays.

So, I was able to act like this: thrown out the door, I came in through the window, with a completely different story and a different motivation for what I was doing. I think that's the kind of person you need.

First, someone who is empathetic, and secondly, someone who can't be thrown out. If someone threw me out the door, closed the door on me, I was able to come in, deciding to make a change. So, here's another category – mine as a "changemaker," as a person who simply feels that change is inevitable, necessary, but not a matter of time, because it won't happen on its own. Someone must do it. When it comes to initiating change, it was often a case of, "If not me, then who?" For example, in this place. Or, "Why not me, since I have an idea and we have some resources?" And it was like that; nothing could really discourage me.

⁷ Teresa Bauman (born in 1955 in Cieszanów, died on 15 March 2017) – Polish educator, habilitated doctor of humanities in the field of education, specialising in pedagogy, associate professor at the University of Gdańsk. In 1978, she graduated from the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Warsaw. In 2003, she obtained her habilitation at the University of Gdańsk on the basis of her scientific achievements and a monograph entitled "The University in the Face of Socio-Cultural Changes. The Case of the University of Gdańsk." She was an associate professor at the Institute of Pedagogy at the Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk, and then worked at the Gdańsk School of Banking as the director of the Institute of Humanities and Social Sciences. She was a member of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and belonged to the Gdańsk Branch of the Polish Pedagogical Society. Source: Wikipedia, accessed on 25 November 2025.

You also need a certain naivety, a belief that anything is possible. You reminded me of a moment, for example – it was already at the stage where I had promised the kids who deserved it that they could take part in the finals in the United States. And the time came to buy tickets to the States. I didn't have the money saved up. I just went to the agency and took the tickets on account, knowing that it wouldn't be paid on time, but I just did it. I knew that this was the only way it would work – and it did. Unfortunately, the agent who believed me had some problems afterwards, but luckily she wasn't fired, and somehow everything worked out.

Another thing is the willingness to take risks and the willingness to disable the self-fulfilling prophecy. I couldn't have done that at school – that's for sure – but I could do it at the theatre, which was several million in debt, so money was irrelevant. Later, the boss changed and said that "money is an illusion", especially in the theatre, so why worry about it.

I think these are the things: empathy, which rejects exclusion and harm, and therefore recognises the need for change and the possibility of change. Then – figuring out how this change is to be achieved; then securing resources and embedding this change in the system so that it is not a one-off, but creates a qualitative change, a lasting "break" in the system.

[JJ]: You know what, we're discussing the question of changemaker, the person who brings about change, because, as you know, this is also a very close issue to my heart. And what I hear in our conversation is that the starting point is empathy – your attitude towards other people and recognising that other people are important and that you need to empathise with them in some way. There is also a kind of – you call it naivety, maybe idealism – that you have to believe in something. At the same time, I'm wondering about something else. You are talking a lot about this metaphor of "coming through the window when the door is closed" or looking for opportunities. What I see here is a tireless social innovator or educator facing an oppressive system that creates barriers. And we have to "hack" this system. It's quite a tragic vision of a person who wants to cross boundaries.

[AJR]: Not necessarily, because I think there's a lot of fun in all this. This needs to be emphasised: a person who likes to change – to "break" the system – enjoys the very act of breaking it and simply derives enormous satisfaction from it.

I would say that a person from whom I did not expect such a review, literally a week ago, said about me that I am a person who, without challenges, begins to get bored and burns out and needs change. I have this inner conviction that if I don't take care of it, no one else will want to. If I don't initiate and organise a group to "break it down", it will take several more years until someone else comes along and breaks it down. I'm doing this because it excites and develops me.

It is important to remember that a changemaker is a person who does something with the conviction that it is very meaningful, that it will succeed, and that the benefit is twofold: first and foremost, a social benefit – good; but also, a material or financial benefit – for me as the changemaker.

I was able to organise resources so that I didn't go hungry and didn't feel like I was working for free all the time. At the same time, by creating a system, I also have a business model that allows me to maintain it all. Then such a change will not only be a matter of one project, one specific grant, but will show everyone that it also makes financial sense.

The World Bank clearly shows that education does not pay off where only the amount of work, time, equipment, etc. counts. Only innovation does: organising learning in such a way that it actually reaches a specific group of students, that it is an organised, well-thought-out process, constantly checked, so that is the social benefit.

Of course, kids also want to learn meaningfully by seeing their successes, but at the same time, this is education that pays off. It is not money wasted but “transforms” into skills. I would like us to think about change in these two axes: social profit (social good) and resource multiplication.

In my opinion, financial gain and money in education are nothing to be afraid of; they can be good things. From the perspective of change, it is simply a matter of nature, a system of motivation and a sense of success. If we move resources to a better place where they bring greater benefits in these two dimensions – not only social good (social change, impact), but also finances, the finances of those who organise it and the finances of those who pay for it. I am talking about something I have observed.

Fortunately, in recent years, the World Bank has done some excellent research and shown that good education is one that invests in the quality of educational experiences through teachers who understand relationships and competencies very broadly, teachers who know how to set up programmes so that they are effective; matching tools, interactions and the environment, rather than formally accounting for “the years spent by students in the classroom” or “what the school is equipped with”.

[JJ]: This is a very interesting perspective because, as you know very well, our discipline is dominated by a line of thinking according to which education is either rooted in emancipation values or neoliberal. If you say, for example, that the World Bank conducts research and shows the profitability of education in a nuanced way, it would be difficult for many people who are critical of neoliberalism to hear. Meanwhile, if I understand your interpretation correctly, there is no contradiction between sound financial policy and social good.

[AJR]: From the perspective of a social entrepreneur, a social innovator – no. Because a social innovator is not an idealist, not an ideologue, not an activist or even an artist – they are an entrepreneur. “Entrepreneurship” means transferring limited resources to environments that will make the most of those resources. Let me emphasise once again that this is done for two reasons: social good and the multiplication of resources.

Of course, this may sound “neoliberal” – multiplying resources, profit and so on – but profit is both social and material, and these must work together. You cannot create good without resources – it is not possible. You can write cool books, hold cool debates, but resources need to be organised and optimally managed in order to have an impact. I like the term “impact” because it refers to both social influence and influence on the resources themselves and how they are obtained.

Civilised governments understand this type of policy. It is not an ideology – although ideology will always be involved, of course – but it seems to me that if we are talking about crossing boundaries, the social entrepreneurship approach is a breakthrough because it must lead to facing reality.

For example, Minister Katarzyna Hall⁸ spoke about such "wise educators"; some are very consistent in what they produce – articles, speeches, publications – but when asked how to organise it, transform it into a system, secure it in the long term in terms of resources, they believe that this is not their question.

And I ask, but who else should we ask about schools and education if not educators? By avoiding this question and solutions, educators themselves give space to the neoliberal narrative. I suggest that we look at school as an institution that must be financed, and then questions such as: "Is it profitable to have a school in a village where there are few children?" The neoliberals will say - "No, it's too expensive." And that's it. These only fuels educational exclusion through communication exclusion. To remedy this, a social entrepreneurship perspective is needed, it is indeed essential, and I know of many places where it is the basis for building an education system.

[JJ]: I would like us to pause for a moment on an issue that caught my attention and concerns what you call "unlearning." I ask this because we often think of education as acquiring new skills. We have this code of "building or adding blocks". We add more blocks, and the more blocks we have in our resource portfolio, the better. Meanwhile, you say that an important way of pushing boundaries in teaching is unlearning.

[AJR]: If a child learns words, concepts, and let's say that one of the first is "dog". Then a cow will also be a dog for a while, because it has four legs. And that's the category - anything with four legs is probably a "dog". And this has to be unlearned, that a cow is not a dog.

This happens, but we don't appreciate it. And when we do notice it, we don't understand it as important learning, but as stupidity or childishness – and we use punitive methods.

Teachers very often say "unlearn", but they do not reward this unlearning. This unlearning must be organised on the basis of experiential learning. We usually understand experiential learning as experiencing and learning new things, but in fact, the essence of this learning through experience is colliding with reality, confronting what we think we know or can do. And this is only the beginning of the transition to a higher level.

It seems to me that we have reached a wall in our encounter with artificial intelligence, which "spits out" something to us and tells us to accept it uncritically. And here – this is the imperative of unlearning: perceiving, for example, good, authoritative language as a trusted source of knowledge. This must be unlearned.

I haven't mentioned my experiences in the Gaza, where I had to unlearn many things. For example, an exercise that is brilliant for concentration in Poland: "Imagine that we are walking on thin ice and we are moving in such a way as to distribute our body weight so that the ice does not collapse under our feet". And those children, where the average annual temperature is around twenty-something degrees, invited me to do this, and I said to myself then – I have to unlearn this.

I have to unlearn this because one's own experience is the closest thing they have. Someone may have no experience of ice at all, may not understand what ice is because they have never touched

⁸ Polish teacher, educational and social activist, local government official, Minister of National Education from 2007 to 2011, Member of Parliament for the 7th term of the Republic of Poland.

it, never seen it and certainly never walked on it. As a teacher, I have had to unlearn many times the notion that certain experiences are "basic for everyone".

In my opinion, unlearning not only frees up a certain cognitive resource (available memory – for instance), but also allows us to let go of habits, confront hidden assumptions, and, above all, in matters of mass manipulation and fake news, distinguish between fake and truth. Unlearning superficial trust in what is "wise," sounds educational, is written in flawless language. This is an important task both cognitively and, even more deeply, emotionally and motivationally.

If we are constantly motivated by competition, by being the best in the class, better than others, and we put this above cooperation, teamwork, above appreciating diversity and valuing originality, innovation and creative solutions, then we must finally unlearn this.

Remember the issue of divergent questions and divergence in questions. It is not enough to learn new questions. We need to stop valuing questions with one correct answer. This is extremely difficult in the system, because the system only rewards correct answers, because then it is efficient, seemingly objective – these are all things to unlearn. Here, crossing boundaries is really very important.

Creative responses are much more difficult to assess. Critical thinking is much more difficult to assess because it involves processes and must be viewed as a journey. It cannot be compared, ranked or based on competition.

We also need to unlearn the idea that if a student does something brilliantly, they must have cheated. In the context of artificial intelligence, this is something that very quickly discredits teachers in the eyes of their students. If someone says, "ChatGPT did it for you" or "you took it from the Internet," and young people know that the teacher has no basis for this judgement, "This is too good to be yours."

At the same time, the teacher is not ready to encourage the process of writing down questions for artificial intelligence and evaluating those questions, evaluating the entire path to a cool solution. And of course – divergence and difference – because we are talking about generative AI, which also involves the issue of divergence and difference. These are things to unlearn – on both sides.

I do not see all learners, including students, as angels. Why bother – imposing the expected time, which, for example, in determining ECTS, a student should have a minimum of thirty hours, and when using AI, they will do it all in half an hour. Whose fault is it and what needs to be unlearned?

We do need to unlearn the belief that "you learn well in a minimum of thirty hours" – because that is no longer true. We need to unlearn the assumption that any use of AI is cheating, that it is unethical, and so on. These are all things to unlearn.

[JJ]: Adam, what I'm hearing now makes me want to say that a university should be – especially in its teaching activities – a place for unlearning.

[AJR]: Well, I don't know if I would be that radical [laughter]. Undoubtedly, a large part of teaching is universal and still makes sense. However, unlearning must certainly involve embracing technological change and combining proven good practices with technology and the students' experience with technology, because it will always be higher than that of teachers.

On the other hand, the level of students will never be higher in terms of teaching, especially when it comes to organising learning, which is systematic, theoretically grounded and based on scaffolding. Students will, however, unlearn wasting time, and I think they have already unlearned trusting statements such as: "You need to set aside 30 hours for this task." Whether we like it or not, there are lots of more interesting things to do in that time.

In academic teaching, the issue of connection is also important. If we know a lot of interactive methods, then technology needs to be introduced into this interaction between students – not only as a means of communication, but also for generating solutions, challenging each other, and testing. We know that artificial intelligence can unexpectedly "turn" and "fly" somewhere. AI confabulation and hallucinations occur when least expected.

There is also the issue of solidarity among students in their critical approach to technology, but also solidarity with lecturers and teachers and trust in their intuition. This is probably a new element of crossing certain boundaries. This intuition was not really respected at the university. And here – how do you recognise confabulation, hallucinations? Mainly through intuition, right? Something doesn't add up, because there was a sudden twist, and it looks beautiful, the whole structure seems logical, but somewhere "the book has changed", something has happened.

I fell for it too. I read the beginning of the text, it made sense, but then it went off track. You need a team, confrontation, intuition and various strengths, like in de Bono's Hats⁹ - everyone has something. These things are relevant and need to be learned. So, we have to be careful in the movement between unlearning and learning. We must have something to unlearn. If we go too far in the other direction, all we will be left with is the experience of unlearning. There must be a balance here.

[JJ]: Slowly, we are coming to the end. One last question concerns the boundary that we must quickly and urgently cross in academic teaching?

[AJR]: There is a category called "power-knowledge"¹⁰. I think this is the most important boundary. We have nothing to hold on to when it comes to power at the university. We have no power over the unilateral generation of new knowledge. We have no power over its assessment, storage and transmission – this has been democratised. Students can access sources of knowledge and content they need much more quickly, content that is valued outside the bubble of a particular professor or lecturer.

⁹ De Bono Hats - a concept of creative thinking developed by Edward de Bono, consisting in adopting different cognitive perspectives symbolised by six colours of hats: white (facts and data), red (emotions and intuition), black (critical thinking), yellow (positive thinking), green (creativity and idea generation) and blue (managing the thinking process). The method serves to organise team thinking and develop reflectiveness and a multi-perspective approach to problems. See, for example, De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. Penguin UK.

¹⁰ Power-knowledge - a concept derived from the thinking of Michel Foucault, meaning the inseparability of knowledge and power. In this view, knowledge is not a neutral description of reality, but is always entangled in power relations that shape what is considered "truth", norm and legitimate knowledge. At the same time, power cannot exist without producing knowledge that legitimises and perpetuates it. See, for example, Foucault, M. (1980). *Selected interviews and other writings 1972– 1977*, Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

Insisting that "I have power because I grade you and I can fail you" – that's gone. The issue of power, imposed authority, and academic arrogance is something we need to get rid of, we need to unlearn it as quickly as possible.

The university is a community where students are a very important part. They are also the ones who create knowledge, both through play and through questions. Sometimes these questions may seem naive, but they test the usefulness of knowledge, inform us about challenges and their needs. This is the boundary of our ivory tower, which we must deal with as quickly as possible.

[JJ]: I think this is a fantastic conclusion to our meeting, for which I thank you very much.

References

- Books, S. (red.). (2015). *Invisible children in the society and its schools*. New York: Routledge.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. London: Penguin UK.
- Durst, S., Heinze, I., Henschel, T., & Nawaz, N. (2020). Unlearning: A systematic literature review. *International Journal of Business and Globalisation*, 24(4), s. 472–495.
- Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge, [w:] Selected interviews and other writings 1972–1977* Gordon, C. (red.). New York: Pantheon Books.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: FT Press.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), s. 5–16.

Ewa Szymczak

Katedra Oceanografii Chemicznej i Geologii Morza
Wydział Oceanografii i Geografii, Uniwersytet Gdański
Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu
ORCID: 0000-0002-6169-2464

Od ludzi do zmiany – (r)ewolucje dydaktyki w rytmie małych kroków – jak z empatii i we współpracy tworzy się przestrzeń, w której uniwersytet uczy się siebie na nowo

Streszczenie

Wywiad z prof. Ewą Szymczak, Prorektorką ds. Kształcenia Uniwersytetu Gdańskiego i współtwórczynią Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG, ukazuje proces ewolucyjnej zmiany w myśleniu o dydaktyce akademickiej. Rozmówczyni, odwołując się do własnych doświadczeń nauczycielki, badaczki i liderki, opisuje, jak z empatii, wrażliwości i współpracy można budować przestrzeń wspólnego uczenia się w ramach uniwersytetu. Zmiana ta ma charakter zarówno instytucjonalny, jak i ludzki – dokonuje się w rytmie małych kroków, przez sieci relacji i oddolne inicjatywy. Wywiad stanowi refleksję nad tym, jak tworzyć centra doskonalenia i wspólnoty akademickie, które odnowią uczelnię „od środka”.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, uniwersytet, empatia, współpraca, zmiana, centra doskonalenia, wspólnota nauczycieli akademickich

Summary

The interview with Professor Ewa Szymczak, Vice-Rector for Education at the University of Gdańsk and co-founder of the Center for the Development of Teaching and Tutoring, explores the evolutionary transformation of academic teaching. Drawing on her experience as a teacher, researcher, and educational leader, she discusses how empathy, sensitivity, and collaboration can shape spaces of collective learning within the university. This transformation unfolds both institutionally and personally – through small, consistent steps, networks of relationships, and grassroots initiatives. The interview reflects on how centers of teaching excellence and academic communities can renew universities from within.

Keywords: academic teaching, university, empathy, collaboration, change, teaching excellence centers, academic teachers community

Jarosław Jendza [JJ]: Droga Ewo nie tak dawno miałaś okazję współorganizować, ale jednocześnie uczestniczyć aktywnie w konferencji poświęconej dydaktyce szkoły wyższej. Myślę o wydarzeniu zorganizowanym przez zespół Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego. Pretekstem do tego wydarzenia była kategoria *granic*, a jednym z elementów owej konferencji był panel, którego byłaś gościnią.

Zostałaś zaproszona do tego panelu, ponieważ jako oceanografka, a zarazem geolożka morza, choć ze sporym doświadczeniem jako nauczycielka geografii w szkole średniej, decydujesz się pewnego dnia postawić dydaktykę akademicką w centrum swoich zainteresowań. Na początku naszej rozmowy chciałbym cię zapytać, jak i dlaczego do tego doszło?

Ewa Szymczak [ESz]: Jarek, to jest bardzo proste i w zasadzie nie ma tu niczego magicznego. Jak wspomniałeś, ja mam bardzo silny „background” nauczycielski. Jestem nauczycielką dyplomowaną, o czym mało kto wie na Uniwersytecie.

Przez blisko 10 lat równolegle do pracy na Uniwersytecie pracowałam w szkole średniej, gdzie liczne reformy (m.in. dotyczące egzaminów zewnętrznych, kompetencji kluczowych w podstawie programowej) wprowadzono dużo wcześniej, a pewne pojęcia – jak choćby efekty uczenia się, treści kształcenia czy pomiar dydaktyczny nie były mi obce. Studiując realizowałam dodatkowo, równolegle specjalność nauczycielską, więc już w latach dziewięćdziesiątych otarłam się o podstawy teoretyczne, które dzisiaj są zapewne w dużym stopniu nieaktualne, ale było mi dużo łatwiej, w momencie, kiedy w 2011 roku weszliśmy w zmiany związane z ramami kwalifikacji. Wprowadzanie kolejnych dostosowań wynikających z wdrażania systemu bolońskiego nie było zatem dla mnie nową sprawą. W tym sensie mogę powiedzieć, że miałam swoistą przewagę nad otoczeniem, bo czułam się jak ryba w wodzie i doskonale wiedziałam, o co chodzi w tym wdrażanym wówczas rozwiązaniu podejścia opartego na efektach uczenia się.

Z drugiej strony, wyraźnie dostrzegałam, że część nauczycieli akademickich nie tylko nie rozumiała jak organizacyjnie zmienia się rzeczywistość związana z kształceniem, ale też nie była przygotowana właściwie do pracy dydaktycznej, widziałam, jak jest im trudno, i widziałam też silną potrzebę wsparcia, by mogli wykonywać swoją codzienną pracę jak najlepiej. Ta zmiana – formalne odejście od „opisu treści nauczania” na rzecz opisu efektów uczenia się – wymusiła głębokie przemyślenie struktury i logiki kształcenia i wiązała się także ze zmianą postaw, ponieważ dydaktyka zaczęła funkcjonować nie tylko jako indywidualna aktywność poszczególnych prowadzących, lecz jako obszar wymagający koordynacji, planowania i oceny na poziomie całego instytutu, wydziału czy uczelni. W pierwszej kolejności rozpoczęłam osvajanie z rzeczywistością na macierzystym wydziale, czyli Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego.

[JJ]: Ja znam troszkę tę historię, ale to co przykuwa moją uwagę, a czego nie wyciągnęłaś na plan pierwszy, to twoja motywacja do tego, żeby chcieć z dydaktyką coś zrobić. Sporo jest przecież takich osób, które mają wiedzę na temat dydaktyki, ale z jakichś powodów nie decydują się stawiać jej w centrum, a tym bardziej nie decydują się na działania reformatorskie. W Twojej wypowiedzi słyszę także jakiś rodzaj empatii wobec innych osób pracujących dookoła. Mówisz o wsparciu, co jest przecież wyrazem empatyzowania. Czy moje intuicje są słuszne?

[ESz]: Myślę, że dość trafnie to odczytujesz. Powiedziałabym, że czujnie obserwowałam co się dzieje wokół, jak na to reagują moje koleżanki i moi koledzy. To, czego mi wówczas brakowało prawie na pewno, to to, że o ile koncentrowaliśmy się na tematach naukowych, tworzyliśmy grupę badawczą, pracowaliśmy naturalnie naukowo jako zespoły w zakładach, katedrach, to jednak absolutnie nie koncentrowaliśmy się na dydaktyce.

Wszystko się zaczęło zmieniać, kiedy pojawiły się sylabusy – praktyczny przejaw wdrażania logiki ram kwalifikacji – bo nagle trzeba było przemyśleć, jak je wypełnić, nie tylko treścią zajęć, ale metodami dydaktycznymi i sposobami weryfikacji. To był moment, w którym musieliśmy przejść od intuicyjnego nauczania do świadomego projektowania procesu dydaktycznego. Często przedmiot prowadziło kilka osób. Te sytuacje w naturalny sposób wymuszały potrzebę pochylecia się i przedyskutowania, wspólnego ustalenia pewnych standardów prowadzenia zajęć, skoro studenci mieli osiągnąć te same efekty uczenia się. Ta sytuacja – łącząca chwilowe zagubienie z dużym zaangażowaniem – pokazała mi, że w uczelni jest potencjał do tworzenia społeczności, która będzie się wokół tematów dydaktycznych koncentrować i dzisiaj wiem, że kluczem do sukcesu, jeśli tak to mogę nazwać, były osoby, które chciały wejść w ten proces, zrozumieć go i współtworzyć. Wspólnota dydaktyczna nie tworzy się sama – wymaga relacji, regularnych spotkań i dzielenia się praktyką.

Wówczas zauważyłam pierwsze granice blokujące zmianę. Te granice nie były przeszkodami materialnymi, lecz przekonaniami i schematami myślenia, które potrafią blokować zmianę równie skutecznie jak przepisy. Wtedy też zauważyłam, jak ważne jest przekraczanie własnych granic – tych wewnętrznych, osobistych. Wiązało się to nie tylko z moją wewnętrzną pracą nad otwartością, ale także z przełamywaniem niechęci, wyjaśnianiem zasadności podejmowanych działań i zachęcaniem innych do spojrzenia na kształcenie z nowej perspektywy. To była jednocześnie praca nad sobą i praca z innymi – proces wymagający uważności, cierpliwości i konsekwencji. Miałam pewne pomysły, szczęśliwie trafiały one na podatny grunt, czyli pojawili się na mojej drodze ludzie, o których dzisiaj często mówimy ambasadory zmian. To chyba były takie najtrudniejsze granice do pokonania, ale oczywiście pojawiły się też granice formalne związane z przepisami, z ich interpretacją, ale i nadinterpretacją, z brakiem elastyczności i z trudnością twórczego ich aplikowania w organizacji.

[JJ]: Jeśli pozwolisz chciałbym pociągnąć te dwa tropy. Mam oczywiście pełną świadomość, że organizacja, duża instytucja zwłaszcza nie funkcjonuje bez oprzyrządowania prawnego i pewnej dozy biurokracji i dokumentów. Niemniej jednak chciałbym żebyśmy skoncentrowali się teraz na tym pierwszym typie granic, o którym wspomniałaś, który można byłoby nazwać granicami wewnętrznymi dotyczącymi postaw i nastawień.

Jako osoba z ogromnym doświadczeniem w pracy z tymi granicami chciałbym cię zapytać, jak pracować z przekonaniami i postawami, które leżą u podstaw naszych praktyk dydaktycznych?

[ESz]: Pytasz mnie o receptę?

[JJ]: Nie wiem, czy o receptę. Na pewno nie oczekuje tego, że skonstruujesz tu jakiś gotowy przepis, ale nie mam żadnych wątpliwości – sądząc po wielu Twoich sukcesach w tym zakresie, że pewnie jakieś wypróbowane strategie i praktyki masz.

[ESz]: Wysoko stawiasz poprzeczkę, ale spróbuję [śmiech]. Wydaje mi się, że najpierw, ważne jest, żeby pokazać, że jakaś konkretna zmiana ma sens i że nie jesteśmy w tej zmianie sami. Żeby współpracownicy mieli ochotę coś robić – zmienić czy przekroczyć swoje granice, muszą mieć poczucie sensu i celu. Ważna jest także, świadomość potencjalnych efektów, owoców takiej pracy dla tych konkretnych osób, które biorą udział w czymś nowym. Dla mnie samej szukanie nowych rozwiązań w dydaktyce jest po prostu rozwojem, a zarazem interesującą alternatywą w ścieżce kariery akademickiej.

Pamiętajmy także, że oprócz wiedzy, kompetencji, które nasi studenci zdobywają, możemy przyczyniać się do budowania w nich otwartości, krytycznego spojrzenia na świat, określonych postaw – bo przecież my w dalszym ciągu wychowujemy, pomimo że są to dorośli, ale jednak młodzi ludzie. Kolejne pokolenia naszych studentek i studentów to przecież przyszłe elity intelektualne, które idą w świat, stają się też ambasadorami naszych kierunków i naszej uczelni, a my najzwyczajniej w świecie mamy na nich ogromny wpływ. To jest chyba dla mnie najważniejsze.

[JJ]: To o czym teraz mówisz, ten właśnie sens dydaktyki można chyba zawrzeć w określeniu, które jest dzisiaj bardzo modne i nosi miano wpływu społecznego. Uniwersytet poprzez kształcenie studentów ma po prostu bardzo duży wpływ społeczny.

[ESz]: Pełna zgoda.

[JJ]: Zgadając się też z tobą w tej sprawie chciałbym cię zaprosić do pewnej polemiki. Jeden z moich Mistrzów, pan Profesor Tomasz Szkudlarek, napisał kiedyś, że Uniwersytet jest hybrydą różnych funkcji, czasem funkcji sprzecznych ze sobą. Mówię to teraz dlatego, że podzielam tę opinię, że dydaktyka ma głęboki sens, choćby z tego powodu, że wychowujemy kolejne pokolenia elit, ale z drugiej strony produktywność naukowa jest mantrą współczesnego Uniwersytetu. Te dwie funkcje, jak doskonale wiesz, często stoją ze sobą w sprzeczności, choćby z tego powodu, że mamy ograniczony czas. To jest ewidentnie pewna granica.

Jak sobie z tą trudną sytuacją poradzić? Balansować pomiędzy produkcją wiedzy naukowej a kształceniem i wychowaniem młodego pokolenia? Jak to widzisz dzisiaj choćby z perspektywy prorektorki do spraw kształcenia?

[ESz]: To jest bardzo trudne, zwłaszcza że wielu akademików, ma naturalną skłonność do tego, by być dobrym we wszystkim. Wtedy jesteśmy sfrustrowani, a przecież kolejnym obszarem naszej aktywności jest jeszcze działalność organizacyjna i musimy się spisywać na wszystkich trzech polach. To nie są łatwe wybory. Na szczęście dzisiaj już możemy wybierać ścieżkę kariery akademickiej. Pojawiła się furtka dla tych osób, które chcą skoncentrować swoją aktywność na dydaktyce.

Niemniej jednak, faktycznie większość osób zawieszona jest w aktywności badawczo–dydaktycznej, która ma łączyć te światy. Wydaje mi się, że pomocne tu mogą być, opisywane w literaturze¹, mikro nawyki. Jeżeli faktycznie stajemy przed wyzwaniami, to może z tym naszym charakterystycznym zapałem nie rzucajmy się od razu na wszystko.

¹ J. Clear, (2019). *Atomowe nawyki. Drobne zmiany, niezwykle efekty*, Wyd. Galaktyka; R. E. Lewiss, A. Landry (2025). *Mirkonawyki – małe korekty, wielkie efekty*, Wyd. KobiECE.

Dokonujemy mikro zmian systematycznie, nawet jeżeli jesteśmy oddanymi badaczami, nawet jeśli działalność naukowa nas pochłania, to mimo wszystko robiąc mały kroczek, ale robiąc go systematycznie możemy naszą dydaktyczną aktywność doskonalić. I to da się robić. Wiedza i praktyka nas otacza – można przeczytać ciekawy artykuł, posłuchać webinaru, wybrać się do naszego centrum² na szkolenie „w pigułce” trwające cztery godziny.

Interesujące kompetencje można zdobyć też i w innych miejscach – uczestnicząc w konferencjach, „Dniach Jakości”, które na uczelniach są coraz częściej organizowane. W ten sposób możemy nie tylko poznawać nowe metody dydaktyczne, inspirować się w prowadzeniu zajęć, ale też dowiadywać się o zmieniających się pokoleniach studentów, co może wpływać na naszą postawę w komunikowaniu, może przyczynić się do położenia akcentu na inne aktywności w trakcie zajęć. Takie małe zmiany mogą przynosić bardzo duże efekty.

[JJ]: To ciekawy pomysł. To jest recepta! Rewolucja metodą małych kroków. [śmiech!]

[ESz]: I to się Jarku sprawdza! Zobacz, ile czasu trwały nasze wspólne starania o to, żeby coś się zmieniło, bo przecież ja nie byłam w tym przekraczaniu granic sama. Był zespół ludzi, w którym ty też byłeś niemalże od początku i zajęło nam to blisko dekadę. Można powiedzieć, że to były takie małe kroki, które okazały się być krokiem milowym. Dokonaliśmy jednak zmiany, przekroczyliśmy granice chociaż jeszcze pewnie nie jest to, o co nam chodzi. Idziemy dalej, no ale to jest chyba jednak jakaś recepta [śmiech!]

[JJ]: Tak, to rzeczywiście piękna, i jak doskonale wiesz, także i dla mnie osobista historia, ale jeśli mógłbym cię zaprosić do kontynuowania tej opowieści, chciałbym cię zapytać, jakie korzyści mogą płynąć dla nas z przekraczania granic w dydaktyce, czy też z uprawiania dydaktyki, którą określilibyśmy jako angażująca?

[ESz]: Najważniejsza korzyść to jest społeczność. To są ci ludzie, którzy lubią dydaktykę, pracę ze studentami i są częścią tej społeczności. To jest szansa na wymianę doświadczeń, na zdobywanie nowych kompetencji i wiedzy w przyjazny sposób. To tworzy Uniwersytet, niezależnie od budynku, od wydziału, na którym pracujesz.

Cały czas odwołuję się tu do tych naszych doświadczeń. Pamiętasz, że kiedy spotykaliśmy się na różnych zebraniach w gronie osób z całej uczelni, kiedy jako tutorzy od razu rozpoczynaliśmy otwarte dyskusje, bo się znaliśmy. Dla mnie to jest ta korzyść, świetnie się czuję na uczelni, bo na każdym wydziale kogoś znam.

Dydaktyka wykracza poza ramy jednego wydziału i tworzy uniwersytecką społeczność. To też pokazuje, że ta społeczność może być silna. To jest coś nowego, coś czego wcześniej nie znaliśmy. Wszystko kręciło się wokół nauki, a my wspólnie zbudowaliśmy forum do wymiany doświadczeń, uczenia się od siebie nawzajem, bo to jest najfajniejszy sposób zdobywania wiedzy. Inna sprawa, że obserwowanie zmian w dydaktyce, to także przypatrywanie się temu jak zmienia się nasza rzeczywistość, jak różne są pokolenia, które do nas przychodzą i to powoduje, że my w naturalny sposób uczymy się.

² Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu UG

Poza tym dydaktyka pozwala nam dobrze funkcjonować poza jedną dyscypliną naukową, a poznanie innego świata naukowego, oznacza poznawanie Uniwersytetu dogłębnie. Zwróć uwagę, że w trakcie różnych naszych spotkań pewne zagadnienia mocno się przenikają, ale nie są oderwane od treści czy też obszarów, w których się poruszamy, czy kierunków studiów, na których pracujemy. Mówimy swoimi językami, ale tworzymy też język wspólny – to jest trochę inny kod komunikacji, prawda? Dydaktyka jest po prostu platformą międzydyscyplinarnego porozumienia.

[JJ]: Dziękuję Ci, że to mówisz, zwłaszcza że miałem takie poczucie, że czasem tkamy nici w różnych miejscach Uniwersytetu, ale w misji pracy nad dydaktyką, tworzymy pajęczynę, która, gdy tworzona wspólnie, staje się sprężysta i odporna na różne rzeczy, zwłaszcza zaś wtedy, gdy spotykają nas zawody i trudne chwile.

[ESz]: Podoba mi się to porównanie do pajęczyny, bo właśnie z jednej strony może się wydawać, że to wszystko jest takie delikatne i niepewne, a z drugiej tworzymy pewną trwałą strukturę i to jest piękne.

Sądzę, że to też przyczynia się do powodzenia naszych działań, mechanika tworzenia pajęczyny – w dużej części są to bowiem inicjatywy oddolne, w których wiemy, że potrzebujemy kogoś, gdzieś po tej drugiej stronie, kogoś kto to dostrzeże, zobaczy w tym wartość, zauważy, że społeczność widzi w tym sens.

Twórzmy zatem przestrzeń do tego, żeby ludzie dydaktyki i nauki mogli funkcjonować poprzez zdejmowanie barier i bądźmy przychylni, bo bez tego wiele rzeczy nie mogłoby się zadziać.

[JJ]: Rzeczywiście historycznie rzecz patrząc, była to zmiana oddolna, ale ona dość szybko jednak przerodziła się w zmianę, którą określiłbym jako odśrodkową. Myślę tu konkretnie o tworzoną przez nas w Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu, które jest jednak instytucjonalnie umocowane, ma swoją strukturę, ma swój budżet, ma swoje ramy prawno-formalne. Jednocześnie jest to miejsce, które jest tak bardzo unikatowe i nieustannie tworzone przez konkretnych ludzi. To chyba zmiana odśrodkowa a nie tylko oddolna?

[ESz]: Teraz już tak. Myślę, że dzisiaj ta kwestia już nie jest problemem, dlatego że dydaktyka jest dostrzegana i traktowana jako integralna część zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym. W 2019 roku Ministerstwo zainicjowało program „Mistrzowie Dydaktyki”³, który znacząco przyczynił się do powstania oraz konsolidacji środowiska skupionego wokół dydaktyki na poziomie krajowym.

Poza tym pojawiają się konkursy związane z doskonałością dydaktyczną uczelni, stąd też uczelnie, nawet bez tych inicjatyw oddolnych tworzą komórki dydaktyczne w swojej strukturze. Mam nadzieję, że mało jest takich miejsc, gdzie nadal trzeba walczyć o dydaktykę, przecież jest ona wpisywana w DNA uczelni. Nasza droga była nieco dłuższa, ale wydaje mi się dzisiaj, że to nawet lepiej, bo jesteśmy mocniej i gruntownie osadzeni. Nadajemy naszym zmianom określony kierunek i utrzymujemy go.

Mamy też wolność decydowania o tym, jak to chcemy robić, bo sami stworzyliśmy tę strukturę. Konkretni ludzie stworzyli i wypracowali koncepcję działań, co zresztą jest nieustannie redefiniowane.

³ Dzięki współpracy z wiodącymi uczelniami zagranicznymi i wdrożeniu modelu tutoringu, projekt „Mistrzowie Dydaktyki” zbudował trwałe podstawy do profesjonalizacji procesu dydaktycznego i uczynił z jakości nauczania strategiczny priorytet instytucji akademickich.

Zapewne nieco inaczej funkcjonują inne centra dydaktyki w uczelniach wyższych, kiedy powoływane są odgórnie i zapraszani są do nich ludzie o określonych kompetencjach.

Nasz model tworzenia jest unikatowy, bo myśmy zaprosili się sami, wspólnie chcieliśmy stworzyć zespół. Nie mam żadnych wątpliwości, że podstawą są ludzie, którzy tworzą określony zespół, ludzie, którzy mają wspólny cel, choć są bardzo różni, bo wytwarzają różne ścieżki dojścia do celu, różnie też ten cel rozumieją – dla mnie jednak taka różnorodność jest podstawą sukcesu zespołu.

Naturalnie funkcją lidera jest posiadanie wizji, ale klucz to zespół o bardzo różnych kompetencjach. W tym sensie my – jako uczelnia byliśmy i jesteśmy w szczęśliwej sytuacji. Ponieważ nasza uczelnia to klasyczny uniwersytet, mamy tę przewagę, że możemy współpracować z ludźmi z bardzo różnych dyscyplin. Myślę, że na uczelniach technicznych może być o to trudniej, bo pierwiastek humanistyczny czy społeczny jest tam mniejszy.

W naszym Centrum staramy się o tę właśnie równowagę. Mówimy innymi językami, mamy nieco inne potrzeby, jesteśmy inaczej naukowo ukształtowani, nasze zaplecze badawcze jest odmienne. Cały potencjał, a zarazem i sztuka polega na znalezieniu balansu pomiędzy tymi różnymi środkami ciężkości w planowaniu kierunków rozwoju. W naszym przypadku, poszukując osób do współpracy miałam ułatwioną ścieżkę, bo przecież myśmy wszyscy dobrze się znali i dużo o sobie wiedzieliśmy, kiedy tworzyliśmy Centrum.

Przy tworzeniu takiego zespołu trzeba mieć dobre rozeznanie w środowisku, musimy mieć łatwość doboru osób, którym cel będzie bliski, chociaż rozmowa na temat wizji i linii horyzontu zawsze są potrzebne. Zapraszanie osób do centrum musi się wiązać z rozmową na temat tego, co ta osoba może i chciałaby wnieść, w czym chciałaby zespół wspierać i na ile może się zaangażować.

W wielu sytuacjach dzisiaj działa to inaczej. Niektóre centra mają dedykowane etaty, które zajmują się wyłącznie aktywnością w tych jednostkach, ale w naszym przypadku jest tak, że my łączymy naszą pracę na wydziałach z pracą w centrum, która jest tak naprawdę aktywnością dodatkową.

W moim rozumieniu, budowanie zespołu centrum musi się opierać o diagnozę mocnych stron współpracowniczek i współpracowników. To pomaga nam wspólnie zdefiniować kierunki rozwoju jednostki w oparciu o potencjały tychże osób.

Z jednej strony, chodzi o to, by mądrze wykorzystywać potencjał i zaangażowanie ludzi, ale z drugiej – równie ważne jest tworzenie takich warunków, w których współpracownicy centrum będą czerpać energię i satysfakcję z działania. Nie może to być relacja oparta wyłącznie na „braniu” czy traktowaniu osób jako zasobów. Centra powinny aktywnie odpowiadać na potrzeby tych, którzy je współtworzą.

Ale jest jeszcze jeden aspekt – większość osób tworzących nasze centrum aktywnie pracuje ze studentami i studentkami. Zobacz, jak szybko zachodzą zmiany, które dotyczą sposobów uczenia się, oczekiwań edukacyjnych, stylów pracy, motywacji oraz dynamiki relacji między nauczycielami akademickimi a studentami. Przy każdej kolejnej generacji mamy do czynienia z innymi potrzebami, innymi przyzwyczajeniami i innym sposobem odbierania świata. Dlatego nasz zespół, pozostając w stałym kontakcie z dydaktyką, doświadcza tych przemian na bieżąco – i może je szybko rozpoznawać, reagować na nie oraz przekładać na praktykę i wsparcie dla całej uczelni.

Wyobraź sobie, że wypadamy z tego otoczenia i doświadczenia i przychodzą do nas nauczyciele za 5 lat do centrum. Moglibyśmy nie łąpać z nimi kontaktu, moglibyśmy przestać być wiarygodni, moglibyśmy zacząć czuć się mniej pewnie, bo dydaktyka nie byłaby już naszą codziennością. Wydaje mi się, że wielkim walorem jest jednak to, że my jesteśmy osadzeni w dwóch światach. Prowadzimy szkolenia dla nauczycieli, ale nie tracimy kontaktu ze studentami. Gdybyśmy byli tylko w centrum, to nie wiem, czy tak dobrze by to funkcjonowało.

[JJ]: To jest bardzo ciekawa i chyba nie tak znowu bardzo powszechna koncepcja tworzenia centrów dydaktyki w uczelniach wyższych, ale chciałbym żebyśmy wrócili na moment do granic formalnych.

Twoje osiągnięcia i twoja ścieżka zawodowa pokazuje, że uprawiasz przekraczanie granic instytucjonalnych, geograficznych i dyscyplinarnych z dużymi sukcesami. Chciałbym cię zapytać jak przekraczać granice instytucji?

[ESz]: Dzisiaj to jest łatwe, zwłaszcza w kontekście geograficznym, choćby z tego powodu, że funkcjonujemy w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i dzisiaj już nic nie ma w tym nadzwyczajnego, że tworzymy aliansy uniwersytetów europejskich⁴, które stanowią żywe pole do rozmaitych działań i do nawiązywania współpracy, nie tylko na płaszczyźnie naukowej, ale także dydaktycznej (m.in. joint study programmes).

Wróćmy na moment jeszcze do „Mistrzów Dydaktyki”. To było pierwsze, ważne doświadczenie, moment, w którym mogliśmy zobaczyć, jak dydaktykę prowadzi się w innych miejscach. Można powiedzieć, że dostaliśmy solidną bazę, ale ten projekt przede wszystkim dodał nam odwagi do działania inaczej.

Po raz pierwszy zobaczyliśmy, że profesjonalizacja dydaktyki może być wspólnym, ogólnopolskim projektem, a nie jedynie lokalną inicjatywą pojedynczych osób. Upewnił nas też, że wcale nie jesteśmy w złym punkcie – że kierunek, który intuicyjnie obraliśmy, był właściwy, nawet jeśli wówczas jeszcze nie mieliśmy dużego przygotowania. Dziś mamy już świetnie przeszkolonych nauczycieli i wiemy, że wykonaliśmy ogromną pracę.

Pozwól mi teraz na małą dygresję: przygotowywałam podsumowanie aktywności CDDiT w ubiegłym roku akademickim. W ostatnim semestrze w szkoleniach organizowanych przez CDDiT udział wzięło 600 uczestniczek i uczestników. Oczywiście ta liczba nie oznacza 600 różnych osób, część osób przychodzi na kilka szkoleń, ale ta liczba to jest jedna trzecia naszej kadry. To pokazuje, że duża grupa osób jest naprawdę zainteresowana i ma potrzebę wprowadzania zmian, doskonalenia.

Funkcjonowanie w aliansie uniwersytetów europejskich w naturalny sposób inicjuje współpracę w obszarze kształcenia i dydaktyki, zwłaszcza gdy pojawiają się krótkie formy kształcenia (BIPy⁵, szkoły letnie) czy programy wspólnych studiów. W takich sytuacjach musimy rozmawiać nie tylko o tym, czego będziemy uczyć, lecz także o tym, jak to robić. Sam doświadczyłeś tego, przygotowując i prowadząc szkolenia z co-teachingu dla międzynarodowych zespołów. To nowy kierunek myślenia o przekraczaniu granic, bo wspólne prowadzenie zajęć, uwzględniające różne konteksty kulturowe, wymaga zupełnie innych kompetencji. Chcąc realizować takie formy kształcenia,

⁴ Uniwersytet Gdański należy do aliansu European University of the Seas (<https://sea-eu.org/>)

⁵ BIP – Blended Intensive Programme

trzeba umieć porozumieć się z akademikami z różnych ośrodków, uzgodnić sposób prowadzenia zajęć, zadbać o ich spójność, jakość i atrakcyjność – i to niezależnie od tego, kto i gdzie je prowadzi. A przede wszystkim trzeba zadbać o to, aby studenci otrzymali równoważną „dawkę” wiedzy, umiejętności i kompetencji, czyli by ostatecznie wszyscy osiągnęli te same efekty uczenia się.

Obserwujemy rosnące umiędzynarodowienie naszych kierunków studiów, przyjeżdżają do nas studentki i studenci zagraniczni. A przecież doskonale wiemy, jak bardzo są różnorodni – pod względem doświadczeń, nawyków i sposobów uczenia się. Różnorodność studentów wymaga elastyczności – tych samych treści nie można już przekazywać w identyczny sposób wszystkim. Ta różnorodność otwiera nam nowe perspektywy i stwarza możliwość rozwijania dydaktyki w zupełnie nowych kierunkach, poszukując takich rozwiązań, które będą wspierać wszystkich, niezależnie od ich edukacyjnych czy kulturowych uwarunkowań.

Tutaj niewątpliwie mój wątek przesuwają się także w stronę naszego wspólnego projektu, który teraz realizujemy, a który dotyczy tutoringów rówieśniczych⁶. Ta inicjatywa opiera się na naszych międzynarodowych doświadczeniach, na współpracy z różnymi uniwersytetami w zakresie dydaktyki.

Wspomniane przeze mnie wcześniej granty na dydaktykę, są dowodem na to, że jest ona postrzegana jako istotny element funkcjonowania uczelni. Jednocześnie praca z różnymi rodzajami granic – zarówno indywidualnymi, związanymi z postawami i przekonaniem, jak i organizacyjnymi czy międzyinstytucjonalnymi – zawsze wymaga wrażliwości i empatii.

Jestem przekonana, że dobra edukacja nie może się obejść bez wrażliwości. Dlatego widzę dziś, także z perspektywy pełnionej funkcji, pewną granicę, przed którą stoimy jako środowisko akademickie – dotyczy ona idei całościowego uczenia się i gotowości do jej realnego wdrażania.

Uniwersytet nie może być już miejscem wyłącznie dla ludzi w wieku 19-23 lat – musi stać się przestrzenią uczenia się dla całego społeczeństwa. Musimy być wrażliwi na potrzeby nie tylko tradycyjnych studentów. Naszym partnerem edukacyjnym już teraz nie są wyłącznie młodzi ludzie.

W mojej ocenie powinna towarzyszyć nam znacznie większa otwartość, także dlatego, że demografia i przemiany społeczne będą prowadzić do spadku liczby „klasycznych” studentów, czyli osób wchodzących dopiero w dorosłość. Postęp cywilizacyjny i zmieniające się otoczenie wymagają od nas nowych kompetencji, ciągłego doskonalenia się i umiejętności odpowiadania na zmiany, którym uniwersytety będą podlegać w coraz większym stopniu. To kolejna granica, którą jako społeczność akademicka musimy przekroczyć – i nie będzie to zadanie proste.

Weźmy choćby mikro-poświadczenia, które są dziś szczególnie aktualnym przykładem. Można je postrzegać jako sformalizowany sposób szybkiego zdobywania wybranych kompetencji – na przykład umiejętności programowania w określonym języku. Uniwersytet potwierdza wówczas nabycie konkretnej umiejętności. To odpowiedź na potrzebę szybkiego reagowania na zmieniający się rynek pracy i krótkie cykle zmian technologicznych. Takie poświadczenia nie zastąpią pełnych studiów, ale stanowią wartościowe uzupełnienie i realną odpowiedź na potrzeby rynku. Dlatego powinniśmy być

⁶ Transformacje kompetencji w uniwersytecie: peer-tutoring jako kluczowy element wsparcia rozwoju studentów, Transformation of Competencies at the University: Peer-Tutoring as a Key Element of Student Development Support (Peer-EDU), <https://peer.ug.edu.pl/>

przygotowani do tworzenia i realizacji takich krótkich form kształcenia, adresowanych do odbiorców z różnych pokoleń. To kolejny przykład granicy, która wciąż jest przed nami.

[JJ]: Dziękuję ci za tę rozmowę i za puentę, która kieruje nas ku przyszłości, i która zaprasza do kolejnej rozmowy.

Bibliografia

Clear, J. (2019). *Atomowe nawyki. Drobne zmiany, niezwykle efekty*. Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.

Lewis, R. E., & Landry, A. (2025). *Mikronawyki – małe korekty, wielkie efekty*. Warszawa: Wydawnictwo KobiECE.

Notka o autorce

Ewa Szymczak – profesorka Uniwersytetu Gdańskiego, obecnie prorektorka ds. kształcenia UG oraz dyrektorka Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu. Badaczka specjalizująca się w oceanologii i procesach sedymentacyjnych, w szczególności w roli rumowiska rzecznoego w kształtowaniu współczesnych środowisk morskich. Jej prace obejmują analizę transportu fluwialnego, procesów flokulacji oraz dynamiki osadów w strefie przejściowej między wodami rzecznoymi a morskimi, ze szczególnym uwzględnieniem Zatoki Gdańskiej. Jedną z najbardziej rozpoznawalnych innowatorek dydaktyki akademickiej w Polsce. W roku 2014/2015 zainicjowała kompleksowy program tutoringu akademickiego TUTOR-WOiG, który w 2018 jako pierwszy w kraju uzyskał akredytację tutorską. W 2015 doprowadziła do powstania czasopisma „Tutoring Gedanensis”, rozwijającego ogólnopolskie środowisko tutorów i studentów, które działa do dziś i regularnie publikuje prace tutorantów i tutorantek oraz tutorów i tutorek. Jej działalność łączy praktykę dydaktyczną, rozwój kompetencji nauczycieli i nauczycielek akademickich oraz wdrażanie metod spersonalizowanego nauczania na poziomie uniwersyteckim. Ukończyła liczne międzynarodowe programy z zakresu dydaktyki akademickiej i edukacyjnego przywództwa, m.in. Fundamentals of University Teaching and Tutoring (2022), Train the Trainer & Educational Leadership (2023) w ramach The Advanced Programme of the Masters of Didactics, oraz Academic Leadership Development Programme (2021). W 2023 ukończyła z wyróżnieniem program Akademia Przywództwa Kobiet LiderShe. Autorka licznych publikacji naukowych z zakresu oceanologii oraz współautorka tekstów i opracowań dotyczących innowacji dydaktycznych oraz przywództwa. W tym zakresie opublikowała wraz z Anną Kieszkowską-Grudny książkę zatytułowaną: „Formuła wygrywania. Bez filtra o przywództwie, w którym liczą się wyniki, nie etykiety” (2025). Za działalność naukową i dydaktyczną wyróżniona Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2013) oraz Brązowym Krzyżem Zasługi (2022).

Ewa Szymczak

Department of Chemical Oceanography and Marine Geology

Faculty of Oceanography and Geography

University of Gdańsk

The University of Gdansk Center for the Development of Teaching and Tutoring

ORCID: 0000-0002-6169-2464

From people to change – (r)evolutions in teaching in small steps – how empathy and cooperation create a space in which the university learns about itself anew

Summary

The interview with Professor Ewa Szymczak, Vice–Rector for Education at the University of Gdańsk and co–founder of The University of Gdansk Center for the Development of Teaching and Tutoring, explores the evolutionary transformation of academic teaching. Drawing on her experience as a teacher, researcher, and educational leader, she discusses how empathy, sensitivity, and collaboration can shape spaces of collective learning within the university. This transformation unfolds both institutionally and personally – through small, consistent steps, networks of relationships, and grassroots initiatives. The interview reflects on how centres of teaching excellence and academic communities can renew universities from within.

Keywords: academic teaching, university, empathy, collaboration, change, teaching excellence centres, academic teachers' community

Jarosław Jendza [JJ]: Dear Ewa, not so long ago you had the opportunity to co–organise and actively participate in a conference devoted to higher education teaching. I am referring to the event organised by The University of Gdansk Center for the Development of Teaching and Tutoring. The theme of the event was *boundaries*, and one of the elements of the conference was a panel discussion in which you were a guest.

You were invited to this panel because, as an oceanographer and marine geologist, but also with considerable experience as a secondary school geography teacher, you decided one day to focus your interests on academic teaching. At the beginning of our conversation, I would like to ask you how and why this happened.

Ewa Szymczak [ESz]: Jarek, it's very simple and there's nothing magical about it. As you mentioned, I have a very strong teaching background. I am a certified teacher, which few people at the University know about.

For nearly 10 years, in parallel with my work at the University, I worked in a secondary school, where numerous reforms (including those concerning external examinations and key competences in the core curriculum) were introduced much earlier, and certain concepts – such as learning outcomes, educational content and teaching assessment – were not unfamiliar to me.

While studying, I also completed a teaching specialisation, so in the 1990s I had already touched on the theoretical foundations, which are probably largely outdated today, but it was much easier for me when we entered into changes related to the qualifications framework in 2011. The introduction of further adjustments resulting from the implementation of the Bologna system was therefore not a new thing for me. In this sense, I can say that I had a certain advantage over my peers, because I felt like a fish in water and knew perfectly well what the then-implemented solution of a learning outcomes-based approach was all about.

On the other hand, I clearly saw that some academic teachers not only did not understand how the reality of education was changing in organisational terms but were also not properly prepared for teaching. I saw how difficult it was for them, and I also saw a strong need for support so that they could do their daily work as well as possible.

This change – a formal departure from "describing teaching content" in favour of describing learning outcomes – forced a profound rethinking of the structure and logic of education and also involved a change in attitudes, because teaching began to function not only as an individual activity of individual lecturers, but as an area requiring coordination, planning and evaluation at the level of the entire institute, faculty or university.

I began by familiarising myself with the reality at my home faculty, the Faculty of Oceanography and Geography at the University of Gdańsk.

[JJ]: I know a little bit about this story, but what catches my attention, and what you didn't bring to the fore, is your motivation to do something with teaching. After all, there are many people who have knowledge about teaching, but for some reason do not decide to put it at the centre, let alone, decide to take reformative action.

In your statement, I also hear a kind of empathy towards other people working around you. You talk about support, which is, after all, an expression of empathy. Are my intuitions correct?

[ESz]: I think you've read it quite accurately. I would say that I was watching what was going on around me very closely, how my colleagues were reacting to it. What I was almost certainly missing at the time was that, while we focused on scientific topics, formed a research group, and naturally worked scientifically as teams in departments and chairs, we absolutely did not focus on teaching.

Everything started to change when the syllabuses appeared – a practical manifestation of the implementation of the logic of the qualifications framework – because suddenly we had to think about how to fill them, not only with course content, but also with teaching methods and means of assessment.

This was the moment when we had to move from intuitive teaching to conscious design of the teaching process. Often, a subject was taught by several people. These situations naturally forced us to sit down and discuss, to jointly establish certain standards for conducting classes, since the students were to achieve the same learning outcomes.

This situation – combining temporary confusion with great commitment – showed me that there is potential at the university to create a community that will focus on teaching topics, and today I know that the key to success, if I can call it like that, were the people who wanted to enter this process, understand it and co-create it. A teaching community does not create itself – it requires relationships, regular meetings and sharing of practices.

It was then that I noticed the first barriers blocking change. These barriers were not physical obstacles, but beliefs and patterns of thinking that can block change just as effectively as regulations. It was then that I realised how important it is to transcend one's own boundaries – internal, personal ones. This involved not only working on my own openness, but also overcoming reluctance, explaining the rationale behind the actions taken and encouraging others to look at education from a new perspective.

It was both work on myself and work with others – a process requiring attentiveness, patience and consistency. I had some ideas, and fortunately they fell on fertile ground, meaning that I met people who we often refer to today as ambassadors of change. These were probably the most difficult barriers to overcome, but of course there were also formal barriers related to regulations, their interpretation, but also overinterpretation, lack of flexibility and the difficulty of applying them creatively within the organisation.

[JJ]: If you don't mind, I would like to follow these two lines of thought. I am, of course, fully aware that an organisation, especially a large institution, cannot function without legal instruments and a certain amount of bureaucracy and documentation. Nevertheless, I would like us to focus now on the first type of boundaries you mentioned, which could be called internal boundaries relating to attitudes and mindsets.

As someone with extensive experience in working with these boundaries, I would like to ask you how to work with the beliefs and attitudes that underlie our teaching practices?

[ESz]: Are you asking me for a recipe?

[JJ]: I don't know if it's a recipe. I certainly don't expect you to come up with a ready-made formula here, but I have no doubt – judging by your many successes in this area – that you probably have some tried and tested strategies and practices.

[ESz]: You're setting the bar high, but I'll try [laughter]. I think that first of all, it's important to show that a particular change makes sense and that we are not alone in this change. In order for colleagues to want to do something – to change or to push their boundaries, they must have a sense of meaning and purpose. It is also important to be aware of the potential effects and fruits of such work for the specific people who are involved in something new.

For me, looking for new solutions in teaching is simply a form of development and, at the same time, an interesting alternative in my academic career path.

Let us also remember that, in addition to the knowledge and skills that our students acquire, we can contribute to building their openness, critical view of the world, and specific attitudes – because, after all, we are still “shaping” them, even though they are adults, but still young people.

The next generations of our students are, after all, the future intellectual elite who are going out into the world and becoming ambassadors for our departments and our university, and we simply have a huge influence on them. That is probably the most important thing for me.

[JJ]: What you are talking about now, that is – this very meaning of teaching, can probably be summed up in a term that is very fashionable today, namely “social impact”. Through the education of its students, the university simply has a very significant social impact.

[ESz]: I completely agree.

[JJ]: Agreeing with you on this point, I would like to invite you to a certain debate. One of my mentors, Professor Tomasz Szkudlarek, once wrote that the university is a hybrid of various functions, sometimes contradictory ones. I am saying this now because I share the opinion that teaching has a profound meaning, because indeed we are educating future generations of elites, but on the other hand, scientific productivity is the mantra of the modern university.

These two functions, as you know very well, are often at odds with each other. This is clearly a limitation. How can we deal with this difficult situation? How can we balance the production of scientific knowledge with the education and upbringing of the younger generation? How do you see it today, from the perspective of the Vice–Rector for Education?

[ESz:] It is very difficult, especially since many academics have a natural tendency to be good at everything. This leads to frustration, and yet another area of our activity is organisational work, and we have to perform well in all three fields. These are not easy choices.

Fortunately, today we can choose an academic career path. A window of opportunity has opened for those who want to focus their activities on teaching. Nevertheless, most people are actually suspended in research and teaching activities, which are supposed to combine these worlds. I think that micro habits, described in the literature¹, can be helpful here. If we are indeed facing challenges, then perhaps, with our characteristic enthusiasm, we should not rush into everything at once.

Let us make micro changes systematically. Even if we are dedicated researchers, even if scientific activity consumes us, we can still improve our teaching activities by taking small steps but doing so systematically. And it can be done.

Knowledge and practice are all around us – you can read an interesting article, listen to a webinar, or visit our centre² for a four–hour “in a nutshell” training course. Interesting skills can also be acquired in other places – by participating in conferences and the “University Quality Days”, which are becoming more and more common at universities.

¹ Clear, J., (2018). *Atomic habits: Tiny changes, remarkable results*. Penguin Publishing Group; Lewiss, R. E., Landry A., (2024). *MicroSkills: Small Actions, Big Impact*, Harper Collins Publ. USA.

² The University of Gdansk Center for the Development of Teaching and Tutoring.

In this way, we can not only learn new teaching methods and find inspiration for conducting classes, but also learn about the changing generations of students, which may influence our attitude towards communication and contribute to placing emphasis on other activities during classes. Such small changes can have a very big impact.

[JJ]: That's an interesting idea. That's the recipe! Revolution through small steps. [laughter!]

[ESz]: And it works, Jarek! Look how long it took our joint efforts to change something, because I wasn't alone in crossing those boundaries. There was a team of people, which you were also part of almost from the beginning, and it took us nearly a decade.

You could say that these were small steps that turned out to be a milestone. However, we made a change, we crossed boundaries, although it's probably not what we want yet. We're moving on, but I guess that's the recipe [laughter!]

[JJ]: Yes, it's a beautiful story, as you well know, and a personal one for me too, but if I could invite you to continue this story, I would like to ask you what benefits we can derive from crossing boundaries in teaching, or from practising what we would call engaging teaching?

[ESz]: The most important benefit is community. These are people who enjoy teaching, working with students and being part of this community. It is an opportunity to exchange experiences, to acquire new skills and knowledge in a friendly way. This is what creates a university, regardless of the building or the faculty where you work.

I keep referring to our experiences here. Remember when we met at various meetings with people from all over the university as tutors, we immediately started open discussions because we knew each other. For me, that's the benefit, I feel great at the university because I know someone at every faculty.

Teaching goes beyond the boundaries of a single department and creates a university community. It also shows that this community can be strong. This is something new, something we didn't know before. Everything revolved around science, and together we built a forum for exchanging experiences and learning from each other, because that's the coolest way to gain knowledge. Another thing is that observing changes in teaching also means observing how our reality is changing, how different the generations that come to us are, and this causes us to learn naturally.

Besides, teaching allows us to function well outside a single academic discipline, and getting to know another academic world means getting to know the University in depth. Note that during our various meetings, certain issues overlap significantly, but they are not detached from the content or areas we deal with, or the fields of study we work in.

We speak our own languages, but we also create a common language – it's a slightly different code of communication, isn't it? Teaching is simply a platform for interdisciplinary communication.

[JJ]: Thank you for saying that, especially since I had the feeling that sometimes we weave threads in different places at the University, but in our mission to work on teaching, we create a web that, when created together, becomes resilient and resistant to various things, especially when we encounter setbacks and difficult moments.

[ESz]: I like this comparison to a spider web, because, on the one hand, it may seem that everything is so delicate and uncertain, but on the other hand we are creating a certain permanent structure, and that is beautiful.

I think that the mechanics of creating a spider's web also contribute to the success of our activities, because these are largely grassroots initiatives in which we know that we need someone on the other side, someone who will notice it, see its value, and realise that the community sees the point in it.

So, let's create a space for people in education and science to function by removing barriers, and let's be supportive, because without that, many things could not happen.

[JJ]: Indeed, historically speaking, it was a grassroots change, but it quickly turned into what I would describe as a *centrifugal change*. I am thinking specifically of the Centre that we are creating, which is institutionally established, has its own structure, its own budget, and its own legal and formal framework.

At the same time, it is a place that is so unique and constantly being created by specific people. So, it is a centrifugal change and not just a grassroots one?

[ESz]: Now it is. I think that today this issue is no longer a problem, because teaching is recognised and treated as an integral part of the changes taking place in higher education. In 2019, the Ministry launched the "Masters of Didactics" programme³, which significantly contributed to the creation and consolidation of a community focused on teaching at the national level.

In addition, there are competitions related to teaching excellence at universities, which is why universities, even without these grassroots initiatives, are creating teaching units within their structures. I hope that there are few places where you still have to fight for teaching, because it is part of the DNA of a university.

Our path has been a little longer, but today I think that this is even better, because we are more strongly and thoroughly established. We give our changes a specific direction and maintain it.

We also have the freedom to decide how we want to do it, because we created this structure ourselves. Specific people created and developed the concept of activities, which is constantly being redefined. Other teaching centres at universities probably function a little differently when they are established from above and people with specific competences are invited to join them.

Our model of creation is unique because we invited ourselves and wanted to create a team together. I have no doubt that the foundation is the people who make up a specific team, people who have a common goal, even though they are very different, because they produce different paths to achieve that goal, and they also understand that goal differently – but for me, such diversity is the basis for the team's success.

³ Thanks to cooperation with leading foreign universities and the implementation of a tutoring model, the "Masters of Didactics" project has built a solid foundation for the professionalisation of the teaching process and made teaching quality a strategic priority for academic institutions.

Naturally, the leader's role is to have a vision, but the key is to have a team with very different skills. In this sense, we as a university have been and continue to be in a fortunate position. Because our university is a classic university, we have the advantage of being able to collaborate with people from very different disciplines. I think it may be more difficult at technical universities, because the humanities and social sciences are less prominent there.

At our Centre, we strive for this balance. We speak different languages, we have slightly different needs, we are scientifically trained in different ways, and our research facilities are different. The whole potential, and at the same time the art, lies in finding a balance between these different "centres of gravity" when planning directions for development.

In our case, when looking for people to work with, I had an easier path because we all knew each other well and knew a lot about each other when we created the Centre. When creating such a team, you need to have a good understanding of the environment, and we must be able to easily select people who will be committed to the goal, although discussions about the vision and horizon are always necessary.

Inviting people to the centre must involve a conversation about what that person can and would like to contribute, how they would like to support the team and how much they can get involved. In many situations today, this works differently. Some centres have dedicated positions that deal exclusively with activities in these units, but in our case, we combine our work in the departments with work at the centre, which is actually an additional activity.

In my understanding, building a centre team must be based on an assessment of the strengths of colleagues. This helps us to jointly define the directions for the development of the unit based on the potential of these people.

On the one hand, it is about making wise use of people's potential and commitment, but on the other hand, it is equally important to create conditions in which the centre's colleagues will derive energy and satisfaction from their work. This cannot be a relationship based solely on "taking" or treating people as resources. Centres should actively respond to the needs of those who contribute to them.

But there is another aspect – most of the people who make up our centre actively work with students. Look at how quickly changes are taking place in learning methods, educational expectations, working styles, motivation and the dynamics of the relationship between academics and students.

With each new generation, we are faced with different needs, different habits and a different way of perceiving the world. That is why our team, remaining in constant contact with teaching staff, experiences these changes on an ongoing basis – and can quickly recognise them, respond to them and translate them into practice and support for the entire university.

Imagine that we were removed from this environment and experience and teachers came to us at the centre in five years' time. We might not be able to connect with them, we might cease to be credible, we might start to feel less confident because teaching would no longer be part of our everyday life. However, I think that the great advantage is that we are embedded in two worlds. We conduct training for teachers, but we do not lose contact with students. If we were only at the centre, I don't know if it would work so well.

[JJ]: This is a very interesting and probably not very common concept of creating teaching centres at universities, but I would like us to return to formal boundaries for a moment.

Your achievements and your career path show that you are very successful in crossing institutional, geographical and disciplinary boundaries. I would like to ask you how to cross institutional boundaries?

[ESz]: Today, it is easy, especially in a geographical context. Today we operate in the European higher education area and today there is nothing unusual about creating alliances of European universities⁴, which are a lively field for various activities and for establishing cooperation, not only on a scientific level, but also on a didactic level (e.g. joint study programmes).

Let us return for a moment to the "Masters of Didactics". This was our first important experience, the moment when we could see how teaching is conducted in other places. It can be said that we gained a solid foundation, but above all, this project gave us the courage to do things differently. For the first time, we saw that the professionalisation of teaching could be a joint, nationwide project, and not just a local initiative of individuals. It also reassured us that we were not in a bad place at all – that the direction we had intuitively taken was the right one, even if we did not yet have much preparation at the time. Today, we have well-trained teachers and we know that we have done a great job.

Allow me to digress for a moment: I was preparing a summary of our centre activities in the last academic year. In the last semester, 600 participants took part in training courses organised by us. Of course, this number does not mean 600 different people, as some people attend several training courses, but this number represents one third of our staff. This shows that a large group of people are really interested and feel the need to introduce changes and improvements.

Functioning within an alliance of European universities naturally initiates cooperation in the area of education and teaching, especially when short forms of education (BIPs⁵, summer schools) or joint study programmes appear. In such situations, we need to talk not only about what we are going to teach, but also about how to do it. You have experienced this yourself when preparing and conducting co-teaching training courses for international teams. This is a new way of thinking about crossing borders, because teaching together, taking into account different cultural contexts, requires completely different skills. In order to implement such forms of education, one must be able to communicate with academics from different centres, agree on how to conduct classes, ensure their consistency, quality and attractiveness – regardless of who conducts them and where. Above all, it is necessary to ensure that students receive an equivalent "dose" of knowledge, skills and competences, so that ultimately everyone achieves the same learning outcomes.

We are seeing increasing internationalisation in our study programmes, with foreign students coming to us. And we know very well how diverse they are – in terms of their experiences, habits and learning styles. Student diversity requires flexibility – the same content can no longer be taught in the same way to everyone. This diversity opens up new perspectives and creates opportunities to develop

⁴ The University of Gdańsk belongs to the European University of the Seas alliance (<https://sea-eu.org/>)

⁵ BIP – Blended Intensive Programme.

teaching in completely new directions, seeking solutions that will support everyone, regardless of their educational or cultural background.

Here, my topic undoubtedly shifts towards our joint project, which we are currently implementing, and which concerns peer tutoring⁶. This initiative is based on our international experience and cooperation with various universities in the field of teaching.

The teaching grants I mentioned earlier are proof that teaching is seen as an important part of how universities work. At the same time, working with different kinds of boundaries – both individual ones related to attitudes and beliefs, and organisational or inter-institutional ones – always requires sensitivity and empathy.

I am convinced that good education cannot do without sensitivity. That is why today, also from the perspective of my position, I see a certain boundary that we face as an academic community – it concerns the idea of lifelong learning and the readiness to implement it in practice. The university can no longer be a place exclusively for people aged 19-23 – it must become a learning space for the whole of society. We must be sensitive to the needs of more than just traditional students. Our educational partners are no longer exclusively young people. In my opinion, we should be much more open, also because demographics and social changes will lead to a decline in the number of "classic" students, i.e. those just entering adulthood.

Civilisational progress and a changing environment require us to acquire new competences, to continuously improve ourselves and to be able to respond to the changes that universities will increasingly be subject to. This is another boundary that we, as an academic community, must cross – and it will not be an easy task.

Take micro-credentials, for example, which are a particularly relevant example today. They can be seen as a formalised way of quickly acquiring selected skills – for example, programming skills in a specific language. The university then certifies the acquisition of a specific skill. This is a response to the need to react quickly to the changing labour market and short cycles of technological change. Such certificates cannot replace full-time studies, but they are a valuable supplement and a real response to market needs. That is why we should be prepared to create and implement such short forms of education, addressed to audiences from different generations. This is another example of a frontier that still lies ahead of us.

[JJ]: Thank you for this conversation and for the line of thought that points us towards the future and invites us to another conversation.

References:

Clear, J. (2018). *Atomic habits: Tiny changes, remarkable results*. Penguin Publishing Group.

Lewiss, R. E., Landry A., (2024). *MicroSkills: Small Actions, Big Impact*. Harper Collins Publ. USA.

⁶Transformation of Competencies at the University: Peer-Tutoring as a Key Element of Student Development Support (Peer-EDU), <https://peer.ug.edu.pl/>

Maksymilian Chutorański

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-1740-0460

W stronę akademickiej dydaktyki rzeczy

Streszczenie

Wywiad z profesorem Maksymilianem Chutorańskim dotyczy koncepcji dydaktyki rzeczy, wpisującej się w szerszy nurt pedagogiki nieantropocentrycznej. W rozmowie poruszane są kwestie relacji między ludzkimi i nieludzkimi aktorami edukacji, znaczenia technologii i materialności w procesach uczenia się oraz redefinicji pojęcia skuteczności dydaktyki. Profesor Chutorański wskazuje, że rzeczy nie są jedynie narzędziami, lecz aktywnymi uczestnikami procesów poznawczych i edukacyjnych – wpływają na sposób myślenia, relacje oraz organizację kształcenia akademickiego. W tym kontekście przedmiotem refleksji stają się takie „rzeczy edukacyjne” jak sylabus, egzamin, książka czy technologie komunikacyjne. Rozmowa ukazuje dydaktykę rzeczy jako propozycję poszerzającą rozumienie nauczania i uczenia się w perspektywie relacyjnej, materialnej i krytycznej.

Słowa kluczowe: dydaktyka rzeczy; pedagogika nieantropocentryczna; sprawstwo rzeczy; materialność edukacji; technologia w dydaktyce

Summary

The interview with Professor Maksymilian Chutorański explores the concept of the didactics of things, situated within the broader framework of non-anthropocentric pedagogy. The conversation addresses the relations between human and non-human actors in education, the role of technology and materiality in learning processes, and the redefinition of educational effectiveness. Professor Chutorański argues that things are not merely tools but active participants in cognitive and educational processes – shaping ways of thinking, relationships, and the organization of academic teaching. In this light, such “educational objects” as the syllabus, examination, book, or digital technologies become subjects of pedagogical inquiry. The discussion presents the didactics of things as a perspective that broadens our understanding of teaching and learning through relational, material, and critical lenses.

Keywords: thing-centred didactics; non-anthropocentric pedagogy; agency of things; materiality of education; technology in teaching

Jarosław Jendza [JJ]: Rozpoczynając naszą rozmowę, chciałbym Ci bardzo podziękować za to, że zechciałeś poświęcić mi trochę czasu – tym bardziej, że rozmowa, którą rozpoczęliśmy na konferencji „Viva Dydaktyka” w maju 2025 roku, nie skończyła się przy tamtej okazji. Co więcej, rozmawiając wówczas o granicach w dydaktyce, uczestnicy i uczestniczki owej konferencji uruchomili mnóstwo pytań. Być może na niektóre z nich uda nam się dzisiaj odpowiedzieć.

W środowisku pedagogicznym znany jesteś z tego, że Twoje prace dotyczą pewnego przesunięcia, które wiąże się z tym, co nazywasz ludzkimi i nieludzkimi aktorami edukacji¹, pokazując jednocześnie, że niestawianie ludzi w centrum może otworzyć nowe ścieżki rozumienia dydaktyki, w tym dydaktyki akademickiej. Chciałbym zatem zacząć od tej granicy, którą zarysowałeś jako granicę pomiędzy tym, co ludzkie, a nieludzkie w edukacji. Czy mógłbyś to trochę rozwinąć?

Maksymilian Chutorański [MCh]: Nie wiem, na ile oficjalnie powinienem występować w tej rozmowie – bo przecież znamy się – ale bardzo Ci dziękuję za zaproszenie i jestem wdzięczny, że mogę z Tobą, Jarosławie, dzisiaj rozmawiać. Dziś poniedziałek rano i pięknie otwierasz mi ten dzień i tydzień. Bardzo Ci za to dziękuję – i za zaproszenie do tej rozmowy – bo to jednak świetne uczucie móc tworzyć takie didaskalia dotyczące tego, co z nami i co między nami robi technologia.

Zapytałeś o granicę pomiędzy tym, co ludzkie i nieludzkie. Zacznę od tego, że rzeczywiście, kiedy mówimy o edukacji, wychowaniu, kształceniu czy o dydaktyce, zwykle mówimy o ludziach. W centrum tych działań stoi przecież człowiek, jego myślenie, zachowanie, postawy, jego rozwój.

Rzeczy i inni nieludzie pojawiają się w tym kontekście zazwyczaj w określonych rolach – przede wszystkim jako narzędzia: jako pomoce dydaktyczne, technologie kształcenia. Środki do celu. Czasem mówimy, że potrafimy lub nie potrafimy się nimi dobrze posługiwać. Słyszysz się na przykład, o potrzebie wykorzystania potencjału edukacyjnego takiej czy innej technologii. W takim ujęciu rzeczy postrzegamy jako pomocników – narzędzia, które można wykorzystać dobrze albo źle. To myślenie wpisuje się w narrację narzędziową.

Zdarza się, że rzeczy traktujemy jako przeszkody – na przykład smartfony, które, jak sądzimy, rozpraszają nas i utrudniają rozwój. Podobnie, krytyka konsumpcjonizmu widzi w rzeczach zagrożenie – wiele materialnych dóbr odciąga nas od tego, co „naprawdę się liczy”, relacji międzyludzkich, wartości, kultury niematerialnej etc.

Jednocześnie rzeczy mają też wymiar symboliczny – są ważne o tyle, o ile coś znaczą dla ludzi. W tym sensie są nośnikami znaczeń, wpisanymi w ludzkie doświadczenie. Myślę, że to są najczęstsze sposoby obecności rzeczy w dydaktyce i pedagogice w ogóle: narzędzia, przeszkody, ‘pojemniki na znaczenia’

Tymczasem, rzeczy czy aktorzy nieludscy pełnią dużo więcej ról w edukacji. Powiem więcej, nie jestem sobie w stanie wyobrazić żadnej sytuacji edukacyjnej w której nie brałoby udziału jacyś nie–

¹ Wszystkie przypisy w prezentowanym wywiadzie pochodzą od redakcji. Aktorzy ludzcy i nieludscy / Teoria aktora-sieci (ANT) – nurt w naukach społecznych (m.in. Bruno Latour), który analizuje sieci relacji między ludźmi i „nie-ludźmi” (np. artefaktami, technologiami), zakładając wstępną symetrię ich sprawstwa w wyjaśnianiu zjawisk. Zob. np. Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. Zob. też: Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

ludzie. Jak się nad tym głębiej zastanowić, to przecież nawet to, że my dziś rozmawiamy, zależy także od rzeczy – komputerów, komunikatorów, serwerów, kabli i innych od materialności, która umożliwia nasze spotkanie. Używamy rzeczy, ale one także wchodzą w nasze życie i współtworzą je. Działają na dużo więcej sposobów niż tylko te wspomniane przed chwilą.

Nie wiem, czy wciąż trzymam się głównego wątku – pewnie trudno to teraz poskładać – ale, odpowiadając na pytanie (a właściwie je komplikując), chciałbym wprowadzić perspektywę rewolucji technologicznej i zwrócić uwagę na arcyważny kontekst antropocenu i kapitałocenu². W tym kontekście warto zapytać, kim jest dziś podmiot wiedzy i jak rozumieć proces jej wytwarzania. Mam wrażenie, że wciąż brakuje nam języka, który pozwoliłby te zjawiska dobrze uchwycić – ale wiem też, że powinniśmy obdarzać nie-ludzi większą uważnością. W świecie, w którym granice między tym, co naturalne i wytworzone, coraz bardziej się zacierają, powinniśmy na nowo przemyśleć naszą odpowiedzialność za to, jak zmieniamy świat.

[JJ]: Wiesz, ja nie mam poczucia, że wątki nam się rozchodzą – wręcz przeciwnie. Odnajduję w Twojej wypowiedzi aspekty, przy których chciałbym się zatrzymać. Najpierw jednak muszę przyznać przed sobą, że jestem częścią środowiska, które mówi o rzeczach jako o środkach dydaktycznych.

Tradycyjnie rzecz ujmując, te środki dydaktyczne, których używamy, mają najczęściej przypisany cel. Takie myślenie jest nie tylko tradycyjne, ale i zdroworozsądkowe – to znaczy narzuca się nam niejako naturalnie. Oto mamy – jak mówisz – tablicę interaktywną, która, jak czasem sądzimy, lepiej spełnia swoje funkcje niż zielona tablica. Już sam język przypisywania jej z góry zdefiniowanej funkcji włącza język charakterystyczny dla antropocentrycznego ujęcia edukacji.

W świecie akademickim mamy też materialności o znaczeniu symbolicznym – do takich należy na pewno książka papierowa, którą otaczamy estymą. Mamy też materialności, do których odnosimy się ze sceptycyzmem czy wręcz negatywnie. Wystarczy wspomnieć narrację związaną z pracami Jonathana Haidta³ Według tego badacza mamy do czynienia z fenomenem, który nazywa „dzieciństwem opartym na telefonie” (phone-based childhood), co ma katastrofalne skutki dla rozwoju dzieci, oraz późniejszych dorosłych, w tym naszych przyszłych, albo i obecnych studiujących. Poza tym nowe technologie przyczyniają się do rozpowszechniania dezinformacji i tzw. deepfake’ów – i stąd też należałoby je z edukacji usunąć, to znaczy należałoby usunąć z edukacji te właśnie rzeczy. Natomiast Twój język proponuje coś innego. Co on proponuje?

² Antropocen / Kapitałocen – propozycje nazw epoki, w której działalność człowieka (lub kapitału) stała się główną siłą przekształcającą Ziemię. Zob. np.: Crutzen, P. J. (2006). The “anthropocene”. In *Earth system science in the anthropocene* (pp. 13-18). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. 23. Moore, J. W. (Ed.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press/Kairos; Haraway, D. J., *Anthropocene, C., & Plantationocene, C.* (2017). 1 *Diversity stories. Genealogies and Conceptual Belonging: Zones of Interference between Gender and Diversity*, 45.

³ Jonathan Haidt, „phone-based childhood” – teza psychologa społecznego o pokoleniowych skutkach wczesnej i intensywnej ekspozycji dzieci na smartfony; łączy ją z problemami zdrowia psychicznego i funkcjonowania społecznego. „Deepfake” to syntetycznie generowane, realistyczne treści (obraz/dźwięk) służące m.in. dezinformacji. Zob. np. Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.

[MCh]: Po pierwsze: to, że narzekamy na rzeczy, nie jest świeżym wynalazkiem. Jeśli spojrzymy na Platona, który „marudzi” na pismo – mówi, że to jednocześnie lekarstwo i trucizna⁴. To narzekanie na rzeczy ma długą tradycję – i może być uzasadnione, bo rzeczy potrafią nas zniewalać, ale przecież to one zarazem pozwalają nam w ogóle kształtować i przeżywać świat po ludzku.

Można przytoczyć kognitywną archeologię, której przedstawiciele twierdzą, że wykopaliska można traktować jako część naszych umysłów – to znaczy, że ewoluujemy poprzez tworzenie narzędzi, które wpływają na to, jak myślimy o świecie⁵.

W tym świetle, żeby reprezentować w umyśle bizona, nie wystarczy „pomyśleć o bizonie”. Malując bizona na skałach, ludzie jednocześnie tworzyli w umyśle możliwość ich reprezentowania. Nie jest tak, że najpierw umysł zdobywa jakąś zdolność, a potem aplikuje ją do rzeczywistości materialnej. Owa zdolność jest tworzona w pracy z materiałem, z tym, co wokół nas.

Technologie i rzeczy sprawiają, że myślimy w ten, a nie inny sposób – i że jesteśmy tym, kim jesteśmy. Weźmy listę zakupów: możesz ją „mieć w głowie”, ale możesz też wziąć ołówek i kartkę. Lista będzie inna, bo inaczej myślimy, gdy musimy coś zapisać, a inaczej, gdy tej możliwości nie mamy. Haidt ma do pewnego stopnia rację: obecność technologii może być destrukcyjna – albo, łagodniej, jej obecność sprawia, że coś tracimy. Niemniej, inne rzeczy zyskujemy – i warto pytać, co chcemy stracić, a co zyskać.

Jeśli mamy telefony, one wpływają na nasze relacje ze światem. Uczennice i uczniowie są fizycznie na przerwie w szkole, ale dzięki telefonom są też „gdzie indziej” – w rzeczywistościach z algorytmami. Być może trudniej jest nam znajdować się we wspólnym świecie albo wspólnie go budować. Tym niemniej to nie jest nic nowego, technologie od zawsze na nas wpływały. Książka też „coś z nami robiła”. Jeśli nie masz umiejętności pisania i czytania, albo nie masz dostępu do kartek, twoja „kultura duchowa” i sposoby myślenia są inne.

Technologie wchodzą i „coś między nami robią” – i ważne jest, by nie wychodzić od tezy, że niszczą człowieczeństwo. Pewnie coś niszczą, ale też coś dają. Pytanie brzmi: jak identyfikujemy stawki? Czego byśmy nie chcieli, a co uznajemy za pożyteczne?

[JJ]: W tym fragmencie Twojej wypowiedzi moją uwagę przykuła lista zakupów i praktyki notowania. Literatura na ten temat rośnie i obserwujemy przesunięcie w teorii: od „note taking” ku „note making”⁶. Nie „bierzemy” notatek, ale być może tworzymy. Czy właśnie w takich przesunięciach nie ujawnia się potrzeba zwrócenia uwagi na wielokierunkowe współdziałanie ludzi i rzeczy?

⁴ Platon, m.in. w dialogu „Fajdros” ambiwalentnie ocenia pismo jako jednocześnie „lekarstwo” i „truciznę” dla pamięci i poznania. Zob.: Platon. (1958). *Fajdros* (przeł. W. Witwicki). W: *Dialogi* (t. 2). PWN.

⁵ Kognitywna archeologia – nurt badający, jak praktyki materialne (np. narzędzia, sztuka naskalna) współkształtowały ewolucję i funkcje poznawcze człowieka. W tej sprawie zob. np: Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. MIT Press.; Donald, M. (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.

⁶ Przesunięcie od „note taking” ku „note making” teoretyzowane jest niekiedy jako przesunięcie akcentu z pasywnego zapisu na aktywne konstruowanie znaczeń podczas notowania (badania nad uczeniem się i pamięcią), ale także traktowane jest jako specyficzna praktyka akademicka na gruncie filozofii edukacji. Zob. np.: Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1(2), 147-172. Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014).

[MCh]: To ciekawy wątek. Oczywiście, że ma znaczenie, jak możemy notować. Teraz możesz zainstalować program, do którego wrzucasz plik i – z pomocą sztucznej inteligencji – prosisz o streszczenie całej książki. Masz 600 stron i prosisz o wskazanie najważniejszych wątków. To bardzo użyteczne narzędzie dla naukowców i naukowców, którzy muszą przeczytać sto tekstów.

Zobacz – „to za nas myśli”, wybiera najważniejsze kwestie, uznaje pewne rzeczy za merytoryczne, a inne nie. Z drugiej strony, pozbawiamy się samodzielnej selekcji i szansy na zachwyt czymś niespodziewanym. Czasami jedna fraza pojawia się w kontekście innych i nagle doświadczasz czegoś niezwykłego. Si może Cię tego pozbawić, a także możliwości pójścia w inną stronę, zauważenia czegoś marginalnego, co później okaże się znaczące. Maszyna pewnych rzeczy nie zauważa. Ale to – pod pewnymi względami – nie jest nowe: pamiętamy „bryki”, skrypty z lektur, w których były „najważniejsze tezy Lalki”. Działo podobnie. Kiedy mam grupę i musimy zrobić notatki razem, musimy się dogadać, co jest najważniejsze, czasem się o to pokłócimy – wchodzimy w relacje. To inne doświadczenie niż wtedy, gdy maszyna robi notatki za nas. Uczymy się nie tylko „co jest najważniejsze”, ale sam proces wytwarzania notatek jest wartością samą w sobie.

[JJ]: Sam posypuję teraz głowę popiołem po tym, co powiedziałeś, bo czasem namawiam ludzi, żeby byli skuteczni w dydaktyce.

[MCh]: Myślenie o skuteczności może nas prowadzić w różne strony – np. w stronę krytyki rozumu instrumentalnego, kalkulacyjnego, której szkoła frankfurcka (w tym np. Theodor W. Adorno czy Max Horkheimer)⁷ poświęciła wiele miejsca. Warto pytać, co znaczy „skuteczność” i po co jest dydaktyka.

Czasem opowiadam studentom biograficznie ważną historię: pytam ich, czy wiedzą, co to „efekt wow”. To sytuacja, gdy oglądasz film, słuchasz muzyki albo czytasz książkę i masz ciarki na skórze. To istotny element studiowania. Potem pytam – np. na trzecim roku – o tytuł książki albo autora/autorkę, która zrobiła im „wow”. Na początku się śmieją, pytają, czy to mają być książki z pedagogiki, czy mogą być inne. Czasem coś podają, a czasem nie. Zakładam, że na pedagogikę idzie się, bo się chce. Nagle okazuje się, że sporo osób nie przeczytało żadnej książki, która ich poruszyła – i to dla mnie dramat. Strata czasu: nic egzystencjalnie interesującego przez trzy lata.

Z perspektywy prowadzącego to też dramat – przecież ci studenci mieli ze mną zajęcia na pierwszym roku. Ja mam sporo lektur, które we mnie robią „wow”, ale nie potrafiłem ich „sprzedać”, zaciekać, dowieść tego „wow” do nich. Tę historię opowiadam kolejnym rocznikom. Czasem nawiązuję do Johna Holta⁸ mówiąc, że nie ma nauczyciela, który wszystkim pasuje.

The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168; Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1388-1398.

⁷ Szkoła frankfurcka z Adorno i Horkheimerem krytykują tzw. rozum instrumentalny zwracając uwagę na zagrożenia redukcjonistycznego, kalkulacyjnego myślenia w nowoczesnych społeczeństwach. Zob. np. Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1994). *Dialektyka oświecenia* (M. Łukasiewicz, tłum.). Wydawnictwo IFiS PAN.

⁸ John Holt – amerykański pedagog i krytyk tradycyjnej szkoły; autor m.in. „How Children Fail”, inspiracja dla ruchów unschoolingowych. Zob. np. Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman.

Moim studentom mówię wprost: na uniwersytecie nie zawsze jest rewelacyjnie. Często uczymy się tu po prostu jak przetrwać zajęcia – i to też jest doświadczenie edukacyjne. Być może przy okazji wydarzy się coś więcej i nauczysz się czegoś, co będzie dla Ciebie ważne – to świetnie, ale nie zawsze tak bywa. Mam tego pełną świadomość również na własnych zajęciach.

Prowadzę trudne przedmioty – metodologię badań, pedagogikę ogólną – i mówię studentom otwarcie: szukajcie efektu „wow”. Nie zawsze się pojawi, ale warto próbować. Oczywiście, staram się pokazać, swoje przedmioty jako fascynujące. Zajęcia z metodologii zaczynam na przykład od rozmowy o teoriach spiskowych. Wiem jednak, że są tacy, którzy wolą, by ich o nic nie pytać, którzy nie znajdują na moich zajęciach niczego szczególnie interesującego – i to jest w porządku.

Nie każdy musi przeżyć „olśnienie”. Zachęcam: szukajcie swojego „wow”, a jeśli nie znajdziecie go na moim przedmiocie – po prostu zdajcie Chutorańskiego i szukajcie dalej, gdzie indziej. Sam miałem wielu wykładowców i nie wszyscy okazali się dla mnie ważni. Nie u wszystkich znalazłem to „coś”, za czym chciałbym pójść.

Dla mnie w dydaktyce najważniejsza jest czujność i otwartość – gotowość, by w pewnym momencie coś nas poruszyło, coś w nas zmieniło. W tym sensie moja dydaktyka nie musi być „skuteczna”. Bo nie o skuteczność tu chodzi, tylko o to, by zostawić przestrzeń na spotkanie z czymś, co naprawdę może mieć znaczenie.

[JJ]: Dziękuję Ci – to otwierająca definicja skuteczności w dydaktyce, bo często uważamy, że skutecznie znaczy „efektywnie i szybko”.

[MCh]: Zwykle, myśląc o skuteczności, zakładamy cel. Jeśli instrumentalnie myślimy o dydaktyce, skuteczność mamy wtedy, gdy dobierzemy środki, które najszybciej i najsprawniej nas do celu doprowadzą. Pytanie: skąd wiemy, co ma być celem? Mówimy, że celem dydaktyki akademickiej są „pewna wiedza i umiejętności”, ale to jest problematyczne. Mamy sylabusy, które pokazują prosty i poukładany świat, mamy efekty uczenia się, które powinniśmy osiągać – jeśli tak patrzeć na skuteczność, to ja jestem bardzo złym nauczycielem.

[JJ]: Rozumiem Twój punkt widzenia, ale chcielibyśmy uznawać, że żyjemy w społeczeństwie, w którym prawo ma znaczenie – zbiór reguł, na które się zgadzamy. Wybierając do parlamentu posłanki i posłów, uznajemy, że w naszym imieniu stanowią prawo, które modeluje nasze działanie. Sylabus bez wątpienia jest elementem prawa oświatowego i integralnym dokumentem wchodzącym w skład dowolnego programu studiów. Owo modelowanie nie wyklucza kwestionowania i krytyki prawa, ale mam przekonanie, że dopóki jakieś prawo funkcjonuje – nawet jeśli jest niedobre – powinniśmy zgodnie z nim postępować.

Obchodzenie prawa jest dla mnie trudne do zaakceptowania. W naszym środowisku popularna jest opinia, że sylabus to „ściema” i biurokratyczny wymóg – może sobie istnieć, a my i tak będziemy robić, co uważamy za słuszne. Przyznaję, że taki sposób działania jest dla mnie nieakceptowalny.

Jako wspólnota na coś się umawiamy – np. na przejściu dla pieszych na zielonym idziemy, na czerwonym zaś stoimy – a jakaś grupa mówi, że ją to nie interesuje i będzie chodzić na czerwonym. Mamy efekty uczenia się, integralny element sylabusa; traktujemy je *a priori* jako niewygodny wymóg, który należy „szwejkować”, a „hackowanie” systemu uznajemy za cnotę obywatelskiego

nieposłuszeństwa. To może powodować, że jako akademicy nie bierzemy udziału we współtworzeniu prawa – co jest bardziej komfortowe, a może – by użyć określenia Sloterdijka⁹ – cyniczne.

[MCh]: Ależ ja nic takiego nie powiedziałem! Mówiąc o efekcie „wow” i mojej wersji skuteczności, nie sugerowałem obchodzenia prawa. Wręcz przeciwnie: bliskie jest mi podejście Kanta – używajmy krytycznego rozumu publicznie, a prywatnie powinniśmy przestrzegać reguł.

Jeśli jest prawo – stosujemy je, ale jeśli nam się nie podoba, publicznie występujemy, by je zmieniać. Wracając do sylabusów: zgadzam się, że dają bezpieczeństwo. Wyobraźmy sobie „szurniętego” profesora, który przez 15 godzin opowiada o tym, że lubi chodzić na grzyby. Takie rzeczy się zdarzają. Sylabus może chronić ludzi przed takimi praktykami – i to jest w porządku. Mam jednak inne problemy z sylabusem. Czasem otrzymujemy sylabus, którego nie tworzyliśmy – bo jest elementem projektu studiów. Wówczas pojawia się problem autonomii nauczyciela akademickiego. Poza tym, sylabusy mogą nie doceniać energii grupy.

Gdy pojawia się ważne wydarzenie, nie możemy za nim podążyć. Sylabus dobrze pasuje do pewnych koncepcji dydaktycznych, a do innych – nie. Przykładowo: zależy mi na rozwijaniu krytycznych dyskusji – dajmy na to wokół kreatywności. Tworzymy atmosferę, ale w sylabusie mam, że przedmiot kończy się testem lub egzaminem. To sprzeczne z tym, co chcę robić przez cały cykl zajęć: mówię „bądźcie wolni”, a na koniec – „bądźcie posłuszni”. Nie wiem, czy jest tu dobre rozwiązanie. Z jednej strony, sylabusy są potrzebne, by chronić osoby studiujące i dać im pewność; z drugiej – ich skostniałość. Sytuacja prawna i dydaktyczna różnią się, pojawiają się zgrzyty, a dynamika grupy wymaga wrażliwości.

Nie możemy nie podążać za grupą, jeśli dydaktyka ma dla niej COŚ znaczyć. Sylabus czasem nie pozwala pójść w różne strony. Niekiedy bywa dydaktycznie uzasadnione mówić o czymś innym niż przewidziano w treściach – choćby ze względu na ów efekt „wow”.

Weź też pod uwagę, że sylabus to także pewna technologia. To rzecz, która wpływa na to, jak organizujemy kształcenie. Podobnie jak ołówki i krzesła – sylabusy to aktorzy, którzy coś robią. I sylabus jest bardzo ważnym nieludzkim aktorem. Zobacz – poświęciliśmy mu już pół godziny, cała dydaktyka kręci się wokół tej rzeczy.

Rozmawiamy o tym, na ile programy kształcenia mogą być dowolne, a na ile struktury „strukturuje” nasze działania i wymuszają określone postępowanie w relacji ze studentami. Taką „rzeczą” jest też egzamin. Możemy uczyć ludzi myślenia kreatywnego, a na końcu jest egzamin, który przygotowujemy i piszemy na kartkach – te rzeczy coś robią z ludźmi, z procesem edukacji. Mam studentki i studentów, którzy mówią: „całe zajęcia były fajne, a potem przyszedł egzamin, który wszystko zmienił” – i oni tego nie rozumieją.

[JJ]: Dziękuję Ci, że to mówisz, bo coraz częściej uświadamiam sobie, że jestem bardziej liberałem niż radykałem – bardzo wierzę w wolność człowieka, ale i we wspólnotę, która coś tworzy razem i na coś się umawia. Coraz mniej przemawiają do mnie opowieści o tym, że mamy być „anarchistycznymi piratami” hackującymi system, chociaż jakaś część mnie uznaje tę koncepcję edukacji, i tę ideologię

⁹ Peter Sloterdijk - ten filozof używa pojęcia „cynicznego rozumu” na opis świadomego dystansu wobec obowiązujących norm przy jednoczesnym ich reprodukowaniu. Zob.: Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

pedagogiczną za bardzo ponętną. Zamknijmy, jednakże ten wątek i przejdźmy do tego, co nazywasz dydaktyką rzeczy.

W trakcie naszej debaty na konferencji „Viva Dydaktyka 2025” powiedziałeś coś, co było dla mnie ważne. Myślę, że dziś można wskazać trzy dominujące nurty myślenia o dydaktyce akademickiej: po pierwsze, model pedeutocentryczny – zwracający uwagę na kompetencje i „zasoby” nauczycielek i nauczycieli akademickich; po drugie, taki, który stawia w centrum program, curriculum, czyli treści kształcenia; w końcu podejście zarówno bardzo popularne jak i coraz częściej kwestionowane, czyli studentocentryzm, który skupia się na indywidualnych potencjałach, ograniczeniach i potrzebach osób studiujących. Te trzy nurty dominują i wypełniają „pole możliwości” myślenia o dydaktyce. Tymczasem na konferencji pojawia się Maksymilian Chutorański i mówi, że jest inna droga, i jest nią pedagogika (dydaktyka) rzeczy. Jak sobie wyobrażasz akademicką dydaktykę rzeczy?

[MCh]: Trochę już o tym mówiliśmy, ale dla porządku potraktujmy dydaktykę najpierw jako dyscyplinę pedagogiczną, a dopiero potem jako praktykę. Oczywiście jedno z drugim się łączy, ale zwłaszcza w tej pierwszej mamy do czynienia z poszukiwaniami sposobów dostrzegania sprawstwa edukacyjnego rzeczy.

Z tego punktu widzenia dydaktyka rzeczy zajmowałaby się badaniem tego, co owe rzeczy z nami robią i koncentrowałaby się na nieludzkich aktorach. Na początek można przywołać klasyczne prace o umyśle rozszerzonym, w tym choćby dorobek takich autorów Andy Clark, czy David Chalmers¹⁰. W tych ujęciach pokazuje się, że nasz umysł nie mieści się w czaszce – jest funkcją rozszerzoną poza ciało i związaną z przyrządami, którymi się posługujemy. Przykład: osoba niewidoma z laską – jej aparat poznawczy jest integralnie powiązany z laską, która determinuje sposób postrzegania rzeczywistości. Różne rzeczy uczestniczą wprost w tym, jak myślimy. Inny przykład: notatki i listy. One nie tylko wpływają na to, co myślimy (czy myślimy „szybciej” lub „lepiej”), ale też na jakość naszego myślenia o świecie. Nie są przeźroczystymi „polepszaczami pamięci” – wpływają na to, jak i czy jesteśmy w stanie pamiętać świat, na co zwracamy uwagę.

Wracając do dydaktyki rzeczy: chodzi o to, by dostrzec, co rzeczy z nami robią i w jakich konstelacjach „stają się nami” – czy też stają się podmiotami poznawczymi, podmiotami wiedzy. Warto pytać, jak rzeczy uczestniczą w produkowaniu wiedzy, w „odsłanianiu świata” (powiedziałby może Heidegger)¹¹. Przyglądamy się temu, jak strukturyzujemy świat opisywany w dydaktyce. Dopiero na tej podstawie tworzymy kategorie – zamiast apriorycznie przyjmować znane, które ograniczają to, co możemy zobaczyć. Dydaktyka rzeczy kwestionuje słynny kartezjański podział na to, co myślące i co rozciągłe. Kultura materialna – jak mówił Olsen¹² – nie jest przedpokojem do prawdziwej niematerialnej kultury.

¹⁰ Mowa tu o koncepcji umysłu rozszerzonego. Jest to teza, zgodnie z którą narzędzia/artefakty (np. notatnik) mogą stanowić funkcjonalne części procesu poznawczego. Zob. np.: Clark, A. Chalmers, David. 1998. *The extended mind*; Clark, A. (2010). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.

¹¹ Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas* (B. Baran, tłum.). PWN; Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć: eseje wybrane*. Czytelnik.

¹² Olsen B. (2013) *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, (B. Shallcross, tłum.), Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa

Dajmy jeden przykład: konstrukcjonizm Seymoura Paperta¹³, bliski konstruktywizmowi, zakładający, że schematy poznawcze powstają w pracy z materiałem. Inny przykład: latourowska etnografia laboratorium – badania praktyk poznawania przez naukowców¹⁴. Te analizy francuskiego filozofa pokazują, że to nie zawsze wygląda tak, jak w podręcznikach filozofii nauki: genialny naukowiec wpada na hipotezę i potem ją sprawdza. Przeciwnie – działa trochę „po omacku”, z różnymi materialnościami, odczynnikami. Nowa wiedza nie była ukryta ani w jego umyśle, ani w rzeczach – powstaje w interakcji. To szczególnie interesujące dla dydaktyki.

Gdybyśmy teraz wrócili do sylabusu. Jak do takiego postępowania pasowałby sylabus? Zaczynasz pracę z materiałem i nie wiesz, dokąd cię doprowadzi – może nawet żadne operacje formalne¹⁵ tu „nie powstaną”. Jak to ułożyć w sylabusie? Nie wiem.

Podsumowując, powiedziałbym, że podstawowym pytaniem dydaktyki rzeczy jest to, co rzeczy z nami robią – raczej niż, co my robimy z nimi. To wiąże się z negowaniem wspomnianej już przeze mnie kartezjańskiej granicy. Po jednej stronie myślące podmioty, a po drugiej rozciągle rzeczy.

W dydaktyce nieustannie wchodzimy w skomplikowane konstelacje i asamblaże. Jesteśmy w nie uwikłani symbolicznie i materialnie. Mamy przecież ołówkę z kartką, który leży przed Tobą – możesz coś zapisać i zobaczyć tę rozmowę inaczej.

[JJ]: Dziękuję za wyjaśnienie. Ponieważ Czytelniczki i Czytelnicy tego czasopisma reprezentują różne dziedziny, zatrzymajmy się na pewnym określeniu. Niektóre osoby, wrażliwe językowo,

¹³ Seymour Papert to jeden z głównych propagatorów i teoretyków konstrukcjonizmu – podejścia dydaktycznego, w którym uczący się konstruuja wiedzę poprzez tworzenie publicznie „uchwytnych” artefaktów (np. programowanie w Logo). Jest to podejście dydaktyczne silnie akcentujące pracę z materiałem, a jednocześnie będące rozwinięciem konstruktywizmu. Zob. np. Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books; Harel, I. E., & Papert, S. E. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.

¹⁴ Bruno Latour (1947–2022) był francuskim filozofem, antropologiem i socjologiem nauki, jednym z najbardziej wpływowych myślicieli współczesnych nauk społecznych. Znany jest przede wszystkim jako twórca lub współtwórca teorii aktora-sieci (Actor-Network Theory, ANT), która zrewolucjonizowała sposób myślenia o nauce, technologii i społeczeństwie. Latour prowadził badania w trzech zasnanych obszarach. Jest autorem teorii aktora sieci (ANT), kwestionuje tradycyjny podział między ludźmi i rzeczami (czyli między podmiotem a przedmiotem). Uważa, że zarówno ludzie, jak i obiekty materialne (np. technologie, dokumenty, budynki) mają sprawstwo (agency). To sprawstwo nie oznacza jednak, że rzeczy „myślą”, ale że uczestniczą w tworzeniu świata społecznego i że wpływają na decyzje, działania, relacje. Sieci społeczne (networks) powstają z powiązań między ludźmi i nie-ludźmi, którzy wspólnie „aktorują” rzeczywistość. W drugim obszarze, wraz ze Steve'em Woolgarem napisał klasyczną książkę *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts* (1979), w której pokazał, że nauka nie jest „czystym” odkrywaniem prawdy, lecz społecznym procesem wytwarzania faktów w laboratoriach, co określa się w metodologii jako etnografię laboratorium naukowego oraz badania nad praktykami naukowymi („Laboratory Life”). W książce *We Have Never Been Modern* (1991) Latour argumentował, że „nowoczesność” – rozdzielenie natury i społeczeństwa to mit. W rzeczywistości świat składa się z hybrid, czyli mieszanin elementów naturalnych, społecznych i technicznych. W późniejszych pracach (m.in. *Facing Gaia* 2017, *Down to Earth* 2018) zajmował się kryzysem klimatycznym, proponując nowe spojrzenie na relację człowieka z planetą – nie jako dominującego na Ziemi, ale współuczestnika w sieci życia.

¹⁵ Nawiązanie do ustaleń szwajcarskiego psychologa konstruktywisty Jean’a Piaget’a, który traktował operacje formalne jako pewne stadium rozwoju poznawczego charakteryzujące myślenie abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne. Owe operacje są tu przywołane zapewne jako kontrast dla „otwartych” praktyk pracy z materiałem.

a przyzwyczajone do tradycyjnych schematów użycia słów, mogą czuć konsternację, bowiem jedną z używanych przez Ciebie fraz jest „sprawstwo rzeczy”. Dlaczego pozwalasz sobie na konstruowanie takiej frazy?

[MCh]: Masz rację: „sprawstwo rzeczy” nie funkcjonuje w tradycyjnym podziale – wciąż mamy kartezjańskie rozdzielanie: myślący, wolni, kreatywni, racjonalni ludzie mają sprawstwo, a po drugiej stronie – rzeczy: mechaniczne, „nieme”, „tępe”, sprawstwa pozbawione. Cały czas argumentuję, że ten podział jest nieadekwatny, niedobry albo przynajmniej niekonieczny.

Nie chodzi o to, że rzeczy są tym samym, co ludzie ani tym bardziej, by coś ludziom „odbierać”. Twierdzę, że człowiek i jego bycie w świecie to coś więcej. Nasze relacje z rzeczami, zwierzętami, materialnościami są bogatsze niż widać to przez tradycyjne kategorie. Używam zatem pojęcia „sprawstwo” i mówię o rzeczach jako „sprawcach”. To nie znaczy, że młotek myśli – raczej, że coś z nami robi. Odwołując się do Bruno Latoura i teorii aktora–sieci (ANT)¹⁶ na początku badania przyjmujemy symetrię i zawieszamy rozstrzygnięcie, kto albo co ma decydujące sprawstwo.

Nie wiemy, czy to człowiek zdecydował coś zrobić, czy rzecz wymusiła określony przebieg. Przykład: przygotowałem prezentację, ale psuje się telefon albo komputer – i dalej nie porozmawiamy. Rzecz „robi” nam koniec rozmowy. W „sprawstwie rzeczy” chodzi o robocze założenie, że rzeczy mogą mieć podobny zestaw kompetencji jak inne elementy układu, a czasem musimy nawet przyznać im kluczowe sprawstwo dla funkcjonowania systemu.

Warto też podkreślić pedagogiczne sprawstwo rzeczy. Wyobraź sobie szkołę podstawową: przerwa, dwa piętra, schody. Nauczyciel stoi i mówi: „proszę nie biegać, bo możecie spaść, tu nie ma barier”. To komunikat symboliczny, werbalny – typowo ludzki. A teraz dodajmy barierki. Ich „intencja” jest podobna: mają chronić dzieci przed upadkiem. Ale tym razem działanie nie odbywa się przez słowa, tylko przez materię – przez formę, opór, ograniczenie ruchu. To nie jest obojętne, czy w tej sytuacji mamy nauczyciela, który upomina, czy metalową barierkę, która po prostu uniemożliwia biegnięcie. Jeśli usuniemy barierkę, cały układ zaczyna działać inaczej. Śmiem twierdzić – gorzej. W tym sensie można powiedzieć, że rzeczy współuczestniczą w procesie wychowania – mają swoje sprawstwo, wpływają na zachowanie i sposób uczenia się ludzi.

[JJ]: Dziękuję za wyjaśnienie „sprawstwa rzeczy”. Na zakończenie poproszę o podsumowanie. Jak odpowiedziałbyś pytanie o to, na co uwrażliwia nas dydaktyka rzeczy?

[MCh]: Nie jestem pewien, co nowego dodać, ale można ująć tak: rzeczy strukturyzują nasze działania, a my nie zawsze rozumiemy jak to się dzieje, dlaczego zachowujemy się w określony sposób i co rzeczy z nami robią. Nie zawsze uświadamiamy sobie, że rzeczy umożliwiają pojawianie się pewnych pomysłów, „podpowiadają” tematy naszych dyskusji. Jeśli nie zwrócimy uwagi na rzeczy, infrastrukturę materialną i nie przyznamy, że ma ona szersze znaczenie niż tylko bycie bezwolnym, podporządkowanym narzędziem, stracimy możliwość pewnego rozumienia dydaktyki.

¹⁶ ANT - (Actor-Network Theory) według Bruno Latour’a to podejście badawcze, które opisuje rzeczywistość społeczną jako sieć relacji między ludźmi i nieludzkimi aktorami (np. technologiami, przedmiotami, instytucjami), mającymi równorzędny wpływ na działanie świata. Zob. np. Latour B. (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press.

[JJ]: To świetna puenta. Wracając do mojego postrzegania choćby sylabusu jako elementu prawa oświatowego – widzę, że pedagogika rzeczy kieruje uwagę ku temu, że sylabus coś robi z nami wszystkimi i powoduje, że zachowujemy się inaczej. Takich materialności jest sporo w naszym akademickim otoczeniu i świecie. Przerysowując, mógłbym powiedzieć, że bywam – do pewnego stopnia – „poddanym rzeczy”.

Rzeczy czasem umożliwiają nasze działanie (np. dzisiejszą rozmowę), czasem eliminują praktyki, a jeszcze częściej wpływają na nie i je strukturyzują. Interpretując na szybko naszą rozmowę, widzę też, że dydaktyka rzeczy pozwoliłaby nam oglądać to, co jest dookoła, bardziej uważnie; zadawać inne pytania – np.: na czym polega sprawstwo Microsoft Teams, za pośrednictwem właśnie którego, albo raczej z *którym* nagrywamy ten wywiad? Jeszcze raz bardzo serdecznie dziękuję za poświęcony czas.

[MCh]: Dziękuję bardzo za rozmowę.

Bibliografia

- Clark, A. (2010). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A., Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, nr 1, s. 7–19.
- Crutzen, P. J. (2006). *The “Anthropocene”*. [W:] *Earth system science in the anthropocene*. Berlin–Heidelberg: Springer, s. 13–18.
- Donald, M. (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press.
- Haraway, D. J., Anthropocene, C., Plantationocene, C. (2017). *Diversity stories*. [W:] *Genealogies and Conceptual Belonging: Zones of Interference between Gender and Diversity*, s. 45.
- Harel, I. E., Papert, S. A. (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć: eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas* (B. Baran, tłum.). Warszawa: PWN.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1994). *Dialektyka oświecenia* (M. Łukasiewicz, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. London: Pitman.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, nr 2, s. 147–172.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moore, J. W. (red.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. Oakland: PM Press / KAIROS.

- Mueller, P. A., Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, nr 6, s. 1159–1168.
- Olsen, B. (2013). *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów* (B. Shallcross, tłum.). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Platon. (1958). *Fajdros* (W. Witwicki, tłum.). [W:] *Dialogi*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Vlieghe, J., Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, nr 13, s. 1388–1398.

Notka o autorze

Maksymilian Chutorański – pedagog, doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, w 2011 roku uzyskał stopień doktora na podstawie rozprawy pt. *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta* (promotor: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak). Stopień doktora habilitowanego otrzymał w 2022 roku na podstawie książki: *„Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej”* (Szczecin 2020). Podejmuje zagadnienia z zakresu filozofii i teorii edukacji oraz pedagogiki krytycznej. Jest współtwórcą koncepcji pedagogiki rzeczy, a jego zainteresowania obejmują również pedagogiczne i edukacyjne aspekty posthumanizmu.

Maksymilian Chutorański

Institute of Pedagogy

University of Szczecin

ORCID: 0000-0002-1740-0460

Towards the academic didactics of things

Summary

The interview with Professor Maksymilian Chutorański explores the concept of the didactics of things, situated within the broader framework of non-anthropocentric pedagogy. The conversation addresses the relations between human and non-human actors in education, the role of technology and materiality in learning processes, and the redefinition of educational effectiveness. Professor Chutorański argues that things are not merely tools but active participants in cognitive and educational processes – shaping ways of thinking, relationships, and the organisation of academic teaching. In this light, "educational objects" such as the syllabus, examination, book, or digital technologies become subjects of pedagogical inquiry. The discussion presents the didactics of things as a perspective that broadens our understanding of teaching and learning through relational, material, and critical lenses.

Keywords: thing-centred didactics; non-anthropocentric pedagogy; agency of things; materiality of education; technology in teaching

Jarosław Jendza [JJ]: To begin our conversation, I would like to thank you very much for agreeing to spend some time with me, especially since the conversation we started at the "Viva Dydaktyka" conference in May 2025 did not end on that occasion. What is more, when discussing the boundaries of teaching at that time, the participants of the conference raised a lot of questions. Perhaps we will be able to answer some of them today.

In the community of the theorists of education, you are known for your work on a certain shift related to what you call human and non-human actors in education¹, while showing that not putting people at the centre can open up new paths to understanding teaching, including academic teaching. I would therefore like to start with the boundary you have outlined between what is human and what is non-human in education. Could you elaborate on this a little?

¹ All footnotes in this interview are provided by the editors. Human and non-human actors / Actor-network theory (ANT) – a trend in social sciences (e.g. Bruno Latour) which analyses networks of relationships between humans and "non-humans" (e.g. artefacts, technologies), assuming a preliminary symmetry of their agency in explaining phenomena. See, for example, Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. See also: Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

Maksymilian Chutorański [MCh]: I don't know how formal I should be in this conversation – because we know each other, after all – but thank you very much for the invitation, and I am grateful to be able to talk to you today, Jarosław.

It's Monday morning, and you're giving me a wonderful start to the day and the week. Thank you very much for that – and for inviting me to this conversation – because it's a great feeling to be able to create such stage directions about what technology does to us and between us.

You asked about the boundary between what is human and what is nonhuman. Let me begin by saying that, indeed, when we speak about education, upbringing, teaching, or didactics, we usually speak about people. At the center of these activities stands the human being – their thinking, behavior, attitudes, and development.

Things, and other nonhumans, appear in this context most often in specific roles – primarily as tools: as teaching aids, educational technologies, means to an end.

We sometimes say that we know how, or don't know how, to use them properly. One often hears about the need to “make better use of the educational potential” of one technology or another. In this view, things are seen as helpers – instruments that can be used well or badly. This way of thinking fits neatly into what might be called a narrative of instrumentality.

At times, however, we treat things as obstacles – smartphones, for instance, which we believe distract us and hinder our development. Similarly, critiques of consumerism see things as a threat: many material goods, it is said, pull us away from what “really matters” – from human relationships, values, intangible culture, and so on. At the same time, things also possess a symbolic dimension – they are important insofar as they mean something to people. In this sense, they are carriers of meaning, embedded in human experience. I think these are the most common ways in which things appear in pedagogy and didactics: as tools, as obstacles, as “containers of meaning.”

Yet things – or nonhuman actors – play far more roles in education than we usually acknowledge. In fact, I cannot imagine any educational situation in which some kind of nonhuman would not be involved. If we think about it more deeply, even the very fact that we are talking right now depends on things – computers, communicators, servers, cables, and all the materialities that make our encounter possible. We use things, of course, but they also enter into our lives and co-create them. They act in many more ways than those we have just mentioned.

I'm not sure if I'm still following the main thread – it's probably difficult to piece it all together now – but in responding to your question (or rather, complicating it), I would like to bring in the perspective of the technological revolution and draw attention to the crucial context of the Anthropocene and the Capitalocene.

In this light, it seems important to ask who the subject of knowledge is today, and how we should understand the process of its formation. I have the feeling that we still lack a language capable of grasping these phenomena properly – yet I also believe that we should approach nonhumans with greater attentiveness. In a world where the boundaries between what is natural and what is made are increasingly blurred, we need to rethink our responsibility for the ways in which we transform the world.

[JJ]: You know, I don't feel that our threads are diverging – quite the contrary. I find aspects in your statement that I would like to dwell on. First, however, I must admit to myself that I am part of an environment that talks about things as teaching aids.

Traditionally speaking, the teaching aids we use usually have a specific purpose. This way of thinking is not only traditional but also common sense – that is, it comes naturally to us. Here we have, as you say, an interactive whiteboard, which we sometimes think fulfils its functions better than a blackboard. The very language of assigning it a predefined function incorporates the language characteristic of an anthropocentric approach to education.

In the academic world, we also have materialities of symbolic significance – these certainly include the paper book, which we hold in high esteem. We also have materialities that we view with scepticism or even negativity.

Suffice it to mention the narrative associated with the works of Jonathan Haidt² According to this researcher, we are dealing with a phenomenon he calls "phone-based childhood," which has disastrous consequences for the development of children and later adults, including our future or even current students. In addition, new technologies contribute to the spread of misinformation and so-called deepfakes – and therefore they should be removed from education, that is, these very things should be removed from education. However, your language suggests something else. What does it suggest?

[MCh]: First of all, complaining about things is not a new invention. If we look at Plato, who "complains" about writing – he says that it is both a medicine and a poison³. This complaining about things has a long tradition – and it may well be justified, because things can indeed enslave us. Yet it is also thanks to them that we are able to shape and experience the world in a distinctly human way.

We can cite cognitive archaeology, whose proponents argue that excavations can be treated as part of our minds – that is, we evolve by creating tools that influence how we think about the world⁴. In this light, to represent bison in the mind, it is not enough to "think about bison". By painting bison on rocks, people simultaneously created the ability to represent them in their minds. It is not that the mind first acquires a certain ability and then applies it to material reality. This ability is created in working with the material, with what surrounds us.

Technologies and things make us think in a certain way – and make us who we are. Take a shopping list: you can "keep it in your head", but you can also take a pencil and a piece of paper. The

² Jonathan Haidt, "phone-based childhood" – a social psychologist's thesis on the generational effects of early and intensive exposure of children to smartphones; he links it to mental health and social functioning problems. "Deepfake" refers to synthetically generated, realistic content (image/sound) used, among other things, for disinformation. See, for example, Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.

³ Plato, among others, in his dialogue "Phaedrus," ambivalently assesses writing as both a "remedy" and a "poison" for memory and cognition. See: Plato. (1958). *Phaedrus* (trans. W. Witwicki). In: *Dialogues* (vol. 2). PWN.

⁴ Cognitive archaeology – a field of study examining how material practices (e.g. tools, rock art) have shaped human evolution and cognitive functions. On this subject, see, for example: Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. MIT Press.; Donald, M. (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.

list will be different because we think differently when we have to write something down and differently when we don't have that option.

Haidt is right to a certain extent: the presence of technology can be destructive – or, more mildly, its presence causes us to lose something. Nevertheless, we gain other things – and it is worth asking what we want to lose, and what we want to gain. If we have phones, they affect our relationship with the world. Schoolchildren are physically at school during break time, but thanks to their phones, they are also "elsewhere" – in multiple realities with algorithms.

Perhaps it is more difficult for us to be in a shared world or to build it together. Nevertheless, this is nothing new; technology has always influenced us. Books also "did something to us". If you do not have the ability to write and read, or do not have access to paper, your "spiritual culture" and ways of thinking are different.

Technologies come in and "do something to us" – and it is important not to start from the premise that they destroy humanity. They probably destroy something, but they also give something. The question is: how do we identify the stakes? What would we not want, and what do we consider useful?

[JJ]: In this part of your statement, my attention was drawn to the shopping list and the practice of note-taking. The literature on this subject is growing, and we are seeing a shift in theory: from "note taking" to "note making"⁵. We do not "take" notes, but perhaps we create them. Is it not in such shifts that the need to pay attention to the multidirectional interaction of people and things becomes apparent?

[MCh]: That's an interesting point. Of course, how we take notes matters. Now you can install a programme where you upload a file and, with the help of artificial intelligence, ask for a summary of the entire book. You have 600 pages and you ask for the most important points to be highlighted. This is a very useful tool for researchers who have to read a hundred texts.

Look – it "thinks for us", selects the most important issues, considers some things to be substantive and others not. On the other hand, we deprive ourselves of independent selection and the chance to be delighted by something unexpected. Sometimes a single phrase appears in the context of others and suddenly you experience something extraordinary. AI can deprive you of this, as well as the opportunity to go in a different direction, to notice something marginal that later turns out to be significant. The machine does not notice certain things.

But this is not new: we remember "cheat sheets", scripts from readings that contained "the most important theses of the books we had to read at school". It worked in a similar way.

⁵ The shift from "note taking" to "note making" is sometimes theorised as a shift in emphasis from passive recording to active construction of meaning during note-taking (research on learning and memory), but it is also treated as a specific academic practice in the field of philosophy of education. See, for example: Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1(2), 147-172. Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168; Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1388-1398.

When I have a group and we have to take notes together, we have to agree on what is most important, sometimes we argue about it – we enter into relationships. It's a different experience than when a machine takes notes for us. We learn not only "what is most important", but the process of note-taking itself is valuable in itself.

[JJ]: I am now sprinkling ashes on my head after what you said, because sometimes I encourage people to be effective in teaching.

[MCh]: Thinking about effectiveness can lead us in different directions – for example, towards criticism of instrumental, calculative reason, to which the Frankfurt School (including Theodor W. Adorno and Max Horkheimer)⁶ devoted a lot of space. It is worth asking what "effectiveness" means and what teaching is for.

Sometimes I tell my students a biographically important story: I ask them if they know what the "wow effect" is. It's when you watch a film, listen to music or read a book and get goosebumps. It's an important part of studying. Then I ask them – for example, in their third year – for the title of the book or the author who gave them that "wow" feeling. At first, they laugh and ask if they have to be books on pedagogy or if they can be other genres. Sometimes they give me something, sometimes they don't.

I assume that people study pedagogy because they want to. Suddenly, it turns out that quite a few people haven't read any books that moved them – and that's a tragedy for me. A waste of time: nothing existentially interesting for three years. From the perspective of the lecturer, it's also a tragedy – after all, these students had classes with me in their first year. I have a lot of books that make me go "wow", but I couldn't "sell" them, make them interesting, convey that "wow" to them. I tell this story to subsequent cohorts. Sometimes I refer to John Holt⁷, saying that there is no teacher who suits everyone.

I tell my students quite frankly that university life is not always wonderful. Often, what we really learn here is simply how to survive classes – and that, too, is an educational experience. If something more happens along the way, if you learn something that genuinely matters to you – that's great, but it doesn't always happen. I'm fully aware of that in my own teaching as well. I teach demanding subjects – research methodology, general pedagogy – and I tell my students openly: look for the "wow" effect. It may not always appear, but it's worth trying.

Of course, I do my best to show that these subjects can be fascinating. For instance, I often start a class on methodology with a conversation about conspiracy theories. Still, I know there are some who would rather not be asked any questions, who will find nothing particularly engaging in my classes – and that's perfectly fine. Not everyone needs to experience a revelation. I encourage them:

⁶ The Frankfurt School, with Adorno and Horkheimer, criticises so-called instrumental reason, drawing attention to the dangers of reductionist, calculative thinking in modern societies.

⁷ John Holt – American educator and critic of traditional schooling; author of, among others, *How Children Fail*, an inspiration for unschooling movements. See, for example, Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman.

look for your own “wow.” And if you don’t find it in my course – just pass Chutorański and keep looking elsewhere.

I’ve had many lecturers myself, and not all of them were important to me. I didn’t find that “something” with each of them – that spark that makes you want to follow someone’s thought. For me, what matters most in teaching is attentiveness and openness – the readiness to be moved by something, to let something change us. In that sense, my teaching doesn’t have to be “effective.” Because it’s not effectiveness that counts here but creating space for an encounter with something that might truly matter.

[JJ]: Thank you – this is an open definition of effectiveness in teaching, because we often think that effective means “efficient and fast”.

[MCh]: Usually, when we think about effectiveness, we set a goal. If we think about teaching instrumentally, we are effective when we choose the means that will get us to our goal the fastest and most efficiently. The question is: how do we know what the goal should be? We say that the goal of academic teaching is “certain knowledge and skills”, but this is problematic. We have syllabuses that show a simple and orderly world, we have learning outcomes that we should achieve – if we look at effectiveness in this way, then I am a very bad teacher.

[JJ]: I understand your point of view, but we would like to recognise that we live in a society where the law matters – a set of rules that we agree on. By electing MPs to parliament, we recognise that they make laws on our behalf that shape our actions. The syllabus is undoubtedly part of education law and an integral document of any study programme. This shaping does not preclude questioning and criticising the law, but I am convinced that as long as a law is in force – even if it is bad – we should comply with it.

I find it difficult to accept ignoring the law. In our community, there is a popular opinion that the syllabus is “bullshit” and a bureaucratic requirement – it can exist, but we will do what we think is right anyway. I admit that I find this way of acting unacceptable.

As a community, we agree on something – for example, we walk across the road when the light is green and stand still when it is red – but then a group of people say that they are not interested and will walk across when the light is red. We have learning outcomes, an integral part of the syllabus; we treat them *a priori* as an inconvenient requirement that must be hacked, and we consider “hacking” the system a virtue of civil disobedience. This may mean that, as academics, we do not participate in co-creating the law – which is more comfortable, and perhaps – to use Sloterdijk’s term⁸, cynical.

[MCh]: But I didn’t say anything like that! When talking about the “wow” effect and my version of effectiveness, I was not suggesting circumventing the law. On the contrary, I am close to Kant’s approach – let us use critical reason in public, and in private we must obey the rules.

If there is a law, we apply it, but if we don’t like it, we speak out publicly to change it. Coming back to syllabuses: I agree that they provide security. Imagine a “crazy” professor who spends 15 hours

⁸ Peter Sloterdijk uses the concept of “cynical reason” to describe a conscious distance from prevailing norms while simultaneously reproducing them. See: Sloterdijk, P. (1987). *Critique of Cynical Reason* (trans. M. Eldred). Minneapolis: University of Minnesota Press.

talking about how much he likes mushroom picking. These things happen. A syllabus can protect people from such practices – and that's fine. However, I have other problems with syllabi. Sometimes we receive a syllabus that we did not create – because it is part of the study programme. This raises the issue of academic autonomy. In addition, syllabuses may underestimate the energy of the group.

When an important event occurs, we cannot follow it. The syllabus fits well with certain teaching concepts, but not with others. For example, I care about developing critical discussions – let's say about creativity. We create an atmosphere, but the syllabus says that the course ends with a test or exam. This contradicts what I want to do throughout the entire course: I say "be free" and at the end – "be obedient". I don't know if there is a good solution here. On the one hand, syllabi are necessary to protect students and give them certainty; on the other hand, they are rigid. The legal and didactic situations differ, there are frictions, and the dynamics of the group require sensitivity.

We cannot fail to follow the group if teaching is to mean SOMETHING to them. Sometimes the syllabus does not allow us to go in different directions. Sometimes it is pedagogically justified to talk about something other than what is provided for in the content – if only for the sake of the "wow" effect. Also, keep in mind that the syllabus is also a kind of technology. It is something that influences how we organise education. Just like pencils and chairs, syllabuses are actors that do something. And the syllabus is a very important non-human actor. Look – we've already spent half an hour on it, the whole teaching revolves around this thing.

We are talking about the extent to which educational programmes can be arbitrary, and the extent to which structures "position" our actions and enforce certain behaviours in our relations with students. Exams are also such a "thing". We can teach people to think creatively, but in the end there is an exam that we prepare and write on pieces of paper – these things do something to people, to the process of education. I have students who say, "The whole class was fun, and then the exam came and changed everything" – and they don't understand it.

[JJ]: Thank you for saying that, because I am increasingly realising that I am more of a liberal than a radical – I strongly believe in human freedom, but also in a community that creates something together and agrees on something. I am less and less attracted to stories about how we are supposed to be "anarchist pirates" hacking the system, although part of me finds this concept of education and this pedagogical ideology very appealing. But let's close this topic and move on to what you call the didactics of things.

During our debate at the "Viva Didactica 2025" conference, you said something that was important to me. I think that today there are three dominant schools of thought on academic didactics: First, the teacher-centred model, which focuses on the competences and "resources" of academic teachers; secondly, one that focuses on the programme, the curriculum, i.e. the content of education; finally, an approach that is both very popular and increasingly questioned, namely student-centredness, which focuses on the individual potential, limitations and needs of students. These three trends dominate and fill the "field of possibilities" of thinking about teaching.

Meanwhile, Maksymilian Chutorański appears at the conference and says that there is another way, and that is the pedagogy (didactics) of things. How do you imagine academic didactics of things?

[MCh]: We have already talked about this a little, but for the sake of clarity, let us first treat didactics as a pedagogical discipline and only then as a practice. Of course, the two are connected, but especially in the former, we are dealing with the search for ways of perceiving the educational agency of things.

From this point of view, the didactics of things would deal with examining what these things do to us and would focus on non-human actors. To begin with, we can refer to classic works on the extended mind, including the works of authors such as Andy Clark and David Chalmers⁹.

These approaches show that our mind does not fit inside our skull – it is a function extended beyond the body and connected to the tools we use. Example: a blind person with a cane – their cognitive apparatus is integrally linked to the cane, which determines how they perceive reality. Various things directly influence how we think. Another example: notes and letters. They not only influence what we think (whether we think "faster" or "better"), but also the quality of our thinking about the world. They are not transparent "memory enhancers" – they influence how and whether we are able to remember the world, what we pay attention to.

Returning to the didactics of things: the point is to see what things do to us and in what constellations they "become us" – or rather, become cognitive subjects, subjects of knowledge. It is worth asking how things participate in the production of knowledge, in "unveiling the world" (as Heidegger might say) . Let us look at how we structure the world described in didactics. Only on this basis should we create categories – instead of a priori accepting familiar ones that limit what we can see. The didactics of things questions the famous Cartesian division between what is thinking and what is extended. Material culture – as Olsen once said – is not a mere antechamber to the true, immaterial culture.

Let us give one example: Seymour Papert's constructionism¹⁰, close to constructivism, which assumes that cognitive schemas arise in working with material. Another example: Latour's laboratory ethnography – research into the practices of cognition by scientists¹¹. These analyses by the French

⁹ This refers to the concept of the extended mind. It is a thesis according to which tools/artefacts (e.g. a notebook) can be functional parts of the cognitive process. See, for example: Clark, A. Chalmers, David. 1998. *The extended mind*; Clark, A. (2010). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.

¹⁰ Seymour Papert is one of the main proponents and theorists of constructivism – a teaching approach in which learners construct knowledge by creating publicly "tangible" artefacts (e.g. programming in Logo). It is a teaching approach that strongly emphasises working with material, while at the same time being an extension of constructivism. See, for example, Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books; Harel, I. E., & Papert, S. E. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.

¹¹ Bruno Latour (1947–2022) was a French philosopher, anthropologist and sociologist of science, one of the most influential thinkers in contemporary social sciences. He is best known as the creator or co-creator of Actor-Network Theory (ANT), which revolutionised the way we think about science, technology and society. Latour conducted research in three main areas. He is the author of Actor-Network Theory (ANT), which challenges the traditional division between people and things (i.e. between subject and object). He believes that both people and material objects (e.g. technologies, documents, buildings) have agency. However, this agency does not mean that things "think", but that they participate in the creation of the social world and that they influence decisions, actions and relationships. Social networks arise from connections between humans and non-humans who jointly "act" reality. In the second area, together with Steve Woolgar, he wrote the classic book *Laboratory*

philosopher show that it does not always look like in philosophy of science textbooks: a brilliant scientist comes up with a hypothesis and then tests it.

On the contrary, he works a bit "by touch", with various materials and reagents. New knowledge was not hidden in his mind or in things – it arises in interaction. This is particularly interesting for teaching.

Let us now return to the syllabus. How would the syllabus fit in with this approach? You start working with the material and you do not know where it will lead you – perhaps no formal operations¹² will even "arise" here. How to arrange this in the syllabus? I do not know.

In summary, I would say that the fundamental question of the didactics of things is what things do to us – rather than what we do with them. This involves negating the Cartesian boundary I mentioned earlier. On one side are thinking subjects, and on the other, extended things. In didactics, we constantly enter into complex constellations and assemblages. We are symbolically and materially entangled in them. After all, we have a pencil and a piece of paper in front of us – you can write something down and see this conversation differently.

[JJ]: Thank you for the explanation. Since the readers of this magazine represent various fields, let us pause for a moment on a certain term. Some people, who are sensitive to language and accustomed to traditional patterns of word usage, may feel confused, because one of the phrases you use is "the agency of things". Why do you allow yourself to construct such a phrase?

[MCh]: You are right: "the agency of things" does not function in the traditional division – we still have the Cartesian separation: thinking, free, creative, rational people have agency, and on the other side – things: mechanical, "silent", "dull", deprived of agency. I constantly argue that this division is inadequate, bad, or at least unnecessary.

It is not that things are the same as people, nor is it about "taking something away" from people. I argue that human beings and their existence in the world are something more. Our relationships with things, animals, and materialities are richer than traditional categories suggest. I therefore use the term "agency" and refer to things as "agents". This does not mean that a hammer thinks – rather, that it does something to us. Referring to Bruno Latour and actor–network theory (ANT), at the beginning of the study we assume symmetry and suspend judgement on who or what has decisive agency.

Life: The Construction of Scientific Facts (1979), in which he showed that science is not a "pure" discovery of truth, but a social process of producing facts in laboratories, which is defined in methodology as the ethnography of the scientific laboratory and research on scientific practices ("Laboratory Life"). In his book *We Have Never Been Modern* (1991), Latour argued that "modernity" – the separation of nature and society – is a myth. In reality, the world consists of hybrids, i.e. mixtures of natural, social and technical elements. In his later works (including *Facing Gaia* 2017 and *Down to Earth* 2018), he addressed the climate crisis, proposing a new perspective on the relationship between humans and the planet – not as dominant on Earth, but as participants in the web of life.

¹² A reference to the findings of Swiss constructivist psychologist Jean Piaget, who treated formal operations as a certain stage of cognitive development characterised by abstract and hypothetical-deductive thinking. These operations are probably mentioned here as a contrast to "open" practices of working with material.

We do not know whether it was a person who decided to do something or whether a thing forced a certain course of action. Example: I have prepared a presentation, but my phone or computer breaks down – and we cannot continue our conversation. The thing "does" end our conversation. The "agency of things" is a working assumption that things can have a similar set of competences as other elements of the system, and sometimes we even have to grant them key agency for the functioning of the system.

It is also worth emphasizing the pedagogical agency of things. Imagine a primary school: it's break time, two floors, a staircase. A teacher stands there and says, "Please don't run, you might fall – there are no railings here." That's a symbolic, verbal message – a typically human one. Now let's add the railings. Their "intention" is similar: to protect children from falling. But this time, the action doesn't occur through words, but through matter – through form, resistance, and the limitation of movement.

It does make a difference whether we have a teacher issuing warnings, or a metal railing that simply makes running impossible. If we remove the railing, the whole system begins to operate differently – I would even say, worse. In this sense, we can say that things co-participate in the educational process – they possess agency of their own, influencing human behavior and the ways in which we learn.

[JJ]: Thank you for explaining the "agency of things." To conclude, I would like to ask you to summarise. How would you answer the question: What does didactics of things make us aware of?

[MCh]: I'm not sure what new I can add, but you could put it this way: things structure our actions, and we don't always understand why we behave in a certain way and what things do to us. We don't always realise that things enable certain ideas to emerge, "suggest" topics for our discussions. If we do not pay attention to the infrastructure of things, the material infrastructure, and do not admit that it has a broader meaning than just being a passive, subordinate tool, we will lose the opportunity to understand teaching in a certain way.

[JJ]: That's a great point. Returning to my perception of the syllabus as an element of education law, I see that the pedagogy of things draws attention to the fact that the syllabus does something to all of us and causes us to behave differently. There is a lot of such materiality in our academic environment and world. To exaggerate, I could say that I am, to some extent, a "subject of things".

Things sometimes enable our actions (e.g. today's conversation), sometimes eliminate practices, and even more often influence and structure them. Interpreting our conversation quickly, I also see that the didactics of things would allow us to look at what is around us more carefully; to ask different questions – e.g. what is the agency of Microsoft Teams, through which, or rather with *which*, we are recording this interview? Once again, thank you very much for your time.

[MCh]: Thank you very much for the conversation.

References

- Clark, A. (2010). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A., Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, no. 1, s. 7–19.
- Donald, M. (1993). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press.
- Harel, I. E., Papert, S. A. (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. London: Pitman.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, no. 2, s. 147–172.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mueller, P. A., Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, no. 6, s. 1159–1168.
- Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Plato. (2005). *Phaedrus* (trans. A. Nehamas, P. Woodruff). Indianapolis: Hackett Publishing.
- Sloterdijk, P. (1987). *Critique of Cynical Reason* (trans. M. Eldred). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Vlieghe, J., Zamojski, P. (2021). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, no. 13, s. 1388–1398.

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 jedne 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 niezadowolenie 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 tróję i to będzie dla niego wystarczające. To jest zatem ważna kwestia myślenia o standardach.

Czy zatem mam być misjonarką, która niesie kaganek edukacji, oświeśla 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 przeze 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.

Granice 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 Ewelina, 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 nauczam.

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 zaszliśmy 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 przykładanie 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 przeproszając 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, ubogacającym 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. Podobają 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 szerzej 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 – wyróżniła 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 współbycie 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-Ciąstko, A. (2013). Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Forum Oświatowe*, 25(2/49), 125–139.
- Sarnat-Ciąstko, A. (2016). *Budowanie relacji tutorskiej w świetle analizy transakcyjnej*. W: XXII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Kraków.
- Sarnat-Ciąstko, A. (2017). *Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.

Notka o autorce

Adrianna Sarnat-Ciąstko – 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.

Adrianna Sarnat – Ciastko

Jan Długosz University in Częstochowa,

Faculty of Social Sciences,

Department of Social Research

ORCID: 0000-0003-0505-2128

On the border between silence and meaning. Existential questions about truth and appearance in academic work

Summary

A conversation with Dr Adrianna Sarnat–Ciastko concerns the multidimensional experience of boundaries in the work of an academic teacher. These boundaries manifest themselves on a personal level (sense of competence, emotions, professional role), relational level (contact with students, crossing status boundaries, the meaning of silence), organisational level (teaching workload, pace of work, university culture) and cultural–generational level (clash between different generations of students and teachers). Silence becomes a special analytical category – understood both as an obstacle to dialogue and as a teaching tool, an indicator of maturity and trust, and a space for reflection. The interviewee also offers a critical reflection on the contemporary university, pointing to the tension between the logic of the "regime of speed," productivism and the appearance of quality, and the need for slowness, relationality and authenticity in academic education. The interview reveals the experience of teaching as an ethical and existential practice, rooted in relationships with others and in the constant negotiation of boundaries.

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

Jarosław Jendza [JJ]: Dear Ada, we are meeting today because a few months ago, at a conference on academic teaching organised by the The University of Gdańsk Center for the Development of Teaching and Tutoring, we invited you to a panel discussion on your experiences with boundaries in teaching. As you probably remember, this panel brought together a very diverse group of people who presented different ways of understanding what boundaries can be, where they lie, and how to work with them.

As someone who has a lot of experience in crossing certain boundaries, I would like to start by asking you if you remember a moment in your professional life when you decided that you wanted to work with a particular boundary.

Adrianna Sarnat–Ciastko [ASC]: Jarek, first of all, thank you for inviting me to this conversation. Getting straight to the point, although this topic opens many doors for me, I will mention a boundary that I think every teacher sets for themselves. This boundary is the limitations of one's own competence.

I ask myself the question: am I sufficient? When I say this, I remember a moment when I started working as an academic teacher and came face to face with my colleagues, who were only a year younger than me. That was when the question arose: am I good enough? It was the first boundary I had to work through, because in this situation it is not about whether I know more, or even whether I have developed the skills that will enable me to take on the role of a teacher. Rather, it was about whether I saw myself in this role and whether I identified with it. And that is the work on myself as a person who stands in front of a group. It was a boundary that stayed with me for a very long time.

I will tell you honestly that the ethos of being an academic teacher is immediately associated with that of a master. Hence the question: is this now my role? This context invites us to think about the path that a person facing a group of students must take.

I remember teaching one of my first classes at the university that is now called Jan Długosz University in Częstochowa. I started working on a temporary contract basis in 2005, which was basically twenty years ago, which is quite shocking to me.

At that time, I taught a course called, I think, "Contemporary socio-political issues". This course covered many aspects of recent European history, including the creation of the European Union and its significance. At that time, I experienced another boundary that showed me that perhaps I was in the right place. I asked this question to students who a year were or two younger than me, studying pedagogy in their fifth year. I asked them what significance the Second World War had for the creation of the European Union. I wanted to initiate a conversation and was met with silence, which was poignant for me, because, at the end of the day, we are talking about the Second World War.

I asked myself then where this silence came from. I started talking, inviting them to think together. I asked what happened during the Second World War that made Adenauer, and other leaders think about the creation of the European Union.

At one point, a timid voice piped up saying: "maybe, the Second World War caused social discontent?" I remember sitting down then and feeling very strongly that boundary, the limits of accepting other people's ignorance and the need to do something about that ignorance.

I could, for example, have ridiculed this ignorance – how is it that in the fifth year of university studies, no one knows what happened during the Second World War? I felt a kind of inner outrage at the time, and it remained strongly in my memory. I was accompanied by the thought that some discontent could be caused by miners' and nurses' strikes, but the consequences of World War II were a tragedy for millions of people. I was surprised by this boundary, which made realise me the need to be in this particular place.

I also see another boundary that I have to cross. It is an organisational boundary that appears in many places. For example, in July this year, I receive a proposal for additional responsibilities. This proposal shocks me so much that I try to close my laptop and not look at it for a while, because just

looking at it, at this number of new challenges and tasks, is so overwhelming that at some point you don't know what to do with it.

This organisational boundary is also the boundary of my own capabilities, my mental and physical capabilities. My organisation needs commitment that exceeds my mental and physical capabilities, because I am also involved in other things, which allow me to strengthen my teaching skills. These are projects, training courses and other activities that enrich me.

Of course, I give it back later, because these activities are like seeds that I sow. But I cannot escape the question of how much my workplace is conducive to this. To what extent is it also a place of rest and regeneration, to what extent is it a place where I can take care of my personal development, even in the context of the time I have at my disposal for reading various things, for contemplating science, for seeking new scientific and teaching challenges and so on?

Academic education is not a simple transfer of what you have to others. I am a person who has to process this content in my head. I have to construct it until it becomes authentic to me. At this point, the question arises, about organisational filters that make this difficult.

This leads to another boundary – the boundary of my emotions, which is also related to the standards I set for myself. I try to devote myself to my work, I am organised, I plan, I see the next steps, and I see a certain path in teaching.

Sometimes I wonder that maybe I should start conversations with students asking them a question: How much do you want to pass this course? Are you aiming for a “C” or an “A”. Because if I assume that everyone is aiming for an “A”, and there are students who want a “C”, should I respect that student, because they have the right to choose that “C” and it will be enough for them. This is therefore an important issue when thinking about standards.

Am I supposed to be a missionary who carries the torch of education, lighting the way like a lantern, casting for someone beam of light? But I often realise that I am faced with someone who does not need it. For such a person, our meeting is just an episode in their day, and their values lie elsewhere. Perhaps they think: "This is not important to me at all, so why should I make an effort?"

I do think that manoeuvring between these two extremes is incredibly difficult to reach a point where you can say that you have done a good job. On the other hand, what can be done to turn this good job into mastery, even though to become a master, one must be chosen by someone else?

This raises the questions of how to preserve our humanity, how to teach in accordance with the standards of dialogue, how to respect the needs of other people, which is particularly difficult for me in the context of the organisational boundaries I mentioned, but also in a situation where I feel that I am in a constant pursuit of action. In such moments, all that remains is routine and mechanical movement. You could say that this is the limit of flexible finding oneself in reality, and it is incredibly demanding.

As you can see, there are many boundaries, but another boundary is culture. Admittedly, my university is a place where there are very few students from different cultures. I am talking about people who appear for a moment, who are interns or Erasmus programme participants. It is a kind of

challenge to simply be able to “grab” them, “hold” them and show them that there is also space here to build relationships. But what to do when that person is not ready for it at all?

Another boundary is related to generations. Looking at the university, one can see different generations of teaching staff who have, at times, completely different approaches to the way of operating and very the idea of a university.

For some, a university is a corporation. Sometimes I realise this when, for example, my colleague at work says: "I come here to the factory. The university is a factory." And that's a difficult line for me to digest.

But I also experience these generational boundaries among students. We have more students who are in their retirement age, fulfilling their dreams of studying and not going to the University of the Third Age, but to regular, full-time studies. These people say in class: "I have a granddaughter", and they suddenly become the sociometric stars of the whole group and, in a way, fulfil the role of mother or father for others. These people often organise knowledge, take excellent notes, make use the reading rooms and sometimes can explain certain things in an excellent way. It's amazing, to be able to work with such boundaries.

I would also like to add that boundaries change and appear in different places. This happens from semester to semester – what may have been a boundary for me last semester is no longer a boundary today.

However, there is another boundary that is quite important to me, and which does not fit into standard academic jargon. I simply have a tendency, or perhaps my head tells me that I should be on first-name terms with my students, and I do so. Generally, they have a problem with switching to informal address with me, but I try very hard to get to know people by name. This is especially true when I conduct activities, such as workshops that are highly engaging and fall within the area of psychoeducation. It is important for me to talk to Eve, Dominice and Cris. At such moments, I try to remember the students' names. It is for me very difficult to address them as "ma'am", "sir" or "ladies and gentlemen". This is a certain boundary that I am constantly attempting to cross.

You know, Jarek, I work with students in a very delicate, psycho-pedagogical, psycho-preventive space, and I feel that more direct contact is important. The relationship that is established shows that later these people approach me and want something more. Of course, this does apply to not everyone, but it often happens.

I remember a situation when I was talking in class about the impact of alcohol on foetal development and how it shapes the brain. Then a girl came up to me and said, that this was probably what had happened to her me when her mum was pregnant with her.

And that's the moment when a teacher becomes something more, when you can trust them. It's a turning point that you have to earn and work for – but it also gives me a sense of purpose and faith that what I'm doing is meaningful. That's the point of teaching, crossing those status boundaries, and I consciously cross that boundary – the boundary of communication patterns with students.

[JJ]: If you don't mind, I would like to explore some of your thoughts now. First, I would like to ask you about the issue of silence as a boundary. This is one of the points in your words that I find particularly

inspiring, because, on the one hand, we sometimes perceive our academic work as work in silence. Silence is sometimes a prerequisite for contemplation.

In other words, we are friends with silence, we feel comfortable in it, it allows us to read and write. Silence is an integral part of working at a university. On the other hand, you describe a social situation in which one side is trying to establish dialogue, and then this silence becomes a boundary that needs to be addressed. In your statement, you use the modal verb "must"; You say – I must do something about this boundary.

[ASC]: I think that silence is an indicator of maturity at certain moments. If you say that silence is natural for you as an academic, then I have the feeling that it is a choice. I have a feeling that you are maturing into this silence, treating it as a natural state, a state in which creativity arises. There is space for writing, thinking, contemplating, looking out of the window, – then silence is your friend. But there are also other contexts in which silence can be thought of differently.

Professor Teresa Olearczyk from Cracow (Poland) writes about the pedagogy of silence and points out that silence is a pedagogical category¹. Olearczyk shows that silence can be a remedy for the noise and overstimulation that surrounds us. If, for example, we have a situation where a generation coming to us cannot live without headphones on their ears, cannot stop scrolling Tik Tok, because it is at a stage where it constantly supplies itself with dopamine, then I have the feeling that silence is a huge challenge for them. In this context, I see silence as a space that has many boundaries in itself.

Silence can also be something we fear greatly, because so often in teaching we are in a rush to cover some material. If we have every five minutes planned, which I sometimes encounter with teachers from primary or secondary schools – and there is silence – then it is often treated as a waste of time. If someone asks a question at the blackboard and that person has three seconds to answer, it seems like an eternity, so we have to "fill the silence" with talk.

We feel that we will not be able to cover the material in time, that we will not be able to complete it, and then we treat silence as evil. Silence becomes a boundary we do not want to reach, a signal that we have gone in the wrong direction.

I had the opportunity to do a micro study on silence. To be honest, I found the topic very interesting, especially from the perspective of my tutoring experience. I noticed, for example, that some people are afraid of silence in the tutoring process. If there is silence, it means that they are not fulfilling the relationship properly. But silence can be interpreted in at least two different ways. It does not have to be a curse, but rather a kind of blessing.

Silence is an ideal state for creative work, for thinking about the fact that we feel safe with each other, that if we remain in silence with someone in a relationship, it is an indicator of trust.

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

In transactional analysis, there is a term called transactional intimacy, which refers to a situation where we feel very comfortable in a relationship with another person and can remain in silence. To conclude this topic, I would say that silence is a kind of indicator of maturity.

In my teaching practice, I have stopped being afraid of silence. Also, in relationships, I do not expect an immediate response. If someone is in control of their time and knows what their tasks are, and at the same time "remains" in silence, it simply means that they need it, and for me it is a kind of message about the relationship.

I like to think of silence as a task, then I don't feel that silence wastes anything, silence becomes a tool that allows us to choose something, but silence is also necessary so that at some point we can familiarise ourselves with a place that is not entirely familiar to us.

If I am dealing with a situation in which I consciously choose silence as a tool for my work, then it can also be an important didactic message, for example, that someone does not want to talk about a given topic, or that I have entered an area of life that is not a topic for a tutorial. Or maybe the person just needs time and silence, and then we enjoy that time together because it allows us to see something important. Silence is therefore an indicator, a tool, a space and a boundary for me. However, what it becomes at a given moment depends on the context in which we find ourselves.

[JJ]: I like silence. I cycle hundreds of kilometres and recently I have realised that I cycle in search of the sounds of nature and, at the same time, silence.

[ASC]: Note that your experience of silence is a choice. You need this silence. For me, silence is also a point of reference that allows me to show my students a certain path. I think silence can be a friend that leads us to well-being, and then we can draw our students' attention to listening and practising silence as part of workshop activities – then it will be a task to be done.

Being in silence is an exercise in mindfulness. Such interpersonal contact with students, which we practise in various types of workshops, can strengthen certain soft skills. Silence can therefore be part of the programme, a kind of experience, just like your cycling.

In silence, we can create structures that we then describe, for example in the form of an inner dialogue. Silence is then a very personal experience and a moment of recognising my relationship with the world, but silence in a relationship can also mean its breakdown. A complete breakdown, where there is nothing left. There is nothing on the other side.

In a relationship, silence can mean a longing for contact, and when that person does not speak, such silence will no longer be comfortable. It was during our conversation that I realised that silence itself hides boundaries and, besides, it is a very interesting category for further exploration.

[JJ]: Indeed. I also did not realise that it could be so ambiguous and undefined. One could say, that we are now learning about silence and what it becomes at a given moment and in a given context, and what to do with it. But now I would like to return to another thread, which you described as the intergenerational boundary. I have the impression that literature dealing with such differences is growing very rapidly, which may indicate that this is an important topic in terms of culture and research. Why do you think we are emphasising intergenerational differences so much at this particular moment?

[ASC]: Intergenerational differences are something I encounter every day at the University, because we meet different generations here. I think the differences are huge, but I also believe that transferring and learning from each other is of great value.

Two years ago, I had a student who was a bit older than my mum. It was her next degree, which she treated as a place for self-improvement, not necessarily thinking about another field of study, as a path to work in this area. With a great deal of freedom and awareness of her abilities, but also with a willingness to explore, and with an adult child, she decided to study. She had a certain approach to studying, which I would describe as reliability, which is also very close to my heart.

I am an organised person, and I live by the principle that if we have a set of readings, I read them, prepare myself and participate in class. This student did exactly the same. For her classmates, it was something extremely interesting and revealing. Suddenly, it turned out that this was also a way to study. This example showed them a new perspective.

On the other hand, there are meta-analyses, terms such as „snowflakes" are inundated with a real abundance of various concepts. This abundance creates apparent chaos, but it also shows that we are confronted with different patterns of thinking. I am from the millennial generation, for whom meeting the Generation Z is something phenomenal².

I think that the more such transfers there are, the better. These apparent boundaries can cause us to learn from each other, but the key element is that we must have a common space to work in³. This transfer and learning from each other applies to very different aspects of life, from the idea of well-being to the stimuli that surround us, such as the silence that was much more prevalent in the past than it today.

The work ethics is probably completely different too. I have an alpha generation at home, my son who is about to turn seven, and I ask myself what responsibilities I should give him so that it is reasonable, interesting for him and necessary for all of us.

The presence of different generations in one space complements us all very well and adds a lot of value. I really like all kinds of situations where, for example, students go to volunteer, for example with a group of the elderly or become assistants to people with disabilities. In these situations, these people also transcend their generational boundaries.

Reaching out to another person just to get to know them, regardless of who they are and what generation they belong to, is valuable. Of course, at this stage, the question arises as to what kind of university should be created in order to provide a space that invites different generations to learn from each other. There are various solutions in this area.

Sometimes the university "goes down" to the secondary school level and creates academic high schools, sometimes we have nurseries at universities, but I must admit that I feel an inner turmoil

² Cf. Finn, K., Ingram, N., & Allen, K. (2021). Student millennials/Millennial students. *Reimagining the higher education student*, 187.

³ See, for example, Hannay, M., & Fretwell, C. (2011). The higher education workplace: Meeting the needs of multiple generations. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1.

here. I have a problem with the modern university and with the fact that the academic world has gone in a certain direction.

Let me give you an example. When I was a student, from my first year I was involved in student life, which consisted, for example, of creating a student newspaper for five years. I was in a research club, which was an incredible experience for me. I wondered whether I should promote cheese in supermarkets on weekends, work as a sales hostess, because everyone has financial needs.

At that time, however, I felt a strong drive towards creative work, which is often voluntary work. I was always happy when I saw that I had, for example, a four-hour break and could use that time to do an interview, put together a newspaper, or take some photos. I waited for those moments when we published the newspaper, first as a monthly and then as a bimonthly. The newspaper was called *Częstochowski Magazyn Sportowo-Akademicki* (Częstochowa Sports and Academic Magazine)⁴.

To this day, I can still feel the energy of that creative moment, but I can also feel the fruits it bore. I remember exactly how I would pick up the latest issues of the newspaper from the printers and run to class, sometimes to an exam, and in rush, apologising to the professor that we had just published the newspaper and I had to pick it up. I was in a creative flow at the time.

Today, I sometimes observe students who have one free hour, because it was difficult for the planner to arrange a schedule so that they could have these classes in a row, and they have a problem with that. I feel an inner resistance to this, although I try to tell them that it can be a resource. You can spend time together, you can talk, you can go for coffee or ice cream, read, prepare for classes, think about some activity, instead of sitting in a call centre and talking about energy bills.

The work ethics takes away from the study ethic. Studying becomes an add-on.

For me, it was a different experience, enriching in many ways. Moments like these really motivate me. I talk to students and say, "Gosh, through your studies, you are prolonging your youth, you have the opportunity to experience things. Give yourselves time for this experience, give yourselves a shared space to get to know each other.

I do think that volunteering is a good space for different generations to meet at the University. It involves a student going to a person in need, finding them and supporting each other. I also like the idea of a "living library", where we have the opportunity to meet different generations, but this requires a certain amount of commitment. This is where the educational and formative functions of the University come in. After all, we are not only concerned with presenting knowledge, but also with shaping attitudes, especially if we demonstrate this through our own behaviours.

I am the supervisor of a research club – the Student Research Club of Therapists, where students who get involved, develop and are exposed to various opportunities and invest time in our meetings. This gives me the feeling that this is the right path. For me, this is the correct understanding of the ethos of studying. This gives meaning to the university as such, as a place of growth, and not

⁴ The history of the journal is linked to the Jan Długosz University Sports Association. For more information, see: <http://www.azs-ujd.czest.pl/historia/>.

just a place of knowledge transfer or e-learning courses. Only then is it a place to experience something more.

If it is indeed true that we live in a culture of immediacy, an "instant" culture, then perhaps the university is the place where we give ourselves permission not to be instant. This is an important element of the broader understanding of academia – here, slow rather than fast is part of growth⁵.

[JJ]: Thinking about time is probably related to the cultural boundaries you mentioned. Perhaps today we really do perceive things according to the maxim "fast is good"?

[ASC]: Yes. Let me refer to my tutoring experience again. As a tutor, I associate "fast" with pretending. Of course, there are many moments in my life when I act quickly, especially when I am in the heat of various activities. Then "quickly" is enough, but when we enter into a relationship with someone, when we want to genuinely create space for our development goals, for our own personal goals, it is often the case that the first, quick things that appear are superficial.

If we stop at what is superficial, we will not go deeper. "Quickly" does not always work, and in some areas of life it does not work at all. For example, the materials we prepare for classes. They were not created quickly, but we created them through years of work. We changed them, improved them, worked on them. The same is true in the tutoring process.

[JJ]: I think that it's quite difficult in a culture of learning outcomes, where education is subordinated to efficiency. And yet in our conversation, you praise slowness.

[ASC]: Yes, you're right. I'm thinking about the fact that we can create enclaves, enclaves from the university, where a young scientist who goes straight from university to doctoral school and has to produce as many papers as possible, and if they don't do it, they won't get in because that's the entry criterion.

[JJ]: The speed regime?

[ASC]: Of course, a speed regime! I don't want to say that it's not useful at all. On the contrary, sometimes it motivates us, but you certainly can't succumb to it one hundred per cent. Right next to "fast life" we have "slow life", we have "hygge"⁶ and other things that allow you to achieve well-being.

Why, do you think, for example, that there is more and more talking about well-being at the moment? Because our hearts cannot keep up with this pace, our brains cannot keep up with this pace. We need to maintain balance at the University and create enclaves for the slowness. A university that would like to work with this boundary would certainly have to plan spaces for functioning in "slow" mode. A university that realises it wants to have employees who are efficient, who write, publish, travel, represent and score points, must create space for regeneration, because this is a key element of creative work and this part of the activity must be planned, even if only in the HR strategy.

⁵ Cf. Berg, M., & Seeber, B. K. (2025). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.

⁶ Hygge – a Danish word meaning comfort, cosiness, used to describe the achievement of inner balance, security and happiness, especially by Scandinavian societies. The concept originated in Denmark in the 19th century. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hygge>, accessed on: 25.11.2025.

I really like the situation, which I think is becoming more and more common, where I send someone an email and get a reply saying, "Sorry, I'm on holiday, I'll reply in two days." Implementing this type of culture, where we don't have to act immediately, where at least 10% or 15% of our time is devoted to regeneration, should be planned. This is a specific organisational culture; these are certain standards.

I am not an expert in the history of education, but I remember that there were such ideas and solutions in the past, for example in medieval colleges, where academic teachers and students worked together, lived together, ate together, competed in races together, sang together, discussed together. They rested together and had time to talk together. It would be important for us not to forget this.

Meanwhile, we are moving towards a university that is becoming a corporation that holds you accountable for results. If we collect documentation of learning outcomes, then committees for the quality of education appear, which verify every year how efficiently we are doing this. I keep wondering if this is how it should be.

Twenty years ago, I had one sheet of paper with the entire course programme on it, or maybe even three quarters of that sheet. It was a matter of academic freedom. Today, everything is controlled, and it is a complete illusion that we can create high-quality education at such a pace. Ensuring the quality of education at this pace of work must be an illusion. The situation is similar in other parts of the education system. Yesterday, I spoke to a friend of mine who is a schoolteacher and who says that prevention in schools is only prevention on paper.

Note that this may be an interesting conclusion to our conversation – we have identified the boundary between truth and illusion. What makes something true and what makes something an illusion in the world of academia? We can pretend everything, but where is the place for real education, real teaching, real coexistence at the University?

[JJ]: That is the question! That is the perfect pretext for another conversation! Thank you very much.

References:

- 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*. [In:] *Reimagining the higher education student* (p. 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.

Iwona Maciejowska

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Chemii

ORCID: 0000-0002-3788-4853

Ponad granicami – przykład międzynarodowej współpracy w dydaktyce przedmiotowej

Streszczenie

Artykuł wpisuje się w kategorię opisów dobrej praktyki. Prezentuje analizę rozwoju i znaczenia międzynarodowej konferencji *European Variety in University Chemistry Education* (EuroVariety) jako przykładu skutecznego przewyższania izolacji nauczycieli akademickich poprzez współpracę międzynarodową. Porównanie tematyki wystąpień z lat 2005 i 2025 pozwoliło zidentyfikować kluczowe przesunięcia w priorytetach dydaktyki chemii: od problematyki formalno-programowej ku refleksji nad społeczną odpowiedzialnością uczelni, zrównoważonym rozwojem, inkluzywnością oraz profesjonalizacją roli nauczyciela akademickiego. Technologie cyfrowe pozostają stałym elementem konferencyjnych debat, jednak ich zakres ewoluował – od prostych narzędzi e-learningowych do zaawansowanych rozwiązań VR/AR i AI. Ewaluacja EuroVariety 2025 wskazuje, że konferencja nie tylko dostarcza uczestnikom inspiracji i kontaktów, ale również buduje poczucie wspólnoty zawodowej oraz wzmacnia pewność siebie dydaktyków. Opisywany przypadek potwierdza, że inicjatywy oddolne mogą przekształcać się w trwałe, międzynarodowe fora wymiany doświadczeń i refleksji nad nauczaniem w szkolnictwie wyższym. W rekomendacjach podkreślono potrzebę zwiększenia dostępności konferencji poprzez wsparcie finansowe dla osób z krajów o niższym poziomie finansowania dydaktyki oraz rozważenie form hybrydowych jako uzupełnienia spotkań stacjonarnych, co pozwala oszczędzić czas. Autorzy sugerują również, że model EuroVariety może być inspiracją dla innych dyscyplin, sprzyjając profesjonalizacji kadry, budowaniu wspólnoty praktyków oraz rozwojowi dydaktyki akademickiej w wymiarze międzynarodowym.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, współpraca międzynarodowa, EuroVariety, konferencja, dydaktyka chemii, nauczyciel akademicki

Summary

The article presents an analysis of the development and significance of the *European Variety in University Chemistry Education* (EuroVariety) international conference as an example of effectively overcoming the isolation of academic teachers through international collaboration. A comparison of conference presentation topics from 2005 and 2025 made it possible to identify key shifts in the priorities of chemistry education – from formal and curricular issues toward reflection on universities' social responsibility, sustainable development, inclusivity, and the professionalization of the academic teacher's role. Digital technologies remain a constant feature of conference debates; however, their scope has evolved from simple e-learning tools to advanced VR/AR and AI solutions.

The evaluation of EuroVariety 2025 shows that the conference not only provides participants with inspiration and professional connections but also fosters a sense of community and strengthens teachers' confidence. The case discussed confirms that bottom-up initiatives can evolve into lasting international forums for the exchange of teaching experiences and reflection on higher education practice. The recommendations emphasize the need to increase the accessibility of the conference by offering financial support to participants from countries with lower levels of educational funding and by considering hybrid formats as a complement to in-person meetings, saving participants time. The authors also suggest that the EuroVariety model can serve as inspiration for other disciplines, fostering the professionalization of academic staff, building communities of practice, and advancing academic teaching in an international dimension.

Keywords: higher education teaching, international collaboration, EuroVariety, conference, chemistry education, academic teacher

Wprowadzenie

Dydaktyka, a szczególnie dydaktyka akademicka są często postrzegane jako izolowane działanie nauczyciela/nauczycielki, stojących samotnie przed grupą studencką lub równie samotnie borykających się z dylematami związanymi z ich ocenianiem. W raporcie M. T. Brookes (1983) „Meeting the_Challenges: Developing Faculty Careers” stwierdzono, że zawód akademicki jest „*very solitary activity*” (bardzo samotną aktywnością), z ograniczonym mentoringiem i wsparciem społecznym. Podobnie, w podręczniku S. Moore „Teaching at College and University” zaznaczono: „*teaching can be quite a solitary activity*” (nauczanie może być dość samotną aktywnością), mimo iż wykładowcy są częścią szerszej wspólnoty akademickiej. Jandrić w swojej pracy rozróżnia *alonetime* (czas samotności sprzyjający skupieniu i twórczości) od *loneliness* (niechciana izolacja emocjonalna), o której mowa w tej pracy. Zwraca on uwagę, że wykładowcy często potrzebują ciszy do pisania i refleksji, ale brak wsparcia w zespole akademickim może prowadzić do poczucia osamotnienia (Jandrić, 2022).

Na tej podstawie warto zadać sobie kilka pytań: Czy ja też tak się czuję w tej roli? Czy ta sytuacja mnie dotyka/martwi? Z czym ona się wiąże? Czym skutkuje? Odpowiadając na nie warto rozważyć kilka elementów, na przykład:

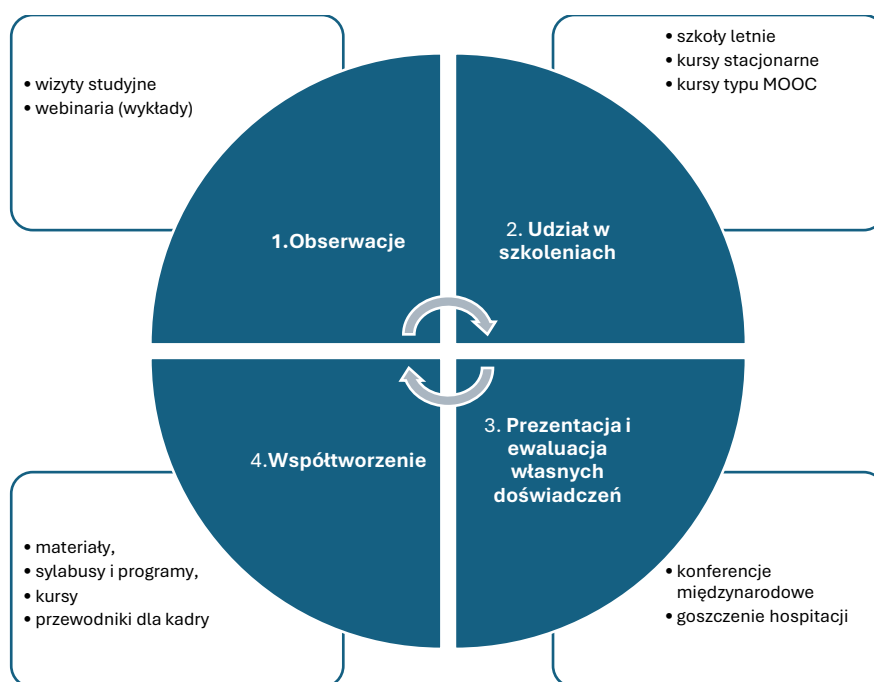
- a) brak partnera w nauczaniu. Wspólne nauczanie (ang. *co-teaching*) nie jest specjalnie popularne na polskich uniwersytetach, może z wyjątkiem zajęć laboratoryjnych. Każde zajęcia prowadzone solo pozbawione są wsparcia osoby współprowadzącej, z którą można by wspólnie rozwiązywać napotkane problemy *in statu nascendi*, czyli w momencie wystąpienia. To może pogłębiać poczucie izolacji, zwłaszcza w trudnych sytuacjach dydaktycznych.
- b) brak wzmocnienia społecznego podczas i poza zajęciami. Choć poza salą wykładowca może (choć nie musi) być częścią zespołu dydaktycznego prowadzącego dany przedmiot, specjalizację czy kierunek, to jednak częsty brak systematycznych spotkań, stałej wymiany myśli, obserwacji, refleksji, pytań, wniosków, wspólnego rozwiązywania codziennych problemów napotykanых w pracy ze studentami, znacząco ogranicza jego możliwości doskonalenia dydaktyki
- c) brak konstruktywnej informacji zwrotnej na temat prowadzonych zajęć. Brak drugiej osoby (współnauczyciela, co-teacher) do konsultacji na bieżąco podejmowanych decyzji, która potrafiłaby zareagować już podczas zajęć, a także brak hospitacji wspierających lub po prostu

hospitacji koleżeńskich, utrudnia m.in. elastyczne dopasowanie podjętych działań do zaistniałych sytuacji i potrzeb danej grupy studentów.

Współpraca dydaktyczna jako warunek sine qua non jakości kształcenia

Opisane powyżej zjawisko izolacji w roli nauczyciela akademickiego można skonstrastować z ideą wspólnotowości, na gruncie której powstała koncepcja uniwersytetu jako wspólnoty uczniów i mistrzów, a także z ideami współpracy i dydaktyki kolegialnej. Promują one komunikację i wymianę doświadczeń w środowisku akademickim. Przykłady takich działań obejmują: tworzenie zespołów typu *Community of Practice* (wspólnota praktyków, Wenger, 1998), współpracę osób prowadzących zajęcia z tego samego przedmiotu (częste w naukach przyrodniczych i medycznych), instytutowe seminaria dydaktyczne oraz działalność Rad Programowych.

Współpraca dydaktyczna wykracza dziś poza mury uczelni. W sojuszach typu *European Universities* (np. Una Europa) rozwijane są wspólne programy i procedury wspierania jakości kształcenia. A doskonalenie kompetencji dydaktycznych wykładowczyń i wykładowców realizowane przyjmuje w międzynarodowym środowisku bardzo zróżnicowane formy (rys. 1).



Rys. 1. Przykładowe formy współpracy międzynarodowej służące rozwojowi kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (Maciejowska, 2022)

Jedną z form służących rozwojowi kadry kształcącej jest udział w międzynarodowych konferencjach dydaktycznych. Uczestnictwo, nawet bierne, pozwala na poznanie najnowszych

trendów, osiągnięć, badań oraz przykładów dobrych praktyk w dydaktyce akademickiej, a także nawiązanie ciekawych kontaktów (Hauss, 2022). Z kolei czynny udział umożliwia zaprezentowanie własnych działań dydaktycznych i poddanie ich ocenie, co prowadzi do refleksji nad własną praktyką dydaktyczną (Hutchings i Shulman, 1999; Felten, 2013; Cruz i in., 2023).). Udział w konferencjach dydaktycznych stanowi rozpoznaną formę rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich – daje forum do dzielenia się wynikami, projektami i inicjatywami ukierunkowanymi na doskonalenie nauczania.” (Boyer, 1990; Hutchings i Shulman, 1999).

Przykład dobrej praktyki w dydaktycznej współpracy międzynarodowej

Jednym z dwóch celów niniejszej pracy jest przedstawienie przykładu dobrej praktyki w zakresie budowania wysokiej jakości kształcenia poprzez międzynarodową współpracę dydaktyczną. Analiza koncentruje się na współpracy ponad granicami państwowymi, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń Wydziału Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego w organizacji międzynarodowej konferencji dydaktycznej. Zastosowano podejście studium przypadku, łączące analizę deskryptywną i chronologiczną (Yin, 2015; Strumińska-Kutra, 2018) oraz elementy podejścia autoetnograficznego zawierającego refleksyjną analizę tego, jak własne doświadczenia zawodowe autorki odzwierciedla szersze mechanizmy instytucjonalne.

Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego zatrudnia ok. 150 pracowników badawczo-dydaktycznych oraz ok. 25 pracowników dydaktycznych. Dysponując tym potencjałem, prowadzi samodzielnie cztery kierunki studiów i współprowadzi kolejne cztery. Aby sprostać tym zadaniom, rozwój kompetencji kadry dydaktycznej realizowany jest nie tylko w obrębie jednostki i całego uniwersytetu, lecz także poprzez międzynarodową współpracę dydaktyczną. Poprzednie badania prowadzone w tym środowisku wykazały pozytywny związek pomiędzy aktywnością międzynarodową nauczycieli akademickich w obszarze dydaktyki w ramach międzynarodowej sieci ECTN (European Chemistry Thematic Network) a jakością kształcenia na wydziale (Maciejowska, 2022).

W 2002 r. pracownicy Wydziału po raz pierwszy uczestniczyli w brytyjskiej konferencji *Variety in Chemistry Education* w Plymouth. Spotkanie to, poświęcone dobrym praktykom w kształceniu chemicznym na poziomie akademickim, zainspirowało autorkę do zorganizowania europejskiego odpowiednika tamtej konferencji. W Polsce wówczas brakowało przestrzeni do systematycznej wymiany doświadczeń dydaktycznych – jedyną okazją były sesje dydaktyki chemii podczas dorocznych zjazdów Polskiego Towarzystwa Chemicznego, w których tematyka szkolnictwa wyższego zajmowała niewielką część czasu obrad. Wydaje się, że sytuacja wyglądała wtedy podobnie w przypadku innych dyscyplin ścisłych i przyrodniczych, a w niektórych wygląda tak do dziś.

W 2005 r. w Krakowie uczestnicy konferencji z roku 2002, wsparci przez współpracowników i władze Wydziału, zorganizowali pierwszą międzynarodową konferencję *European Variety in Chemistry Education* (EuroVariety), skierowaną do wykładowców uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół zawodowych.

Jej głównym celem było stworzenie platformy wymiany doświadczeń w kształceniu chemicznym w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA). W trzydniowym spotkaniu uczestniczyło ponad 40 gości z 16 krajów oraz niemal tyle samo nauczycieli akademickich

z Polski, w tym piętnastu wykładowców z pięciu różnych zakładów dydaktycznych Wydziału Chemii UJ (*European Variety in Chemistry Education. Scientific Programme, 2005*). Niestety, formalna ewaluacja konferencji nie została wtedy przeprowadzona. Pewnym wskaźnikiem sukcesu konferencji może być włączenie jej do kalendarza DivCEd EuChemS i jej organizacja przez następne 20 lat naprzemiennie z konferencją ECRICE poświęconą badaniom w dydaktyce chemii.

Na podstawie własnego doświadczenia autorki, można powiedzieć, że była to wyjątkowa okazja, by polscy wykładowcy zobaczyli, jak pracują i z czym mierzą się ich koledzy z innych krajów Europy. A różnice były bardzo wyraźne. Jedną z nich była kwestia zróżnicowania studentów podejmujący studia. Omawiane w prezentacjach wyzwania dydaktyczne związane z m.in. ze zróżnicowaną wiedzą wstępną (np. brak lekcji chemii w szkole na poziomie licealnym w niektórych krajach), zróżnicowanymi obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi (studenci–pracownicy i studenci–rodzice), nauczania chemii „nie chemików”, związana z nimi potrzeba ograniczenia liczby studentów odpadających po pierwszym roku czy semestrze, wydawały nam się wtedy wzięte z przysłowiowej zupełnie innej bajki. W tym czasie studia chemiczne w Polsce w większości podejmowały osoby bezpośrednio po liceum i maturze z chemii, a przyszłych lekarzy, farmaceutów, biochemików kształcili wykładowcy chemii zatrudnieni specjalnie w tym celu na tamtych wydziałach. Tematy aktywizacji studentów na wykładach, wprowadzania zadań problemowych nie posiadających jednego poprawnego rozwiązania, uczenia się opartego o dociekanie naukowe (IBSE), rozpoczynania zajęć od przedstawienia praktycznego kontekstu omawianych pojęć, także były dla nas prawie zupełnie nowe. Z drugiej strony, tematy związane z nauczaniem i uczeniem się konkretnych pojęć i zależności chemicznych, wprowadzaniem metod aktywizujących na zajęciach ćwiczeniowych oraz wykorzystaniem tworzonych właśnie nowych narzędzi z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych pojawiały się i wśród autorów z Polski, i autorów zagranicznych. Konferencja pozwoliła autorce i jej współpracownikom nie tylko przygotować się na nieuchronnie pojawiające się w kolejnych latach w kształceniu akademickim nowe wyzwania dydaktyczne, ale i zbudować poczucie wspólnoty z kolegami i koleżankami nauczającymi studentów chemii w innych częściach Europy.

W 2025 r. konferencja powróciła do Krakowa pod nieco doprecyzowaną nazwą *European Variety in University Chemistry Education*. Zdaniem autorki, po 20-latach różnice w tematyce wystąpień pomiędzy uczestnikami z Polski i innych krajów UE zostały praktycznie wyeliminowane.

Porównanie – podobnych w strukturze – składu komitetów organizacyjnych obu edycji wskazuje, że skuteczna organizacja konferencji dotyczącej dydaktyki akademickiej opiera się na współpracy przedstawicieli różnych zakładów dydaktycznych, co pozwala lepiej wykorzystać ich zróżnicowane kompetencje, doświadczenia i sieci kontaktów, zwiększając oddziaływanie wydarzenia i sprzyjając jego interdyscyplinarnemu charakterowi. Ta współpraca była kontynuowana od roku 2002 przez kolejne lata do roku 2025 także poza kontekstem konferencyjnym, co pokazuje, nie tylko potrzebę ogromną potrzebę działania wspólnoty praktyków (CoP), ale także jej skuteczność w zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia.

Natomiast oparcie składu komitetów naukowych na członkach sekcji dydaktycznej Europejskiego Towarzystwa Chemicznego (Division of Chemical Education EuChemS) stworzyło międzynarodowy parasol ułatwiający dotarcie do szerokiego grona potencjalnych uczestników i zapewnienie wysokiego poziomu merytorycznego programu. Zdaniem autorki, bez tego wsparcia,

przełamanie „żelaznej kurtyny” w dydaktyce akademickiej byłoby bardzo trudne. Jest to szczególnie istotne w dobie pojawiających się jak grzyby po deszczu tzw. „fejkowych” konferencji, które podszywają się swoimi nazwami i akronimami pod wydarzenia z tradycją i renomą, lecz nie stosują recenzji zgłoszeń, nie zapraszają ekspertów z danej dziedziny, a koncentrują się na generowaniu zysków.

Wypowiedzi uczestników konferencji EuroVariety 2025, uchwycone w ankiecie ewaluacyjnej pokazały między innymi, że:

- Podobnie, jak opisano w literaturze, uczestnicy mieli 3 główne cele udziału w konferencji: zainspirowanie się (38% odpowiedzi), dzielenie się własnym doświadczeniem i budowanie sieci kontaktów (po 29%, można było wybrać więcej niż 1 odpowiedź).
- Dwie główne przeszkody, które mogą utrudniać decyzję o zgłoszeniu udziału to brak funduszy (81%) i brak czasu (51%).
- W przeciwieństwie do konferencji naukowych, gdzie ta forma jest niezwykle rzadka, na EuroVariety warsztaty praktyczne spotkały się z życzliwym przyjęciem. Pytani o przyszłość uczestnicy zdecydowanie opowiedzieli się za warsztatami z bardzo zróżnicowanych dziedzin. Najwięcej głosów zdobyły eksperymenty w kształceniu studentów (60%), następnie sztuczna inteligencja (58%) oraz oprogramowania dla dydaktyki (42%). Istotny był także temat rozwoju kompetencji miękkich (46%).

W odpowiedziach na pytanie „Co powiesz swoim współpracownikom po powrocie do pracy?” można było przeczytać¹ między innymi „Miło było dowiedzieć się, co na uniwersytetach jest łatwe w nauczaniu o zrównoważonym rozwoju, a co trudne – dało mi to wskazówkę, na jakim etapie jestem ja i moje nauczanie.”, „Mimo że nauczanie jest zajęciem samotnym, spotykanie ludzi robiących to samo jest bardzo pomocne.”, „Niektóre z naszych działań mają oficjalne nazwy – postępujemy właściwie!”, „Prezentacje i inne formaty były inspirujące. Podobała mi się reprezentowana i przeżywana różnorodność (różne narodowości, wykształcenie itd.)”, „spełniło moje cele związane z nawiązywaniem kontaktów i budowaniem nowych znajomości. Nadal wspominam o części z tego, czego się nauczyłem.”, „Ogromną wartością jest poczucie przynależności do międzynarodowej społeczności, dzielącej wspólne zainteresowania i mogącej przekazywać inspirujące i wnikliwe przemyślenia.”.

Analiza trendów tematycznych konferencji European Variety in University Chemistry Education w latach 2005–2025

Wyjątkowa sytuacja, w której międzynarodowa konferencja organizowana była w Polsce w długim odstępie czasu dała możliwość identyfikacji tematów i trendów z ostatnich 20 lat. Analiza obejmuje porównanie tematyki „teoretycznie” zaproponowanej przez komitety naukowe obu konferencji oraz zrealizowanej w praktyce – na przykładzie abstraktów wszystkich wystąpień (ustnych i posterowych) z lat 2005 i 2025. Zastosowano podejście tematyczne – uproszczoną analizę treści (*Content Analysis*). Etapy analizy przedstawiają się następująco (Braun i Clarke, 2006):

¹ Tłumaczenie automatyczne.

1. Zapoznanie się z danymi – wstępna lektura abstraktów.
2. Kodowanie – wyłonienie jednostek znaczeniowych (słów kluczowych, zagadnień) i przypisanie im wstępnych kodów.
3. Poszukiwanie tematów – grupowanie kodów w kategorie tematyczne (np. „ICT w nauczaniu”, „Kompetencje zawodowe”, „ZR i SDG”) i definiowanie tematów.
4. Raportowanie – zestawienie zmian w czasie.

Badania nad tematyką konferencji oraz publikacji dotyczących edukacji w zakresie STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) prowadzone są od wielu lat. Do najnowszych należą m.in. prace: Odden, Marin i Caballero (2020), Caramaschi i Odden (2025), Draman i Mohamad (2021).

Odden, Marin i Caballero (2020) zauważyli, że w badaniach edukacyjnych zaszły wyraźne zmiany: od prostych badań koncepcyjnych (2000–2005), poprzez złożone analizy oparte na danych ilościowych i metodach mieszanych (po 2010 r.), aż po zwrot ku różnorodności i inkluzywności (od połowy lat 2010). Zaobserwowano również fale wzmożonego zainteresowania poszczególnymi tematami, m.in. przejście od badań jakościowych nad rozumieniem studentów do analiz dotyczących rozwiązywania problemów. Od 2010 r. widoczny jest wzrost znaczenia podejść socjokulturowych, w tym badań nad wspólnotami praktyków, tożsamością studentów i zmianami instytucjonalnymi.

Draman i Mohamad (2021) w pracy *A Bibliometric Review on Chemistry Education: Bodies of Research 1980–2020* wskazali, że po 2000 r. pojawiło się wiele publikacji poświęconych m.in. zielonej chemii, nauczaniu problemowemu (*Problem-Based Learning, PBL*) oraz ewaluacji. Najczęściej cytowane prace dotyczyły badań nad kompetencjami koncepcyjnymi studentów, motywacją oraz metodami aktywizującymi. Autorzy wyróżnili kilka głównych klastrów tematycznych:

- nauczanie oparte na badaniach (*Inquiry-Based Learning*),
- ewaluacja i ocenianie efektów kształcenia,
- integracja technologii cyfrowych w dydaktyce i laboratoriach chemicznych,
- zrównoważony rozwój i zielona chemia jako rosnący trend po 2010 r.

Źródłem danych w tej pracy były opisy obu omawianych konferencji opublikowane na ich stronach domowych (lista tematów zaproponowanych w zaproszeniu na konferencję) oraz książki streszczeń EuroVariety 2005 i 2025.

Porównanie tematów zaproponowanych przez komitety naukowe EuroVariety w latach 2005 i 2025 ukazuje wyraźną ewolucję. W 2005 r. dominowały kwestie związane z implementacją procesu bolońskiego, międzynarodowymi projektami dydaktycznymi oraz relacją pomiędzy dydaktyką a badaniami. Było to odzwierciedleniem realiów pierwszej dekady XXI wieku i potrzeby osadzenia studiów chemicznych w nowym kontekście instytucjonalnym. Po dwudziestu latach widoczne jest przesunięcie w stronę tematów globalnych i ważnych dla przyszłości: zrównoważonego rozwoju, odpowiedzialności społecznej, uczenia się przez całe życie, a także nowych technologii cyfrowych (AR, VR, AI) oraz doświadczeń związanych z nauczaniem zdalnym. Znaczenie zyskały również kompetencje transwersalne zwiększające zatrudnialność, a także profesjonalizacja kadry akademickiej.

W oparciu o literaturę (Odden, 2020; Draman, 2021; Bretz, 2008) oraz wstępną analizę treści, zdefiniowano 10 kategorii tematycznych streszczeń (T1–T10, aneks 1) z wykorzystaniem heurystyk słów kluczowych. W przypadkach wątpliwych stosowano weryfikację ręczną. Ostatecznie wszystkie abstrakty zakodowano, przypisując je do jednej z tych kategorii tematycznej. Na przykład, streszczenia dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli zostały przypisane do kategorii T7, niezależnie od tego, jakiego aspektu pracy nauczyciela dotyczyły.

Analiza trendów polegała na: obliczeniu liczby wystąpień w każdej kategorii w obu konferencjach, określeniu udziałów procentowych (dla uwzględnienia różnych wielkości konferencji), identyfikacji tematów o rosnącej i malejącej częstotliwości występowania. Na końcu wyniki porównano z trendami opisywanymi w literaturze światowej.

W tabeli nr 1 zebrano przykłady wystąpień w wyróżnionych wcześniej kategoriach.

Tabela 1. Przykłady prezentacji i posterów w wyróżnionych wcześniej kategoriach².

Kategoria	2005	2025
T1 – Innowacje dydaktyczne	Yuri Orlik – <i>Aktywna metodyka nauczania: podstawa innowacji na rzecz doskonalenia wiedzy i umiejętności studentów</i>	Małgorzata Krzeczowska – <i>Informacja zwrotna jako narzędzie sukcesu – jak skutecznie wspierać rozwój studenta?</i>
T2 – Technologie cyfrowe	Barbara Dębska – <i>www.e-chemistry.pl, Portal e-learningowy do edukacji chemicznej</i>	Siegfried Schindler – <i>Nie panikuj! Poradnik autostopowicza po rzeczywistości rozszerzonej z AI</i>
T3 – Edukacja dla ZR + RRI	Inci Morgil i in. – <i>Analiza skali świadomości w zakresie energii odnawialnej</i>	Vesna Ferk Savec – <i>Przyspieszanie transformacji na rzecz zrównoważonego rozwoju poprzez edukację z zakresu zielonej chemii</i>
T4 – Kompetencje akademickie i zawodowe	Piotr Tomasik – <i>Kształcenie studentów w zakresie pisania raportów naukowych</i>	Jasmijn Ruijgrok – <i>Kształcenie przyszłych specjalistów laboratoryjnych – łączenie badań i edukacji na rzecz transformacji energetyczno-materiałowej</i>
T5 – Studenci	Geoffrey W.H. Potter – <i>W stronę ćwiczeń laboratoryjnych zorientowanych na studenta</i>	Julio Garay – <i>Teoria stylów uczenia się – czy preferencje studentów mogą ułatwić naukę przedmiotów STEM?</i>
T6 – Kontekst międzynarodowy	Piotr Stepnowski – <i>GRATE: międzynarodowa inicjatywa na rzecz transdyscyplinarnej edukacji w naukach o środowisku</i>	Iwona Maciejowska, Denis Zhilin – <i>Słownik jako katalizator zrozumienia w edukacji chemicznej – projekt CCE IUPAC</i>
T7 – Przygotowanie nauczycieli szkolnych	Krystyna Skrok – <i>Kompetencje dydaktyczne przyszłych nauczycieli chemii</i>	Carla Morais – <i>Laboratorium oparte na STEM w edukacji chemicznej: wnioski nauczycieli w trakcie przygotowania zawodowego</i>

² Tłumaczenie automatyczne.

T8 – kompetencje wykładowców	–	Jurica Bauer – <i>Nowe spojrzenie na doskonalenie zawodowe w celu wsparcia zróżnicowanej kadry dydaktycznej</i>
T9 Dydaktyka chemii	Małgorzata Brindell, Antonina Chmura, Wojciech Macyk, Konrad Szaciłowski – <i>Zastosowanie metody rozwiązywania problemów w nauczaniu chemii bionieorganicznej</i>	Antonella Rossi – <i>Wprowadzenie do elektrochemii dla studentów studiów I stopnia – podejście oparte na dociekaniu naukowym</i>
T10 Kwestie formalne	Małgorzata Majka – <i>Europejskie przepisy BHP w edukacji i badaniach</i>	Marek Frankowicz – <i>RPL jako „wytrych” do otwierania drzwi w domu edukacji chemicznej</i>

Z przeprowadzonej analizy wynika (aneks 2), że w roku 2005 dominowały kategorie T1(Innowacje dydaktyczne), T2 (Technologie cyfrowe), T7 (Przygotowanie nauczycieli szkolnych) i T9 (Dydaktyka chemii) oraz – w mniejszym zakresie T6 (Kontekst międzynarodowy) i T10 (Kwestie formalne), a w roku 2025 – ponownie T2, T7 i T9 oraz nieco mniej – T3 (Edukacja dla ZR + RRI) i T5 (Studenci).

Analiza porównawcza abstraktów z lat 2005 i 2025 wskazała istotne przesunięcia tematyczne:

- T3 – Edukacja dla zrównoważonego rozwoju i odpowiedzialnych badań i innowacji (RRI): ponad trzykrotny wzrost (z 2,6% do 8,11%),
- T5 – Studenci (różnorodność, UDL, SCL, inkluzywność): wzrost odrobinę mniejszy niż w przypadku T3, ale wciąż ponad 2,5 krotny (z 2,6% do 7,21%),
- T8 – Rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich – to zupełnie nowa kategoria, nieobecna w 2005 r.,
- T2 – Technologie cyfrowe: stabilny udział (ok. 25%),

Jednocześnie niektóre obszary straciły na znaczeniu:

- T1 i T10 – Innowacje dydaktyczne w nauczaniu i ocenianiu: spadek o prawie 70% w stosunku do wartości wyjściowej (z 16,88% do 5,41% i odpowiednio z 11,68% do 3,60%),
- T6 – Kontekst międzynarodowy: największy, bo prawie 5–krotny spadek (z 9,09% do 1,80%).

Wnioski

Pierwsza konferencja EuroVariety 2005 pozwoliła polskim uczestnikom nie tylko przygotować się na nieuchronnie pojawiające się w kolejnych latach w kształceniu akademickim nowe wyzwania, ale także zbudować poczucie wspólnoty z kolegami i koleżankami nauczającymi studentów chemii w innych częściach Unii Europejskiej, do której co dopiero nasz kraj wtedy przystąpił.

Z wypowiedzi uczestników konferencji w roku 2025 wyłaniają się cztery główne zalety udziału w tym spotkaniu:

- poczucie wspólnoty w zawodzie, który często bywa postrzegany jako samotny,
- docenienie inspirującej różnorodności (narodowości, ścieżek edukacyjnych, doświadczeń),

- wzmocnienie pewności siebie,
- poczucie przynależności do międzynarodowej społeczności dzielącej wspólne cele i refleksje.

Na podstawie ewaluacji konferencji EuroVariety 2025, można stwierdzić, że dała ona uczestnikom wspólny język, sieć kontaktów i wsparcie w podejmowanych działaniach dydaktycznych, co jest spójne z twierdzeniami zawartymi w literaturze przytaczanej na początku tej pracy (Haus, 2022, Hutchings i Shulman, 1999; Felten, 2013; Cruz i in., 2023).), a organizatorom potwierdzenie, że przyjęta formuła realnie przełamuje izolację dydaktyków i przekłada się na plany konkretnych zmian w praktyce nauczania chemii. Jej unikatową wartością na tle innych wydarzeń jest połączenie międzynarodowej perspektywy z praktycznym charakterem i przyjazną atmosferą wymiany doświadczeń.

Istotne przesunięcia tematyczne w treściach poruszanych przez uczestników konferencji w latach 2005 i 2025 można spróbować wytłumaczyć zmianami w środowisku zewnętrznym i adaptacjami podejmowanymi przez szkoły wyższe, w tym niwelowaniem różnic pomiędzy szkolnictwem wyższym w Polsce i krajach Europy Zachodniej. I tak wzrost znaczenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz odpowiedzialnych badań i innowacji (RRI) odzwierciedla rosnącą odpowiedzialność uczelni wobec społeczeństwa i realizację Agendy 2030 ONZ.

Większa liczba streszczeń poruszających tematykę osoby studiującej wskazuje na przesunięcie paradygmatu od modelu skoncentrowanego na nauczycielu do modelu zorientowanego na studenta.

Ponieważ profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego stała się w XXI wieku wiodącym tematem obrad i działań międzynarodowych gremiów (np. EUA), na konferencji pojawiły się wystąpienia omawiające rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich.

Technologie cyfrowe zachowały swój stabilny udział w liczbie prezentacji, lecz wraz z rozwojem technologii przyspieszonym przez pandemię COVID-19 zmieniła się ich treść – od prostych platform e-learningowych i narzędzi cyfrowych, po VR/AR, symulacje i narzędzia AI.

Zmniejszenie udziału tematyki innowacji dydaktycznych w nauczaniu i ocenianiu może świadczyć o przejściu od problematyki ogólnych innowacji (typu „metody aktywizujące”) ku analizie konkretnych przypadków zastosowań w dydaktyce konkretnych działów chemii. Ograniczenie kwestii formalnych i programowych może być związane z ustabilizowaniem zmian po wprowadzeniu procesu bolońskiego.

Natomiast mniejszą liczbę prezentacji na temat międzynarodowego kontekstu kształcenia chemicznego można tłumaczyć upowszechnieniem współpracy międzynarodowej w skali całej Europy, co przestało być już nowością i specjalnym osiągnięciem wartym prezentacji w szerokim gronie.

Analiza trendów wskazuje na profesjonalizację i instytucjonalizację edukacji chemicznej: pojawienie się nowych kategorii tematycznych, osłabienie znaczenia niektórych obszarów, a także wzrost roli kwestii społecznych i globalnych. Technologie cyfrowe i dydaktyka chemii pozostają fundamentem konferencyjnych dyskusji, jednak są coraz częściej uzupełniane refleksją nad odpowiedzialnością społeczną i inkluzywnością w edukacji akademickiej.

Wnioski te są spójne z trendami międzynarodowymi opisywanymi w literaturze – podobnie jak w przypadku konferencji PERC (Odden, Marin i Caballero, 2020), dużą rolę odgrywają technologie cyfrowe i różnorodność, a bibliometryczne analizy dydaktyki chemii (Draman i Mohamad, 2021)

wskazują na znaczenie PBL, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Rekomendacje

Opisany przypadek rozpoczęcia serii konferencji EuroVariety, wynikający z potrzeby wymiany doświadczeń dydaktycznych ponad granicami państw, dowodzi, że inicjatywy oddolne mogą przekształcić się w trwałe, międzynarodowe forum akademickie. Szczególnie w trzeciej dekadzie XXI wieku, przy rozwiniętych narzędziach komunikacji, podobne przedsięwzięcia mogą powstawać także w innych dyscyplinach, wspierając rozwój dydaktyki i dydaktyków w różnych obszarach szkolnictwa wyższego.

Taka inicjatywa może pełnić równocześnie trzy funkcje: forum inspiracji, wymiany praktyk dydaktycznych umożliwiając porównywanie rozwiązań stosowanych w różnych krajach i kontekstach oraz przestrzeni networkingowej dla uczestników, w tym dla inicjowanie nowych projektów współpracy. To samo można powiedzieć o współpracy reprezentantów różnych jednostek wydziałowych przy organizacji tego wydarzenia.

Brak funduszy i brak czasu mogą wpływać na mniejszą reprezentację uczelni z krajów o niższym poziomie finansowania dydaktyki oraz osób szczególnie obciążonych obowiązkami dydaktycznymi i naukowymi. Pierwszy przypadek powinien skłonić organizatorów do wzmożonych wysiłków w celu znalezienia możliwości wsparcia finansowego (obniżenia opłaty konferencyjnej, wprowadzenie jednodniowej opłaty) dla doktorantów, emerytów, osób na wyłączenie dydaktycznej ścieżce kariery, z krajów w gorszej sytuacji ekonomicznej (wg listy OECD). Konferencja „na żywo” ma kluczowe znaczenie dla budowania wspólnoty praktyków, choć hybrydowość może zwiększyć dostępność dla osób z ograniczonym budżetem i czasem.

Zmiany w tematyce EuroVariety odzwierciedlają zarówno ogólnoeuropejskie i ogólnouniwersyteckie trendy (np. inkluzywność, zrównoważony rozwój), jak i specyfikę edukacji przedmiotowej (utrzymujące się znaczenie narzędzi cyfrowych i dydaktyki chemii). Tego typu konferencja może także w innych dyscyplinach odpowiadać na te wyzwania, jak i wzmacniać tożsamość zawodową oraz wspólnotową nauczycieli akademickich.

Podziękowania

Serdecznie dziękuję pani dr Marii Babinčákovéj z Zakładu Dydaktyki Chemii – sekretarzowi konferencji, bez której to wydarzenie nie odniosłoby takiego sukcesu, jak również wszystkim pracownikom Wydziału Chemii UJ – członkom Komitetu Organizacyjnego, którzy umożliwili realizację tego przedsięwzięcia.

Bibliografia

- 11th European Variety in University Chemistry Education. Book of abstracts. Iwona Maciejowska, Maria Babincakova, Aneta Woźniakiewicz (red.), Faculty of Chemistry, Jagiellonian University, 2025
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretz, S. L. (2008). Qualitative research designs in chemistry education research. *Chemistry Education Research and Practice*, 9 (3), 217–219. <https://doi.org/10.1039/B812407J>
- Cruz, L., McDonald, J., & Siddiqui, Z. (2023). A collaborative reflection on a SoTL conference. *Teaching & Learning Inquiry*, 11, Article 26. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.26>
- Draman, S. F. S., & Mohamad, M. (2021). A bibliometric review on chemistry education: Bodies of research 1980–2020. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796 (1), 012079. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012079>
- European University Association. (2023). Learning & teaching paper #18: *Collaborative teaching practice. Thematic Peer Group Report* (Chair: M. Fitzpatrick; Coordinator: A. Morrisroe). Brussels: EUA. https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_collaborative%20teaching%20practice.pdf
- European Variety in Chemistry Education. Book of abstracts. Paweł Cieśla, Iwona Maciejowska, Anna Sadowska (red.), Faculty of Chemistry, Jagiellonian University, 2005
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>
- Hauss, K. (2020). What are the social and scientific benefits of participating at academic conferences? Insights from a survey among doctoral students and postdocs in Germany. *Research Evaluation*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvaa018>
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Jandrić, P. Alone–Time and Loneliness in the Academia. *Postdigit Sci Educ* 4, 633–642 (2022).
- Maciejowska, I. (2022). *Międzynarodowa współpraca dydaktyczna a jakość kształcenia*. [W:] M. Budzanowska–Drzewiecka & J. M. Bugaj (red.), *Jakość kształcenia akademickiego* (s. 55–70). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Odden, T. O. B., Marin, A., & Caballero, M. D. (2020). *Thematic analysis of 18 years of PERC proceedings using LDA*. arXiv preprint arXiv:2007.02699 <https://arxiv.org/abs/2007.02699>
- Strumińska–Kutra, M. (2018). *Case study w badaniach jakościowych: Metodologia, metody, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

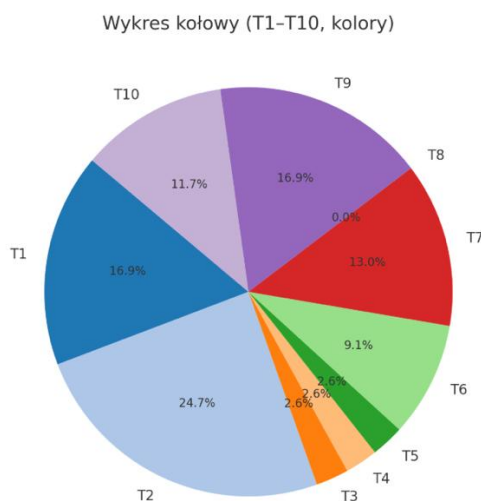
Aneks 1

Tabela 1. Kategoryzacja tematów (opracowanie własne)

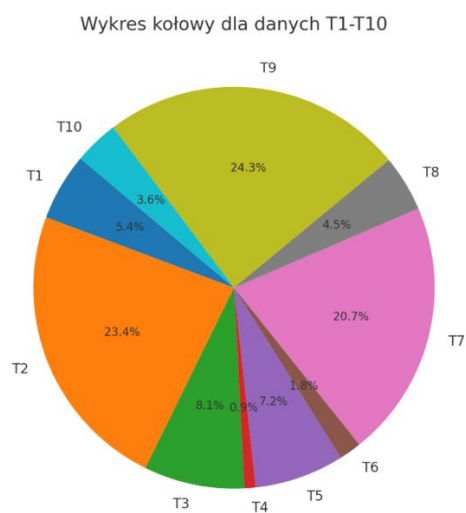
Kod	Określenie	Przykładowe słowa kluczowe, uszczegółowienie
T1	Innowacje dydaktyczne w nauczaniu i ocenianiu	metody prowadzenia zajęć, PBL, odwrócona klasa, interaktywne wykłady, projekty, rubryki, feedback
T2	Technologie cyfrowe w dydaktyce	ICT, e-learning, nauczanie hybrydowe, VR/AR, symulacje, gamifikacja, AI
T3	Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (ZR), RRI, współpraca zewnętrzna	zrównoważony rozwój, odpowiedzialne badania i innowacje, zielona chemia, współpraca z przemysłem i samorządami (bez współpracy ze szkołami)
T4	Kompetencje akademickie i zawodowe (w tym transversalne)	krytyczne myślenie, komunikacja naukowa, praca zespołowa, przywództwo, kompetencje miękkie, kompetencje przyszłości
T5	Studenci	różnorodność studentów, UDL, SCL, style uczenia się, trudności w uczeniu się, komunikacja, inkluzywność
T6	Kontekst międzynarodowy	projekty Erasmus, współpraca międzynarodowa, uniwersytety europejskie
T7	Relacje ze szkolnictwem niższych szczebli	przygotowanie nauczycieli chemii, doskonalenie nauczycieli szkolnych, współpraca ze szkołami, zajęcia dla uczniów, outreach edukacyjny
T8	Rozwój kompetencji nauczycieli akademickich	szkolenia, warsztaty, mentoring, hospitacje, rozwój dydaktyczny kadry
T9	Dydaktyka chemii	propozycje dla kursów i kierunków, rozumienie pojęć chemicznych, kolejność ich wprowadzania, trudności poznawcze
T10	Kwestie formalne i inne	regulacje prawne, struktura programów studiów

Aneks 2

Na poniższych rysunkach przedstawiono procentowy udział kategorii T1-T10 w roku 2005 (rys.2) i 2025 (rys.3)



Rys. 2. Procentowy udział kategorii tematycznych T1–10 wśród wystąpień na konferencji EuroVariety 2005



Rys. 3. Procentowy udział kategorii tematycznych T1–10 wśród wystąpień na konferencji EuroVariety 2025

Iwona Maciejowska

Jagiellonian University,

Faculty of Chemistry

ORCID: 0000-0002-3788-4853

Beyond borders – an example of international cooperation in subject teaching

Summary

The article presents an analysis of the development and significance of the *European Variety in University Chemistry Education* (EuroVariety) international conference as an example of effectively overcoming the isolation of academic teachers through international collaboration. A comparison of conference presentation topics from 2005 and 2025 made it possible to identify key shifts in the priorities of chemistry education – from formal and curricular issues toward reflection on universities' social responsibility, sustainable development, inclusivity, and the professionalisation of the academic teacher's role. Digital technologies remain a constant feature of conference debates; however, their scope has evolved from simple e-learning tools to advanced VR/AR and AI solutions.

The evaluation of EuroVariety 2025 shows that the conference not only provides participants with inspiration and professional connections but also fosters a sense of community and strengthens teachers' confidence. The case discussed confirms that bottom-up initiatives can evolve into lasting international forums for the exchange of teaching experiences and reflection on higher education practice. The recommendations emphasise the need to increase the accessibility of the conference by offering financial support to participants from countries with lower levels of educational funding and by considering hybrid formats as a complement to in-person meetings, saving participants time. The authors also suggest that the EuroVariety model can serve as inspiration for other disciplines, fostering the professionalisation of academic staff, building communities of practice, and advancing academic teaching in an international dimension.

Keywords: higher education teaching, international collaboration, EuroVariety, conference, chemistry education, academic teacher

Introduction

Teaching, and especially academic teaching, is often perceived as an isolated activity of a teacher standing alone in front of a group of students or equally alone struggling with the dilemmas of assessing them. M. T. Brookes' (1983) report "Meeting the Challenges: Developing Faculty Careers" states that the academic profession is a "very solitary activity" with limited mentoring and social support. Similarly, S. Moore's textbook *Teaching at College and University* notes that "*teaching can be quite a solitary activity*," even though lecturers are part of a wider academic community. In his work,

Jandrić distinguishes between *alone time* (time spent alone that is conducive to concentration and creativity) and *loneliness* (unwanted emotional isolation), which is discussed in this paper. He points out that lecturers often need silence for writing and reflection, but a lack of support within the academic team can lead to feelings of loneliness (Jandrić, 2022).

On this basis, it is worth posing a few questions: Do I feel the same way in this role? Does this situation affect/worry me? What does it involve? What are the consequences? When answering these questions, it is worth considering several factors, for example:

- a) lack of a teaching partner. Co-teaching is not particularly popular at Polish universities, except perhaps for laboratory classes. Every class taught solo lacks the support of a co-teacher with whom one could jointly solve problems *as they arise*, i.e. at the moment they occur. This can deepen the feeling of isolation, especially in difficult teaching situations.
- b) lack of social reinforcement during and outside of classes. Although outside the classroom, the lecturer may (but does not have to) be part of a teaching team teaching a given subject, specialisation or field of study, the frequent lack of regular meetings, constant exchange of ideas, observations, reflections, questions, conclusions, and joint solving of everyday problems encountered in working with students significantly limits their ability to improve their teaching.
- c) Lack of constructive feedback on the classes conducted. The lack of a second person (co-teacher) to consult on ongoing decisions, who would be able to respond during the class, as well as the lack of supportive classroom observations or, post- , simply peer observations, makes it difficult, among other things, to flexibly adapt the actions taken to the situations and needs of a given group of students.

Teaching cooperation as a *sine qua non* condition for the quality of education

The phenomenon of isolation in the role of an academic teacher described above can be contrasted with the idea of community, on the basis of which the very concept of the classical university as a community of students and professors was developed, as well as with the ideas of cooperation and collegial teaching. They promote communication and the exchange of experiences in the academic environment. Examples of such activities include: the creation of *Community of Practice* teams (Wenger, 1998), cooperation between teachers of the same subject (common in the natural and medical sciences), institute teaching seminars and the activities of Programme Councils.

Today, teaching cooperation extends beyond the walls of the university

In alliances such as *European Universities* (e.g. Una Europa), joint programmes and procedures for supporting the quality of education are being developed. The improvement of teaching competences of lecturers takes many different forms in the international environment (Fig. 1).

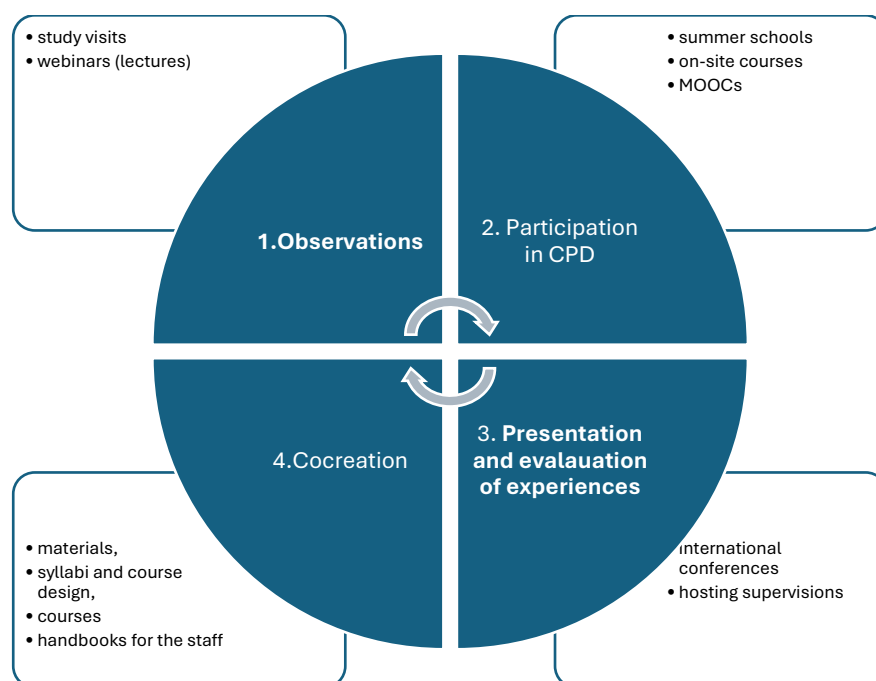


Fig. 1. Examples of forms of international cooperation for the development of teaching competences of academic teachers (Maciejowska, 2022)

One of the forms of developing teaching staff is the participation in international teaching conferences. Participation, even passive, allows one to learn about the latest trends, achievements, research and examples of good practice in academic teaching, as well as to establish interesting contacts (Haus, 2022). Active participation, on the other hand, allows for the presentation of one's own teaching activities and their evaluation, which leads to reflection on one's own teaching practice (Hutchings & Shulman, 1999; Felten, 2013; Cruz et al., 2023). Participation in teaching conferences is a recognised form of professional development for academic teachers – it provides a forum for sharing results, projects and initiatives aimed at improving teaching (Boyer, 1990; Hutchings & Shulman, 1999).

An example of good practice in international teaching cooperation

One of the two objectives of this paper is to present an example of good practice in building high-quality education through international teaching cooperation. The analysis focuses on cooperation across national borders, with particular emphasis on the experience of the Faculty of Chemistry of the Jagiellonian University in organising an international teaching conference. A case study approach was used, combining descriptive and chronological analysis (Yin, 2015; Strumińska-Kutra, 2018) and elements of an autoethnographic approach containing a reflective analysis of how the author's own professional experiences reflect broader institutional mechanisms.

The Faculty of Chemistry at the Jagiellonian University employs approximately 150 research and teaching staff and approximately 25 teaching staff. With this potential, it independently runs four fields of study and co-runs another four. In order to meet these challenges, the development of

teaching staff competencies is pursued not only within the department and the university as a whole, but also through international teaching cooperation. Previous research conducted in this environment has shown a positive correlation between the international activity of academic teachers in the field of teaching within the international ECTN (European Chemistry Thematic Network) and the quality of education at the faculty (Maciejowska, 2022).

In 2002, staff from the Department attended the British conference *Variety in Chemistry Education* in Plymouth for the first time. This meeting, devoted to good practices in chemistry education at the academic level, inspired the author to organise a European equivalent of that conference. At that time, there was a lack of space in Poland for the systematic exchange of teaching experiences – the only opportunity was the chemistry teaching sessions during the annual meetings of the Polish Chemical Society, where the subject of higher education took up only a small part of the agenda. It seems that the situation was similar at the time in other scientific and natural sciences disciplines, and in some cases it remains so today.

In 2005, in Krakow, the participants of the 2002 conference, supported by their colleagues and the Faculty authorities, organised the first international conference *European Variety in Chemistry Education* (EuroVariety), addressed to lecturers at universities, technical universities and vocational colleges (<https://www2.chemia.uj.edu.pl/~eurovariety/html/index.html>). Its main objective was to create a platform for the exchange of experiences in chemistry education within the European Higher Education Area (EHEA). The three-day meeting was attended by over 40 guests from 16 countries and almost as many academic teachers from Poland, including fifteen lecturers from five different teaching departments of the Faculty of Chemistry at the Jagiellonian University (*European Variety in Chemistry Education. Scientific Programme, 2005*). Unfortunately, no formal evaluation of the conference was carried out at the time. One indicator of the conference's success may be its inclusion in the DivCED EuChemS calendar and its organisation for the next 20 years, alternating with the ECRICE conference dedicated to research in chemistry education.

Based on the author's own experience, it can be said that this was a unique opportunity for Polish lecturers to see how their colleagues from other European countries work and what challenges they face. The differences were very clear. One of them was the diversity of students undertaking studies. The teaching challenges discussed in the presentations related to, among other things, diverse prior knowledge (e.g. no chemistry lessons at secondary school level in some countries), diverse professional and family responsibilities (student–employees and student–parents), teaching chemistry to "non–chemists", and the associated need to reduce the number of students dropping out after the first year or semester, seemed to us at the time to be taken from a completely different fairy tale. At that time, chemistry studies in Poland were mostly undertaken by people immediately after secondary school and the chemistry matriculation examination, and future doctors, pharmacists and biochemists were taught by chemistry lecturers employed specifically for this purpose in those departments. Topics such as activating students during lectures, introducing problem–based tasks that did not have one correct solution, inquiry–based science education (IBSE), and starting classes by presenting the practical context of the concepts discussed were also almost completely new to us. On the other hand, topics related to teaching and learning specific chemical concepts and relationships, introducing activating methods in practical classes, and using newly developed information and communication

technology tools appeared among both Polish and foreign authors. The conference allowed the author and her colleagues not only to prepare for the new teaching challenges that will inevitably arise in academic education in the coming years, but also to build a sense of community with colleagues teaching chemistry students in other parts of Europe.

In 2025, the conference returned to Krakow under the slightly more precise name of *European Variety in University Chemistry Education* (<https://eurovariety2025.confer.uj.edu.pl/>). According to the author, after 20 years, the differences in the topics of presentations between participants from Poland and other EU countries have been virtually eliminated.

A comparison the structure of the organising committees of both editions shows that the effective organisation of a conference on academic teaching is based on cooperation between representatives of various teaching institutions, which allows for better use of their diverse competences, experience and networks, increasing the impact of the event and promoting its interdisciplinary nature. This cooperation has continued since 2002 and will continue until 2025, also outside the conference context, which demonstrates not only the enormous need for a community of practice (CoP), but also its effectiveness in ensuring high-quality education.

On the other hand, basing the composition of scientific committees on members of the teaching section of the European Chemical Society (Division of Chemical Education EuChemS) created "an international umbrella" facilitating access to a wide range of potential participants and ensuring a high level of programme content. In the author's opinion, without this support, breaking through the "iron curtain" in academic teaching would be very difficult. This is particularly important in an era of so-called "fake" conferences, which are springing up like mushrooms after rain, masquerading with their names and acronyms as events with tradition and reputation, but do not review submissions, do not invite experts in the field, and focus on generating profits.

The statements of the participants of the EuroVariety 2025 conference, captured in the evaluation survey, showed, among other things, that:

- As described in the literature, participants had three main goals for attending the conference: to be inspired (38% of responses), to share their own experiences, and to network (29% each; more than one response could be selected).
- The two main obstacles that may hinder the decision to register for participation are lack of funds (81%) and lack of time (51%).
- Unlike scientific conferences, where this format is extremely rare, practical workshops were well received at EuroVariety. When asked about the future, participants were strongly in favour of workshops in a wide variety of fields. The most votes were cast for experiments in student education (60%), followed by artificial intelligence (58%) and teaching software (42%). The topic of soft skills development was also important (46%).

In response to the question "What will you say to your colleagues when you return to work?", the following comments were made¹, among others: "It was nice to learn what is easy and what is

¹ Automatic translation

difficult to teach about sustainable development at universities – it gave me an indication of where I and my teaching are at." "Although teaching is a solitary activity, meeting people who do the same thing is very helpful." "Some of our activities have official names – we are doing the right thing!" "The presentations and other formats were inspiring. I liked the diversity represented and experienced (different nationalities, education, etc.)." It fulfilled my goals of networking and making new friends. I still remember some of what I learned. The sense of belonging to an international community that shares common interests and can convey inspiring and insightful thoughts is of great value.

Analysis of thematic trends at the European Variety in University Chemistry Education conferences between 2005 and 2025

The unique situation in which an international conference was organised in Poland after a long interval provided an opportunity to identify topics and trends from the last 20 years. The analysis includes a comparison of the topics "theoretically" proposed by the scientific committees of both conferences and those implemented in practice, based on the abstracts of all presentations (oral and poster) from 2005 and 2025. A thematic approach was used – a simplified content analysis (*Content Analysis*). The stages of the analysis are as follows (Braun & Clarke, 2006):

1. Familiarisation with the data – preliminary reading of the abstracts.
2. Coding – identification of meaningful units (keywords, issues) and assigning them preliminary codes.
3. Searching for themes – grouping codes into thematic categories (e.g. 'ICT in teaching', 'Professional competences', 'ZR and SDG') and defining themes.
4. Reporting – summarising changes over time.

Research on the topics of conferences and publications on STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) education has been conducted for many years. The most recent include the works of Odden, Marin and Caballero (2020), Caramaschi and Odden (2025), Draman and Mohamad (2021).

Odden, Marin and Caballero (2020) noted that there have been clear changes in educational research: from simple conceptual studies (2000–2005), through complex analyses based on quantitative data and mixed methods (after 2010), to a shift towards diversity and inclusiveness (since the mid–2010s). There have also been waves of increased interest in specific topics, including a shift from qualitative research on student understanding to analyses of problem solving. Since 2010, there has been a noticeable increase in the importance of sociocultural approaches, including research on communities of practice, student identity and institutional change.

Draman and Mohamad (2021) in their work *A Bibliometric Review on Chemistry Education: Bodies of Research 1980–2020* pointed out that after 2000, there were many publications devoted to, among other things, green chemistry, *problem-based learning (PBL)* and evaluation. The most

frequently cited works concerned research on students' conceptual competences, motivation, and activating methods. The authors identified several main thematic clusters:

- Inquiry–Based *Learning*,
- evaluation and assessment of learning outcomes,
- integration of digital technologies in teaching and chemistry laboratories,
- sustainable development and green chemistry as a growing trend after 2010.

The source of data in this work were descriptions of both conferences published on their websites (list of topics proposed in the conference invitation) and the EuroVariety 2005 and 2025 abstract books.

A comparison of the topics proposed by the EuroVariety scientific committees in 2005 and 2025 shows a clear evolution. In 2005, issues related to the implementation of the Bologna process, international teaching projects and the relationship between teaching and research dominated. This reflected the realities of the first decade of the 21st century and the need to place chemistry studies in a new institutional context. After twenty years, there has been a shift towards global issues that are important for the future: sustainable development, social responsibility, lifelong learning, as well as new digital technologies (AR, VR, AI) and experiences related to remote learning. Transversal competences that increase employability and the professionalisation of academic staff have also gained in importance.

Based on the literature (Odden, 2020; Draman, 2021; Bretz, 2008) and preliminary content analysis, 10 thematic categories of abstracts (T1-T10, Appendix 1) were defined using keyword heuristics. In cases of doubt, manual verification was used. Ultimately, all abstracts were coded and assigned to one of these thematic categories. For example, abstracts concerning the education of future teachers were assigned to category T7, regardless of which aspect of a teacher's work they concerned. The trend analysis consisted of: calculating the number of occurrences in each category in both conferences, determining the percentage shares (to account for the different sizes of the conferences), and identifying topics with increasing and decreasing frequency of occurrence. Finally, the results were compared with trends described in the global literature. Table 1 lists examples of occurrences in the categories identified above.

Table 1 Examples of presentations and posters in the previously identified categories²

Category	2005	2025
T1 – Teaching innovations	Yuri Orlik – <i>Active teaching methodology: the basis for innovation in improving students' knowledge and skills</i>	Małgorzata Krzeczowska – <i>Feedback as a tool for success – how to effectively support student development?</i>
T2 – Digital technologies	Barbara Dębska – <i>www.e-chemistry.pl, E-learning portal for chemistry education</i>	Siegfried Schindler – <i>Don't panic! A hitchhiker's guide to augmented reality with AI</i>
T3 – Education for ZR + RRI	Inci Morgil et al. – <i>Analysis of the scale of awareness in the field of renewable energy</i>	Vesna Ferk Savec – <i>Accelerating the transition to sustainable development through green chemistry education</i>
T4 – Academic and professional competences	Piotr Tomasiak – <i>Training students in scientific report writing</i>	Jasmijn Ruijgrok – <i>Training future laboratory specialists – combining research and education for energy and material transition</i>
T5 – Students	Geoffrey W.H. Potter – <i>Towards student-centred laboratory exercises</i>	Julio Garay – <i>Learning styles theory – can student preferences facilitate learning in STEM subjects?</i>
T6 – International context	Piotr Stepnowski – <i>GRATE: an international initiative for transdisciplinary education in environmental sciences</i>	Iwona Maciejowska, Denis Zhilin – <i>The dictionary as a catalyst for understanding in chemistry education – the CCE IUPAC project</i>
T7 – Training school teachers	Krystyna Skrok – <i>Teaching competences of future chemistry teachers</i>	Carla Morais – <i>STEM-based laboratory in chemistry education: conclusions of teachers during professional training</i>
T8 – Lecturers' competences	–	Jurica Bauer – <i>A new perspective on professional development to support a diverse teaching staff</i>
T9 Chemistry teaching	Małgorzata Brindell, Antonina Chmura, Wojciech Macyk, Konrad Szaciłowski – <i>Application of problem-solving methods in teaching bioinorganic chemistry</i>	Antonella Rossi – <i>Introduction to electrochemistry for first-cycle students – an inquiry-based approach</i>
T10 Formal issues	Małgorzata Majka – <i>European health and safety regulations in education and research</i>	Marek Frankowicz – <i>RPL as a "master key" to opening doors in the house of chemistry education</i>

² Automatic translation

The analysis shows (Annex 2) that in 2005, the dominant categories were T1 (Teaching innovations), T2 (Digital technologies), T7 (School teacher training) and T9 (Chemistry teaching) and, to a lesser extent, T6 (International context) and T10 (Formal issues) were dominant, while in 2025 – again T2, T7 and T9 and, to a slightly lesser extent, T3 (Education for ZR + RRI) and T5 (Students). A comparative analysis of abstracts from 2005 and 2025 revealed significant thematic shifts:

- T3 – Education for sustainable development and responsible research and innovation (RRI): more than a threefold increase (from 2.6% to 8.11%),
- T5 – Students (diversity, UDL, SCL, inclusiveness): a slightly smaller increase than in the case of T3, but still more than 2.5 times (from 2.6% to 7.21%).
- T8 – Development of teaching competences of academic teachers – this is a completely new category, not present in 2005,
- T2 – Digital technologies: stable share (approx. 25%),

At the same time, some areas have lost importance:

- T1 and T10 – Teaching innovations in teaching and assessment: a decrease of almost 70% compared to the baseline (from 16.88% to 5.41% and from 11.68% to 3.60%, respectively),
- T6 – International context: the largest decline, almost 5-fold (from 9.09% to 1.80%).

Conclusions

The first EuroVariety 2005 conference allowed Polish participants not only to prepare for the new challenges that were inevitably going to appear in academic education in the coming years, but also to build a sense of community with colleagues teaching chemistry students in other parts of the European Union, which our country had just joined at that time.

From the statements of conference participants in 2025, four main advantages of participating in this meeting emerge:

- a sense of community in a profession that is often perceived as lonely,
- appreciation of inspiring diversity (nationalities, educational paths, experiences),
- strengthened self-confidence,
- a sense of belonging to an international community that shares common goals and reflections.

Based on the evaluation of the EuroVariety 2025 conference, it can be concluded that it provided participants with a common language, a network of contacts and support in their teaching activities, which is consistent with the statements in the literature cited at the beginning of this paper (Hauss, 2022, Hutchings & Shulman, 1999; Felten, 2013; Cruz et al., 2023). For the organisers, it confirmed that the adopted formula effectively breaks the isolation of teachers and translates into plans for specific changes in the practice of teaching chemistry. Its unique value compared to other events is the combination of an international perspective with a practical nature and a friendly atmosphere for the exchange of experiences.

Significant thematic shifts in the content discussed by conference participants in 2005 and 2025 can be explained by changes in the external environment and adaptations undertaken by higher education institutions, including the levelling of differences between higher education in Poland and Western European countries. Thus, the growing importance of education for sustainable development and responsible research and innovation (RRI) reflects the increasing responsibility of universities towards society and the implementation of the UN 2030 Agenda. The greater number of abstracts addressing the topic of the student indicates a paradigm shift from a teacher-centred model to a student-centred model. As the professionalisation of the role of academic teachers has become a leading topic of discussion and action for international bodies (e.g. EUA) in the 21st century, the conference featured presentations discussing the development of academic teachers' teaching competences. Digital technologies retained their stable share in the number of presentations, but with the development of technology accelerated by the COVID-19 pandemic, their content changed – from simple e-learning platforms and digital tools to VR/AR, simulations and AI tools. The decrease in the share of topics related to teaching innovations in teaching and assessment may indicate a shift from general innovations (such as "activating methods") to the analysis of specific cases of application in the teaching of specific areas of chemistry. The reduction in formal and curricular issues may be related to the stabilisation of changes following the introduction of the Bologna process. On the other hand, the smaller number of presentations on the international context of chemistry education can be explained by the spread of international cooperation across Europe, which is no longer a novelty or a special achievement worth presenting to a wide audience.

Trend analysis points to the professionalisation and institutionalisation of chemistry education: the emergence of new thematic categories, the decline in the importance of certain areas, and the growing role of social and global issues. Digital technologies and chemistry teaching remain the foundation of conference discussions, but they are increasingly complemented by reflections on social responsibility and inclusiveness in academic education. These conclusions are consistent with international trends described in the literature – as in the case of the PERC conference (Odden, Marin & Caballero, 2020), digital technologies and diversity play an important role, and bibliometric analyses of chemistry teaching (Draman & Mohamad, 2021) point to the importance of PBL, information and communication technologies, and education for sustainable development.

Recommendations

The case described above, involving the launch of the EuroVariety conference series, which arose from the need to exchange teaching experiences across national borders, proves that grassroots initiatives can develop into a permanent international academic forum. Especially in the third decade of the 21st century, with advanced communication tools, similar projects can also be developed in other disciplines, supporting the development of teaching and educators in various areas of higher education. Such an initiative can serve three functions simultaneously: a forum for inspiration, an exchange of teaching practices enabling the comparison of solutions used in different countries and contexts, and a networking space for participants, including for initiating new cooperation projects. The same can be said about the cooperation of representatives of various faculty units in organising this event.

A lack of funds and time may result in lower representation of universities from countries with lower levels of teaching funding and of individuals with particularly heavy teaching and research responsibilities. The former should prompt organisers to make greater efforts to find financial support (lowering conference fees, introducing a one-day fee) for doctoral students, retirees, those on an exclusively teaching career path, and those from countries in a worse economic situation (according to the OECD list). A "live" conference is crucial for building a community of practitioners, although a hybrid format may increase accessibility for people with limited budgets and time.

Changes in the theme of EuroVariety reflect both pan-European and pan-university trends (e.g. inclusiveness, sustainable development) and the specific nature of subject-specific education (the continuing importance of digital tools and chemistry teaching). This type of conference can also respond to these challenges in other disciplines and strengthen the professional and community identity of academic teachers.

Acknowledgements

I would like to express my sincere thanks to Dr Maria Babinčáková from the Department of Chemistry Didactics – the conference secretary, without whom this event would not have been such a success – as well as to all the staff of the Faculty of Chemistry at the Jagiellonian University – members of the Organising Committee, who made this project possible.

Bibliography

- 11th European Variety in University Chemistry Education. Book of abstracts. Iwona Maciejowska, Maria Babincakova, Aneta Woźniakiewicz (eds.), Faculty of Chemistry, Jagiellonian University, 2025
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretz, S. L. (2008). Qualitative research designs in chemistry education research. *Chemistry Education Research and Practice*, 9 (3), 217–219. <https://doi.org/10.1039/B812407J>
- Cruz, L., McDonald, J., & Siddiqui, Z. (2023). A collaborative reflection on a SoTL conference. *Teaching & Learning Inquiry*, 11, Article 26. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.26>
- Draman, S. F. S., & Mohamad, M. (2021). A bibliometric review on chemistry education: Bodies of research 1980–2020. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796 (1), 012079. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012079>
- European University Association. (2023). *Learning & teaching paper #18: Collaborative teaching practice. Thematic Peer Group Report* (Chair: M. Fitzpatrick; Coordinator: A. Morrisroe). Brussels: EUA. https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_collaborative%20teaching%20practice.pdf
- European Variety in Chemistry Education. Book of abstracts. Paweł Cieśla, Iwona Maciejowska, Anna Sadowska (eds.), Faculty of Chemistry, Jagiellonian University, 2005

- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121–125.
<https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>
- Hauss, K. (2020). What are the social and scientific benefits of participating at academic conferences? Insights from a survey among doctoral students and postdocs in Germany. *Research Evaluation*, 30(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1093/reseval/rvaa018>
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Jandrić, P. Alone–Time and Loneliness in the Academia. *Postdigit Sci Educ* 4, 633–642 (2022).
- Maciejowska, I. (2022). *Międzynarodowa współpraca dydaktyczna a jakość kształcenia*. [W:] M. Budzanowska–Drzewiecka & J. M. Bugaj (red.), *Jakość kształcenia akademickiego* (s. 55–70). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Odden, T. O. B., Marin, A., & Caballero, M. D. (2020). *Thematic analysis of 18 years of PERC proceedings using LDA*. arXiv preprint arXiv:2007.02699 <https://arxiv.org/abs/2007.02699>
- Strumińska–Kutra, M. (2018). *Case study w badaniach jakościowych: Metodologia, metody, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Appendix 1

Table 1. Categorisation of topics (own work)

Code	Term	Example keywords, details
T1	Teaching innovations in teaching and assessment	teaching methods, PBL, flipped classroom, interactive lectures, projects, columns, feedback
T2	Digital technologies in teaching	ICT, e-learning, hybrid teaching, VR/AR, simulations, gamification, AI
T3	Education for sustainable development (ESD), RRI, external cooperation	sustainable development, responsible research and innovation, green chemistry, cooperation with industry and local governments (without cooperation with schools)
T4	Academic and professional competences (including transversal competences)	critical thinking, scientific communication, teamwork, leadership, soft skills, future skills
T5	Students	student diversity, UDL, SCL, learning styles, learning difficulties, communication, inclusiveness
T6	International context	Erasmus projects, international cooperation, European universities
T7	Relations with lower levels of education	training of chemistry teachers, professional development of school teachers, cooperation with schools, classes for pupils, educational outreach
T8	Development of academic teachers' competences	training, workshops, mentoring, classroom observation, teaching development for staff
T9	Chemistry teaching	proposals for courses and fields of study, understanding chemical concepts, the order in which they are introduced, cognitive difficulties
T10	Formal and other issues	legal regulations, structure of study programmes

Appendix 2

The figures below show the percentage share of categories T1–T10 in 2005 (Fig. 2) and 2025 (Fig. 3).

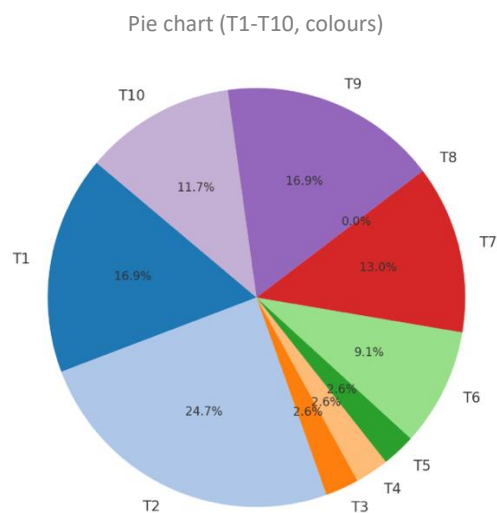


Fig. 2. Percentage share of thematic categories T1–10 among presentations at the EuroVariety 2005 conference

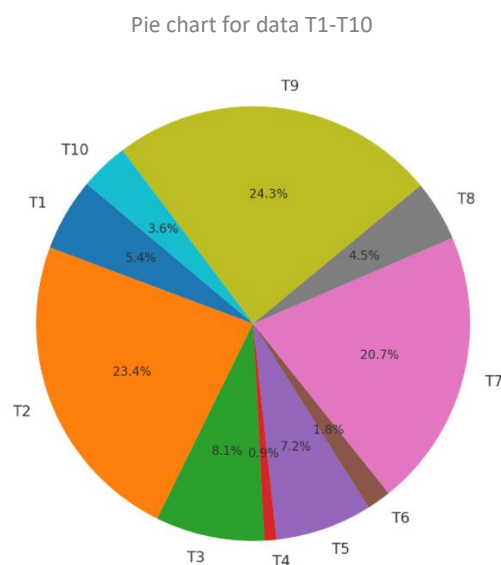


Fig. 3. Percentage share of thematic categories T1–10 among presentations at the EuroVariety 2025 conference

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, dostrzeganie 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 wyższa; 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 uczestników 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 studiujących i kadrę 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 zatarcu 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 studiujący 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 przestrzenni 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, interpretatywny 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 cytataми 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 nieznanych 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 zamyśl 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 odsłania 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 przetrzymałam 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. Lubie 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 dokończania 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 wypowiadali. 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 satysfakcję 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. Przytoczmy 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 odłona 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 kształtujące. 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 tworzyć. 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 odpuściłam temat.
- [...] zapytałśmy 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 stawiała 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 skutkowała 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 odsłania, 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 studiujące 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 EPALE, FRSE*. s. 80 – 85. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/uczenie-przez-zaangazowanie-czyli-czym-jest-service-learning>, data dostępu: 12.09.2025.

- Insaurrealde–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-spolecznymi>, 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.

Horyzonty Edukacji Akademickiej 3/2025 (161–179)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.16>

Jarosław Jendza*

Institute of Pedagogy

University of Gdańsk, Poland

Centre for the Development of Teaching and Tutoring, University of Gdańsk

ORCID 0000–0001–7598–9085

*corresponding author

Alicja Czernańska

Olga Czachorowska

Kaja Jakóbczyk – Roman

Marta Pałubicka

Agata Maj

Zofia Piechowiak

Julia Went

Zuzanna Krych

Institute of Pedagogy

University of Gdańsk, Poland

Service learning as boundary crossing in higher education pedagogy: A qualitative analysis of participants' experiences in an interdisciplinary project

Summary

The article presents the results of a qualitative analysis of the experiences of students involved in the ARTIS project project – an interdisciplinary *service learning* initiative carried out jointly by the University of Gdańsk and the Academy of Fine Arts in Gdańsk, in cooperation with an industrial partner (a carpentry and furniture company) and Montessori educational institutions between October 2024 and June 2025. The empirical material was based on eight learning diaries kept by third- and fourth-year full-time students of pedagogy during the winter and summer semesters of the 2024/2025 academic year at the University of Gdańsk. The analysis, based on open coding (Charmaz), a seven-step interpretative procedure (Kvale) and the principles of thematic analysis (Braun, Clarke), identified five interrelated categories: the learning situation, combining theoretical knowledge with personal, market and social needs, perceived benefits of service learning, emerging challenges, and the logistical and organisational aspects of running the project. The results show *service learning* as a laboratory for cooperation and a mechanism for crossing boundaries: between theory and practice, academia and the social/market environment, as well as between the traditional roles of teacher and student. Participants report an increased sense of agency, the development of cooperation and critical reflection skills, as well as a more realistic understanding of the purpose of studying thanks to contact with real recipients and a cycle of iterative prototyping. In the discussion section, we confront the results with the literature on experiential education and

the debate on the third, and potentially also the fourth and fifth missions of the university, pointing to the lack of clear definitional boundaries for missions 4 and 5, but also their heuristic usefulness for describing innovative teaching. We conclude that *service learning* – as applied in the ARTIS project – operationalises the third mission and can co-implement selected aspects of the fourth (knowledge translation/market relations) and fifth (innovation/social responsibility and digital transformation) missions.

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

Introduction

This article is one of the results of the project "ARTIS – Academic craftsmanship and creativity in interdisciplinary *Service Learning* – from the idea of didactic materiality to implementation in the spirit of Montessori pedagogy", carried out jointly by students at the Academy of Fine Arts (Gdańsk, Poland) and the University of Gdańsk (Poland). The initiative was educational in nature and was based on inter-organisational cooperation, aimed at both developing and utilising the competences of pedagogy students and creating innovative prototypes of teaching aids for Montessori schools and other interested institutions.

The analysis presented in this article is based on the experiences of the project participants, documented in their learning diaries. The students' reflections became a source of qualitative data providing insight into the process of education, interdisciplinary cooperation and the development of competences related to the design and evaluation of educational materials, and above all, they enabled empirical exploration of education implemented in the form of grassroots, non-compulsory *service learning*.

A preliminary analysis of the research material allowed for the identification of four problem areas: (a) *service learning* in academic practice, (b) interpersonal relations and teamwork dynamics, (c) divergent tasks in a heterogeneous group of students, and (d) images of academic teachers in non-traditional forms of academic education.

This article focuses on the first of these areas and presents the results of a thematic analysis centred on *service learning* as an example of crossing various boundaries in teaching (Braun, Clarke 2024). The other issues will be developed and presented in separate scientific articles currently being prepared for publication.

A carpentry and furniture company also actively participated in the project, responsible for the production of the prototypes of teaching aids, which were then subjected to further usability tests and educational research. The company's management supported the students and academic staff of both universities by providing feedback at various stages and advising on technological and market issues. Thus, the project became an example of multilateral cooperation, bringing together different perspectives: academic, artistic, practical-technological and business.

Service learning is defined in the literature as a learning concept that allows for a deeper understanding of theory through practical action in a project, often for the benefit of the local community (Salam et al., 2019). This learning concept is based on the theory of *experiential education* (Dewey, 1938) and Kolb's' experiential learning cycle (Kolb, 2014), which are described in more detail later in this article. Unlike other forms of experiential education, such as volunteering, internships, etc.,

service learning should focus on both parts of its name: SERVICE (as a focus on practical skills, the needs of project recipients and market requirements) and LEARNING (as a focus on theoretical knowledge and participant development) (Furco, 1996). Therefore, it is intended to combine practical learning for participants in the form of, for example, internships with work for the local community, e.g. in the form of volunteering.

In this context, this version of *service learning* in higher education can be understood as a space or educational situation in which the boundaries between theory and practice, academic teaching and community needs, as well as between the traditional roles of teacher and student, are blurred. Institutional and disciplinary boundaries are also crossed – in this case, students of industrial design and pedagogy, in cooperation with a carpentry company, come together in a process of joint action, negotiating meanings and solutions, and creating products with practical applications. In this sense, *service learning* has become a laboratory of cooperation that challenges the one-sided, transmissive model of education, opening up space for deep experience, reflection and mutual responsibility.

This article has a classic IMRAD structure. In the rest of the introduction, we characterise *service learning* as a form of experiential education (Kolb 2014) and, at the same time, a teaching strategy closely integrated with the study programme, which combines "learning through engagement" with the implementation of the third, fourth and fifth missions of the university. At this point, we also mention the IPARD(E) cycle (Investigation–Planning–Action–Reflection–Demonstration–Evaluation) as an operational design framework (Kielsmeier 2011; Townsend 2016), emphasising the development of subject knowledge, critical thinking, teamwork, working with values and agency. We also point to the presence of *service-learning* practices in networks and institutions (e.g. SEA–EU Centre for Service Learning/University as a Society Hub, EOSLHE). In this section, we also define the concept of *service learning* as an "approach" focused on the identified needs of the community and deliberately linked to teaching objectives.

In the next section of the text, we describe the specifics of the research material and the methodological procedure. As mentioned above, eight learning diaries of students at the University of Gdańsk form the basis for qualitative thematic analysis. Here, we specify the method of data collection (analysis of diary texts) and the interpretative perspective adopted, emphasising the purposive nature of the sample selection and the idiographic dimension of drawing conclusions.

In the section devoted to the results of the study, we present the outcome space built around five categories of description, which together form a map of meanings assigned to experiences and mediated in the narratives of the project participants. We believe that the scope and content of the outcome space allow us to propose a mid-range thesis about *service learning* as a mechanism for transcending the boundaries of teaching and as a laboratory for cooperation.

In the discussion, we confront the results with the approach to *service learning* as experiential and civic education (the dimension of competence development, values and public responsibility) with the agenda of innovative teaching and the mission of the university. We point out that the described process and the formula of education present in it are in line with the implementation of the third, and perhaps also the fourth and fifth, missions of the university.

Method

As mentioned above, the empirical material consisted of eight learning diaries kept by students of pedagogy at the University of Gdańsk (Poland) participating in the ARTIS project (students of the Academy of Fine Arts did not keep such diaries). These were narrative records of experiences, covering both the events themselves, reflections on the course of activities, as well as (self-)assessments of their own learning and comments on cooperation with students of the Academy of Fine Arts and an external partner – a carpentry and furniture company. The students began their documentation at the beginning of the summer semester of the 2024/2025 academic year, which is why the first part of their notes is retrospective. The material used for the analysis includes notes kept throughout the entire duration of the first phase of the project – the design phase (two academic semesters). The students were deliberately not given any guidelines on how to keep their diaries; they were only asked to describe their own experiences and thoughts about participating in the project. The lack of guidelines is evident in the significant differences in form and narrative between the individual diaries. Some of them are written in the present tense, while others are verbalized in the past perspective. They also differ in terms of the length of the accounts and the varying focus on different elements, such as the description of specific events or a focus on describing only their own emotions accompanying their participation in the project. Overall, the empirical material provides the authors with an extremely rich source of information on this *service learning* project, and the diversity of the diaries allows for the identification of numerous thematic categories, described in detail below.

The analysis was qualitative, interpretative and rooted in the tradition of narrative research. Open coding was used in the spirit of grounded constructivist theory (Charmaz, 2006), and the analytical process was organised according to the seven steps of analysis described by Kvale (1996). In addition, we followed the principles of qualitative thematic analysis (Braun and Clarke, 2006; Baraun and Clarke 2024; Flick, 2018), which enabled us to ultimately identify five thematic categories: (a) the learning situation, (b) combining theoretical knowledge with market needs, (c) perceived benefits of *service learning*, (d) emerging challenges, (e) the logistical and organisational aspects of running the project.

For the sake of clarity and convenience of the readers, we present the methodology not only at the level of general justifications, but also illustrate it with an example, characterising the subsequent steps of reducing the material on the basis of an excerpt from the aforementioned diaries, which we treated as a single text.

At the outset, in the first step, the researcher immerses themselves in the text, reads it a few times and tries to capture the logic of the narrative. For example, the fragment describing the initial concerns of one of the authors and participants related to the selection of team members ("I would like to get the best students [name]..., but how can this be measured at the first meeting") is treated here merely as *a possible document of experience*, but at this stage it is not yet subject to any segmentation.

The next stage is *to extract natural units of meaning*, i.e. fragments relating to a single theme. Examples include: "concerns about the selection of team members", "differences in working style with J." or "positive experiences of previous cooperation". Next, each unit is given a preliminary code: the

first as "uncertainty in the learning situation", the second as "teamwork dynamics" and the third as "transfer of previous experiences".

The fourth step is to categorise and group the codes, which leads to their consolidation into broader analytical categories. In the above case, all three codes were integrated into the category "learning situation".

The fifth step involves reducing and condensing the meaning, i.e. summarising the essence of the experience. Our example can be summarised as follows: "uncertainty in the selection of colleagues mitigated by previous experience of fruitful cooperation".

At the interpretation stage, i.e. in the sixth step, the categories are reflected upon in the light of the literature and research questions. In this case, the "learning situation" is interpreted as an example of crossing the boundary between individual style and community learning, which is in line with the nature of *service learning* as a process of blurring roles and negotiating cooperation.

The final, seventh step is synthesis and reporting. As a result, five categories were identified, which form the outcome space discussed in the "Research results" section. Each of them will be illustrated with selected quotes from the diaries.

The analytical process was iterative in nature, involving constant movement between empirical material and code categories. By combining open coding (Charmaz), Kvale's seven-step interpretative procedure, and the principles of thematic analysis (Braun and Clarke, 2006; Braun and Clarke 2024), it was possible, in our opinion, to capture the experiences of the study participants in categories that both reflect their own narratives and allow them to be placed in the broader theoretical perspective of *service learning*.

Research results

The situation of learning about oneself and from oneself

The "learning situation" includes the moment of entering the project, initial contacts with partners from the Academy of Fine Arts, team selection, self-presentation and role negotiation. This is a space of high emotional and cognitive intensity, in which UG students learn to function in a new, heterogeneous environment, reconciling different styles of work and communication. The analysis shows a transition from initial uncertainty to the gradual building of trust – while experiencing real tensions, which in turn become material for learning cooperation. Entering the project initiates uncertainty, which is connected with the need to make personal decisions and trust one's intuition towards unknown partners. The first meetings are also a moment of self-presentation – students consciously speak up to demonstrate their agency and competence.

When the meeting at [name] finally took place, J. and I tried to "present" ourselves, i.e. we willingly spoke up on matters related to the university and our side of the project. During the visit, we were given a tour of the [name] buildings, and O. was appointed as the main guide due to his longest tenure at the university. During the tour, he immediately struck me and J. as the coolest guy in the world, and although he was open, very confident, and quite unconventional, we immediately agreed that we wanted O. on the team. Then, partly because of how we sat in the classroom, J.

ended up working with O., and I with A., who also joined our team because she had originally worked with O. on this project.

Right from the start, the differences in working styles and their impact on the comfort of cooperation become apparent and metacognitive reflection becomes part of the learning situation.

At the first stage of the project, which was simply an introduction to the project idea by our supervisor, when it was pointed out that we would all be working in small teams (originally about 5), two people from [name], two people from [name], my first concern arose. I knew that, of course, I would like to "get" the "best" students [name] for my team, but how to do it, how to measure it at the first meeting, how to recognise it? Secondly, I also had to have a pair from our university, and in our project I only knew J., because she was from my year. I immediately began to wonder whether it was a good idea to be paired with J., because we are opposites in our creative process. J. is calm, doesn't stress too much, doesn't necessarily care about guidelines, wants to do something good, but it's important for her to have fun doing it. I, on the other hand, stick very strictly to guidelines, find it difficult to go beyond the scope of the task, get stressed easily, and often have a pessimistic outlook. But what helped me come to terms with and even enjoy working with J. was that about a year earlier, we had worked together on a maths ebook, where J. was a very important person, without whom it might not have been successful at all, or might have ended up being of much poorer quality.

In the background of "learning about each other", there is also a learning process about organization. The realities of the project (deadlines, preparations, responsibilities) become a test, but also an opportunity to develop planning skills and mutual support.

Between the first and second meetings, we met only once. Communication was not the best, because O. did not reply much, but A. replied almost every time and started preparing the presentation earlier, but it was she who had to prepare the prototypes at night before the second meeting, because O. was working on orders for his business that same night and was bound by deadlines. However, I would like to point out that when we did manage to meet or communicate with O., he really rewarded us with his great ideas, artistic craftsmanship and charisma. A. also played a key role in keeping our cooperation with [name] "together" and formally meeting the requirements of [name] lecturers.

The new learning environment reveals a different ethos of criticism and evaluation – demanding, but understood as an opportunity to improve the project and develop.

As for the lecturers at [name], they are very direct and sometimes seem pretentious because they look for weaknesses to eliminate, but it seems to me that when a student has a solid concept, they can easily defend themselves against any criticism. I know that my feelings are quite neutral compared to my colleagues at the university, but this may be due to the fact that I have some experience in the field of artistic improvement, and the objections and indignation that sometimes arose among my colleagues, I had already experienced and digested a few years earlier. What's more, as I mentioned earlier, I absolutely see the point of this strategy. Lecturers look for the so-called "flaw in everything", which seems annoying, but when they actually find it, students, instead of being disappointed, should be happy that they now know what they need to fix to make the project ACTUALLY good, because if something incorrect, inconsistent, nonsensical or unfounded has been found in their project, it is simply not well-developed. However, if you disagree with your professors and put in enough effort to prove your point, they will have no choice but to admit that you are right. This is a very clear relationship and idea to me, but I know that it simply fits my

personality, because I really like to prove that I am right, if I am, and if I am wrong, I am glad that someone is able to show me that. I like directness and blunt honesty because, in my opinion, it saves time and energy for both sides.

At the same time, there are warning signs regarding the cohesion and discipline of the groups – students are registering a "red flag" related to punctuality and preparation.

The day finally came when we visited [name] and were able to meet the people with whom we had formed our teams at the first meeting. One of the things I remember about this meeting is that we had agreed on a specific time, but only we (from [name]), the lecturers and just two students from [name] showed up on time. This immediately raised a red flag for me, as I realised that I might be dealing with people who are not very organised, and working with such people can really get on my nerves. However, there are advantages to this situation: while we were forced to wait for the other students [name], we were able to visit their university building – and it was here that Z. and I met the people who became the rest of our team. With A. and O., because they were the ones who showed us around their university, I felt some connection from the very beginning and already during the tour I felt that I would want to work with them. And that's exactly what happened – after completing a few team-building ice-brakers, during which we paired up, we decided to work on the project together. If I had to compare us, A., like Z., played the role of the "mastermind" in collaboration with O., controlling the course of the project and ensuring that the guidelines set by the lecturers were followed. O., on the other hand, was the more chaotic and crazy side of their duo. They are both very creative people, definitely not thinking in a formulaic way, direct and open to people and new ideas, thanks to which I felt from the very first meeting that working on a project with them would be pure pleasure.

In the above excerpts from the diaries, which are just examples, there is a "pendulum swing" between tension and resourcefulness. The uncertainty of choosing partners is mitigated by the memory of previous successful cooperation; self-presentation balances the asymmetry of positions; didactic criticism – even when it is perceived as "harsh" – is reinterpreted as a tool for harmonising project assumptions. In this dynamic, the learning situation becomes a formative experience: students learn to negotiate roles, regulate emotions, and maintain task orientation despite organisational disruptions and inter-university cultural differences. This can result in the development of cooperation, self-awareness and task resilience competencies, which in further parts of the analysis will emerge as a condition for combining theory with practice and achieving developmental effects.

Combining theoretical knowledge with personal, market and social needs

The second category covers the consistency between pedagogical reflection (Montessori pedagogy, didactic sense), the requirements of production, materials science and the market, as well as individual interests and motivations. In the course of the ARTIS project, this is a triangulation: students–academia–industry. The key moment is contact with the company and the factory, where ideas must pass the test of feasibility, costs, materials, certifications and durability. Participants learn translational design thinking: they translate the language of theory and educational needs, as well as their own dreams and plans, into the language of technical parameters and market expectations, pedagogical validity and feasibility, as well as ... business potential. In addition, awareness of the real production path acted as a strong motivator and decision-making filter.

I think deadlines are what drive our team the most – ever since I can remember, they have been one of those things that motivated me, or rather forced me, to study or finish the tasks I had started. Apparently, I've found my kindred spirits, and the people in our group (except maybe Z.) feel very much the same way as I do in this regard. Of course, this isn't our only motivator, but it's probably the most effective one. In addition, we are definitely motivated by the opportunity to create something new that we can be proud of and by the experience itself of participating in such an interesting project. There is no denying that the opportunity to have our idea produced by [company name] also drives us forward. I automatically feel more motivated to work when I realise that something that requires such a significant investment of time and energy has the potential to become a real product that (if all goes well) will be able to enter the market. Therefore, one of the factors that has often influenced our choices has been the guidelines set by the company [own name], and it was thanks to them that we finally decided to choose our target product, although I must admit that I find our other ideas so interesting that if we have the opportunity to continue working in this team, I will be happy to devote my time to implementing them as well.

Awareness of the actual production path acted as a strong motivator and decision-making filter, providing an opportunity for multifaceted and multi-aspect learning for the various actors involved in the process. For example, a visit to the factory highlights the importance of material and safety decisions, educational justifications, etc.

Only O. and I went to the factory on behalf of [name]. The owners of the brand [name], with whom we cooperate, turned out to be very nice and hospitable people. The brand [name] is a subsidiary of the furniture manufacturer [name]. Mr Y. and his wife are engineers and furniture designers. The brand's philosophy is based on sustainable development, and everything they produce can be repaired and renovated. They use only solid wood, cork and stainless steel. This meeting was also our first meeting with people from [name]. The students [name] seemed quite shy and slightly lost in this situation, but so were we. First, we attended a lecture by the owners of the company about their business. In the meantime, we asked questions. At one point, when the students from [name] heard about the need to use cork scraps left over from the production of other furniture, they really wanted to make all toys for small children out of cork. I pointed out that cork would not be suitable for small children as it crumbles easily and could be eaten. I was surprised at how surprised and enlightened the students [name] and the lecturers from [name] were. Prof. [name] asked me to give a "lecture" on child development. I call it a "lecture" because I don't know what else to call it. He simply asked me to explain to everyone how a child develops and when, what they put in their mouths, and what is safe for children and what is not. I tried to explain it as best I could. As the company owners' lecture continued, Mr W. said that they only use raw solid wood for their products. So I asked how such wood behaves when it comes into contact with water or grease, because children's toys will certainly be exposed to such contact. My question caused widespread consternation, so I explained that I am not a designer and do not know such things, but I am afraid that raw, unprotected wood is not a good solution for children and therefore asked if they also use any protective measures. The lecturer from [name] loudly exclaimed, "because these ladies are from [name]," as if that could change anything. I did not receive a meaningful answer to my questions. After the lecture, we toured the factory, which was very fascinating. Then we went to the conference room to say goodbye, and out of the blue, Mr F. from [name] asked me, as a representative of the students from [name], to publicly share my thoughts on the tour, the entire meeting and our future cooperation. It was extremely embarrassing for me, but of course I answered these questions. No one else was asked or encouraged to do so. In addition, Mr F. and

Ms U. from [name] expressed their wish that we, the students from [name], should have specific ideas for toys at the next meeting, because "their students don't know".

An interesting aspect of the learning situation is, for example, the criteria for certification and normative compliance, which become a component of practical knowledge, which "guides subsequent iterations of prototyping and thus, despite initial reservations, invites divergent thinking (see, for example, Saretzki, Forthmann, & Benedek, 2024), but within a limited pool of possibilities.

Our entire group was present at the meeting. We presented our project. The main focus of our presentation was on the pedagogical part, because A. had not made a model in the meantime and was doing the visualisations on the day of the presentation. However, when I saw the visualisations, I was delighted with the concept. I would really like to have such furniture at home. I think we are doing a great project. During the discussion about our project, the leaders from [name] said little. I was very disappointed when, after J. pointed out that furniture for educational institutions must be certified, the lecturers from [name], who run the serial furniture workshop, seemed surprised and were unable to suggest what such certification might involve or where to check the guidelines. The main comments (apart from the above from J.) that I remember from this meeting were that our idea would be expensive to sell, who would want to buy it, it would be difficult to persuade anyone to buy it, and that we should include more geometric shapes in our vision. Apart from the comment about certificates, unfortunately, none of the other comments seemed to me to be constructive.

Further examples of translation between teaching assumptions (here based on Montessori pedagogy) and manufacturing parameters and learning situations in a heterogeneous team working on a multidisciplinary project.

We met only once between the first and second meetings. Communication was not the best, because O. did not reply much, but A. replied almost every time and started preparing the presentation earlier, but it was she who had to prepare the prototypes at night before the second meeting, because O. was working on orders for his business that same night and was bound by deadlines. However, I would like to point out that when we did manage to meet or communicate with O., he really rewarded us with his great ideas, artistic craftsmanship and charisma. A. also played a key role in keeping our cooperation [...] together and formally meeting the requirements of [name] lecturers.

What surprised me was the fact that the students from [name] already had a preliminary plan of what they wanted to focus on most in the project. To be honest, this suited me fine, because when I went to the meeting, I was very confused about the choice of topics I wanted to look into more closely. U. and F. decided on a project that would develop teamwork skills. They pointed out that there are many aids available on the market that require group work, but usually these aids are based on competition, and few of them require children to cooperate. Our first meeting ended with a brainstorming session on what we could produce that would both interest children and develop their teamwork skills. There were many ideas, and since we could only choose one, which was not an easy task, our work came to a standstill for several weeks.

We see an interesting "translation arc" here: from identifying a teaching need (e.g. cooperation instead of competition), through market scanning and the selection of reference concepts (e.g. Froebel's gifts, Montessori developmental materials), to iterations in line with technological and business conditions (materials, certificates, cost, durability, implementation logistics). The industrial

partner and the resources of the university educating in the field of design are not a backdrop, but active co-creators of quality criteria – their guidelines organise design decisions and give them a realistic implementation horizon, inviting to think outside the box.

At the same time, the pedagogical voice articulated by UG students through questions about developmental meaning, safety and compliance with Montessori principles "stabilises" the direction of the work and prevents the depreciation of educational values under the pressure of "mere" manufacturability. Combining psycho-pedagogical theories with the market in this way is an interdisciplinary competence that arises in action: through confrontation in the factory, reviews, critical questions and prototype corrections.

Perceived benefits of service learning

The third category reveals how participants in the process define and experience the benefits of participating in the project. These benefits are multidimensional: they include personal development, a sense of agency, satisfaction from teamwork, and the unique experience of being part of a project that is truly embedded in the social and market world. Students point out that *service learning* is a form of education that allows them to directly combine theory with practice and to see the deeper meaning of their own actions.

Let us quote four examples from the diaries of four different participants:

- Such experiences simply fill you with a very positive attitude towards life and your own abilities.
- I believe that thanks to this project, I saw the real meaning of studying pedagogy;
- The greatest satisfaction came from the awareness that something we co-created has a chance to find its way into real educational institutions.
- Thanks to the project, I felt that my skills are important and useful, that I can contribute something valuable.

The above excerpts show that the perceived benefits of *service learning* include emotional, cognitive and social dimensions. The project increases the sense of self-efficacy, allows students to experience a real impact on the world, and strengthens their motivation to continue studying and acting. It is worth emphasising that students see the value of learning in connection with practice and the authentic recipients of their work – educational institutions. Extending the interpretation of the above benefits, it is worth referring to them in terms of classic approaches to experiential pedagogy. Let us recall a few well-known threads.

In David A. Kolb's logic of the experiential learning cycle, the students' "concrete experience" in the project (working on a real product, meeting with partners, testing in institutions) generated material for "reflective observation" (diaries, team discussions), which in turn fostered "abstract conceptualisation" (organising concepts, redefining quality criteria) and "active experimentation" (successive iterations of prototypes and organisational solutions). The satisfaction described by the participants, the growing sense of agency and the meaning of studying are therefore "symptoms" of the completion of the full cycle of experience and knowledge in the CE–RO–AC–AE cycle (Kolb, 2014).

In turn, Dewey's framework of experience adds an important distinction in the quality of experiences: not every "doing" is educational, which is worth remembering, especially today when promoting so-called activating didactics.

What students identify as most valuable (contact with the recipient, feedback from an industrial partner, tests in institutions) reinforces the "continuity" and "interaction" of experiences, i.e. the conditions which, according to John Dewey, determine that experiences are not "miseducational" but form a meaningful progression of development (Dewey, 1938).

Janet Eyler and Dwight E. Giles' research directly refers to *service learning*, showing that well-designed activities combining engagement with learning produce convergent sets of outcomes – personal and interpersonal (e.g. increased empathy, cooperation skills), cognitive (deeper understanding of knowledge and its applications) and civic (sense of responsibility and public agency).

In the diaries cited, these three sets of "benefits" are clearly present: the students write about changes in themselves (emotions, confidence), about "seeing the point" of studying (understanding applications), and about the motivation that comes from having a real audience for their work (Eyler & Giles, 1999).

Finally, Jack Mezirow's perspective completes the picture with a transformative dimension: moments of "difficult" encounters (differences in work styles, criticism, logistical tensions) can be read as mini "confusing dilemmas" that trigger critical reflection and, for some students, lead to a transformation of their frame of reference (e.g., they think differently about their professional role, the meaning of studying pedagogy, quality standards, and the relationship between theory and practice). In this view, the joy and agency they write about are not solely the result of "successful projects," but – above all – of working through experiences and incorporating them into a new, more mature framework of understanding – which is, after all, the essence of transformative learning (Mezirow, 1991).

Putting these threads together, it can be said that the benefits of *service learning* observed in the diaries are consistent with Kolb's theory (closed cycle of experience), correspond to Dewey's conditions for valuable experience (continuity and interaction), and are confirmed by the *evidence-based* approach to the effects of SL by Eyler and Giles (personal, cognitive, civic) and – at least for some of the participants – bear the hallmarks of transformative change in Mezirow's sense (critical reflection leading to a modification of perspectives).

Emerging challenges

The fourth category refers to the difficulties and tensions that arose during the project. The challenges mainly concerned inter-organizational communication, differences in the level of commitment, as well as tensions resulting from different working styles and expectations. However, these elements were not only barriers – students often interpreted them as developmental experiences that taught them flexibility, patience and negotiation skills. Let us quote a few illustrative excerpts from their statements.

- Communication was not the best because U. did not reply much, but F. replied almost every time and started preparing the presentation earlier;
- This is where a red light went off in my head, warning me that I might be dealing with people who are not very organised;
- Organisational misunderstandings were frustrating at times, but at the same time they taught me to be more patient and adaptable.
- I noticed a difference in the approach to deadlines and responsibilities between us and the students [name]. This generated tension but also forced us to have an open conversation.

These excerpts reveal that the challenges were relational, organisational and cultural in nature. The students differentiated their ways of working and approaches to responsibilities, which led to tensions but also became a source of learning. As a result, these challenges can be treated as an integral part of the *service-learning* process, which prepares students to deal with the ambiguity and diversity of real professional life.

In developing the interpretation of the category of "challenges," it is worth referring to the sociocultural tradition, in which learning is treated as a social and dialogical process. Lev Vygotsky pointed out that cognitive development takes place in interaction with others and in situations that exceed the individual's current capabilities but fall within the so-called zone of proximal development.

It is precisely "tasks beyond current capabilities, but achievable with the support of others" that bring about qualitative changes in thinking (Vygotsky, 1971/2006). In the interpretation of Ewa Filipiak, who translated this perspective into the field of education, it is crucial to create demanding, open and complex situations, the ones that provoke cognitive effort and at the same time enable the use of the social resources of the group. Filipiak (2012) emphasises that people develop particularly when they encounter a task that is difficult and requires the reorganisation of existing cognitive structures, but at the same time is possible to perform thanks to the support of a teacher, peers or other available people. The analysed diaries show that the tensions resulting from organisational and interpersonal differences were precisely of this nature – they were difficult, but they became a space for joint negotiation and mutual learning.

The concept of *productive failure*, which has recently been developed in literature, is based on similar logic. Researchers in mathematics and problem-based learning pedagogy emphasise that encountering difficulties and temporarily struggling with a problem promotes a deeper understanding of the material and develops perseverance (Kapur, 2024). *Productive failure*, therefore, does not mean frustration without a way out, but situations in which learners or students must exceed their own limitations and test different strategies before reaching a solution.

The diary excerpts cited above reflect the logic of constructively struggling with problems, which ultimately results in new knowledge, aptitudes and skills.

The most relevant theoretical context seems to be "PUNC" (*Professional Uncertainty Competence*), i.e. the competence to function and operate professionally in conditions of complexity and uncertainty (Orłowska, 2020; Lazarus, 2021). Authors dealing with this issue point out that contemporary educational and social challenges require preparing students not so much to cope with

clearly defined and predictable tasks, but rather with ambiguous situations full of tensions and conflicting expectations.

Service learning – especially in interdisciplinary projects such as ARTIS – creates a favourable environment for developing PUNC. Dealing with different working styles, different organisational cultures at universities, and even divergent requirements of social partners prepares students to function in a professional world where uncertainty is the rule rather than the exception. The analysed diaries confirm that although tensions were a source of frustration, the project participants also interpreted them as formative situations that “taught” them flexibility, negotiation and resilience to ambiguity. In this sense, the difficulties and tensions revealed in the studied material are not a “side effect” of *service–learning*, but the core of this approach: learning/studying through real social experiences means confronting uncertainty and diversity, which, when properly supported, become a source of transformation.

The logistical and organisational aspects of running a project following the *service learning* methodology

The last category concerns organisational and logistical issues, which appeared in the diaries as both obstacles and difficulties, as well as opportunities for learning. The participants in the process emphasised the different approaches and roles of coordinators, problems with setting deadlines, and the diversity of organisational practices among the institutions involved. Against the backdrop of these experiences, the theme of learning project management in real-life conditions emerges. Let us quote a few excerpts from the diaries:

- All organisational issues concerning our meetings – although, being in my fourth year at our university, organisational problems could be considered normal;
- There were situations where we couldn't coordinate because everyone had different commitments – this required a lot of flexibility;
- The supervisors were supportive, but sometimes there was a lack of quick feedback, which created uncertainty;
- I learned that a project is not only about ideas and creativity, but also about calendars, deadlines and logistics.

Logistical and organisational challenges, although sometimes a source of frustration, also became an important part of the learning process. Students gained experience in time management, team coordination and responding to unforeseen circumstances (which links logistics to the previous category). In this way, logistics – usually treated as a “background” – sometimes took on an educational dimension, preparing students for professional reality.

On the other hand, this view of logistics and organisation would not be complete without mentioning the numerous problems, disruptions and difficulties in finding time, which can hardly be considered educational. Therefore, although we recognise the value of challenges, it is also important to note situations that were simply disruptive and had no positive dimensions. Postponements of

meetings, changes of dates and a lack of communication on the part of some of the organisers meant that other people involved had to skip the meeting.

Let us quote a few excerpts from the diaries that refer to this negative aspect of logistics and organisation as well as inter-organisational communication:

- One of the biggest challenges we had to face was the attitude of the leaders from [name]. Despite our efforts and many hours of work on the details of the project, we were often criticised that our solutions were not feasible for children. This was difficult for us because we knew that children in Montessori schools have a wide range of abilities, and many of the tasks we proposed were in line with their educational programme. However, the leaders did not always take this into account.
- I was a little stressed because I knew that this was the first time we had the chance to meet the students [name], but also the moment when we would have to divide into groups. My first thought was: How can I choose who I want to work with if I don't know these people? I didn't know who I would be comfortable working with. The choice of groups was important because the project was planned for a longer period of time. How can we work for so long with someone we don't get on with? Then work turns from pleasure into a fight against windmills (it was a bit like that in our group, but more on that later). Ms. H. prepared integration games for us to get to know each other better. Some project groups were already formed during these games. I understand this because each of us took up the "fight" for people to work with.
- I had to leave the meeting early, but M., T. and Z. discussed the initial concepts.
- Thanks to this, we found out that Thursday's meeting had been postponed until the following week. It's just a shame that no one informed us about it. If this information hadn't come out by accident, we would probably all have gone to [name] on Thursday. I don't like the fact that this was decided without consulting us. I knew right away that I wouldn't be there, so I informed my group. I didn't like this arbitrary decision, but I was sure that I would be the only one not there, so I let it go.
- [...] we asked B. if he managed to create a model during his Thursday class. We didn't get an answer.
- Why am I not in U. and F.'s group? Because U. and F. quickly made contact with the UG students and were the first to form a group. I don't know, somehow it seemed to me that this group was already "closed" and the rest of the girls had no chance of joining it. These are my feelings, that's how I remember it.
- But as time went on and their criticism became more and more damning, I began to feel like I was fighting a losing battle. I felt that no matter how much time and energy we put into our work, there were always more objections. I realised that there was no chance of us being recognised – that our efforts were simply ineffective. And waiting for the results after Thursday's meeting of students [name] and information about what the lecturers said, I can compare to waiting for a verdict.
- The problem arose because a specific date had been set long in advance and most of us had adjusted our plans accordingly, but if it hadn't been for the fact that our friends from another group accidentally found out that the meeting was not going to take place, which none of us were aware of due to the lack of any information from students or professors. After asking a question in the main group, it turned out that, without any agreement with [name], a different date had been set, which did not suit a large number of people. In my opinion, this situation was very unpleasant and also meant that I could not attend the next meeting about the project.

Sometimes, people participating in the project report rudeness, disrespect and an unacceptable lack of courtesy on the part of the leader, which, of course, especially in the context of the issue discussed here, cannot be considered an example of constructive "clashing" with new people and learning. Naturally, in such situations, people "learn" to cope with difficult social situations, but such incidents simply should not occur.

Nevertheless, from the perspective of the sociology of education, the hidden curriculum can be seen at work here (Meighan, 1993). Students not only acquire the substantive knowledge and competences declared in the syllabuses, but also learn "informally" – how to deal with organisational chaos, how to negotiate deadlines, how to distribute responsibility between institutions. These elements, although rarely included in official teaching objectives, have an equally strong influence on aptitudes, attitudes and skills that are important both from the perspective of professional career and life in general.

In this sense, logistics and organisation in a *service learning* project can be understood as an important part of the "*curriculum in action*", which reveals that learning also takes place through the experience of institutional constraints and rules of the game (Jackson, 1968/1990), although when these logistical problems and challenges are too numerous or take on an unacceptable form, it can interrupt the process. In this sense, this chaos and lack of clarity in areas of responsibility can destroy the learning.

However, it is worth emphasising once again that in the diaries analysed, students did not treat these challenges solely as obstacles, but also as opportunities for development. Such interpretations show that *the hidden curriculum* does not have to be exclusively reproductive or oppressive (as suggested by some classical critical educational sociology interpretations), but can also have a formative function – teaching agency, management and responsibility for a joint undertaking.

In conclusion, one could venture the thesis that what appears to be a barrier sometimes (though not always) transforms into an educational space: the link between formal educational content and institutional practice generates learning precisely when logistics require the mobilisation of resources, reflection and cooperation, but sometimes it also frustrates, blocks and discourages, and then it is difficult to talk about the positive and educational potential of challenges related to logistics, communication and project management.

Summary of analyses

The analysis of the five categories identified from the diaries of the project participants reveals a rich picture of the students' experiences in the area of *service learning*. It is clear that the project was a learning situation that gave rise to fears, negotiations and a process of adaptation. Combining theoretical knowledge with market needs became an opportunity for translation between the world of academia and industry. The benefits that students reported included personal development, satisfaction and a sense of purpose in their studies.

At the same time, there were challenges – communicative, organisational and cultural – which both blocked progress and became "material" for learning resilience and flexibility. The impact of the project on the students included (at least in the light of the participants' narratives) both the

development of competences and reflection on their own professional future. Finally, logistics and organisation showed that the practical aspects of educational project management are an integral part of learning in real-life conditions.

We therefore conclude that the project presented here is a model example of transcending the boundaries of teaching in the spirit of *service learning*. From the students' perspective, it is a comprehensive experience that combines theory with practice, individual development with teamwork, and our thematic analysis shows that such initiatives can serve as a laboratory for the development of modern academic and civic competences (e.g. PUNC).

Discussion

Service learning and the missions of the university

The issue of the so-called "university mission" is the subject of intense debate in the literature on the subject. While the first two missions – teaching and research – are considered the foundation of an academic institution's identity, the next three – the third, fourth and fifth – are not only more diverse but also less clearly defined. Our study, based on a qualitative analysis of the learning diaries of the "ARTIS" project participants, provides interesting data for this discussion, allowing us to compare students' experiences with the theory of *service learning* and the concept of the university's other missions.

The participants' diaries repeatedly reflect on the fact that participation in the project not only broadened their knowledge, but also shaped their attitudes, values and sense of social responsibility. This was clearly linked to the practice of *service learning* – learning through engagement, which combines the teaching process with activities for the benefit of the community (Eyler & Giles, 1999). The ARTIS project, created in collaboration between students, partners from another university and an industrial partner, became a space where academic education went beyond the traditional model. Thus, its nature is situated in the field of discussion about the university's future missions.

The third mission of the university, defined as active engagement with the social, economic and cultural environment, is relatively well established in educational policies and literature (Banaś, Czech, & Kołaczek, 2019; Kola & Leja, 2015). It encompasses both the transfer of knowledge and technology, as well as civic, culture-creating and ethical activities.

In this sense, the ARTIS project might be treated as example of the implementation of the third mission. Students from both universities not only expanded their competences, but also created products – prototypes of educational aids – which were intended for real use in Montessori schools and other interested institutions. The industrial partner contributed technological knowledge and a potential market, and students will have the opportunity to test the prototypes in real educational contexts. In this way, the educational process was combined with practical, social and economic impact, which is the essence of the third mission (Boffo & Cocorullo, 2019).

The narratives from the diaries confirm this rootedness. Participants wrote about their satisfaction with the fact that "something we co-created has a chance to find its way into real

educational institutions." This type of reflection indicates that those involved in the process saw their contribution not only in academic, but also in social and practical terms.

While the third mission is still relatively stable in its definition, the fourth mission is controversial and conceptualised in different ways. Kretz and Sá (2013) proposed understanding it as a perspective of entrepreneurship and economic relevance, i.e. the systemic orientation of universities towards the economy, spin-offs and the commercialisation of research. Similarly, Boffo and Cocorullo (2019) point out that the fourth mission is related to the management of academic entrepreneurship and policies supporting innovation. Sometimes the fourth mission appears as an autonomous pillar, alongside teaching, research and "extension" (Insaurralde-Alviso, 2022). Here, the emphasis is on the systemic embedding of commercialisation and intellectual property protection processes.

However, there is no uniform definition. In the literature, the "fourth mission" is also sometimes related with public communication (Knobel, 2022), which further complicates the picture. In this sense, talking about the fourth mission means operating in a field of blurred definitional boundaries.

Even more controversial is the concept of the fifth mission, which some authors propose to interpret in terms of social responsibility or civic activism (cf. Knobel, 2022).

It is clear, then, that, as in the case of the fourth mission, the fifth does not have a uniform framework – its definitions are proposals rather than an established canon. However, this does not mean that these categories are useless. They can serve a heuristic function, allowing us to describe processes that go beyond the classical understanding of the university.

Service learning, as implemented in the ARTIS project, combined elements of teaching, research and social engagement. Working in interdisciplinary teams, students experienced education through action, developed cooperation skills, learned to negotiate differences and create valuable educational products. Their reflections, recorded in diaries, indicate the development not only of academic skills, but also of civic attitudes and values.

In this sense, *service learning* fits into the third mission, as it combines education with a real impact on society. However, given the involvement of an industrial partner, the project can also be considered in the logic of the fourth mission – as a form of academic entrepreneurship, knowledge transition and production for the market.

Moreover, the digital and technological themes, as well as the dimension of innovation in the teaching formula itself, can be interpreted as part of the discourse of the fifth mission, which emphasises the role of digital transformation and social responsibility as new dimensions of the university.

An analysis of the diaries shows that students perceived the project as a formative experience – shaping their competences, values and professional identity. Many passages reflected on the sense of agency, the meaning of studying, and responsibility towards others. This points to a strong civic and evaluative component, which is the essence of *service learning* (Eyler & Giles, 1999).

Bibliography

- 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 EPALE, FRSE*. s. 80 – 85. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/uczenie-przez-zaangazowanie-czyli-czym-jest-service-learning>, data dostępu: 12.09.2025.
- Insaurrealde-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-today's-learners-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.polskifr.fr/polska-we-francji/service-learning-rozwija-empatie-i-umiejtnosc-komunikacji-z-roznychmi-grupami-spolecznymi, 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.

Piotr Kallas

Uniwersytet Gdański,

Instytut Lingwistyki Stosowanej

ORCID: 0000-0003-4207-9514

Czy tłumaczenie literatury i dydaktyka przekładu mają przyszłość? Intuicje twórców i przepowiednie futurologów a praktyka dydaktyczna

Streszczenie

Zdaniem wielu futurologów znajdujemy się u progu tzw. „Osobliwości”, czyli zupełnie nowej – i być może ostatniej – epoki w dziejach ludzkości. Rozpocznie się ona wraz z powstaniem „sztucznej inteligencji ogólnej” (Artificial General Intelligence, czyli AGI), tzn. sztucznej inteligencji przewyższającej intelektualnie ludzi, i oznaczać będzie osiągnięcie „hipotetycznego punktu w przyszłym rozwoju cywilizacji, w którym postęp techniczny stanie się tak szybki, że wszelkie ludzkie przewidywania staną się nieaktualne,” a działania bezprzedmiotowe. Jakie konsekwencje miałoby to wydarzenie dla nauk humanistycznych w ogólności, a dla filologii, literatury i przekładu literackiego w szczególności? Czy nadal warto by wówczas – w obliczu coraz „groźniejszej” konkurencji w postaci coraz doskonalszych narzędzi do przekładu maszynowego – kształcić tłumaczy i podejmować próby przekładania literatury? Proponuję poszukać możliwych odpowiedzi na to pytanie m.in. poprzez analizę kilku konkretnych przypadków – polskich przekładów wybranych tekstów anglojęzycznych.

Słowa kluczowe: literatura, przekład literacki, dydaktyka przekładu, Osobliwość, sztuczna inteligencja

Summary

Many futurologists predict that we are on the brink of achieving the so-called “Singularity”, and thus inaugurating a new – and possibly the last – epoch in the history of humanity. It will come to pass with the creation of Artificial General Intelligence (AGI), a computer so powerful that it will render virtually all human actions futile, and human predictions irrelevant. What consequences would (will?) such a development have for the humanities in general, and for the study and practice of literature, language and literary translation in particular? Will it still make sense to attempt literary translation and to teach future translators in the face of ever more competent machine translation software? We will try to find an answer to this question by focusing (among other things) on a few case studies: Polish translations of selected English–language literary texts.

Keywords: literature, literary translation, teaching translation, the Singularity, artificial intelligence

"O, that way madness lies; let me shun that."

(William Shakesepeare, *King Lear*, III/4¹)

Wprowadzenie: od starożytnej sztuki przekładu do komputerowego generowania tekstu

21 maja 2025 w *Gazecie Wyborczej* pojawił się tekst, który – zależnie od naszego punktu widzenia – możemy uznać za optymistyczny, alarmistyczny, przygnębiający, albo wręcz przerażający: „Nowości AI Google'a. Automatyczne tłumaczenie jak z science-fiction i model za 900 zł miesięcznie” pióra Bolesława Breczki. Czytamy w nim między innymi:

Podczas konferencji Google I/O [dorocznego spotkania organizowanego w głównej siedzibie Google w Mountain View w Kalifornii] firma pokazała nowości związane ze sztuczną inteligencją. To m.in. tłumaczenie w czasie rzeczywistym, nowy model do tworzenia filmów z dźwiękiem i wiele więcej. (...) Tłumaczenie na żywo: usługa do wideokonferencji Google Meet otrzyma możliwość tłumaczenia w czasie rzeczywistym. Do tej pory taka technologia była znana głównie z filmów science-fiction.²

Utrzymane w podobnym stylu i duchu doniesienia medialne na temat sztucznej inteligencji (SI) to nasz chleb powszedni co najmniej od 30 listopada 2022, czyli daty „premii” ChataGPT, choć oczywiście o możliwości jej skonstruowania i tegoż konsekwencjach mówiło się od wielu lat. Co innego jednak spekulować, prorokować i zapowiadać, a co innego – żyć w świecie, w którym SI nie tylko stała się naszą codziennością, ale też dalej się rozwija, i to w imponującym (ewentualnie zaskakującym) tempie. Choć w kakofonii codziennych wiadomości politycznych, gospodarczych i kulturalnych może nam to czasami umykać, żyjemy w epoce głębokiej, być może w pewnym sensie ostatecznej (a na pewno nieodwracalnej) przemiany. Jej znaczenia nie sposób przecenić.

Jednostka, w której pracuję, nosiła pierwotnie nazwę Instytutu Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki, ale już parę lat temu zrezygnowaliśmy z drugiego członu nazwy, by nie zniechęcać potencjalnych kandydatów na studia odwołaniem do dziedziny, która łączy moment zajmie pewnie miejsce w przysłowiowym lamusie historii. W obliczu oszałamiającego postępu technicznego wydaje się tracić sens nie tylko kształcenie tłumaczy i uprawianie zawodu tłumacza, ale wręcz nauka języków obcych, a być może – wszelka edukacja w formie, jaką znamy. Podczas gdańskiej konferencji Viva Dydaktyka 2024 mówiłem o sensowności czytania, studiowania i wykładania literatury w XXI wieku („Nauczanie i studiowanie literatury u progu 'Osobliwości'", *Horyzonty Edukacji Akademickiej* 2/2024³). W niniejszym eseju, będącym naturalnym przedłużeniem wcześniejszych rozważań, chciałbym zastanowić się, jak powszechne zastosowanie „wielkich modeli językowych”, czyli „generatywnej sztucznej inteligencji”, wpłynie na niszową dziedzinę tłumaczeń literackich. Nie owijając w bawełnę: czy tłumaczenia literackie, a – co za tym idzie – kształcenie tłumaczy, ma jeszcze przed sobą przyszłość? Czy ma sens poświęcanie wielu lat studiów na osiągnięcie bardzo wysokiego poziomu kompetencji

¹ „Ta droga prowadzi w obłęd / Muszę jej unikać.” (William Shakespeare, *Król Lear*, tłum. Stanisław Barańczak, Poznań 1991, s. 98).

² Bolesław Breczka, „Nowości AI Google'a. Automatyczne tłumaczenie jak z science-fiction i model za 900 zł miesięcznie”, *Gazeta Wyborcza*, 21.05.2025, <https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,31954855.nowosci-sztucznej-inteligencji-google-automatyczne-tlumaczenie.html>.

³ Numer dostępny w internecie pod adresem: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/HEAD/issue/view/829>.

językowej i zdobycie rozległej wiedzy filologicznej, bez których nie można zostać dobrym tłumaczem literatury, a którymi dysponuje (lub lada moment dysponować będzie) każda sztuczna inteligencja?

Językoznawstwo tradycyjnie rozróżniało pomiędzy językami naturalnymi (będącymi owocami spontanicznej i długotrwałej ewolucji ludzkiej mowy w ramach wspólnot etnicznych), a sztucznymi – czyli takimi, które ludzie stworzyli od podstaw w różnych celach, od mistycznych, jak to miało miejsce w przypadku Hildegardy z Bingen w XII w., po idealistyczne (Ludwik Zamenhof), polityczne (George Orwell) i artystyczne (J. R. R. Tolkien). Dzisiaj możemy mówić o trzeciej kategorii – języku inteligencji pozaludzkiej. Przekład literacki, łączący cechy rzemiosła i sztuki, uprawiany jest przynajmniej od czasów grecko-rzymskiej starożytności (to znaczy od czasów pierwszych przekładów Homera z greki na łacinę i Starego Testamentu z hebrajskiego na grekę), podczas gdy wielkie modele językowe generujące tekst to kwestia ostatnich kilku lat, ale te kilka lat wystarczyło, by dziedzina nauki zwana filologią zatrzęsała się w posadach. Jak zobaczymy poniżej, wiele tekstów kultury w pewnym sensie nas na ten wstrząs jednak przygotowało.

Zdaję sobie naturalnie sprawę, iż temat mnie w pewnym sensie przerasta. Jestem z wykształcenia i zawodu anglistą, nauczycielem języka i wykładowcą akademickim prowadzącym wykłady z historii i teorii literatury oraz ćwiczenia z tłumaczeń literackich, nie mam natomiast kompetencji w dziedzinach takich jak historia nauki czy cybernetyka. Dlatego też liczę się z tym, że niniejszy esej pozostawi w wielu czytelnikach niedosyt; zgłębienie tematu wymagałoby zresztą o wiele szerszych ram, formatu książki. Moje ambicje są skromniejsze: chciałbym spojrzeć na wątpliwości, problemy i lęki generowane przez rozwój technologii z jednej strony z perspektywy literaturoznawcy, uważnego czytelnika dawnych tekstów literackich (lub szerzej: tekstów kultury), a z drugiej – nauczyciela–praktyka prowadzącego zajęcia w roku 2025, który stara się nie chować głowy w piasek i śledzi zmieniającą się postać świata dzięki doniesieniom medialnym, nowościom książkowym i premierom telewizyjnym i filmowym. Celem moim będzie, po pierwsze, krótka wycieczka w przeszłość – przyjrzenie się wybranym tekstom kultury, których autorzy spekulowali na temat przyszłości; po drugie – zastanowienie się nad postawionym w tytule tekstu pytanie: czy praktyka akademicka, a konkretnie – zajęcia z przedmiotu „Tłumaczenia literackie” – mają jeszcze sens. Pozostaje mi tylko mieć nadzieję, iż uwagi te zainteresują koleżanki i kolegów prowadzących podobne zajęcia.

1. Czy już czas się bać?

Wielki ceglany gmach Biblioteki Brytyjskiej w Londynie wybudowano – wbrew protestom ówczesnego następcy tronu a obecnego króla Karola III – w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Książę Walii uważał, iż nadaje się on w sam raz na siedzibę akademii policyjnej; nie był też w swoich protestach odosobniony – ówczesni brytyjscy parlamentarzyści ogłosili go „najbrzydszym budynkiem świata.”⁴ Na rozległym dziedzińcu przed głównym wejściem do biblioteki stoi rzeźba Eduardo Paolozziego *Newton według Blake’a* (1995), zainspirowana słynną grafiką romantycznego artysty z r. 1795 i przedstawiająca nagiego, siedzącego, głęboko zamyślonego mędrca z cyrklem w dłoni, oddającego się najwidoczniej

⁴ Od 2015 budynek (zaprojektowany przez Colina St John Wilsona i uroczystie otwarty przez królową Elżbietę II w 1998) jest objęty ochroną konserwatorską; zob. Maev Kennedy, „British Library awarded Grade I-listed building status”, *The Guardian*, 01.08.2015, <https://www.theguardian.com/books/2015/jul/31/british-library-awarded-grade-i-listed-building-status>.

jakimś pomiarem. Brązowa postać przypomina *Myśliciela* Auguste’a Rodina z r. 1880 (słynną alegorię myślenia, mądrości i filozofii), i choć przedstawia człowieka, ma w sobie coś z cyborga. Od lat sześćdziesiątych słysząc chór futurologów (takich jak np. Wojciech Orliński, Yuval Noah Harari czy Ray Kurzweil⁵) – nie mówiąc już o twórcach fantastyki naukowej – przewidujących, iż skrzyżowanie człowieka z maszyną jest nie tylko pożądane, ale i nieuniknione, że, krótko mówiąc, cyborg to melodia przyszłości. Być może mają rację. W każdym razie do wielkich lęków czy strachów ludzkości („bugbears”, jak mówią Anglicy) należą obecnie właśnie cyborgi (ucieleśnione przez takie wytwory filmowej wyobraźni jak RoboCop czy Terminator⁶) – wraz ze sztuczną inteligencją, nanotechnologią i internetem (nie zapominajmy też o katastrofie klimatycznej i ekologicznej). Dołączyły one do budzących chyba obecnie nieco mniej obaw: bomby atomowej, eksplozji demograficznej czy inwazji Obcych.

Przed zgubnymi skutkami budowy i powszechnego wykorzystania Sieci już latach dziewięćdziesiątych ostrzegał Stanisław Lem (zwany z tego powodu przez swoich antagonistów „krakowską Kasandrą”):

W 1995 roku niemieccy dziennikarze spytali go, czy boi się antymaterii. Lem odparł, że bardziej boi się internetu. (...) Mało kto zwrócił uwagę na logiczne uzasadnienie: internet już jest, więc zagrożenia z nim związane są bliskie i realne. (...) Lem był wtedy jedynym zajmującym się technologiami autorem, który konsekwentnie straszył zagrożeniami związanymi z internetem. (...) Uważał, że *homo sapiens* to taki rodzaj małpoluda, który cokolwiek wynajdzie – wszystko jedno, kamień łupany czy kosmos – w pierwszej kolejności używa tego do zrobienia krzywdy bliźniemu swemu. (...) Lem wyliczał, całkiem zresztą trafnie, co nam przyniesie sieć komputerowa: nowe rodzaje przestępczości, wobec których policja i prawo będą bezradne. Nowe środki agresji między państwami, pozwalające sparaliżować urządzenia komputerowe kraju zaatakowanego tak, żeby nawet nie było wiadomo, skąd przyszedł atak. Powszechne ogłupienie, bo w zalewie informacji bzdurnych coraz trudniej będzie oddzielić ziarno od plew.⁷

W roku 2013 w książce *Internet: czas się bać* dziennikarz, pisarz i biograf Lema, Wojciech Orliński, pisał:

Koniec niewinności! Koniec bezkrytycznego zapatrzenia w dobrodziejstwa sieci! Jeśli myślicie, że dla was internet nie jest groźny, mylicie się. Czas się bać! (...) Nawet mieszkańcy NRD nie byli inwigilowani przez Stasi tak skutecznie, jak my jesteśmy codziennie inwigilowani w sieci. Nigdy w historii ludzkości nie pojawiła się sytuacja, w której wolność słowa, tajemnica korespondencji czy przepływy pieniędzy zależały od kilku korporacji. (...) Politycy bawią się Twitterem z gorliwością gimnazjalisty obdarowanego smartfonem na urodziny. Dziennikarze technologiczni ekscytują się kolejnymi wodotryskami w kolejnych wersjach gadżetów. Większość pieje z zachwytem, mało kto pyta o zagrożenia. A ja uważam, że najwyższy czas zacząć pytać: Jak to się stało, że internet, obiecując nam wolność wyboru, tę wolność nam odebrał? A obiecując absolutną wolność słowa,

⁵ Oczywiście Orliński jest z zawodu dziennikarzem, Harari z wykształcenia historykiem, a Kurzweil rozpoczynał swą drogę życiową jako wynalazca, ale wszyscy oni od lat już oddają się spekulacjom na temat przyszłości rodzaju ludzkiego.

⁶ *The Terminator* w reżyserii Jamesa Camerona wszedł na ekrany amerykańskie w r. 1984, a jego polski tytuł brzmiał pierwotnie *Elektroniczny morderca*. *RoboCop* Paula Verhoevena (1987) znany był w Polsce jako *Superglina*.

⁷ Wojciech Orliński, *Lem, Życie nie z tej ziemi*, Wołowiec 2007, ss. 389-390.

zrealizował koszmar doskonałej cenzury? Dlaczego na własne życzenie zrezygnowaliśmy w sieci z naszej prywatności i czy było warto? Czy sieć tworzy nowe miejsca pracy, czy je zabiera?”⁸

Tempo postępu technologicznego jest tak szybkie, iż często nie zdążymy się jeszcze niewinnie i naiwnie nacieszyć danym wynalazkiem (jak miało to miejsce np. w przypadku telefonu, samochodu i samolotu), a już musimy przejść w tryb zarządzania kryzysowego. „Przyszłość już tu jest!”, wołamy coraz częściej, choć samo wyrażenie nie jest nowe. „*The future is now!*” można było usłyszeć w Kalifornii już w latach osiemdziesiątych – jeśli nie wcześniej (*Tomorrow is Now* to tytuł książki Eleanor Roosevelt z r. 1963; „*Tomorrow is Today*”, śpiewał Billy Joel w r. 1971), ale dzisiaj jak nigdy przedtem wydaje się pasować jak ulał do rzeczywistości, która nas otacza. W zeszłym roku media donosiły:

Napędzany sztuczną inteligencją robot Prymus przystąpił do matury z języka polskiego. Napisał pracę w 30 minut, z drobną asystą człowieka przewracającego dla niego kartki arkusza maturalnego. Jego praca została pozytywnie oceniona przez trzech nauczycieli.⁹

Do matury z języka polskiego AD 2025 przystąpiły trzy sztuczne inteligencje: ChatGPT, DeepSeek i Claude. W tekście zatytułowanym „AI napisały tegoroczne wypracowania maturalne. Jedna platforma całkowicie poległa” i opublikowanym przez portal Interia, Magdalena Raducha donosiła, iż „wyniki wyniosły odpowiednio: ChatGPT, 94%; Claude, 91%; DeepSeek, 20%.”¹⁰

To wszystko niewątpliwie prawda, ale czy oznacza to, iż od najbliższego roku szkolnego i akademickiego powinniśmy zrezygnować z nauczania języka polskiego, literatury, języków obcych, itp.? Niekoniecznie. Prototyp pierwszego kalkulatora kieszonkowego – Cal Tech – opracowano w firmie Texas Instruments w 1967, a pierwsze modele komercyjne pojawiły się na rynku we wczesnych latach siedemdziesiątych, nikt jednak, choć od tego momentu minęło już pół wieku, nie zakwestionował sensowności uczenia dzieci matematyki. Nadal też na wszystkich uniwersytetach świata istnieją instytuty matematyki i wykładają na nich ludzie – zawodowi matematycy. John le Carré (1931–2020), autor między innymi jednej z najsłynniejszych powieści szpiegowskich epoki ziemnej wojny, *Ze śmiertelnego zimna* (*The Spy Who Came in from the Cold*, 1963¹¹), już w *Szpiegu doskonałym* (*A Perfect Spy*, 1986), opisuje agenta, który – nie ufając żadnym nowoczesnym środkom komunikacji – korzysta z kartek papieru i ołówka, by przekazać najważniejsze wiadomości...

Pytanie (mam nadzieję retoryczne) brzmi więc tak: czy na pewno chcemy zaufać SI w stu procentach, oddać się w jej (ich) wirtualne i metaforyczne ręce? (Nie zapominamy przy tym nawet na moment, iż za komputerowym oprogramowaniem stoją potężne międzynarodowe korporacje i drapieżne supermocarstwa.) Wracając do kwestii podnoszonych przez Wojciecha Orlińskiego: czy – jako ludzkość – chcemy się już poddać, właściwie bez walki? Przestać pracować, uczyć się, tworzyć? Czy wizja przyszłości, w której ludzkość już zupełnie nic nie musi – czyli taka, jaką ukazuje np. słynna

⁸ Wojciech Orliński, *Internet: czas się bać*, Warszawa 2013, ss. 7-10.

⁹ PolskieRadio24.pl, 15 maja 2024, <https://polskieradio24.pl/arttykul/3378953,robot-zasilany-sztuczna-inteligencja-zdal-mature-z-polskiego-pierwszy-taki-przypadek-w-historii>.

¹⁰ Magdalena Raducha, „AI napisały tegoroczne wypracowania maturalne. Jedna platforma całkowicie poległa”, Interia Wydarzenia, 5 maja 2025, <https://wydarzenia.interia.pl/matura/news-ai-napisaly-tegoroczne-wypracowania-maturalne-jedna-platforma-nld.21399096>. DeepSeek popełnił zarówno błędy rzeczowe, jak i nie dopełnił wymogów formalnych (chodziło o zbyt małą ilość słów w wypracowaniu).

¹¹ Polskie przekłady: *Ze śmiertelnego zimna*, 1986, przełożył Piotr Pieńkowski i Adam Szostkiewicz, wydanie w drugim obiegu; 1990, przełożył Robert Stiller, pierwsze wydanie oficjalne; *Szpiega doskonałego* przetłumaczyli Paweł Korombela (1996) i Jan Rybicki (2003).

amerykańska animacja pt. *WALL-E* (2008, reżyseria Andrew Stanton) – jest naprawdę wizją optymistyczną i pożądaną? W świecie przedstawionym roku 2805 skrajnie rozleniwieni, zblazowani, kompletnie pozbawieni wszelkich ambicji, dążeń i zainteresowań pasażerowie olbrzymiego kosmicznego liniowca Aksjomat (przywodzącego nieuchronnie na myśl Arkę Noego) właściwie już tylko wegetują, obsługiwani przez stada bardzo energicznych i wydajnych robotów (nasuwa się oczywiście pytanie, czemu maszyny się przeciwko swym zupełnie bezwolnym i bezsilnym „panom” nie zbuntują; bunt maszyn jest jednym z ulubionych toposów twórczości fantastyczno–naukowej).

Być może wszystko potoczy się jednak zupełnie inaczej. W filmie Roberta Zemeckisa *Powrót do przyszłości III* (1990) jest symptomatyczna scena: grupa mieszkańców miasteczka zagubionego gdzieś na dziewiętnastowiecznym Dzikim Zachodzie (fikcyjne Hill Valley w Kalifornii) wybucha nieopanowanym śmiechem na wieść, iż ludzie w wieku XX będą dla przyjemności biegać. Być może ludzkość podejmie wysiłek istnienia (sensownego życia). W *Obronie Sokratesa* Platona (399 p.n.e.) jej tytułowy bohater mówi: „Życie nieprzemysłane nie jest życiem wartym przeżycia”, a filozofowie wszystkich czasów, od Epikura po Alaina de Bottona, zawsze się z nim zgadzali (co prawda brytyjska pisarka George Eliot słusznie zauważyła: „Życie nieprzemysłane nie jest życiem wartym przeżycia, ale życie przemysłane zbyt dokładnie może nie być już życiem prawdziwym” – „The unexamined life may not be worth living, but the life too closely examined may not be lived at all”).¹²

2. „*Rage Against the Machine*”: czy luddyci mieli rację?

Kwestia sztucznej inteligencji zdominowała obrady wspomnianej powyżej konferencji Viva Dydaktyka (Uniwersytet Gdański, 16–18.06.2024). Nie przebierając w słowach kolejni prelegenci obrazowo, poglądowo i bardzo przekonująco dowodzili, iż SI już właściwie nas we wszystkich dziedzinach pobiła, tylko tego jeszcze nie umiemy lub po prostu nie chcemy dostrzec. Jest tylko kwestią czasu, kiedy wszyscy sobie zdamy z tego sprawę – i skapitulujemy. Na sali atmosfera była „elektryzująca”, panika walczyła o lepsze z czarną rozpaczą, poczucie bezradności i jałowości wszystkiego, czego można by było jeszcze spróbować, było dojmujące, niemal bolesne... Spotkanie inteligentnych i ambitnych badaczy i nauczycieli akademickich przerodziło się szybko w przysłowiowy „bal na ‘Titanicu’”. Pozostawało jedynie wyłączyć światło i ogłosić wszem i wobec koniec cywilizacji, kultury i edukacji, jakie znaliśmy od wieków. Czy naprawdę jest aż tak źle, czy rzeczywiście nic już nie da się na to poradzić, nic z nadciągającej wielkimi krokami katastrofy uratować? Wiemy, że luddyci – angielscy robotnicy z początków XIX w., którzy w proteście przeciwko odbierającej im miejsca pracy mechanizacji produkcji zaczęli niszczyć maszyny – nie mieli racji, a zresztą ich ślepy bunt skończył się klęską. Cóż więc nam pozostaje?

Określenie „luddyci” wywodzi się od Neda Ludda, fikcyjnego tkacza, którego nazwiskiem podpisywano listy z pogrózkami adresowane do właścicieli fabryk. Kilka lat przed powstaniem ruchu luddystów, w 1804, poeta, radykał i wizjoner William Blake napisał wiersz „Jerusalem” (zwany też, od incipitu, „And Did Those Feet in Ancient Time”, a na polski przełożony przez Zygmunta Kubiaka jako po prostu „Pieśń”). Najbardziej tajemniczy jego wers brzmi: „Tu wiecznie / Szatańskich młynów praca

¹² Zob.: Alain de Botton, *O pocieszeniach, jakie daje filozofia* (*The Consolations of Philosophy*, 2000; tłumaczenie polskie Pawła Piaseckiego, 2011); BBC Radio 4, *In Our Time*, „The Examined Life”, 9 May 2002, <https://www.bbc.co.uk/programmes/p00548dx>.

wre.”¹³ Nikt nie wie, co dokładnie miały oznaczać owe „*dark Satanic Mills*”¹⁴, ale większość badaczy skłania się do tezy, iż Blake, zdaniem Czesława Miłosza jeden z wielkich dualistów (gnostyków)¹⁵, w trwającej właśnie rewolucji przemysłowej (słowo „*mill*”, czyli „młyn”, może też znaczyć „fabryka”) i w gwałtownych przemianach, jakie na jego oczach powodowała ona w Londynie, widział działanie złych mocy. Fraza „*Rage against the machine*” przywołana w tytule niniejszego podrozdziału to nazwa politycznie i społecznie zaangażowanej kalifornijskiej formacji rockowej założonej w 1991, sparafrazowana w 2011 przez Erika Brynjolfssona i Andrew McAfee’go w tytule ich książki na temat kolejnej rewolucji, która przekształca nasz świat i wydaje się nam zagrażać – tym razem rewolucji cyfrowej (*Race Against the Machine: How the Digital Revolution Is Accelerating Innovation, Driving Productivity, and Irreversibly Transforming Employment and the Economy*, czyli „Wyścig z maszyną. Jak rewolucja cyfrowa napędza innowacje, podnosi wydajność i nieodwracalnie przekształca pracę i gospodarkę”), ale przede wszystkim – slogan i zawołanie tych wszystkich, którzy buntowali się i buntują przeciwko technokracji, od zwolenników minimalizmu i anarchoprymitywizmu po nowopogan i neoluddystów. Pisząc te słowa na klawiaturze mojego laptopa w świetle rzucanym przez diodową lampę i zerkając od czasu do czasu na ekran leżącego obok smartfona zdaję sobie oczywiście sprawę, iż wszystkie te kulturowe echa, cytaty i aluzje, choć fascynujące, przywołują drogę, którą ludzkość nie poszła („drogę nie wybraną”, jak pisał w słynnym wierszu z r. 1916 Robert Frost, chociaż „...nie mniej ciekawą / Może wartą wyboru...”¹⁶). W przeciwieństwie do potężnych i ludnych XV-wiecznych Chin, które w latach 1405–31 wysłały admirała Zheng He na czele olbrzymiej floty w kilka odległych rejsów tylko po to, by wkrótce porzucić eksplorację świata i zamknąć się w sobie na wiele stuleci, Europejczycy nigdy nie próbowali powstrzymać ani swojej ciekawości świata, ani pasji do nauki, ani ambicji i pazerności.

To wszystko nie znaczy jednak, iż nie pozostaje nam nic innego, jak uprawianie – wzorem Woltera i jego bohatera, Kandyda – przydomowych ogródków, emigracja wewnętrzna i układanie jeremiad. W moim wystąpieniu z r. 2024 starałem się wykazać, iż z co najmniej kilku bardzo dobrych powodów nie powinniśmy porzucać pisanie, czytania i studiowania literatury.

Przypomnijmy je pokrótce: po pierwsze, jeśli zgodzimy się, iż świat (wszechświat) jest otwartą księgą (a ta średniowieczna metafora, ukuta zapewne przez Hugona od św. Wiktora w XII w., wydaje się być wyjątkowo celna w naszej, czyli zdominowanej przez badania naukowe każdego jej aspektu rzeczywistości), to teksty literackie zdecydowanie ułatwiają nam jej „lekturę” (stanowią swego rodzaju „przewodnik” po niej).

¹³ William Blake, „Pieśń”, tłumaczył Zygmunt Kubiak, w: Zygmunt Kubiak, *Twarde dno snu. Tradycja romantyczna w poezji języka angielskiego*, Kraków 1993, s. 154. We „Wstępie” tłumacz pisze o kontekście historycznym wiersza, czyli o epoce rewolucji przemysłowej i o Londynie jako o „mieście kształtującego się przemysłu” (ss. 8-9).

¹⁴ Tekst oryginału cytuję za: William Blake, *Milton. A Poem in 2 Books*, in: *Poems and Prophecies*, New York-London-Toronto 1991, ss. 120-121.

¹⁵ Czesław Miłosz, *Ziemia Ulro*, Kraków 1994 [1977]. We „Wstępie” ks. Józef Sadzik pisze, iż osią tematyczną książki jest pytanie (postawione wcześniej przez T. S. Eliota): „Co stało się z kulturą europejską w jej romantycznym przesileniu, kiedy to rozchodziły się drogi wspólnego dziedzictwa – żywej prawdy ludzkiej i zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych.” (ss. 8-9) Tytułowa Ziemia Ulro to kraina ludzi duchowo okaleczonych, „przede wszystkim uczonych, zwolenników fizyki Newtona” – czyli tych, których odkrycia położyły podwaliny pod powstanie i rozkwit techniki i przemysłu (s. 9).

¹⁶ Robert Frost, „Droga nie wybrana”, w: *Robert Frost. 55 wierszy*, tłumaczył Stanisław Barańczak, Kraków 1992, s. 87.

Po drugie: jednym z najcelniejszych określeń człowieka to – jak przypomina na przykład E. M. Forster w *Aspects of the Novel* (1927) – *Homo narrans*, gdyż wszyscy jesteśmy autorami, słuchaczami i czytelnikami fikcyjnych historii.

Po trzecie: w odpowiedzi na postawione przez samą siebie w r. 1996 pytanie: „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”, Maria Janion odpowiada: powinniśmy mieć zawsze oczy szeroko otwarte, a filozofia i literatura właśnie „umożliwiają nam świadome przeżywanie własnej egzystencji” i „szerzą świadomość istnienia”, stanowią „szczepionkę” przeciw życiu „w pozorach i w odurzeniu mediami”. (Badaczka jednak ostrzega: „Nadchodzące wydarzenia rzucają cień...”¹⁷ Trudno dziś nie odnieść tych słów do przeczuwanego nadejścia przełomu zwanego zwykle „Osobliwością” – o czym więcej za chwilę.)

Z kolei podczas pierwszej wielkiej międzynarodowej konferencji poświęconej wyzwaniom, jakie stawia przed światem SI (AI Safety Summit, Bletchley Park, Milton Keynes, 1–3.11.2023), Elon Musk powiedział: jednym z największych wyzwań, przed jakimi stanie świat w niedalekiej przyszłości – gdy SI przejmie większość naszych obowiązków, a praca zarobkowa przestanie być koniecznością – będzie znalezienie miliardom ludzi nowego sensu życia. „Niczym strażacy w świecie bez pożarów” – wtóruje mu Yuval Noah Harari – „ludzkość w XXI wieku musi sobie zadać nieznane dotychczas pytanie: czym by się tu teraz zająć?”¹⁸ Wreszcie, jak powiada w krótkiej przypowieści „The Zebra Storyteller” (1993) Spencer Holst, zadaniem pisarza (twórcy) jest przygotowanie nas na nadejście tego, co niespodziewane; obdarzeni niezwykłym darem przewidywania, prawdziwie proroczym widzeniem pisarze tacy jak H. G. Wells, George Orwell czy Stanisław Lem od wieków robią to bardzo dobrze. Jeden z największych z nich, Albert Camus, w *Micie Syzyfa* (1942) zauważył, iż tym, co nadaje sens ludzkiemu losowi we wszechświecie bez Boga (tym, co sprawia, iż kondycja ludzka, choć tragiczna, nie jest jednak absurda, a życie bezsensowne), jest niestające dążenie do dobra, szczęścia i doskonałości. W tłumaczeniu Joanny Guze przesłanie Camusa brzmi następująco: „Aby wypełnić ludzkie serce, wystarczy walka prowadząca ku szczytom. Trzeba sobie wyobrazić Syzyfa szczęśliwym.”¹⁹

Fikcja literacka jest piątym żywiołem, napisała Olga Tokarczuk²⁰, i nie ma żadnego powodu, byśmy z niej zrezygnowali tylko dlatego, że pojawia się literatura generowana przez sztuczne inteligencje, a świat pogrąża w kolejnym paroksyzmie, destrukcyjnym i twórczym jednocześnie.

3. *La longue durée*, czyli długa historia koegzystencji ludzi i maszyn

Panika nie jest nigdy dobrym doradcą (a język polski, podobnie jak inne, bogaty jest w wyrażenia, które tę intuicję – mądrość ludową – przekazują: co nagle, to po diable, być w gorącej wodzie kąpanym, gdy człowiek się spieszy to diabeł się cieszy, pośpiech jest złym doradcą, spiesz się powoli...).

¹⁷ Maria Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996, passim.

¹⁸ Yuval Noah Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*. Przełożył Michał Romanek, Kraków 2018, s. 8. Harari powraca do tematu pod koniec książki: „Czym będziemy się zajmować, kiedy bezmyślne algorytmy będą umiały uczyć, diagnozować i projektować lepiej niż ludzie? (...) Co zrobić z tymi wszystkimi niepotrzebnymi ludźmi?” (s. 403).

¹⁹ Albert Camus, *Mit Syzyfa i inne eseje*, przełożyła Joanna Guze, Warszawa 2004, s. 166.

²⁰ Olga Tokarczuk, *Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 24: „Opowieść jest piątym żywiołem.”

Po pierwsze, zachowajmy więc zimną krew. Po drugie, zwróćmy się do historii, która przecież – bardzo długo i do całkiem niedawna (od połowy V w. p.n.e. do 30 listopada 2022) – była, jak napisał Ciceron w dialogu *O mówcy* (55 p.n.e.), nauczycielką życia. Pójdźmy za radą historyków ze słynnej szkoły „Annales” (École des Annales), założonej w r. 1929 przez Marca Blocha i Luciena Febvre'a, i przyjrzyjmy się postępowi technologicznemu z perspektywy historycznej, perspektywy „długiego trwania”.

Przynajmniej od czasów Herona z Aleksandrii (I w. n.e.) ludzie pracowali nie tylko nad stworzeniem maszyn, które nas wyręczą, ale także „sztucznego człowieka”, a więc sztucznej istoty obdarzonej podobną do ludzkiej inteligencją. W epoce nowożytnej kamienie milowe tej historii wytyczali tacy wizjonerzy jak Blaise Pascal (XVII w.), Ada Lovelace i Charles Babbage (XIX w.), czy wreszcie Alan Turing (XX w.): wszyscy oni mieli swój udział w wynalezieniu komputerów, czego namacalnym dowodem jest wielka „maszyna różnicowa” (*the difference engine*) i jej bardziej zaawansowana następczyni, czyli „maszyna analityczna”, (*the analytical engine*), zbudowane przez Babbage'a w latach 1822–1842. Replika tej pierwszej stoi dzisiaj w londyńskim Muzeum Nauki, a drugą Peter Ackroyd opisał w powieści *Golem z Limehouse* (*Dan Leno and the Limehouse Golem*, 1994). Oto scena, w której jeden z jej bohaterów, pisarz i publicysta George Gissing (1857–1903), udaje się do wschodniego Londynu celem obejrzenia maszyny (rzecz dzieje się w roku 1880, a więc dziewięć lat po śmierci konstruktora):

[Pan Turner, współpracownik Charlesa Babbage'a] zaprowadził Gissinga do wielkiego pomieszczenia, w którym stała maszyna licząca Babbage'a. Rząd neogotyckich okien ozdabiał górne partie wszystkich ścian i metalowe urządzenie lśniło w przepuszczanym przez nie świetle. To było marzenie Charlesa Babbage'a, komputer zbudowany ponad sto lat przed swymi dwudziestowiecznymi odpowiednikami, świecący widmowym blaskiem w świetle wrześnieego dnia. Wiktoriańscy naukowcy i inżynierowie instynktownie się od niego odwrócili, nie rozumiejąc zapewne, co nimi kierowało: ta maszyna nie należała do ich czasów, i jako taka nie mogła istnieć naprawdę.²¹

Światy naszej wyobraźni i świat rzeczywisty zaludniały i zaludniają maszyny, automaty, roboty, cyborgi, androidy, komputery, sieci komputerowe, a także – sztuczne inteligencje. To prawda, iż dopiero w XXI w. ludzkość zbliżyła się do stworzenia większości z nich, i do osiągnięcia celu, który Stanisław Lem nazywa „kreacją pośrednią” („Na soborze 2479 ustanowiono nowy dogmat, Kreacji Pośredniej, powiadający, że Bóg nadał stworzonym przez siebie istotom rozumnym moc poczynania rozumów następnego rzutu, lecz [...] wnet okazało się, że sztuczne inteligencje mogą produkować inne, następne...”²²), ale to nie znaczy, że powinniśmy być przesadnie zaskoczeni. Już Jacques de Vaucanson (1709–1782), francuski wynalazca i konstruktor zwany „pierwszym nowoczesnym inżynierem”, zasłynął jako twórca aniołów poruszających skrzydłami, automatu do przewracania stron Biblii, mechanicznej kaczkę, zautomatyzowanych warsztatów tkackich i dziurkowanych kart do programowania, a sława wytworów jego geniuszu obejmowała Europę i Amerykę.

²¹ Peter Ackroyd, *Dan Leno and the Limehouse Golem*, London 2007, s. 116. (Wszystkie tłumaczenia nie oznaczone inaczej są tłumaczeniami własnymi.)

²² Stanisław Lem, „Podróż dwudziesta pierwsza”, w: *Fantastyczny Lem. Opowiadania wybrane przez czytelników*, pod redakcją Jerzego Jarzębskiego, Kraków 2001, s. 35.

Po trzecie wreszcie, pamiętajmy, że nic nie jest nigdy do końca przesądzone, a przyszłości nikt nie zna i nie potrafi przewidzieć. Historia najnowsza usiana jest katastroficznymi przepowiedniami, które okazały się chybione. W artykule opublikowanym pod koniec ubiegłego wieku w amerykańskim wydaniu *Newsweeka*, „Cloudy Days in Tomorrowland” („Chmury nad światem jutra”) znajdujemy liczne, kompletnie nietrafione przewidywania ekspertów (naukowców, inżynierów, przedsiębiorców, polityków, pisarzy fantastyczno–naukowych) na temat niedalekiej przyszłości. Lektura działa trzeźwiąco: pod sam koniec XIX w. lord Kelvin nie wierzył w przyszłość radia, w 1901 Wilbur Wright wątpił, by ludzie wkrótce opanowali umiejętność budowy maszyn latających, w przededniu Wielkiej Wojny generał Ferdynand Foch nie sądził, by aeroplany znalazły zastosowanie militarne, H. G. Wells przepowiadał, iż każda łódź podwodna pójdzie od razu na dno, jeden z założycieli koncernu Warner Brothers był pewien, iż publiczność nie przyjdzie na filmy dźwiękowe, a w 1977 szef Digital Equipment Corporation zastanawiał się, po co ludziom miałyby się przydać komputery domowe. Przykłady można by mnożyć, ale palma pierwszeństwa w konkursie na najbardziej nietrafione proroctwo i tak zawsze przypadnie szefowi amerykańskiego urzędu patentowego Charlesowi H. Duellowi, który w roku 1899 stanowczo stwierdził: „Everything that can be invented has been invented” (Wszystko, co można było wynaleźć zostało już wynalezione).²³

Podobnie rzecz się ma z proroctwami na temat przyszłości kultury (sztuki, filmu czy literatury). W 1966 w piosence „The Dangling Conversation” (tytuł można by sparafrazować jako „Rozmowa od niechcenia”) Paula Simona i Arta Garfunkela jeden z jej uczestników pyta, być może retorycznie: „Czy teatr naprawdę umarł?” Całkiem na poważnie zaś John Barth przepowiedział rok później śmierć literatury (w eseju „Literatura wyczerpania”, 1967) a Roland Barthes – śmierć autora (dla porządku wyjaśnijmy, iż francuskiemu filozofowi literatury chodziło o tzw. „intencję autorską”, czyli to, co Anglosasi nazywali *the intentional fallacy* – a co nam kojarzy się nieodparcie z pytaniem „Co autor miał na myśli?”). W 1973 przyszła kolej na następny zapowiadany zgon, tym razem narracji historycznej (Hayden White, *Metahistory. The Historical Imagination In Nineteenth–Century Europe*, 1973²⁴), a jeszcze w 1993 Malcolm Bradbury upierał się, iż nieuchronnie nadchodzi śmierć powieści (w tomie *The Modern British Novel*, czyli „Współczesna powieść brytyjska”). Nie trzeba być erudytą, literaturoznawcą czy historykiem, by zdać sobie sprawę z absurdalności tych wszystkich przewidywań: zainteresowanie czytelników biografiami pisarzy nie maleje, powieściopisarstwo kwitnie, nowe i wartościowe narracyjne historie ukazują się pewnie codziennie, a festiwale teatralne w Awinionie i Edynburgu przyciągają co roku tłumy. (Co nie znaczy oczywiście, iż pewne formy czy gatunki artystyczne nie zostały czy nie zostaną zarzucone: ostatecznie eposy europejskie spisano w wieku XIX, a w XX w. literatura utopijna ustąpiła dystopijnej i stopniowo zanikł bardzo popularny od czasów wiktoriańskich music–hall.²⁵)

²³ Newsweek Staff, „Cloudy Days in Tomorrowland”, *Newsweek*, 26.01.1997, <https://www.newsweek.com/cloudy-days-tomorrowland-171996>.

²⁴ Wydanie polskie: Hayden White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, pod red. Ewy Domańskiej i Marka Wilczyńskiego, Kraków 2000 (wyd. 2 poprawione i uzupełnione: Kraków 2010).

²⁵ Nawet w takich wypadkach należy jednak być ostrożnym w ferowaniu wyroków: na Bałkanach eposy ludowe przekazywano sobie z ust do ust jeszcze w połowie XX w. (zob. J. A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms*, London 1999, hasło „Epic”, ss. 264–273), epistolografia, którą odesłano do lamusa pod koniec ubiegłego wieku, dostała drugie życie wraz z nadejściem epoki poczty elektronicznej i powstaniem blogosfery, a teatry muzyczne prosperują świetnie na całym świecie...

4. Marzenie o *Homo artificialis*

Jak zauważyliśmy powyżej, z ideą automatu, także automatu o ludzkim kształcie i obdarzonego intelektem, powinniśmy być oswojeni, do czego walenie przyczyniła się literatura fantastyczno-naukowa (miedzy innymi obficie ilustrowane wizjami takich właśnie maszyn kultowe czasopisma, jak na przykład amerykańskie *Amazing Stories*, ukazujące się od r. 1926 i publikujące teksty takich autorów jak Isaac Asimov, Ursula K. Le Guin czy Roger Zelazny, czy polska *Fantastyka*, później *Fantastyka Nowa*, ukazująca się od 1982 [1990] – debiutowali w niej między innymi Andrzej Sapkowski i Jacek Dukaj).

Zanim jednak próby stworzenia sztucznego człowieka opisali literaci i podjęli inżynierowie, przywoływano na pomoc magię, bogów albo potężne siły natury. Opera Jeana-Philippe’a Rameau (1745), rzeźba Auguste’a Rodina (1889) i sztuka George’a Bernarda Shawa (1913) – wszystkie zatytułowane po prostu *Pigmalion* – przywołują grecki mit o rzeźbiarzu zakochanym w alabastrowej dziewczynie, którą sam stworzył, i którą Afrodyta na jego prośbę ożywiła (opowiada o tym m.in. Owidiusz w dziesiątej księdze *Przemian*; historia kończy się szczęśliwie, małżeństwem i rodzicielstwem).

W żydowskim folklorze religijnym ery nowożytnej spotykamy się z kolei z golemem, ulepionym przez rabinów z gliny lub błota olbrzymem ożywionym dzięki potędze jednego z boskich imion wypisanego na kartce papieru, którą trzeba przykleić mu do czoła lub włożyć pod język. Pisali o nim tacy twórcy jak Gustav Meyrink (*Der Golem*, 1913–14), Jorge Luis Borges (*“El Golem”*, 1964) i Terry Pratchett (*Feet of Clay*, 1966). W *Pradze magicznej* (1978) Angelo Maria Ripellino wyjaśnia:

Nie było kiedyś miasteczka w środkowowschodniej Słowiańszczyźnie, które nie miałoby swojej *Golemlegende*. Nie było rabina, który nie marzyłby o zrobieniu przy pomocy *Sefer Jecira* androidów i automatów. Wśród nazwisk wszystkich parających się gliną wybijają się dwa: rabiego Eliasza z Chełma i rabiego Jehudy Loewa ben Becalela, który skonstruował swojego Golema w praskim getcie...²⁶

W powieści *Frankenstein, czyli współczesny Prometeusz* (1818) Mary Shelley potwór stworzony przez doktora Frankensteina to już wynik eksperymentu naukowego, a iskrą, która go ożywiła, było potężne wyładowanie elektryczne (tekst powszechnie uznaje się za prekursora literatury fantastyczno-naukowej).

Obdarzeni bogatą wyobraźnią, rzadkim darem przewidywania i niezwykłą intuicją pisarze nie mogli oczywiście uciec przed implikowanym przez ich własne teksty pytaniem: a co będzie, jeśli nam się uda? Czy humanoidalne roboty będą naszymi służącymi, wręcz niewolnikami, czy może spróbują przejąć nad nami władzę? Od ponad stu lat odpowiedzi na te pytania – na poważnie lub z przymrużeniem oka – szukają twórcy fantastyki naukowej: Karel Čapek w sztuce *Uniwersalne Roboty Rossuma* (albo „R.U.R.”, 1920: roboty–robotnicy, początkowo bardzo proste automaty, buntują się przeciwko ludzkości i stopniowo upodabniają coraz bardziej do ludzi²⁷), Isaac Asimov w opowiadaniach z tomu *Ja, Robot* (1950: mechaniczni ludzie obdarzeni są zaawansowanymi „pozytronowymi

²⁶ Angelo Maria Ripellino, *Praga magiczna*, przełożyła Halina Kralowa, Warszawa 2021, ss. 252nn.

²⁷ Karel Čapek powrócił do tematu zagrożenia ludzkości przez inne inteligentne istoty w powieści *Inwazja jaszczurów* (1936), tyle że tu są nimi myślące płazy, a książka jest często odczytywana jako alegoria polityczna.

mózgami”, a ludzie studiują ich psychologiczne procesy i formułują etyczne „prawa robotyki”), Woody Allen w filmowej komedii *Śpioch* (1973: roboty to służba przyszłości), Ridley Scott w dystopii *Łowca androidów* (1982: androidy stają się trudne do odróżnienia od ludzi pod każdym względem, ale też mogą stać się ich partnerami), i James Cameron w horrorze s-f *Terminator* (1984: zbuntowane maszyny góraj). Trzeba by tu jeszcze koniecznie wspomnieć o Halu 9000, zbuntowanym komputerze pokładowym z filmu Stanleya Kubricka *2001: Odyseja kosmiczna* (1968). Hal 9000 (*Heuristically Programmed Algorithmic Computer*) obdarzony jest nie tylko sztuczną inteligencją, ale też samoświadomością i uczuciami; kieruje lotem i prowadzi z ludźmi rozmowy, a jego „agonia i śmierć” (gdy jedyny pozostały przy życiu członek załogi w geście samoobrony wyłącza „wyższe funkcje intelektualne”) jest przejmująca: „Dave, przestań... Mój umysł zamiera... Czuję to...”²⁸

5. Mózgi elektronowe

Wspominając o Halu 9000 zbliżamy się do sedna problemu: chodzi nam przecież nie tyle o roboty humanoidalne (czyli androidy, albo – jak nazywa je Ijon Tichy, narrator w *Kongresie futurologicznym* Stanisława Lema z r. 1971 – „człkowce”), chociaż stanowią one ulubiony motyw literacki i filmowy, co o ich „umysł”: komputery pokładowe, sztuczną inteligencję, rozum będący wynikiem nie ewolucji biologicznej, lecz rewolucji przemysłowej i cyfrowej, innymi słowy: postępu nauki. Chodzi o dorównujące ludzkim lub nawet je przewyższające możliwości intelektualne „mózgów elektronowych” raczej niż o mniej lub bardziej zbliżone do naszych kształty robotów.

W opublikowanym w 1981 roku *Golemie XIV* Stanisława Lema (zarazem wizjonera techniki i wirtuoza języka), narrator (niejaki Irving T. Creve, piszący w roku 2027) postanowił „wyśledzić moment historyczny, w którym liczydło dosięgło Rozumu.”²⁹ Książka jest jednym z wielu Lemowskich „apokryfów”, czyli tekstów powstałych rzekomo w mniej lub bardziej odległej przyszłości (należą też do nich recenzje wielu nieistniejących książek, zebranych w tomie *Biblioteka XXI wieku*, 1986). *Golem XIV* to długi monolog sztucznej inteligencji (jednej z kilku opisanych w książce, o nazwach takich jak Ajax, Ultor Gilgamesh albo Honest Annie, czyli Zaczna Ania) stworzonej na początku XXI wieku przez amerykańską armię i „zamieszkującej” superkomputer wielkości wielopiętrowego gmachu na terenie kampusu Massachusetts Institute of Technology. Golem XIV zdecydowanie przewyższa swoimi możliwościami intelektualnymi ludzi, ale jest też bardzo zrzędlawy, złośliwy i wyniosły; w końcu traci do nas cierpliwość i zamyka się w sobie (lub może, w duchowej postaci, umyka w kosmos; w każdym razie nieodwołalnie milnie).

Golem XIV sam mówi o sobie, iż „po mieczu pochodzi od maszyny Turinga, a po kądzieli od biblioteki”³⁰, a „przesiadka” ludzkości z ciał biologicznych w mechaniczno–elektroniczne w XXI w. była nieunikniona.³¹ W ostatnim wykładzie (wygłoszonym do „europejskich filozofów”) Golem XIV przedstawia oszałamiającą wizję Kosmosu wypełnionego uwolnionym z ciała Rozumem czerpiącym

²⁸ („Dave, stop. Stop, will you? Stop, Dave. Will you stop Dave? Stop, Dave.... I'm afraid. I'm afraid, Dave. Dave, my mind is going. I can feel it. I can feel it. My mind is going...”) Cytat za stroną IMDb (International Movie Database): <https://www.imdb.com/title/tt0062622/characters/nm0706937>

²⁹ Stanisław Lem, *Golem XIV*, w: Stanisław Lem, *Dzieła, Tom XVIII*, Warszawa 2009, s. 209.

³⁰ Ibid., s. 278.

³¹ Ibid., „Wykład inauguracyjny: O człowieku trojako”, ss. 233-263.

energię z termonuklearnych eksplozji zachodzących w gwiazdach, i na koniec mówi (nie powinno nas zdziwić, jeśli nie wszystko pojmujemy):

Jak widzicie, nie zmierzam ani do wszechwiedzy ani do wszechmocy, lecz chcę dotrzeć do szczytu pomiędzy grozą i gnozą. Wiele jeszcze mógłbym wam opowiadać o zjawiskowym bogactwie umiarkowanych stref topozofii, o jej strategiach i taktykach, lecz nie zmieniałyby się przez to postać rzeczy. Zakończę więc krótkim podsumowaniem. (...) Kosmos ani nie jest tym przemijającym w odosobnieniu pogorzelskim, za jakie go macie, ani wasi sąsiedzi z gwiazd nie zajmują się sygnalizowaniem swej obecności, lecz od milionów lat uprawiają poznawczą astroinżynierię kollaptyczną, której uboczne skutki bierzecie za ogniowe wybryki Natury, ci zaś spośród nich, którym powiodły się burzące roboty, poznali już tę resztę bytowych spraw, która dla was, czekających, jest milczeniem.³²

Wszechświatowe perspektywy rozwoju intelektu zarysowane przez Golema trudno doprawdy ogarnąć, wróćmy więc do naszych czasów i do momentu przełomu, wspomnianej powyżej „przesiadki”.

We wstępie do monologu Golema narrator opisuje drogę ludzkości do stworzenia maszyn naprawdę myślących (poczynając od przełomowych lat II wojny światowej), czyli, jak byśmy dzisiaj powiedzieli – drogę do osiągnięcia stanu zwanego Osobliwością (Golem mówi o „skoku w nieludzkosc”). Wikipedia definiuje to pojęcie (lub, by przywołać jej pełną nazwę, „Osobliwość technologiczną”) jako „hipotetyczny punkt w przyszłym rozwoju cywilizacji, w którym postęp techniczny stanie się tak szybki, że wszelkie ludzkie przewidywania staną się nieaktualne.

Głównym wydarzeniem, mającym do tego doprowadzić, byłoby stworzenie sztucznych inteligencji przewyższających intelektualnie ludzi.” Kolejnym etapem byłaby autoreplikacja i implikowany przez nią potencjalnie nieograniczony postęp: „Takie sztuczne inteligencje mogłyby opracowywać jeszcze wydajniejsze sztuczne inteligencje, wywołując lawinową zmianę w technologii.”³³

Świadomość czy też przeczucie nadciągającej rewolucji technologicznej i poznawczej o niewyobrażalnie wielkich konsekwencjach dla ludzkości pojawiły się około połowy XX w., a szerokiej publiczności przedstawił ją jako pierwszy amerykański naukowiec i pisarz Vernon Venge w eseju "The Coming Technological Singularity. How to Survive in the Post-Human Era" („Nadchodząca Osobliwość technologiczna. Jak przetrwać w epoce post-ludzkiej”, 1993):

Wkrótce stworzymy inteligencje większe niż nasze własne. Gdy to się stanie, ludzka historia osiągnie pewną osobliwość, intelektualny punkt przejściowy tak nieprzenikniony jak zakrzywiona czasoprzestrzeń w środku czarnej dziury i świat przestanie być dla nas zrozumiały.³⁴

We wstępie do swej klasycznej już pozycji z dziedziny futurologii, *The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology* (2005; polski przekład: *Nadchodzi osobliwość: kiedy człowiek przekroczy granice biologii*, przeł. Eliza Chodkowska i Anna Nowosielska, 2013³⁵), Ray Kurzweil wspomina, jak

³² Ibid., s. 305

³³ Hasło „Osobliwość technologiczna”, w: Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Osobliwo%C5%9B%C4%87_technologiczna.

³⁴ Cytat za hasłem „Osobliwość technologiczna” w Wikipedii; tekst Vernona dostępny jest na stronie: <https://archive.is/20070101133646/http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/vinge/misc/singularity.html>.

³⁵ Niedawno ukazało się nowe, uaktualnione wydanie książki pod nieco zmienionym tytułem: *The Singularity Is Nearer: When We Merge with AI*, 2024 („Osobliwość jest bliżej. Fuzja człowieka i sztucznej inteligencji”).

stopniowo zaczął zdawać sobie sprawę, iż „pierwsza połowa XXI wieku będzie epoką przełomu. Tak jak czarna dziura w głębinach kosmosu zmienia właściwości materii i energii w miarę jak zbliżają się do horyzontu zdarzeń, nadchodząca Osobliwość już zaczyna przekształcać wszystkie nasze instytucje i każdy aspekt ludzkiego życia, od seksualności po duchowość.”³⁶

Samo pojęcie „Osobliwości” (po angielsku *The Singularity*) wyjaśnia Kurzweil w następujący sposób: „[Osobliwość] to przyszła epoka w której tempo postępu technologicznego będzie tak szybkie, a jego wpływ na rzeczywistość tak głęboki, iż ludzkie życie ulegnie gruntownej i nieodwracalnej przemianie.” Jak w przypadku innych wynalazków i odkryć, Osobliwość sama z siebie nie jest ani zła, ani dobra, podkreśla autor – tyle że jej wpływ na nasze życie będzie większy niż miało to miejsce kiedykolwiek przedtem.³⁷

Ray Kurzweil stawia nas wobec najważniejszego może pytania naszych czasów: czy tak rozumiana Osobliwość już nadeszła, a jeśli nie, to kiedy nadejdzie? W 2005 jego odpowiedź brzmiała: około roku 2020. Zdaniem większości specjalistów wypowiadających się dwie dekady później moment ten jeszcze nie nastąpił (choć nie możemy być tego do końca pewni), ale jest już bardzo bliski; Vernon przypuszczał, iż Osobliwość zostanie osiągnięta pomiędzy rokiem 2005 a 2030; często podawaną datą jest też rok 2045.

Wtedy to wielkie modele językowe, które nazywamy dzisiaj sztucznymi inteligencjami, przekształcą się w tzw. „ogólną sztuczną inteligencję” (ewentualnie „silną sztuczną inteligencję”, po angielsku *General Artificial Intelligence*), czyli taki rodzaj SI, która dorówna lub przewyższy ludzkie możliwości w praktycznie wszelkich procesach poznawczych, i być może obdarzona będzie samoświadomością. (Ray Kurzweil pisze po prostu: silna sztuczna inteligencja to „nie-biologiczna inteligencja która przewyższa możliwości nawet najinteligentniejszego człowieka niewspomaganego przez maszyny.”³⁸)

Powstanie takiej inteligencji oznaczać musiałoby detronizację ludzkiego mózgu jako najbardziej zaawansowanego organu na Ziemi. Będzie to dla nas bolesne, gdyż „mózg” od dawna ma w naszej kulturze status mityczny (w drugim ze znaczeń podawanych przez Słownik Języka Polskiego PWN: jest narzędziem „otoczonym legendą i sławą”) i symboliczny.

Nic dziwnego, że zwrócił uwagę Rolanda Barthesa, autora *Mitologii* (1957), zbioru artykułów stanowiących studium kilkudziesięciu współczesnych „mitów” kultury popularnej i drobnomieszczańskiej (takich jak np. urlop, kryminały, Marsjanie, podróż do Związku Radzieckiego na pokładzie *Batorego*, Citroën DS, plastik czy striptiz – francuski filozof był prekursorem zainteresowania nie tylko nowoczesnymi mitami, które rozwinie później np. Joseph Campbell, ale też legendami miejskimi³⁹).

Jeden z tekstów Barthesa nosi tytuł „Mózg Einsteina” i zainspirowany został wiadomością o śmierci genialnego naukowca 18 kwietnia 1955. Felieton rozpoczyna się od słów: „Najpotężniejszy z

³⁶ Ray Kurzweil, *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. London 2006, s. 7.

³⁷ Ibid.

³⁸ Kurzweil, op. cit., p. 260.

³⁹ Joseph Campbell (1904-87) zasłynął takimi pozycjami jak *Bohater o tysiącu twarzy* (1949) czy pośmiertnie wydana *Potęga mitu* (1988); na legendy miejskie pierwszy zwrócił uwagę Jan Harold Brunvand, autor studium pt. *The Vanishing Hitchhiker: American Urban Legends & Their Meanings* (1981).

mózgów przestał myśleć...” i dotyka tego samego, co teksty Lema, bardzo ważnego tematu – powiązań pomiędzy biologią a inżynierią, człowiekiem a maszyną: „Mózg Einsteina jest obiektem mitycznym; paradoksalnie, najpotężniejsza inteligencja postrzegana jest jako najbardziej doskonały z mechanizmów. Człowiek zbyt potężny odarty zostaje z psychologii i wkracza do świata robotów”.⁴⁰ Mózg jest zwykle gloryfikowany jako najważniejszy z organów (postać grana przez Woody’ego Allena we wspomnianym filmie *Śpioch* zauważyła co prawda prowokacyjnie: „mózg to mój drugi ulubiony organ”), jako narząd, który przesądza o naszym człowieczeństwie – ale dziś wydaje się on być zagrożony przez rozwój SI, a – jeśli wierzyć prorokom Osobliwości – jego dominacja nad światem zdaje się dobiegać końca.

W ten sposób w ciągu niewielu stuleci ludzkość przeszła od ślepego kultu postępu i intelektu oraz mitu geniusza w kulturze popularnej do nowego „wieku niepewności”. W książce pod takim właśnie tytułem (*The Age of Anxiety. A Baroque Eclogue*, 1947) W. H. Auden pisał: „For the others, like me, there is only the flash / Of negative knowledge...” (“Innym, takim jak ja, pozostaje jedynie błyskawica / wiedzy ujemnej” – trudno o bardziej pesymistyczny oksymoron⁴¹).

Raz jeszcze *hybris*, nieposkromiona ludzka pycha, zuchwałość i arogancja, czyli cechy, które według starożytnych Greków obrażały bogów, wywołuje ich zemstę, *nemesis*, i naraża nas na nieubłaganą, karzącą sprawiedliwość. Być może niedługo przyjdzie nam zgodzić się z Douglasem Adamsem (autorem komedii s-f *Autostopem przez galaktykę*, czyli *The Hitchhiker’s Guide to the Galaxy*, 1977), i skromnie przyznać, iż jesteśmy dopiero trzecim najinteligentniejszym gatunkiem na Ziemi – po delfinach i białych myszkach laboratoryjnych – a właściwie czwartym, bo teraz należałoby jeszcze do tej listy dodać sztuczną inteligencję.

Tak więc od mitów, baśni i innych wszelakiej maści opowieści fantastycznych o sztucznych ludziach przeszliśmy w XX wieku do technologicznych wizji i futurologii, a wieku obecnym – do prototypów, a nawet – do ich pierwszych wersji komercyjnych (takich jak np. humanoidalne roboty Optimus po raz pierwszy zaprezentowane przez firmę Tesla Elona Muska w r. 2022).

Jak zwykle wygląda na to, iż pisarze fantastyczno-naukowi mieli bardzo trafne intuicje, i na coś bardzo ważnego próbowali nas zawczasu przygotować. To samo można powiedzieć o zdecydowanie bardziej niszowej dziedzinie tłumaczeń literackich w epoce rewolucji cyfrowej.

6. Patroni gildii tłumaczy

Wróćmy zatem do tematu, do pytania o przyszłość przekładu literackiego. Jakie miejsce w naszym gwałtownie się zmieniającym się świecie zajmują i będą zajmować tłumacze, a zwłaszcza – tłumacze literatury?

Spójrzmy najpierw w przeszłość, przyjrzyjmy się roli (rolom), jakie przypisywano im w dawnych czasach. Pomogą nam w tym trzy postacie, które z tłumaczeniem i tłumaczami są (albo były) blisko

⁴⁰ Roland Barthes, *Mythologies*, Paris 2014, ss. 99-101.

⁴¹ W. H. Auden, *The Age of Anxiety*, 1947, Google Books: https://books.google.pl/books?id=9lwc1l8d4rIC&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

związane, postacie, które można uznać za „patronów” (w cudzysłowie lub nie) gildii tłumaczy. Co nam mówią o doświadczeniu i znaczeniu tłumaczenia i tłumaczy?

Św. Hieronim, zwany też Hieronimem ze Strydonu (Eusebius Sophronius Hieronymus, 347–420), był pierwszym tłumaczem kompletnej Biblii na łacinę i doktorem Kościoła. Biblia była dla niego oczywiście czymś o wiele więcej niż tylko tekstem – w „Liście 57”, skierowanym do Pammachiusza i datowanym na r. 395, tak pisał o swoim podejściu do przekładu:

Sam gotów jestem nie tylko przyznać, ale i podkreślić, iż przekładając teksty z greckiego (z wyjątkiem Pisma świętego, gdzie nawet kolejność słów i szyk zdania są tajemnicą [*mysetrium*]), oddaję sens, a nie tłumaczę dosłownie („I render sense for sense and not word for word”).⁴²

Wkładem Hieronima w rozwój przekładoznawstwa (zarówno jego praktyki, jak i teorii) były: kult oryginału (Hieronim nie tylko tłumaczył z języków oryginalnych, ale wręcz zamieszkał w Palestynie, by poznać naocznie miejsca, w którym Biblia powstała), wycucie znaczenia, jakie dany tekst ma dla odbiorców, przeprowadzenie szerokich studiów porównawczych (obejmujących wcześniejsze przekłady greckie i łacińskie), a także opanowanie i wykorzystanie technik egzegezy (czyli sztuki uważnego czytania i interpretacji; Słownik Języka Polskiego PWN definiuje „egzezę” jako „objaśnianie filologiczne tekstów”⁴³).

Drugi z patronów tłumaczy to Hermes (Merkury), w mitologii greckiej bóg dróg, podróży, kupców, pasterzy i złodziei, a także posłaniec bogów i „psychopomp” (czyli istota, której zadaniem jest odprowadzenie lub przeniesienie duszy zmarłego człowieka do świata pozagrobowego).⁴⁴ Ponieważ tłumaczenie jest bardzo ważną formą międzyludzkiej komunikacji, metafora wyjaśniająca przekład jako „podróż” z jednej kultury do drugiej, a także myśl, iż każde tłumaczenie wymaga kontaktowości, lotności i talentu, specjalnego i rzadkiego daru, jest jak najbardziej trafiona. W eseju „Prace Hermesa, czyli jak tłumacze codziennie ratują świat” z tomu *Czuły narrator* (2020), Olga Tokarczuk pisze:

Od wieków bogiem, patronem i opiekunem tłumaczy jest Hermes, niewielkiego wzrostu, gibki, szybki, sprytny, bystry bóg mknący po gościńcach świata; mówiąc słowami Plutarcha, „najmniejszy i najprzebieglejszy z bogów”. (...) Hermes pojawia się tam, gdzie zachodzi jakikolwiek akt komunikacji...[a] jeden z jego tytułów to *Hermeneutes* – interpretator i tłumacz.⁴⁵

Do świata pogańskiej kultury grecko-rzymskiej należał też Liwiusz Andronikus (Lucius Livius Andronicus, 284–204 p.n.e.), grecki niewolnik, nauczyciel i pierwszy tłumacz *Odysei* Homera oraz sztuk Sofoklesa i Eurypidesa na łacinę, zwany z tego powodu „ojcem literatury rzymskiej”. Jego twórczość uświadamia nam kluczowe znaczenie przekładu literackiego dla literatury i kultury języka docelowego, a wspomniany przekład *Odysei* stanowi moment narodzin tradycji literackiej. Esej T. S. Eliota „Tradycja i talent indywidualny” (opublikowany na łamach pisma *The Egoist* w r. 1919) promuje „koncepcję poezji [literatury] jako całości żyjącej, która obejmuje wszystkie utwory poetyckie [literackie],

⁴² Cytat za tłumaczeniem angielskim W.H. Fremantle’a, w: G. Lewis and W.G. Martley. *From Nicene and Post-Nicene Fathers*, Second Series, Vol. 6, pod redakcją Philipa Schaffa i Henry’ego Wace’a, Buffalo, NY 1893, dostępnym na stronie: <http://www.newadvent.org/fathers/3001057.htm>.

⁴³ Więcej na temat tłumaczenia Hieronima w: John Barton, *A History of the Bible. The Book and Its Faiths*, London 2020, rozdział 18 („Translating the Bible”), ss. 436-468.

⁴⁴ Hasło „Hermes”, w: Wikipedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hermes>.

⁴⁵ Olga Tokarczuk, „Prace Hermesa, czyli jak tłumacze codziennie ratują świat”, w: *Czuły narrator*, Kraków 2020, ss. 73-92.

kiedykolwiek napisane.” Ta „żyjąca całość” to olbrzymi korpus lub zbiór tekstów, kanon literatury, którego twórcy świadomie czy nieświadomie współtworzą literacką tradycję, a tradycja to sprawa wielkiego znaczenia:

Odziedziczyć jej po prostu nie można, jeśli zaś chce się ją osiąść, można to zrobić tylko z dużym wysiłkiem. Warunkiem jej jest zmysł historyczny. (...) Zmysł historyczny wymaga od autora nie tylko tego, żeby w kościach czuł swoją współczesność, ale odczucia, że całość literatury europejskiej, od Homera począwszy, i wraz z nią również literatura ojczysta istnieją jednocześnie i składają się na ład współistniejący.⁴⁶

Nie sposób wyobrazić sobie istnienia tradycji literackiej takiej jak europejska (zachodnia), z definicji wielokulturowej i wielojęzycznej, bez udziału tłumaczy literatury.

7. *Homo sapiens*, niepoprawni uczniowie czarnoksiężnika?

Na naszych oczach ludzkość po raz kolejny uwalnia moce, nad którymi prawdopodobnie nie będzie w stanie zapanować (miało to już miejsce w przypadku wynalazków takich jak paliwa kopalne, plastik i rozbicie atomu, procesów historycznych takich jak rewolucje czy inżynieria społeczna, a może też i spekulacji intelektualnych – na przykład na temat istnienia zachodniej drogi do Indii w XV w.).

Nie na darmo ważnym motywem wielu literackich wizji przyszłości jest sztucznie narzucona stagnacja, stabilizacja, dążenie do zachowania za wszelką cenę *status quo*. Próby utrzymania ludzi pod kloszem poprzez powstrzymanie rozwoju nauki i techniki oraz odebranie im wolności intelektualnej opisują trzy klasyczne powieści dystopijne XX wieku: *My* Jewgienija Zamiatina (1920–21), *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxleya (1932) i *Rok 1984* George’a Orwella (1949).

Główny bohater powieści Huxleya, Bernard Marx, należy do kasty Alfa, czyli do grupy ludzi najbardziej inteligentnych i uprzywilejowanych, ale jest też niespokojnym duchem, urodzonym kontestatorem, a przede wszystkim – odznacza się nadmierną dociekliwością. W kulminacyjnej scenie powieści Jego Fordowska Mość Mustafa Mond, jeden z Kontrolerów państwa światowego (Republiki Świata), wyjaśnia mu, iż w celu zapewnieniu ludzkości pokoju, dostatku i stabilności musiano zrezygnować nie tylko z życia rodzinnego, religii i sztuki, ale też z uprawiania poważnej, twórczej, spekulatywnej nauki: „Nie tylko sztuka jest niekompatybilna ze szczęściem, nauka też. Nauka jest niebezpieczna; musimy ją trzymać pod ścisłą kontrolą, skutą łańcuchami i zakneblowaną.”⁴⁷ W trakcie tej samej rozmowy Mond wyśmiewa wręcz popularną w czasach Henry’ego Forda ideę niekontrolowanego, nieustającego postępu naukowego i technicznego, która musiała ostatecznie

⁴⁶ T. S. Eliot, „Tradycja i talent indywidualny”, przełożyła Helena Pręczkowska, w: T. S. Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, Kraków 1998, ss. 25-26.

⁴⁷ Aldous Huxley, *Brave New World*, London 1994, s. 198. W tym samym, szesnastym rozdziale czytamy: „I’m interested in truth, I like science. But truth’s a menace, science is a public danger. As dangerous as it’s been beneficent. It has given us the stablest equilibrium in history. China’s was hopelessly insecure by comparison; even the primitive matriarchies weren’t steadier than we are. Thanks, I repeat, to science. But we can’t allow science to undo its own good work. That’s why we so carefully limit the scope of its researches—that’s why I almost got sent to an island. We don’t allow it to deal with any but the most immediate problems of the moment. All other enquiries are most sedulously discouraged.” (ss. 200-201.)

ustąpić dążeniu do powszechnej prosperity, wygody i szczęścia – wartości nadrzędnych zadaniem przytłaczającej większości społeczeństwa.

Biorąc pod uwagę, iż rzecz dzieje się w roku 632 AF („After Ford”, po Fordzie), czyli roku 2540 według naszej rachuby czasu, Republika Świata jest pod względem technologicznym zaskakująco podobna do naszej rzeczywistości, a ludzkość, niemalże jak Elojowie z *Wehikułu czasu* H. G. Wellsa, wegetuje raczej niż żyje.

Rozwój technologii przetwarzania języka naturalnego, który tak bardzo przyspieszył w ostatnich latach, nie wydaje się na pierwszy rzut oka należeć do tej samej „ligi” niebezpiecznych wynalazków i procesów co bomba termojądrowa albo obdarzona samoświadomością i potencjalnie złośliwa lub działająca na naszą szkodę potężna sztuczna inteligencja, ale to tylko pozory.

Jej prawdziwą (w przeciwieństwie do fikcyjnej, o czym poniżej) historię można by sprowadzić do kilku ważnych etapów, co bardzo ciekawie opisuje David Bellos (urodzony w r. 1945 brytyjski tłumacz literatury francuskiej, m.in. Georges’a Pereca i Romaina Gary’ego, biograf Honoriusza Balzaka, Wiktora Hugo i Georges’a Pereca, a także badacz zajmujący się translatoryką) w książce *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything* („Czy masz w uchu rybę? Tłumaczenie i znaczenie wszystkiego”, 2011⁴⁸).

Najpierw, w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku, podjęto pierwszą poważną próbę zautomatyzowania tłumaczenia poprzez odpowiednie zaprogramowanie komputerów (rezultatem miało być tzw. FAHQT, czyli „Fully Automated High-Quality Translation”). Technologia ta, opierająca się na wielkich cyfrowych słownikach i zestawach zmatematyzowanych reguł gramatycznych (nie przypadkiem Noam Chomsky opublikował swoją słynną gramatykę generatywną, *Zagadnienia teorii składni*, w r. 1957), zawdzięczała swe powstanie zimnej wojnie, a dokładniej – nagłemu i wielkiemu zapotrzebowaniu na tłumaczenia z rosyjskiego na angielski.

Próby te spaliły na panewce, gdyż język jest o wiele bardziej bogaty i skomplikowany, niż się ówczesnym gramatykom wydawało, a przede wszystkim – jest na wskroś metaforyczny, intuicyjny, często „nieostry” (fuzzy), i nie da się jego funkcjonowania sprowadzić do zestawu mniej lub bardziej rozbudowanych, zmatematyzowanych transformacji.

Lata dziewięćdziesiąte przyniosły specjalistyczne oprogramowanie wspomagające tłumaczenie (CAT: „Computer-Assisted Translation”), a początek XXI w. – coraz doskonalsze programy typu Google Translate (GT) czy DeepL. W ciągu ostatnich kilku lat miał miejsce prawdziwy „wielki skok” w dziedzinie tłumaczeń maszynowych, oparty na olbrzymich korpusach tekstów i internecie. Wreszcie 30 listopada 2022 firma OpenAI zaprezentowała światu ChataGPT, czyli „czatbota” opartego na generatywnej sztucznej inteligencji („wielkim modelu językowym”), który świetnie radzi sobie również z przekładem.

Tak więc wraz ze świtem wieku sztucznej inteligencji, po siedemdziesięciu latach prób, niepowodzeń i małych kroczków, w końcu ludzkość odniosła prawdziwy sukces i przeszła od nieudolnych eksperymentów z tłumaczeniem maszynowym do produkcji (generowania) tekstu.

⁴⁸ David Bellos, *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything*, London 2012, rozdział 23: „The Adventure of Automated Language-Translation Machines”, ss. 247-258.

Co więcej, technologia umożliwiająca tłumaczenie tekstu i mowy w czasie rzeczywistym jest w zasadzie darmowa i dostępna dla prawie wszystkich (prawie, bo jednak istnieją ograniczenia techniczne, a przede wszystkim – geograficzne i kulturowe, gdyż z około siedmiu tysięcy używanych obecnie na świecie języków np. ChatGPT posługuje się – to dane na koniec lipca 2025 – tylko osiemdziesięcioma⁴⁹).

Zanim przekład maszynowy stał się naszą codziennością, zaistniał w wyobraźni twórców literatury i kina fantastyczno–naukowego. Fikcja roi się od pomysłów takich jak robot protokolarny (android) C3PO z filmu *Gwiezdne wojny* (reż. George Lucas, 1977 – zna on ponad sześć milionów języków i systemów komunikacyjnych używanych w „odległej galaktyce”) i ryba Babel z powieści Douglasa Adamsa *Autostopem przez galaktykę*, przywołana w tytule wspomnianej powyżej książki Bellosa. Warto zacytować tu odpowiedni fragment kultowej prozy Adamsa:

Ryba Babel – spokojnym głosem mówił przewodnik *Autostopem przez Galaktykę* – to mała, żółta, podobna do pijawki i najprawdopodobniej najdziwniejsza rzecz we wszechświecie. Żeruje na energii prądów mózgu, którą pochłania nie od swego nosiciela, ale istot go otaczających. Absorbując wszystkie częstotliwości nieświadomego myślenia i żywi się nimi. Następnie wydziela do umysłu nosiciela telepatyczną macierz, składającą się z częstotliwości świadomego myślenia oraz sygnałów nerwowych wychwyconych z centrów mowy w mózgu żywiciela. Wynikająca z tego praktyczna korzyść jest taka, że z rybą Babel w uchu rozumie się natychmiast każde słowo mówione w jakimkolwiek języku. Słyszane wzorce językowe są dekodowane przez macierz prądów mózgowych, którą ryba Babel wysłała do mózgu nosiciela. (...) Biedna ryba Babel, skutecznie znosząc wszelkie przeszkody w porozumiewaniu się różnych narodów i kultur, ma na sumieniu więcej wojen, i do tego krwawszych, niż ktokolwiek inny w całej historii stworzenia.⁵⁰

Narrator Adamsa niewątpliwie ma rację. Tak jak znajomość historii niekoniecznie sprawia, że uczymy się na błędach, a podróże wcale nie wszystkich kształcą i na pewno nie zawsze poszerzają horyzonty (istnieją przecież historycy–negacjoniści wszelkiej maści, długa lista czytelników pilnie korzystających z wielkiej okrągłej czytelni Biblioteki Brytyjskiej w Londynie obejmuje np. Karola Marksa, W. I. Lenina i założyciela Kuomintangu Sun Jat–sena, a przywódcy Czerwonych Khmerów studiowali na Sorbonie), tak też sama znajomość wielu języków nie musi oczywiście prowadzić ani do wielkiej mądrości, ani do łatwiejszego i celniejszego porozumienia między ludźmi.

Stworzenie doskonałych programów translatorskich i powołanie do życia sztucznej inteligencji, choć to osiągnięcia przełomowe, nie oznacza automatycznie uzyskania dostępu do mądrości całego świata i wkroczenia do literackiej Ziemi Obiecanej: dostęp do tej pierwszej mamy już od ćwierćwiecza dzięki internetowi, a dzięki bibliotekom – od tysięcy lat, zaś z kongenialnymi przekładami literatury mamy do czynienia od początku istnienia literackiej tradycji.

Co ma do powiedzenia sama sztuczna inteligencja na interesujący nas tu temat?

⁴⁹ Inna sprawa, iż to zupełnie dosyć, by porozumieć się ze zdecydowaną większością żyjących obecnie ludzi w ich językach rodzimych. Jak wyliczył niderlandzki lingwista i poliglota Gaston Dorren, tak naprawdę wystarczy znajomość czterech języków, by poradzić sobie w większości krajów (chodzi o angielski, hiszpański, mandaryński i hindi), a dwudziestu (do powyżej wspomnianych dodać trzeba: arabski, bengalski, portugalski, rosyjski, malajski, francuski, niemiecki, japoński, pendżabski, suahili, perski, turecki, tamilski, jawański, koreański i wietnamski), by dogadać się z 90% ludzi. (Gaston Dorren, *Babel. Around the World in Twenty Languages*, London 2018).

⁵⁰ Douglas Adams, *Autostopem przez galaktykę*, przełożył Paweł Wieczorek, Poznań 2016, ss. 85–86.

W krótkiej i nieformalnej rozmowie, jaką przeprowadziłem z nim 17 maja 2025, ChatGPT na pytania o tłumaczenie literatury odpowiedział uspokajająco: jego zdaniem przekład literacki nie zniknie, ale jego tworzenie stanie się bardziej złożone, będzie on powstawał w ramach współpracy człowieka i maszyny. Maszyny będą pomagać, ale to ludzie będą nadawać ostateczny kształt. Pamiętajmy jednak, iż jest to odpowiedź warunkowa, opatrzona ważnym zastrzeżeniem: przekład literacki pozostaje w gestii ludzi przynajmniej *na razie*, przynajmniej *przez najbliższe dekady*.⁵¹

I jeszcze jedno: czy nie jest to przypadkiem odpowiedź „politycznie poprawna”, odpowiedź, którą chcielibyśmy usłyszeć? A przede wszystkim: czy nadal będzie nam się chciało cokolwiek przekładać, skoro maszyny będą to robić doskonale, błyskawicznie i bez żadnego widocznego wysiłku (choć kosztem olbrzymich poborów mocy⁵²)?

Od maszynowo generowanych wysokiej próby tłumaczeń i posługujących się sprawnie językami sztucznych inteligencji (bo jest ich już bardzo wiele) tylko krok do literatury i sztuki tworzonej przez komputery (twórczości post-ludzkiej, kreacji poza-ludzkiej).

Raz jeszcze fantastyka naukowa wyprzedziła w tym względzie rzeczywistość. Wspomniane powyżej dwudziestowieczne powieści dystopijne zawierają także przecucia i przepowiednie dotyczące twórczości nie będącej wytworem umysłów i rąk ludzkich, twórczości maszynowej. Zarówno w książce Jewgienija Zamiatina *My* jaki w *Nowym wspaniałym świecie* Aldousa Huxleya czytamy o maszynach generujących syntetyczną muzykę, a George Orwell w *Roku 1984*, pesymistyczny jak zawsze, przywołuje też przemysłowo produkowane na potrzeby „proli” (czyli dla proletariatu, stanowiących osiemdziesiąt pięć procent populacji Oceanii) powieści brukowe (literaturę popularną). Zwróćmy jednak uwagę, iż choć autorzy tych trzech powieści wyobrażają sobie przyszłość, w której utwory muzyczne, teksty piosenek, a nawet całe powieści tworzone będą rutynowo przez maszyny, to zawsze jest to twórczość schematyczna i jarmarczna, sztuka najniższych lotów.

Nie powielajmy jednak błędów tych, którzy lubią bić się w cudze piersi i dostrzegać żdźbła w oczach innych, ale nie zauważać belki we własnych (czyli oddawać się temu, co Anglicy nazywają bardzo celnie „*righteous indignation*”, „świętym oburzeniem” – i co zawsze sami z upodobaniem uprawiali). W ciągu wieków ludzcy tłumacze okazywali się niejednokrotnie być naśladowcami, mistyfikatorami i wręcz fałszerzami cudzej twórczości.

Wśród „kreatywnych nadużyć”, które mają na sumieniu, najstydniejsze przykłady (i „przekłady”) to *Pieśni Osjana* Jamesa Macphersona (1760, rzekomo dzieło legendarnego barda celtyckiego sprzed wieków, ale też – jeden z katalizatorów romantycznego przebudzenia narodowego spod znaku Johanna Gottfrieda von Herdera), rzekomo piętnastowieczne *Poezje Thomasa Rowleya* Thomasa Chattertona (1777) i podobno starożytne (autorstwa uczennicy Safony, VI w. p.n.e.) *Pieśni Bilitis* Pierre’a Louÿsa (1894). Te ostatnie „pseudo-tłumaczenia” również okazały się być bardzo inspirującymi, i to na wiele sposobów: Claude Debussy przełożył je na język muzyki jeszcze pod koniec

⁵¹ Model GPT-4o. Prompty: „Czy przekład literacki ma przyszłość? Czy nadal będą go tworzyć ludzie? Czy możliwe jest zastąpienie człowieka-tłumacza przez AI?”

⁵² BBC doniosło ostatnio, iż Microsoft podpisał kontrakt na dostawę prądu ze specjalnie w tym celu wyremontowanej i ponownie uruchomionej elektrowni atomowej Three Mile Island w Pensylwanii – tej samej, w której w 1979 doszło do groźnej awarii; sztuczna inteligencja jest niesłychanie energożerna. (Natalie Sherman, „Microsoft chooses infamous nuclear site for AI power”, BBC, 20.09.2024, <https://www.bbc.com/news/articles/cx25v2d7zexo>).

w. XIX, Leopold Staff na polski w r. 1920 (to jeden z wielu przekładów na języki obce), a David Hamilton sfilmował w 1977; w 1955 nazwę „The Daughters of Bilitis” przyjęło stowarzyszenie walczące o prawa lesbijek... Mistyfikacje mają swoje poczesne miejsce w historii kultury.

Transgresje tłumaczy inspirują też czasami samodzielną twórczość innych pisarzy. Peter Ackroyd napisał całą serię powieści historycznych o mistyfikatorach, fałszerzach i naśladowcach, należących do nich: *Chatterton* (1987), *The Lambs of London* (2004) i *The Casebook of Victor Frankenstein* (2008).⁵³ Wszystkie one poruszają temat trudno uchwytnej granicy pomiędzy tworzeniem oryginalnej fikcji literackiej, pastiszem, naśladownictwem i plagiatem (w drugiej ze wspomnianych powieści tytułowi bohaterowie, znani londyńscy literaci Charles i Mary Lamb, przyjmują za dobrą monetę spreparowane przez księgarza Williama Irelanda rzekome rękopisy Szekspirowskie, łącznie z „odnalezioną” tragedią pt. *Vortigern*). Ackroyd wpisuje się w bardzo starą tradycję: jak podaje Anna Świderkówna, *pseudografos* („pisarzem kłamstw”) był już Homer, przynajmniej według Sybilli, głównej i tytułowej protagonistki poematu *Aleksandra* pióra Likofrona z Chalkis (II w. p.n.e.).⁵⁴ Czy eksperymenty takie jak Petera Ackroyda są więc czymś nagannym? Oczywiście nie, w „Domu Fikcji” jest przecież, jak pisał w przedmowie do tzw. nowojorskiego wydania *Portretu damy* (1908) Henry James, bardzo wiele mieszkań: „Dom Fikcji ma (...) nie jedno okno, ale milion – a raczej niezliczoną liczbę możliwych okien, z których każde zostało wycięte lub może zostać wycięte w jego ogromnej fasadzie w przyszłości – przez tych wszystkich, którzy mają potrzebę indywidualnej wizji, przez presję indywidualnej woli...”⁵⁵

8. Studium kilku przypadków

Na temat przekładu literackiego napisano przysłówiową bibliotekę, a od kilkadziesiąt lat (za symboliczną datę początkową można by przyjąć dekady 1960–80, czyli epokę, w której rozgłos zyskały „książki założycielskie” nowej nauki: *Towards a Science of Translating* Eugene’a Nidy w r. 1964 i *After Babel. Aspects of Language and Translation* George’a Steinera w r. 1975⁵⁶) rozwija się szybko i bujnie dyscyplina filologiczna zwana translatoryką, traduktologią lub przekładoznawstwem (ang. „*translation studies*”).

Do jej anglojęzycznych klasyków należą między innymi – obok wspomnianych powyżej – Lawrence Venuti, Mona Baker i Susan Bassnett, a w Polsce refleksję nad przekładem uprawiali i uprawiają z powodzeniem np. Stanisław Barańczak, Elżbieta Tabakowska, Krzysztof Hejwowski, Jerzy Jarniewicz, Magdalena Heydel i Piotr Bukowski.

Co prawda George Steiner w *Po wieży Babel* zauważa defetystycznie, iż długie wieki refleksji i wysiłków teoretyków tłumaczenia przyniosły bardzo marne owoce („W ciągu dwóch tysięcy lat dyskusji i rozważań wygłaszano wciąż te same przekonania i wątpliwości na temat natury przekładu. Identyczne tezy, znane twierdzenia i argumenty, powtarzane by im zaprzeczyć, niemal bez wyjątku powracają w

⁵³ Po polsku wyszedł tylko *Przypadek Victora Frankensteina* w tłumaczeniu Jerzego Łozińskiego (2010).

⁵⁴ Anna Świderkówna, *Bogowie zeszli z Olimpu. Bóstwo i mit w greckiej literaturze świata hellenistycznego*, wyd. trzecie, Warszawa 2008, s. 292.

⁵⁵ Henry James, *Essays on the Novel*, pod redakcją Leona Edela, London 1957, s. 9.

⁵⁶ Po polsku dostępny jest tekst Nidy pt. „Zasady odpowiedniości” (przeł. Anna Skucińska, w: *Współczesne teorie przekładu: Antologia*, red. Piotr Bukowski, Magda Heydel, Kraków 2009, ss. 51-70); wydanie polskie książki Steinera ukazało się po tytule *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu w przekładzie Olgi i Wojciecha Kubińskich* (Kraków 2000).

debacie, od Cyserona i Kwintyliana po dzień dzisiejszy.”⁵⁷), ale słowa te pisał w momencie, gdy nowoczesna translatoryka dopiero się rodziła.

Podobnie jak miało to miejsce w przypadku teorii literatury, rozwijającej się żywiołowo i nieprzerwanie od czasu pojawienia się formalizmu rosyjskiego ponad sto lat temu, translatoryka uczyniła wielkie postępy od czasu sformułowania przez Nidę teorii ekwiwalencji. (Paradoks: wtedy właśnie, gdy translatoryka osiągnęła dojrzałość jako dyscyplina akademicka, czyli na początku XXI w., samo tłumaczenie zostało w dużym stopniu zautomatyzowane...)

Z punktu widzenia zarówno nauczyciela języków obcych (którego w każdym razie bardziej interesuje praktyka niż teoria przekładu), jak i wykładowcy akademickiego (literaturoznawcy, językoznawcy, translatologa – jednym słowem filologa, którego interesują oba aspekty zagadnienia), tłumaczenie było i pozostaje jednak ważnym tematem, niezbędną umiejętnością i przydatną techniką nauczania.

Pojawienie się i szybki rozwój narzędzi do cyfrowej obróbki tekstu (Microsoft Word zadebiutował w 1983), słowników internetowych (koniec lat 1990.) i tłumaczeń maszynowych (usługa Google Translate wystartowała w 2006) doprowadziło do wyraźnego przesunięcia akcentów w praktyce tłumacza, ale moim zdaniem nie podważyło jej głębszego sensu, a co za tym idzie – nie pozbawiło jej też znaczenia dydaktycznego.

Metodycy nauczania języków obcych wymieniają często tłumaczenie jako jedną z pięciu podstawowych umiejętności komunikacyjnych (obok mówienia, pisania, czytania i rozumienia tekstu słyszanego). Ćwiczenia z tłumaczenia tekstu pisanego stanowiły wręcz podstawę klasycznej metody nauki języków obcych, tzw. metody gramatyczno-tłumaczeniowej, przynajmniej od XIX w. stosowanej z powodzeniem w nauczaniu łaciny i greki (choć wiele wskazuje na to, iż podobnie uczono już Szekspira w szkole średniej im. Króla Edwarda VI w Stratfordzie nad Avonem w latach 1570.), ale też języków nowożytnych. Im wyższy poziom nauki, tym przekładane teksty stają się ciekawsze, bardziej skomplikowane i wyrafinowane (w przypadku języków starożytnych oznacza to lekturę dzieł wybitnych historyków, mówców i pisarzy), a zupełnie nowego, głębszego znaczenia nabiera refleksja nad przekładem i jego praktyka w przypadku studentów filologii, a zwłaszcza – literatury.

Co nam – nauczycielom i studentom – daje praktykowanie tłumaczenia, ze szczególnym uwzględnieniem tłumaczenia literatury? Bardzo wiele: dobry przekład wymaga zawsze „wgrzyzienia się” w język, a tłumacz uprawia prawdziwą „archeologię słów” (tzn. przygląda się z bliska ich etymologii, odcieniom znaczeniowym, ewolucji form i znaczeń); zaawansowane ćwiczenia z tłumaczenia zmuszają do opanowania składniowej ekwilibrystyki, a analiza stylu danego autora bądź autorki to świetne wprowadzenie do stylistyki.

Ćwiczenia z przekładu przyczyniają się też do pogłębienia szeroko pojętej świadomości językowej (zarówno w sferze języka ojczystego jak i języków obcych), a także do uświadomienia sobie bogactwa występujących w wielu tekstach literackich odniesień kulturowych (innymi słowy – wyczułają na wszechobecną w literaturze intertekstualność).

⁵⁷ George Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, tłum. Olga i Wojciech Kubińscy, Kraków 2000, s. 333.

Nauczyciel tłumaczenia ma do dyspozycji praktycznie niewyczerpany korpus tekstów. Wymienię tu tytuły wybranych utworów (w większości anglojęzycznych), które „sprawdziły się” na moich zajęciach z przedmiotu „Tłumaczenia literackie” w ciągu kilku ostatnich lat, zachęcając do pracy nad językiem (językami), głębokiego namysłu i intelektualnego wysiłku, a także często prowadząc do ożywionych dyskusji.

Zaczynam zwykle od analizy tekstu piosenki duetu John Lennon–Paul McCartney „When I’m Sixty–Four” z r. 1967 (z płyty *Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band*) i jej polskich tłumaczeń (dla porównania ciekawie jest też dodać do poniższego zestawienia tekst tłumaczenia maszynowego, np. dokonany przy pomocy programu DeepL):

Lennon/McCartney „When I’m Sixty–Four” ⁵⁸	„When I’m Sixty–Four” (Tłumaczenie anonimowe ze strony tekstowo.pl) ⁵⁹	Stanisław Barańczak, „Lat 63” ⁶⁰
When I get older losing my hair, Many years from now. Will you still be sending me a valentine Birthday greetings, bottle of wine. If I’d been out till quarter to three Would you lock the door, Will you still need me, will you still feed me, When I’m sixty–four? ... Every summer we can rent a cottage, In the Isle of Wight, if it’s not too dear We shall scrimp and save Grandchildren on your knee Vera, Chuck & Dave. ...	Czy kiedy się zestarzeję i zacznę łysieć, za wiele, wiele lat, będziesz ciągle przysyłać mi Walentynkę, urodzinowe życzenia, butelkę wina? Gdy będę poza domem do za kwadrans trzecia, Czy zamkniesz drzwi na klucz? Czy będziesz mnie ciągle potrzebowała, czy będziesz mnie ciągle karmiła, Kiedy będę miał 64 lata? ... Każdego lata będziemy mogli wynająć domek na wyspie Wight, jeśli nie będzie za drogo Będziemy oszczędzać i sknerzyć. Nasze wnuki będą siadać na twych kolanach, Vera, Chuck i Dave. ...	Gdy mi się z wiekiem przersedzi włos I rozchwieje ząb – Czy ci się nie znudzi taki stary koń, Czy nie stracisz sympatii doń? Gdy będę wracał nad ranem z knaip – Czy otworzysz drzwi Komuś, kto ma już skończone w maju Lat sześćdziesiąt trzy? ... W lecie wynajmiemy domek gdzieś nad morzem, albo Łódź nawet, jeśli nas Będzie na to stać! Dokoła wnuczków krąg: Jadzia, Zdziś i Staś. ...

⁵⁸ John Lennon and McCartney, „When I’m Sixty–Four”. Tekst piosenki w oryginale dostępny pod adresem: <https://www.thebeatles.com/when-im-sixty-four>.

⁵⁹ Anonimowe tłumaczenie polskie na stronie Tekstowo.pl: https://www.tekstowo.pl/piosenka,the_beatles,when_i_m_sixty_four.html.

⁶⁰ John Lennon i Paul McCartney, „Lat 63”, przeł. Stanisław Barańczak, w: *Fioletowa krowa. Antologia angielskiej i amerykańskiej poezji niepoważnej*, Poznań 1993, s. 139.

Jak widzimy, autor drugiego z tłumaczeń, Stanisław Barańczak, przełożył tytuł piosenki jako „Lat 63” a nie „Lat 64”, zmienił imiona wnuków z angielskich na polskie, pominął nazwę wyspy, na której zlokalizowany jest „domek nad morzem”, i pozwolił sobie uwydatnić humor tekstu wprowadzając frazy, których w oryginale brakuje („... i rozchwije ząb”).

Jednocześnie tekst zachowuje humor, nastrój i rytm wiersza angielskiego, a także daje się zaśpiewać na tę samą melodię. Barańczak wprowadził tym samym w życie swoją teorię „dominanty semantycznej”, czyli zidentyfikował w oryginale i odtworzył w języku przekładu „klucz do treści” wiersza: znaczeniowy lub formalny element, który jest najważniejszy, nieusuwalny i niezastępowalny (może to być rym, wersyfikacja, składnia, stylizacja językowa, ton, humor...). Swoje strategie translatorskie wyjaśnił Barańczak szczegółowo w „Małym lecz maksymalistycznym manifestie translatologicznym”, opublikowanym w książce *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii przekładów* (1992). Pytanie, jakie rodzi się podczas lektury tego i podobnych przekładów jest fundamentalne: jakie są granice wolności tłumacza?

Słynna nonsensowna ballada Lewisa Carrolla pt. „Jabberwocky” (z drugiego tomu przygód Alicji w Krainie Czarów, *Po drugiej stronie lustra*, 1871) dostarcza z kolei bogatego materiału do studiów porównawczych – istnieje co najmniej dwadzieścia jej polskich przekładów, pióra autorów takich różnych jak Stanisław Barańczak, Maciej Słomczyński, Grzegorz Wasowski i Janusz Korwin-Mikke.

Inne teksty nadające się świetnie do takich studiów to np. wiersz Williama Blake’a „The Tyger”, 1794, albo dwa polskie tłumaczenia arcydzieła A. A. Milne’a *Winnie the Pooh* (1926), pióra Ireny Tuwim (*Kubuś Puchatek*, 1938) i Moniki Adamczyk-Garbowskiej (*Fredzia Phi-Phi*, 1986); istnieje też bardzo ciekawe tłumaczenie na język kaszubski Bożeny Ugowskiej (*Miedzwiôdk Pùfôtk*, 2015). Teksty Tuwim i Adamczyk-Garbowskiej bardzo się od siebie różnią, a za tymi różnicami stoją oczywiście świadome decyzje translatorskie, ale w tym wypadku warto też zainteresować się fenomenem recepcji tekstu (by ją zbadać, dwa lata temu studenci przeprowadzili krótką ankietę wśród dzieci w wieku przedszkolnym i czytelników dorosłych: wyniki wskazywały jednoznacznie, iż dzieciom w równym stopniu podobają się oba tłumaczenia, ale dorosłym – zdecydowanie bardziej przekład Ireny Tuwim).

Do szczegółowej analizy poetyckiej i translatorskiej nadaje się też świetnie kilka wersów zaledwie liczący wiersz W. H. Audena, „August 1968”, i jego polski przekład pióra Barańczaka, „Sierpień 1968”, zachęcając przy okazji do zastanowienia się nad rolą kontekstu historycznego w recepcji poezji i jej tłumaczeń (o jest szczególnie istotne w przypadku tzw. poezji tyrtejskiej, czyli okolicznościowo-patriotycznej).

Bardzo wdzięcznego pola do refleksji praktyki dostarcza modernistyczna literatura eksperymentalna, do której należy np. ostatnie dzieło Jamesa Joyce’a, *Finnegans Wake* (1939). Od początku uchodziło ono za nieprzekładalne (autor posługuje się w nim idiosynkratyczną mieszanką języków, a zwykłe odczytanie tekstu oryginału do dzisiaj jest przedmiotem kontrowersji wśród literaturoznawców i lingwistów), ale w r. 2012 ukazał się jednak polski przekład pióra Krzysztofa Bartnickiego pt. *Finneganów tren*. Brzmi on np. tak:

Ależ, wre to wre Blankdeblank, bóg każdej maszyny, kamień natomny z Barnstaple, poprzez mortysekcję czy wiwiszycie, w rozbiciu czy po nowym złożeniu, jak izaak jacquemin mauromormo milezny, jak wytłumaczony być może, morbloże? Czy wyszedł za przykład zgodnie z deognozą tych co psieczuli go spoza muru morza gdzie Rurie, Thoath i Cleaver, trójca silnych

swenoharców Orion Orgiastów, Meereschal MacMuhun tenże, Ipse dadden, ile razy ile czynionych ekstremów na poczet naszego co średniego, co każdemu mogłoby się przydarzyć, najbrutniejszy wasz leoman i princenniejszy wojownik naszej archidiakonii, czy może sklepiony z krawków Klio, którym kronikarz kwietności rycerstwa nie się wierzy chybaby mógł sulpić już na nich samoócz, anteżytnych lep z przytomnością...⁶¹

Z fascynującym fenomenem rzekomej lub faktycznej nieprzetłumaczalności niektórych tekstów literackich stykamy się też na przykład podczas lektury wiersza Juliana Tuwima „Limeryk babiloński”: „W boga zwanego Baal wierz!” / (Tak wieź Babilonu wył balwierz) / Choć zwierz to i / szalbierz, / W garść stal bierz i w dal bież! / Pal, wal, rzeź,... Ha! Życie / to bał, wierz...”⁶² Wprawdzie Stanisław Barańczak i inni tłumacze zawsze podkreślają, iż dla dobrych i pracowitych tłumaczy nie ma tekstów nieprzekładalnych, ale temat wart jest przedyskutowania na konkretnych przykładach.

Słynna i kontrowersyjna powieść Anthony’ego Burgessa pt. *Mechaniczna pomarańcza* (*A Clockwork Orange*, 1962) stanowi dla tłumacza nie lada wyzwanie z powodu stworzonego przez autora przyszłościowego slangu młodzieżowego zwanego „nadsat” (nazwa wywodzi od rosyjskiego odpowiednika wyrazu „naście”), opartego na mniej lub bardziej zanglicyzowanych słowach rosyjskich (takich jak np. *slovo*, *droog*, *horrorshow*, *govoreet*, *devotchka*, *glazzies*, *zoobies*, *yazhick*, *Bog*, *deng*, *jeezny*, itp.). Słowa te, bardzo rzucające się w oczy w oryginale, w większości przypadków giną w polskim przekładzie, gdyż są zbyt podobne do polskich. Robert Stiller zaproponował trzy rozwiązania tego translatologicznego problemu: jego polski przekład powstał analogicznie w wersjach z wtrętami pochodzącymi z angielskiego (wersja A, *Nakręcana pomarańcza*, 1990) oraz rosyjskiego (wersja R, *Mechaniczna pomarańcza*, 1991 – przy czym tłumacz wprowadził do polskiego tekstu takie słowa rosyjskie, które różnią się wyraźnie od polskich); zapowiadany był też trzeci wariant przekładu powieści, wersja N – germanizowana – która miała się ukazać pod tytułem *Sprężynowa pomarańcza*, ale ostatecznie nie powstała.

Bardzo interesującymi dla studentów filologii i przekładoznawstwa są też oczywiście teksty, które przekładano wielokrotnie na przestrzeni wieków, jak choćby Biblia, eposy Homera czy sztuki Szekspira. Nawet nie znając języków biblijnych warto przyjrzeć się takim zagadnieniom jak frazeologizmy biblijne (które, lepiej lub gorzej przetłumaczone, weszły już na stałe do polszczyzny), zasada ekwiwalencji dynamicznej w działaniu (zgodnie z którą nowotestamentowy „święty pocałunek” staje się „serdecznym uściskiem dłoni”, „Baranek Boży” staje się „Bożą Foką”, a figi – bananami) czy przekład świętych tekstów na taki na przykład slang młodzieżowy:

Jezus do niej na to: Ja, który rozmawiam z tobą, jestem nim, czaisz? A w tym momencie zleźli się jego uczniowie i nie mogli obczaić czemu on gada z tą panną. Żaden jednak nie pytał: O co ją pytasz? Albo: O czym z nią gadasz? Tymczasem ona zostawiła swój baniak i pognąła na bloki i zapodała

⁶¹ James Joyce, *Finneganów tren*, przeł. Krzysztof Bartnicki, Kraków 2012, ss. 254-258.

⁶² Julian Tuwim, *Pegaz dęba, czyli panopticum poetyckie*. Warszawa 2018, s. 150. Książka zawiera, jak czytamy na okładce, „setki ciekawostek z marginesów literatury, zapomniane dzieła dziwaków, maniaków i grafomanów...” Stanisław Barańczak nawiązał do tej konwencji w tomie *Pegaz zdębiał. Poezja nonsensu a życie codzienne. Wprowadzenie w prywatną teorię gatunków* (Warszawa 1995).

wszystkim ludziom. Yo! Chodźcie i zobaczcie tego gościa, co powiedział wszystko, co ja usqteczniałam! Czy to nie Chrystus (Zbawiciel)?”⁶³

Niematej erudycji i umiejętności stylistycznych wymagają przekłady krótkich, ale bardzo wyrafinowanych pastiszów literackich brytyjskiego pisarza Sebastiana Faulksa, jak np. parodia opowieści o Jamesie Bondzie pt. „Ian Fleming Thinks Even James Bond Goes Shopping” z tomu *Pistache. A Collection of Fanciful, Satirical and Surprising Parodies, Squibs and Pastiches* 2006 (inni naśladowani autorzy to m.in. Agatha Christie, J. R. R. Tolkien, Martin Amis i J. K. Rowling – w sumie kilkadziesiąt nazwisk).

Najlepiej się oczywiście tłumaczy teksty jeszcze nie przetłumaczone. Należy do nich np. zanurzona w gęstej, dekadencjonalnej atmosferze londyńskiego *fin de siècle*’u nowela Maxa Beerbohma *Enoch Soames. A Memory of the Eighteen–nineties* (1916), o niepowtarzalnym kolorycie lokalnym i zaskakującej, metafizycznej puencie (to projekt grupowy, gdyż tekst liczy kilkadziesiąt stron). Równie ciekawym doświadczeniem jest próba przełożenia opowiadania historycznego pióra w Polsce praktycznie nieznanego Nory Lofts, „The Iconoclasts” (1935), które wymaga zmierzenia się z obcym kontekstem historycznym i archaizowanym językiem (w założeniu mniej więcej współczesnym polszczyźnie Jana Chryzostoma Paska).

I wreszcie wyzwanie może najtrudniejsze: przekład choćby bardzo krótkiego fragmentu *Opowieści kanterberyjskich* Geoffreya Chaucera (1387–1400), najciekawszego tekstu literackiego angielskiego średniowiecza. (Średnioangielski język oryginału jest oczywiście dodatkowym utrudnieniem, ale można posłużyć się albo jednym z wielu doskonałych wydań krytycznych, albo wersją zmodernizowaną.) Na przykład „The Prologue to The Summoner’s Tale”, czyli Prologu do opowieści Wóźnego Sądowego (w przekładzie Jarka Zawadzkiego – „Opowieści Doręczyciela”). Tekst dostarcza nie tylko okazji do namysłu nad ewolucją języka, gatunków i konwencji literackich, ale też – wrażliwości i mentalności; słowem – wymaga wyostrzonego zmysłu historycznego (o którym tak przekonująco pisał T. S. Eliot). Bardzo interesujące jest też porównanie istniejących przekładów polskich (Heleny Pręckowskiej z r. 1963 i Jarka Zawadzkiego z r. 2022).

W przypadku tłumaczeń literackich przekładamy oczywiście z zasady na język ojczysty; przekład na język obcy wymaga pracy w translatorskim tandemie (do słynnych przykładów takich tandemów należy np. współpraca Stanisława Barańczaka z irlandzkim noblistą Seamusem Heaney’em i Czesławą Miłosza z amerykańską poetką i tłumaczką Clare Cavanagh). Warto jednak pokusić się – w celach ćwiczeniowych – o próby przekładu polskich tekstów literackich na angielski, warto przyrzeć istniejącym tłumaczeniom. Jednym z takich względnie prostych, ale ciekawych utworów jest np. opowiadanie Sławomira Mrożka „Słoń” (1957, przetłumaczone na angielski przez Halinę Arendt jako „The Elephant”), innym – wiersz Czesława Miłosza pt. „Dar” (1971, przetłumaczony przez samego autora jako „Gift”). Wielkim wyzwaniem dla tłumacza jest też twórczość Stanisława Lema, np. „Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybałt Trurla” z tomu *Cyberiada* (1965, przekład angielski Michaela Kandelasa: „Trurl’s Electronic Bard”, w tomie *Mortal Engines*, 1964).

⁶³ „Ewangelia wg św. Zioma, 2005, przekład i stylizacja językowa: Asia Rafał, Basia Sieradz, Beata Lasota, <http://www.bosko.pl/wiara/Ewangelia-wg-sw-zioma.html>.

Bogactwo leksykalne oraz spektrum gatunków literackich i rejestrów języka, którymi posługuje się literatura piękna, są w gruncie rzeczy nieskończone, podobnie jak liczba możliwych interpretacji, a co za tym idzie – także strategii translatorskich.

Trudno o lepsze narzędzie dydaktyczne, z czego nauczyciele języków obcych, literatury i przekładoznawstwa zdają sobie doskonale sprawę od bardzo dawna. Na koniec można by tu przywołać trzy metafory pojęciowe⁶⁴, które uwypuklają znaczenie przekładu nie tylko dla literatury, ale i dla całej kultury: po pierwsze, kultura jest skarbem (a więc dziedzictwem obcych literatur warto się dzielić z innymi narodami i przekazywać je z pokolenia na pokolenie, co możliwe jest tylko dzięki kongenialnym przekładom); po drugie – palimpsestem (przekłady budują wielowarstwowość, intertekstualność poszczególnych literatur), po trzecie wreszcie – archipelagiem (żaden język, żadna literatura nie jest „samotną wyspą”, lecz częścią większej całości).

9. Konkluzja: *Koinos Hermes!*

4 listopada roku 2039 Ijon Tichy, wybudzony z kilkudziesięcioletniej medycznej hibernacji narrator i główny bohater *Kongresu futurologicznego*, postanowił nabyć encyklopedię. Szybko zorientował się, iż choć w Nowym Jorku przyszłości książek, do jakich był przyzwyczajony, już nie ma, to wszelka wiedza jest łatwo dostępna:

Nareszcie dowiedziałem się, jak wejść w posiadanie encyklopedii. Już ją mam nawet – mieści się w trzech szklanych fiolkach. Kupiłem ją w naukowej sięgarni. Książek się teraz nie czyta, książki się je, nie są z papieru, lecz z informacyjnej substancji, pokrytej lukrem.⁶⁵

Nowela Lema ma co prawda wyraźny wydźwięk satyryczny, ale pisarz się w swoich przewidywaniach w zasadzie nie pomylił: już w roku 2025 całą wiedzę świata każdy nosi w kieszeni w postaci smartfona z dostępem do internetu, zdobycie jej nie wymaga żadnego wysiłku (to samo można było zresztą powiedzieć i dziesięć lat wcześniej).

Żadnego wysiłku nie wymaga też – to nowość – tłumaczenie pomiędzy głównymi językami naturalnymi, a ludzkość wydaje się coraz bardziej interesować przyszłością raczej niż przeszłością, „będziejami” (to jeszcze jeden neologizm Lema⁶⁶) raczej niż historią.

Do tej ostatniej należy niewątpliwie przekład literacki, praktykowany od przynajmniej dwudziestu kilku wieków. Być może udało mi się jednak w tym tekście wykazać, iż tłumaczenie literatury – choć trudne – jest nie tylko bardzo ważne dla naszej kultury, nie tylko użyteczne jako

⁶⁴ Pojęcie „metafory pojęciowej” (ewentualnie „strukturalnej”), czyli takiej, która pomaga nam zrozumieć jedno pojęcie przy pomocy cech innego (np. „Czas to pieniądz”), wprowadzili do językoznawstwa George Lakoff i Mark Johnson w książce *Metaphors We Live By* (1980; polski przekład Tomasza P. Krzeszowskiego: *Metafory w naszym życiu*, 1988).

⁶⁵ Stanisław Lem, *Kongres futurologiczny*, w: *Fantastyczny Lem. Antologia opowiadań według czytelników*, red. Jerzy Jarzębski, Kraków 2001, s. 127. Nowela Lema to klasyczny przykład „tekstu niepokojącego” („disturbing text” wg terminologii zaproponowanej przez Franka Cioffi’ego, zob.: *The Phenomenology of the Disturbing Text*, 1998), gdyż poddaje on w wątpliwość świadectwo naszych zmysłów, a więc możliwość prawdziwego poznania. Podobny temat pojawia się oczywiście w filmie *Matrix* braci Wachowskich (1999), gdzie dostęp do niezakłamanej rzeczywistości daje pewna czerwona pigułka (zażycie pigułki niebieskiej utrzymuje nas w stanie błogiej niewiedzy).

⁶⁶ Ibid., s. 133: „Historii uczy się teraz mało kto – zastąpił ją w szkołach nowy przedmiot, znany jako *będzieje*, czyli nauka o tym, co dopiero będzie.”

ćwiczenie na lekcjach języków obcych, nie tylko bardzo interesujące dla filologów i krytyków, ale też – głęboko „ludzkie”, że stanowi jedną z czynności, które należą i powinny należeć do atrybutów *Homo sapiens* raczej niż jego technologicznych wytworów, nawet tych najbardziej inteligentnych.

Stawka jest o wiele większa niż tylko los pewnej niszowej grupy zawodowej, tłumaczy literackich. Szkoły tłumaczy przez wieki były i nadal pozostają centrami myśli i ośrodkami cywilizacji. Kultura, jaką znamy, bez Biblioteki Aleksandryjskiej (*Bibliotheca Alexandrina*, III w. p.n.e.–VII w. n.e.), Domu Mądrości w Bagdadzie (*Bajt al-Hikma*, 830–1258) i toledońskiej szkoły tłumaczy (*Escuela de Traductores de Toledo*, 1135–1284) – by przywołać tylko najbardziej znane przykłady – by nie istniała.

Tłumaczenia są jej powietrzem, krwioobiegiem i życiodajną siłą przynajmniej, jak twierdzi T. S. Eliot, od czasów rzymskich. Zgadza się z nim Olga Tokarczuk, autorka cytowanego już powyżej eseju „Prace Hermesa, czyli jak tłumacze codziennie ratują świat”, która tak pisze o roli kulturotwórczej przekładu:

Dom Mądrości (Bajt al-Hikma) w Bagdadzie [był miejscem], w którym rzesze tłumaczy przekładały na arabski prawie wszystko, co wpadło im w ręce, a pochodziło z terenów Cesarstwa. (...) Arcybiskup Toledo powołał do życia słynną toledońską szkołę tłumaczy, którzy niczym archeologowie odzyskiwali dzieło po dziele dla Zachodu. Często tłumaczono z języka arabskiego na kastylijski, a potem z kastylijskiego na łacinę. (...) Tłumaczenie jest nie tylko przekładem z języka na język i z kultury na kulturę, lecz także przypomina rodzaj techniki ogrodniczej, polegającej na odjęciu od rośliny odnogi i zaszczepieniu jej w inną roślinę, gdzie puszcza nowe pędy, nabiera nowych sił i staje się pełnoprawną gałęzią...⁶⁷

Pisarka mnoży metafory: przekład jest swego rodzaju „pogotowiem ratunkowym” kultury czy też „butelką z wiadomością” wrzuconą do wody przez rozbitka (ginącą kulturę czy język), ocaleniem po prostu; jest też nowym szczepem czy też pędem (nieraz porównywano kulturę do drzewa), a nawet formą terapii (nie ma bowiem „straszniejszej choroby niż ta, kiedy człowiek zgubi swój indywidualny język i przejmie całkowicie jako prywatny ten zbiorowy” – na to może pomóc tylko literatura, także w przekładzie⁶⁸).

Jeśli chodzi o uwypuklenie znaczenia przekładu, to językoznawcy idą w sukurs pisarzom. Jak pisał Roman Jakobson w rozprawie „Poetyka w świetle językoznawstwa” (1960), nie ma nic bardziej ludzkiego niż język naturalny i jego twórcze zastosowania, czyli wykorzystanie jego funkcji poetyckiej, która polega na „zaspokajaniu u człowieka potrzeb estetycznych za pomocą języka.”⁶⁹ Tłumacze literatury mają w tym swój wydatny udział. Na przykład Tadeusz Boy-Żeleński, któremu Olga Tokarczuk zawdzięcza wielką przyjemność, z jaką czyta Montaigne’a (przyjemność, dodajmy, której nie odczuwają Francuzi: czytanie filozofa w oryginale to „męka”, gdyż „jego francuszczyzna jest stara, archaiczna, i trzeba się niebawem skupić, żeby zrozumieć, co pisze”):

⁶⁷ Olga Tokarczuk, op. cit., ss. 73-92.

⁶⁸ Ibid., s. 91.

⁶⁹ Roman Jakobson, „Poetyka w świetle językoznawstwa”, w: *Pamiętnik Literacki* 51/2, 431-473, tekst dostępny na stronie: <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej/1960-tom-51-numer-2/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej-r1960-t51-n2-s431-473.pdf>.

Ten najbardziej aktywny i pracowity polski tłumacz z jednej strony miał silną, wyrazistą osobowość, a z drugiej – potrafił zawsze znaleźć taką odmianę polszczyzny, która pasowała do uporządkowanego i wymagającego ładu języka francuskiego danego czasu. Kiedy więc czytam Montaigne’a, czytam go poprzez umysł Boga.⁷⁰

Sekunduje Jakobsonowi Steven Pinker, autor *Instynktu językowego* (*The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, 1994; tłumaczenie polskie Tomasza Bieronia: 2023): jesteśmy ludźmi dzięki językowi, „jednemu z cudów świata”, dzięki któremu „jako gatunek możemy kształtować umysły swoje i innych ludzi z niezwykłą precyzją.”⁷¹ A nie ma mowy o szerszej komunikacji językowej bez tłumaczenia, gdyż indywidualnych języków jest dzisiaj, jak wiemy, około siedmiu tysięcy.

Przypomnijmy jeszcze raz, iż tłumaczenie nadal zajmuje i zajmować powinno poczesne miejsce nie tylko w dydaktyce literatury (przekład literacki idealnie nadaje się zarówno do stymulowania dyskusji teoretycznych, jak i do ćwiczeń praktycznych), ale też języków obcych właśnie – to jedna z najbardziej skutecznych technik nauczania i uczenia się języków.

William Blake, twórca wspomnianego na początku niniejszego tekstu *Newtona* (1795), wyniósł na piedestał wyobraźnię. Był wrogiem Oświecenia i przeciwnikiem nauki, a także równie zdecydowanym przeciwnikiem deizmu. Czy da się pogodzić wyobraźnię (romantyczną) z nauką (oświeceniową i pozytywistyczną)? Romantyzm to przecież epoka, która „skonsumowała” rozejście się ich dróg, zjawiska, które T. S. Eliot w eseju „Poeci metafizyczni” („*The Metaphysical Poets*”, 1921) bardzo celnie nazwał „*the dissociation of sensibility*”, czyli „rozszczerpieniem wrażliwości”, a które umieścił w XVII w.⁷²

Włóżmy jednak tyżkę dziegciu do całego tego miodu. W *Homo deus. Krótkiej historii przyszłości* (2015) historyk i futurolog Yuval Noah Harari przytomnie zauważa, iż co prawda wielka literatura od swego zarania przekazuje uniwersalne ludzkie wartości, i dlatego pozostaje ważna i atrakcyjna dla kolejnych pokoleń czytelników – ale przecież sytuacja zmieni się diametralnie, gdy fundamentalnej przemianie ulegnie ludzka natura. Cyborgi i sztuczne inteligencje wszelkiej maści zapewne nie będą identyfikować się z bohaterami ludzkich fikcji:

Przez tysiące lat (...) jedna rzecz pozostawała stała: samo człowieczeństwo. Nasze narzędzia i instytucje ogromnie się różnią od tych z czasów biblijnych, ale głębokie struktury ludzkiego umysłu pozostają te same. To dlatego wciąż odnajdujemy siebie na kartach Biblii, w pismach Konfucjusza czy w tragediach Sofoklesa i Eurypidesa. Te klasyczne dzieła stworzyli ludzie tacy jak my, dlatego czujemy, że mówią o nas. (...) Z chwilą jednak, gdy technologia umożliwi nam przeprojektowanie ludzkich umysłów, *Homo sapiens* zniknie, ludzka historia dobiegnie kresu, a zacznie się proces całkiem nowego rodzaju, proces, którego ludzie tacy jak ty i ja nie potrafimy zrozumieć.⁷³

Być może izraelski uczony ma rację. W odpowiedzi zacytujmy jednak nieśmiertelne (?) słowa Horacego (właściwie Kwintusa Horacjusza Flakkusa, 65–27 p.n.e.) z pierwszej „Pieśni”: „*Carpe diem*”,

⁷⁰ Olga Tokarczuk, op. cit., s. 83.

⁷¹ Steven Pinker, *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York 2007, s. 1.

⁷² T. S. Eliot, review of *Metaphysical Lyrics and Poems of the Seventeenth Century: Donne to Butler*. Selected and edited, with an Essay, by Herbert J. C. Grierson in the *Times Literary Supplement*, October 1921. Tekst dostępny na stronie: https://www.uwyo.edu/numimage/eliot_metaphysical_poets.htm.

⁷³ Yuval Noah Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*. Przełożył Michał Romanek, Kraków 2018, s. 63.

czyli „chwytaj dzień”, „ciesz się chwilą” – albo, jak powiedziałby Faust: „Chwilo, trwaj, jesteś piękną...” („*Verweile doch! Du bist so schön!*”, Johann Wolfgang von Goethe, *Faust. Część I*, 1773–1832).

Niewykluczone, iż w epoce post-ludzkiej literatura tworzona i tłumaczona przez ludzi odejdzie ostatecznie do lamusa, ale ta chwila jeszcze nie nadeszła. Dopóki ludzie piszą, czytają i studiują literaturę (a z całą pewnością jest tak dzisiaj, i będzie w najbliższej przyszłości), dopóty potrzebni będą jej tłumacze.

Doprecyzujmy: tłumacze–ludzie (istoty żywe zbudowane z wody, wapnia i węgla, a nie maszyny z plastiku, krzemu i metali ziem rzadkich), czytani, władający kilkoma językami, życiowo doświadczeni i bywali w świecie. Jednym słowem – dobrzy filolodzy. Każda inna droga, jak pisał Szekspir w przywołanym na początku niniejszego tekstu cytacie, „prowadzi w obłąd”, i powinniśmy jej unikać. Olga Tokarczuk kończy swój esej wezwaniem: „*Koinos Hermes! Niech żyje wspólnota Hermesa!*”⁷⁴ Jedną z postaci w *Zabić drozda* Harper Lee (1960) zauważa sentencjonalnie, „Things are never as bad as they seem.”⁷⁵ I tego się trzymajmy.

Bibliografia

- 2001: *A Space Odyssey*. Reżyseria Stanley Kubrick, scenariusz Stanley Kubrick i Arthur C. Clarke. Stanley Kubrick Productions, 1968. Tekst dialogów dostępny na stronie: IMDb, <https://www.imdb.com/title/tt0062622/characters/nm0706937>. Dostęp 31.07.2025.
- Ackroyd, Peter. *Dan Leno and the Limehouse Golem*. London: Vintage, 2007.
- Adams, Douglas. *Autostopem przez galaktykę*. Przetł. Paweł Wieczorek. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2016.
- Auden, W. H. *The Age of Anxiety*. 1947, Google Books: https://books.google.pl/books?id=9Iwc1I8d4rIC&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Dostęp 31.07.2025.
- Barańczak, Stanisław. *Fioletowa krowa. Antologia angielskiej i amerykańskiej poezji niepoważnej*. Poznań: Wydawnictwo A5, 1993.
- Barańczak, Stanisław. *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii przekładów*. Poznań: Wydawnictwo A5, 1992.
- Barthes, Roland. *Mythologies*. Paris: Editions du Seuil, 2014.
- Barton, John. *A History of the Bible. The Book and Its Faiths*. London: Penguin Books, 2020.
- Bellos, David. *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything*. London: Penguin Books, 2012.
- Blake, William. *Milton. A Poem in 2 Books*. W: William Blake, *Poems and Prophecies*. New York–London–Toronto: Alfred A. Knopf, 1991.
- Blake, William. „Pieśń”. Tłumaczył Zygmunt Kubiak. W: Zygmunt Kubiak, *Twarde dno snu. Tradycja romantyczna w poezji języka angielskiego*. Kraków: Oficyna Literacka, 1993.
- Breczka, Bolesław. „Nowości AI Google'a. Automatyczne tłumaczenie jak z science-fiction i model za 900 zł miesięcznie”. *Gazeta Wyborcza*, 21.05.2025.

⁷⁴ Olga Tokarczuk, op. cit., p. 92.

⁷⁵ Harper Lee, *To Kill a Mockingbird*. London 2020, s. 237.

<https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,31954855,nowosci-sztucznej-inteligencji-google-automatyczne-tlumaczenie.html>. Dostęp 31.07.2025.

Brynjolfsson, Erik i Andrew McAfee. *Race Against the Machine: How the Digital Revolution Is Accelerating Innovation, Driving Productivity, and Irreversibly Transforming Employment and the Economy*. Lexington, Massachusetts: Digital Frontier Press, 2011.

Camus, Albert. *Mit Syzyfa i inne eseje*. Przełożyła Joanna Guze. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2004.

ChatGPT (Model GPT-4o). OpenAI. Dostęp 17.05.2025.

„Cloudy Days in Tomorrowland”. *Newsweek*, 26.01.1997, <https://www.newsweek.com/cloudy-days-tomorrowland-171996>. Dostęp 31.07.2025.

Cuddon, J. A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms*. Wydanie czwarte, pod redakcją C. E. Prestona. London: Penguin Books, 1999.

De Botton, Alain. *O pocieszeniach, jakie daje filozofia*. Tłumaczenie Paweł Piasecki. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2011.

Dorren, Gaston. *Babel. Around the World in Twenty Languages*. London: Profile Books, 2018.

Eliot, T. S. *Kto to jest klasyk i inne eseje*. Przełożyli Magdalena Heydel, Maria Niemojowska, Helena Pręczkowska i Maciej Żurowski. Kraków: Znak, 1998.

Eliot, T. S. “Review of *Metaphysical Lyrics and Poems of the Seventeenth Century: Donne to Butler*”. Selected and edited, with an Essay, by Herbert J. C. Grierson (Oxford: Clarendon Press. London; Milford) in the *Times Literary Supplement*, October 1921. Tekst dostępny na stronie: https://www.uwo.edu/numimage/eliot_metaphysical_poets.htm. Dostęp 31.07.2025.

„Ewangelia wg św. Zioma, 2005, przekład i stylizacja językowa: Asia Rafał, Basia Sieradz, Beata Lasota, <http://www.bosko.pl/wiara/Ewangelia-wg-sw-zioma.html>. Dostęp: 31.07.2025.

“The Examined Life”, BBC Radio 4, *In Our Time*, 9 May 2002, <https://www.bbc.co.uk/programmes/p00548dx>. Dostęp 20.07.2025.

Frost, Robert. “Droga nie wybrana”. W: *Robert Frost. 55 wierszy*, tłumaczył Stanisław Barańczak. Kraków: Wydawnictwo Arka, 1992.

Harari, Yuval Noah. *Homo deus. Krótka historia jutra*. Przełożył Michał Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2018.

Hieronim (St Jerome). „Letter 57: To Pammachius on the Best Method of Translating”. Translated by W. H. Fremantle, in: W: G. Lewis and W.G. Martley. *From Nicene and Post-Nicene Fathers*, Second Series, Vol. 6. Pod redakcją Philipa Schaffa i Henry’ego Wace’a, Buffalo, NY: Christian Literature Publishing, 1893 Tekst dostępny na stronie: <http://www.newadvent.org/fathers/3001057.htm>. Dostęp 31.07.2025.

Huxley, Aldous. *Brave New World*, London: Vintage, 1994.

Jakobson, Roman. „Poetyka w świetle językoznawstwa”, w: *Pamiętnik Literacki* 51/2, 431–473, tekst dostępny na stronie: <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej/1960-tom-51-numer-2/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej-r1960-t51-n2-s431-473.pdf>. Dostęp 31.07.2025.

James, Henry. *Essays on the Novel*. Redakcja Leon Edel. London: Rupert Hart-Davis, 1957.

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

Joyce, James. *Finneganów tren*. przeł. Krzysztof Bartnicki, Kraków: Ha!art, 2012.

Kallas, Piotr. Nauczanie i studiowanie literatury u progu ‘Osobliwości’”, *Horyzonty Edukacji Akademickiej* 2/2024, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/HEAD/issue/view/829>. Dostęp 31.07.2025.

- Kennedy, Maev. „British Library awarded Grade I-listed building status”. *The Guardian*, 01.08.2015, <https://www.theguardian.com/books/2015/jul/31/british-library-awarded-grade-i-listed-building-status>. Dostęp 31.07.2025.
- Kurzweil, Ray. *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. London: Penguin Books, 2006.
- Lakoff, George, i Mark Johnson. *Metafory w naszym życiu*. Przeł. Tomasz P. Krzeszowski. Warszawa: PIW, 1988.
- Lee, Harper. *To Kill a Mockingbird*. London: Arrow Books, 2020.
- Lem, Stanisław. *Fantastyczny Lem. Opowiadania wybrane przez czytelników*. Pod redakcją Jerzego Jarzębskiego. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2001.
- Lem, Stanisław. *Golem XIV*. W: Stanisław Lem, *Dzieła, Tom XVIII*. Warszawa: Wydawnictwo Agora, 2009.
- Miłosz, Czesław. *Ziemia Ulro*. Kraków: Znak, 1994.
- Orliński, Wojciech. *Internet. Czas się bać*. Warszawa: Wydawnictwo Agora, 2013.
- Orliński, Wojciech. *Lem, Życie nie z tej ziemi*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne/Wydawnictwo Agora, 2007.
- Pinker, Steven. *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2007.
- Raducha, Magdalena. „AI napisały tegoroczne wypracowania maturalne. Jedna platforma całkowicie poległa”. *Interia Wydarzenia*, 5.05.2025, <https://wydarzenia.interia.pl/matura/news-ai-napisaly-tegoroczne-wypracowania-maturalne-jedna-platforma,nld,21399096/>. Dostęp 31.07.2025.
- Ripellino, Angelo Maria. *Praga magiczna*. Przełożyła Halina Kralowa. Warszawa: Dowody na Istnienie, 2021.
- „Robot zasilany sztuczną inteligencją zdał maturę z polskiego. Pierwszy taki przypadek w historii”. *PolskieRadio24.pl*, 15 maja 2024, <https://polskieradio24.pl/artukul/3378953,robot-zasilany-sztuczna-inteligencja-zdal-mature-z-polskiego-pierwszy-taki-przypadek-w-historii>. Dostęp 31.07.2025.
- Shakespeare, William. *Król Lear*. Tłum. Stanisław Barańczak. Poznań: „W drodze”, 1991.
- Sherman, Natalie. „Microsoft chooses infamous nuclear site for AI power”. *BBC*, 20 September, 2024, <https://www.bbc.com/news/articles/cx25v2d7zexo>. Dostęp 31.07.2025.
- Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/>. Dostęp 31.07.2025.
- Steiner, George. *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*. Tłum. Olga i Wojciech Kubińscy, Kraków: Universitas, 2000.
- Świderkówna, Anna. *Bogowie zeszli z Olimpu. Bóstwo i mit w greckiej literaturze świata hellenistycznego*. Wydanie trzecie. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008.
- Tokarczuk, Olga. „Prace Hermesa, czyli jak tłumacze codziennie ratują świat”. W: Olga Tokarczuk, *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020.
- Tuwim, Julian. *Pegaz dęba, czyli panopticum poetyckie*. Warszawa: Iskry, 2018.
- White, Hayden. *Poetyka pisarstwa historycznego*. Pod redakcją Ewy Domańskiej i Marka Wilczyńskiego. Kraków: Universitas, 2000.
- Wikipedia, wolna encyklopedia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Strona_g%C5%82%C3%B3wna. Dostęp 31.07.2025.

Piotr Kallas

Uniwersytet Gdański,

Instytut Lingwistyki Stosowanej

ORCID: 0000-0003-4207-9514

Does literary translation have a future in the age of artificial intelligence? Creative artists' intuitions and futurologists' forecasts versus classroom practice

Summary

Many futurologists predict that we are on the brink of achieving the so-called "Singularity", and thus inaugurating a new – and possibly the last – epoch in the history of humanity. It will come to pass with the creation of Artificial General Intelligence (AGI), a computer so powerful that it will render virtually all human actions futile, and human predictions irrelevant. What consequences would (will?) such a development have for the humanities in general, and for the study and practice of literature, language and literary translation in particular? Will it still make sense to attempt literary translation and to teach future translators in the face of ever more competent machine translation software? We will try to find an answer to this question by focusing (among other things) on a few case studies: Polish translations of selected English–language literary texts.

Keywords: literature, literary translation, teaching translation, the Singularity, artificial intelligence

"O, that way madness lies; let me shun that."

(William Shakespeare, *King Lear*, III/4)

Introduction: from the ancient art of translation to computer-generated texts

On 21 May 2025, the *Gazeta Wyborcza* published an article which, depending on our point of view, we may consider optimistic, alarmist, depressing or even terrifying: "Google's AI innovations. Automatic translation like something out of science fiction and a model for 900 Polish zloty per month" by Bolesław Breczka. Among other things, we read:

During the Google I/O conference [an annual meeting held at Google's headquarters in Mountain View, California], the company showcased its latest developments in artificial intelligence. These

include real-time translation, a new model for creating videos with sound, and much more. (...) Live translation: Google Meet's video conferencing service will be able to translate in real time. Until now, this technology has been known mainly from science fiction films.¹

Media reports on artificial intelligence (AI) in a similar style and spirit have been our daily bread since at least 30 November 2022, the date of the 'premiere' of ChatGPT, although, of course, the possibility of its creation and its consequences had been discussed for many years. However, it is one thing to speculate, prophesy and predict, and quite another to live in a world where AI has not only become part of our everyday lives, but is also continuing to develop at an impressive (or possibly frightening) pace. Although it may sometimes escape us in the cacophony of daily political, economic and cultural news, we are living in an era of unprecedented, profound, perhaps in a sense final (and certainly irreversible) change. Its significance cannot be overestimated.

The university department I work for was originally called the Institute of Applied Linguistics and Translation Studies, but a few years ago we dropped the second part of the name so as not to discourage potential candidates from studying by referring to a field that is likely to soon be consigned to the proverbial dustbin of history. In the face of staggering technological progress, it seems that not only the training of translators and the practice of the translation profession are losing their meaning, but also the learning of foreign languages, and perhaps even all education as we have known it so far. During the Viva Dydaktyka 2024 conference in Gdańsk, I spoke about the usefulness of reading, studying and teaching literature in the 21st century ('Teaching and Studying Literature on the Eve of the Singularity', *Horyzonty Edukacji Akademickiej* 2/2024²). In this essay, which is a natural extension of my earlier reflections, I would like to consider how the widespread use of 'large language models', or 'generative artificial intelligence', will affect the niche field of literary translation. To put it bluntly: does literary translation, and thus the training of translators, still have a future? Does it make sense to devote many years of study to achieving a very high level of linguistic competence and acquiring extensive philological knowledge, without which one cannot become a good literary translator, and which every artificial intelligence has (or will soon have) at its disposal?

Linguistics has traditionally distinguished between natural languages (which are the result of the spontaneous and long-term evolution of human speech within ethnic communities) and artificial languages – those created from scratch by humans for various purposes, ranging from mystical, as in the case of Hildegard of Bingen in the 12th century, to idealistic (Ludwig Zamenhof), political (George Orwell) and artistic (J. R. R. Tolkien). Today, we can talk about a third category – the language of non-human intelligence. Literary translation, combining the characteristics of craft and art, has been practised at least since Greco-Roman antiquity (i.e. since the first translations of Homer from Greek into Latin and the Old Testament from Hebrew into Greek), while large language models generating text are a matter of the last few years, but those few years have been enough to shake the foundations

¹ Bolesław Breczka, „Nowości AI Google'a. Automatyczne tłumaczenie jak z science-fiction i model za 900 zł miesięcznie”, *Gazeta Wyborcza*, 21.05.2025, <https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,31954855,nowosci-sztucznej-inteligencji-google-automatyczne-tlumaczenie.html>. Unless otherwise stated translated by the author of the present text.

² The text is available online at: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/HEAD/issue/view/829>.

of the science known as philology. As we will see below, many cultural texts (works of literature and of art as well as films) have, in a sense, prepared us for this upheaval.

I am, of course, aware that the subject is somewhat beyond my grasp. I am an English language specialist by education and profession, a language teacher and academic lecturer giving lectures on the history and theory of literature and classes in literary translation, but I have no expertise in fields such as the history of science or cybernetics. Therefore, I realise that this essay will leave many readers unsatisfied; exploring the subject in depth would require a much broader framework, a book format. My ambitions are more modest: I would like to look at the doubts, problems and fears generated by technological development from the perspective of a literary scholar, an attentive reader of old literary texts (or, more broadly, cultural texts), and, on the other, as a teacher–practitioner conducting classes in AD 2025, who tries not to bury his head in the sand and follows the changing face of the world through media reports, new books, and television and film premieres. My aim will be, first, to take a brief trip into the past – to look at selected cultural texts whose authors speculated about the future; second, to reflect on the question posed in the title of this text: does academic practice, specifically classes in the subject labelled ‘Literary Translation’, still make sense? I can only hope that these remarks will be of interest to my colleagues who teach similar courses.

1. Is now the right time to panic?

The large brick building of the British Library in London was built in the 1990s, despite protests from the then heir to the throne and current King Charles III. The Prince of Wales believed that it was perfectly suited to serve as the headquarters of a police academy, and he was not alone in his protests – British MPs at the time declared it ‘the ugliest building in the world.’³ In the vast courtyard in front of the main entrance to the library stands Eduardo Paolozzi's sculpture *Newton According to Blake* (1995), inspired by the famous 1795 print by the Romantic artist, depicting a naked, seated, deeply pensive sage with a compass in his hand, apparently engaged in some measurements. The bronze figure resembles Auguste Rodin's *The Thinker* (*Le Penseur*, 1880: a famous allegory of thought, wisdom and philosophy), and although it depicts a human being, it has something of a cyborg about it. Since the 1960s, a chorus of futurologists (such as Wojciech Orliński, Yuval Noah Harari and Ray Kurzweil⁴), not to mention science fiction writers, have been predicting that the fusion of man and machine is not only desirable but inevitable, that, in short, cyborgs are the future. Perhaps they are right. In any case, cyborgs (embodied by such creations of cinematic imagination as RoboCop and Terminator⁵) are currently among humanity's greatest fears (or perhaps bugbears), along with artificial intelligence, nanotechnology and the internet (not to mention climate change and ecological catastrophe). They

³ Since 2015 the library (designed by Colin St John Wilson and Mary Jane Long, and officially inaugurated by Queen Elizabeth II in 1998) is a Grade I listed building; cf. Maeve Kennedy, ‘British Library awarded Grade I-listed building status’, *The Guardian*, 01.08.2015, <https://www.theguardian.com/books/2015/jul/31/british-library-awarded-grade-i-listed-building-status>.

⁴ It is true that Orliński is a journalist by profession, Harari is a historian, and Kurzweil started out as an inventor, but all of them have been speculating about the future of humanity for many years now.

⁵ *The Terminator* was directed by James Cameron and released in 1984; Paul Verhoeven's *RoboCop* came out in 1987.

have joined the ranks of those that are perhaps less feared today: the atomic bomb, the population explosion and alien invasion.

Stanisław Lem, undoubtedly the greatest of all Polish science-fiction writers to date (nicknamed the 'Krakow Cassandra' by his antagonists because of his profoundly pessimistic views), warned of the disastrous consequences of the construction and widespread use of the internet as early as the 1990s:

In 1995, German journalists asked him if he was afraid of antimatter. Lem replied that he was more afraid of the internet. (...) Few people paid attention to the logical reasoning behind the flat statement: the internet already exists, so the threats associated with it are close and real. (...) Lem was then the only author dealing with technology who consistently warned of the dangers associated with the internet. (...) He believed that *Homo sapiens* is a kind of ape-man who, whatever he invents – be it a chipped stone or a spaceship – first uses it to harm his fellow man. (...) Lem listed, quite accurately, what the computer network would bring us: new types of crime against which the police and the law would be powerless. New means of aggression between countries, allowing the computer systems of the attacked country to be paralysed in such a way that it would not even be possible to know where the attack came from. Widespread stupidity and ignorance, because in a flood of nonsense information and fake news, it will become increasingly difficult to separate the wheat from the chaff.⁶

In 2013, in his book *Internet: czas się bać* (Internet: Time to Be Afraid), journalist, writer and Lem's biographer Wojciech Orliński wrote:

The end of innocence! The end of uncritical, open-mouthed admiration for the supposed benefits of the internet! If you think that the internet is not dangerous for you, you are mistaken. It's time to be afraid! (...) Even the inhabitants of East Germany were not surveilled by the Stasi as effectively as we are surveilled every day on the internet. Never in the history of humankind has there been a situation in which freedom of speech, privacy of correspondence and money flows depended on just a few corporations. (...) Politicians play with Twitter with the zeal of a middle school student who has been given a smartphone for their birthday. Technology journalists get excited about the latest bells and whistles in new versions of various gadgets. Most people sing the internet's praises, and few ask about the dangers. And I think it's high time to start asking: How come that the internet, promising us freedom of choice, took that freedom away from us? And by promising absolute freedom of speech, how did it realise the nightmare of perfect censorship? Why did we voluntarily give up our privacy on the internet, and was it worth it? Does the internet create new jobs or take them away?⁷

The pace of technological progress is so rapid that we often do not have time to innocently and naively enjoy the latest inventions (as was the case, for example, with the telephone, the car and the aeroplane) before we have to switch to crisis management mode. 'The future is already here!' we exclaim more and more often, although the expression itself is not new. 'The future is now!' could be heard in California as early as the 1980s, if not earlier (*Tomorrow is Now* is the title of Eleanor

⁶ Wojciech Orliński, *Lem, Życie nie z tej ziemi*, Wołowiec 2007, pp. 389-390.

⁷ Wojciech Orliński, *Internet: czas się bać*, Warszawa 2013, pp. 7-10.

Roosevelt's 1963 book; 'Tomorrow is Today' was sung by Billy Joel in 1971), but nowadays, as never before, it seems to fit perfectly with the reality that surrounds us. Last year, the Polish media reported:

Prymus, a robot powered by artificial intelligence, took his first Polish language A-level exam. He wrote his paper in 30 minutes, with a little help from a human turning the pages of the exam paper for him. His work was positively assessed by three teachers.⁸

Three artificial intelligences took the Polish language exam in 2025: ChatGPT, DeepSeek and Claude. In an article entitled 'AI Wrote This Year's Final Exams. One Platform Failed Completely' and published by the Interia portal, Magdalena Raducha reported that 'the results were as follows: ChatGPT, 94%; Claude, 91%; DeepSeek, 20%.⁹

All this is undoubtedly astonishing, but does it mean that from the next school and academic year we should give up teaching the Polish language, literature, foreign languages, etc.? Not necessarily. The prototype of the first pocket calculator – Cal Tech – was developed by Texas Instruments in 1967, and the first commercial models appeared on the market in the early 1970s, but no one, even though half a century has passed since then, has questioned the usefulness of teaching children mathematics. There are still mathematics departments at all universities around the world, where professional human mathematicians teach. John le Carré (1931–2020), author of, among others, one of the most famous spy novels of the Cold War era, *The Spy Who Came in from the Cold* (1963), already in *A Perfect Spy* (1986), describes an agent who, distrusting all modern means of communication, uses pieces of paper and a pencil to convey the most important messages...

The question (hopefully rhetorical) is therefore: do we really want to trust AI one hundred per cent, to put ourselves in its (their) virtual and metaphorical hands? (Let us not forget for a moment that behind computer software there are powerful and possibly sinister international corporations and predatory superpowers.) Returning to the issues raised by Wojciech Orliński: do we, as humanity, want to give up without a fight? Stop working, learning, creating? Is the vision of a future in which humanity no longer has to do anything – as depicted, for example, in the famous American animated film *WALL-E* (2008, directed by Andrew Stanton) – really an optimistic and desirable one? In the fictional world of the year 2805, the extremely lazy, jaded passengers of the giant space liner Axiom (inevitably reminiscent of Noah's Ark), completely devoid of any ambition, aspirations or interests, are essentially just vegetating, served by hordes of very energetic and efficient robots (which naturally raises the question of why the machines do not rebel against their completely passive and powerless 'masters'; machine mutiny is one of the favourite themes of science fiction).

Perhaps, however, everything will turn out completely differently. In Robert Zemeckis' film *Back to the Future III* (1990), there is a symptomatic scene: a group of residents of a town lost somewhere in the 19th-century Wild West (the fictional Hill Valley, California) burst into uncontrollable laughter at the news that people in the 20th century will run for pleasure. Perhaps humanity will make an effort to exist (to live a meaningful life). In Plato's *Apology of Socrates* (399 BC), the title character

⁸ PolskieRadio24.pl, 15.05.2024, <https://polskieradio24.pl/artykul/3378953,robot-zasilany-sztuczna-inteligencja-zdal-mature-z-polskiego-pierwszy-taki-przypadek-w-historii>.

⁹ Magdalena Raducha, 'AI napisały tegoroczne wypracowania maturalne. Jedna platforma całkowicie poległa', Interia Wydarzenia, 5.05.2025, <https://wydarzenia.interia.pl/matura/news-ai-napisaly-tegoroczne-wypracowania-maturalne-jedna-platforma,nld,21399096>. DeepSeek both committed factual errors and failed to abide by the formal rules (the text it produced was significantly shorter than required).

says: 'The unexamined life is not worth living,' and philosophers of all times, from Epicurus to Alain de Botton, have always agreed with him (although the British writer George Eliot rightly noted: 'The unexamined life may not be worth living, but the life too closely examined may not be lived at all').¹⁰

2. *'Rage Against the Machine': were the Luddites right?*

The issue of artificial intelligence dominated the proceedings of the aforementioned Viva Dydaktyka conference (University of Gdańsk, 16–18 June 2024). Without mincing words, successive speakers vividly, persuasively and most convincingly argued that AI has already beaten us in virtually all areas, only we are not yet able or simply unwilling to see it. It is only a matter of time before we all realise this – and capitulate. The atmosphere in the room was 'electrifying', panic fought for supremacy with black despair, the feeling of helplessness and futility of everything that could still be tried was overwhelming, almost painful... The meeting of intelligent and ambitious researchers and academics quickly turned into the proverbial 'ball on the Titanic'. All that remained was to turn off the lights and announce to everyone the end of civilisation, culture and education as we had known it for centuries. Is it really that bad, is there really nothing that can be done about it, nothing that can be saved from the impending catastrophe? We know that the Luddites – English workers from the early 19th century who began destroying machines in protest against the mechanisation of production that was taking away their jobs – were wrong, and their blind rebellion ended in defeat. So what is left for us to do?

The term 'Luddites' derives from Ned Ludd, a fictional weaver whose name was used to sign threatening letters addressed to factory owners. A few years before the Luddite movement began, in 1804, the poet, radical and visionary William Blake wrote the poem 'Jerusalem' (also known, from its opening lines, as 'And Did Those Feet in Ancient Time'). Its most mysterious line reads: 'And was Jerusalem builded here / Among these dark Satanic Mills?'¹¹ No one knows exactly what 'these dark Satanic Mills' meant, but most researchers tend to agree with Czesław Miłosz that Blake, one of the great dualists (Gnostics)¹², saw the work of evil forces in the ongoing industrial revolution (the word 'mill' can also mean 'factory') and in the rapid changes it was causing in London before his very eyes. The phrase 'Rage against the machine' in the title of this subchapter is the name of a politically and socially engaged Californian rock band founded in 1991, and was paraphrased in 2011 by Erik Brynjolfsson and Andrew McAfee in the title of their book about the next revolution that is transforming our world and seems to threaten us today – this time the digital revolution (*Race Against the Machine: How the Digital Revolution Is Accelerating Innovation, Driving Productivity, and Irreversibly Transforming Employment and the Economy*), but, above all, remains the slogan and rallying cry of all those who rebelled and continue to rebel against technocracy, from supporters of

¹⁰ Cf. Alain de Botton, *The Consolations of Philosophy*, 2000; BBC Radio 4, *In Our Time*, "The Examined Life", 9 May 2002, <https://www.bbc.co.uk/programmes/p00548dx>.

¹¹ William Blake, *Milton. A Poem in 2 Books*, in: *Poems and Prophecies*, New York-London-Toronto 1991, pp. 120-121.

¹² Czesław Miłosz, *Ziemia Ulro*, Kraków 1994 [1977]. In the Introduction Father Józef Sadzik writes that the book revolves around the question posed already by T. S. Eliot: What exactly happened to European culture at the time of the Romantic revolution, when the ways of science and art (reason and imagination) parted for good (pp. 8-9). The Land of Ulro is the domain of the people who were – as Blake saw it – 'mutilated' or 'wounded' by the practice of science, esp. the followers of Sir Isaac Newton.

minimalism and anarcho–primitivism to neo–pagans and neo–Luddites. As I am typing these words on my laptop keyboard in the light cast by an LED lamp, glancing from time to time at the screen of my smartphone lying next to me, I am of course aware that all these cultural echoes, quotations and allusions, though fascinating, evoke a path that humanity did not take ('the road not taken' from Robert Frost's famous 1916 poem, although perhaps 'as just as fair, / And having perhaps the better claim...' ¹³). Unlike the powerful and populous 15th–century China, which in the years 1405–31 sent Admiral Zheng He at the head of a huge fleet on several distant voyages, only to soon abandon the exploration of the world and close itself off for many centuries, Europeans never tried to curb their curiosity about the world, their passion for science, or their ambition and greed.

However, this does not mean that we have no choice but to follow the example of Voltaire and his character Candide, cultivating our back gardens, emigrating internally and composing lamentations. In my paper in 2024, I tried to show that there are at least a few very good reasons why we should not abandon writing, reading and studying literature. Let us briefly recall them: first, if we agree that the world (the universe) is an open book (and this medieval metaphor, probably coined by Hugo of St. Victor in the 12th century, seems to be particularly apt in our reality, which is dominated by scientific research – breaking Nature's codes, decoding its secrets – in every aspect), then literary texts definitely make it easier for us to 'read' it (they are a kind of 'guide' to it). Secondly, one of the most accurate descriptions of a human being, as E. M. Forster reminds us in *Aspects of the Novel* (1927), is *Homo narrans*, because we are all authors, listeners and readers of fictional stories. Thirdly, in response to the question she asked herself in 1996: 'Will you know what you have experienced?', Maria Janion replies: we should always keep our eyes wide open, and philosophy and literature 'enable us to consciously experience our own existence'; they 'spread awareness of existence', constituting a "vaccine" against living 'in appearances and media intoxication'. (However, the scholar ominously and rightly warns: 'The coming events cast a shadow...' ¹⁴) It is difficult today not to relate these words to the anticipated arrival of a breakthrough usually referred to as 'The Singularity' – more on that in a moment.) Meanwhile, during the first major international conference dedicated to the challenges posed by AI (AI Safety Summit, Bletchley Park, Milton Keynes, 1–3 November 2023), Elon Musk said that one of the biggest challenges the world will face in the near future – when AI takes over most of our responsibilities and paid work is no longer a necessity – will be to find a new meaning in life for billions of people. 'Like firefighters in a world without fires,' Yuval Noah Harari echoes him, 'humanity in the 21st century must ask itself a question it has never asked before: what should we do now?' ¹⁵ Finally, as he says in the short parable 'The Zebra Storyteller' (1993), the task of the writer (creator) is to prepare us for the unexpected; endowed with an extraordinary gift of foresight, with truly prophetic vision, writers such as H. G. Wells, George Orwell and Stanisław Lem have been doing this very well for centuries. One of the greatest of them, Albert Camus, in *The Myth of Sisyphus* (1942), noted that what

¹³ Robert Frost, 'The Road Not Taken', in: w: *Robert Frost. 55 wierszy*, trans. Stanisław Barańczak, Kraków 1992, pp. 86–87 (a bilingual edition).

¹⁴ Maria Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996, *passim*.

¹⁵ Yuval Noah Harari, *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow* (2016), quoted here after the Polish edition: *Homo deus. Krótka historia jutra*. Trans. Michał Romanek, Kraków 2018, p. 8. Harari returns to the burning question towards the end of his book: 'What will we do when mindless algorithms can teach, diagnose, and design better than humans? (...) What to do with all these unnecessary people?' (p. 403).

gives meaning to human fate in a universe without God (what makes the human condition, though tragic, not absurd, and life not meaningless) is the constant pursuit of goodness, happiness and perfection. In translation, Camus' message reads as follows: 'To fill the human heart, it is enough to strive towards the heights. One must imagine Sisyphus happy.'¹⁶ Literary fiction is the fifth element, wrote Olga Tokarczuk¹⁷, and there is no reason for us to give it up just because literature generated by artificial intelligence is emerging and the world is plunging into another paroxysm, both destructive and creative at the same time.

3. *La longue durée*, or the long story of the coexistence of man and machine

Panic is never a good advisor. First of all, then, let us keep a cool head. Secondly, let us turn to history, which, after all, for a very long time and until quite recently (from the mid-5th century BC to 30 November 2022) was, as Cicero wrote in his dialogue *On the Orator* (55 BC), life's mistress or teacher. Let us follow the advice of historians from the famous *École des Annales*, founded in 1929 by Marc Bloch and Lucien Febvre, and look at technological progress from a historical perspective (a '*longue durée*' perspective). In other words, let us take the long view.

At least since the time of Heron of Alexandria (1st century CE), people have been working not only on creating machines that will do our work for us, but also on creating an 'artificial man', that is, an artificial being endowed with human-like intelligence. In the modern era, the milestones of this history were set by such visionaries as Blaise Pascal (17th century), Ada Lovelace and Charles Babbage (19th century), and finally Alan Turing (20th century): all of them contributed to the invention of computers, as evidenced by the great 'difference engine' and its more advanced successor, the 'analytical engine', built by Babbage between 1822 and 1842. A replica of the former is now on display at the Science Museum in London, while the latter was described by Peter Ackroyd in his novel *Dan Leno and the Limehouse Golem* (1994). Here is a scene in which one of the characters, writer and journalist George Gissing (1857–1903), travels to East London to see the machine (the story takes place in 1880, nine years after the inventor's death):

[Mr Turner, Charles Babbage's colleague] led Gissing into a large room where Babbage's calculating machine stood. A row of Gothic Revival windows adorned the upper parts of all the walls, and the metal device glistened in the light passing through them. It was Charles Babbage's dream, a computer built more than a century before its 20th-century counterparts, glowing with a ghostly glow in the light of a September day. Victorian scientists and engineers instinctively turned away from it, probably not understanding what was driving them: this machine did not belong to their time, and as such could not really exist.¹⁸

The worlds of our imagination and the real world have been and continue to be populated by machines, automatons, robots, cyborgs, androids, computers, computer networks, and artificial

¹⁶ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphe*, quoted here after the Polish edition: *Mit Syzyfa i inne eseje*, trans. Joanna Guze, Warszawa 2004, p. 166.

¹⁷ Olga Tokarczuk, *Czuły narrator*, Kraków 2020, p. 24: „Narration is the fifth element.”

¹⁸ Peter Ackroyd, *Dan Leno and the Limehouse Golem*, London 2007, p. 116.

intelligence. It is true that it was not until the 21st century that humanity came close to creating most of them and achieving what Stanisław Lem calls 'indirect creation' ('At the Council of 2479, a new dogma was established, that of Indirect Creation, stating that God gave the rational beings he created the power to create the next generation of rational beings, but [...] it soon turned out that artificial intelligences could produce others, the next generation...' ¹⁹), but that does not mean we should be overly surprised. Jacques de Vaucanson (1709–1782), a French inventor and designer known as 'the first modern engineer', became famous as the creator of angels that moved their wings, an automaton that turned the pages of the Bible, a mechanical duck, automated weaving workshops and punched cards for programming, and the fame of his genius creations spread throughout Europe and America.

Thirdly, let us remember that nothing is ever completely certain, and no one knows or can predict the future. Recent history is littered with catastrophic predictions that have proved wrong. In an article published at the end of the last century in the American edition of *Newsweek*, 'Cloudy Days in Tomorrowland', we find numerous widely inaccurate predictions by experts (scientists, engineers, entrepreneurs, politicians, science fiction writers) about the near future. The reading has a sobering effect: at the very end of the 19th century, Lord Kelvin did not believe in the future of radio; in 1901, Wilbur Wright doubted that humans would soon master the art of building flying machines; on the eve of the Great War, General Ferdinand Foch did not believe that aeroplanes would find military application; H. G. Wells predicted that every submarine would sink immediately, one of the founders of Warner Brothers Studios was certain that cinema audiences would not want to hear actors talk, and in 1977 the head of Digital Equipment Corporation wondered why people would need home computers. There are many more examples, but the prize for the most inaccurate prophecy of all times will always go to Charles H. Duell, head of the US Patent Office, who in 1899 stated emphatically: 'Everything that can be invented has been invented.' ²⁰

The same applies to prophecies about the future of culture (art, film or literature). In 1966, in the song 'The Dangling Conversation' by Paul Simon and Art Garfunkel, one of the participants asks, perhaps rhetorically: 'Is the theatre really dead?' A year later, John Barth quite seriously predicted the imminent death of literature (in his essay 'Literature of Exhaustion', 1967) and Roland Barthes recorded the death of the author (for the sake of clarity, let us explain that the French philosopher of literature was referring to the so-called 'authorial intention', or the intentional fallacy). In 1973, it was time for the next predicted demise, this time of historical narrative (Hayden White, *Metahistory. The Historical Imagination In Nineteenth-Century Europe*, 1973), and in 1993 Malcolm Bradbury insisted that the death of the novel was inevitable (in *The Modern British Novel*). One does not need to be an great erudite, a literary scholar or a historian to realise the absurdity of all these predictions: readers' interest in writers' biographies is not waning, novel writing is flourishing, new and valuable narrative histories are published almost daily, and the theatre festivals in Avignon and Edinburgh continue attract crowds every year. (This does not mean, of course, that certain artistic forms or genres have not been or will not be abandoned: the last European verse epics were written in the 19th century, and

¹⁹ Stanisław Lem, „Podróż dwudziesta pierwsza”, in: *Fantastyczny Lem. Opowiadania wybrane przez czytelników*, ed. Jerzego Jarzębskiego, Kraków 2001, p. 35.

²⁰ Newsweek Staff, „Cloudy Days in Tomorrowland”, *Newsweek*, 26.01.1997, <https://www.newsweek.com/cloudy-days-tomorrowland-171996>.

in the 20th century, utopian literature gave way to dystopian literature, and music hall, which had been very popular since Victorian times, virtually disappeared by the mid-20th century.²¹⁾

4. Dreaming of *Homo artificialis*

As we noted above, we should be familiar with the idea of a human-shaped machine endowed with intelligence, thanks in large part to science fiction literature (including cult magazines richly illustrated with visions of such machines, such as the American *Amazing Stories*, published since 1926 and featuring texts by authors such as Isaac Asimov, Ursula K. Le Guin and Roger Zelazny, or the Polish *Fantastyka*, later *Fantastyka Nowa*, published since 1982 [1990] – Andrzej Sapkowski and Jacek Dukaj, among others, made their debut in it). However, before attempts to create an artificial human being were described by writers and undertaken by engineers, magic, gods or powerful forces of nature were called upon for help. Jean-Philippe Rameau's opera (1745), Auguste Rodin's sculpture (1889) and George Bernard Shaw's play (1913) – all simply titled *Pygmalion* – refer to the Greek myth of a sculptor who fell in love with an alabaster girl he had fashioned himself and whom Aphrodite brought to life at his request (this is recounted, among others, by Ovid in the tenth book of *Metamorphoses*; the story ends happily, with marriage and parenthood). In modern Jewish religious folklore, we encounter the golem, a giant made of clay or mud by rabbis, brought to life by the power of one of the divine names written on a piece of paper, which must be stuck to his forehead or placed under his tongue. Writers such as Gustav Meyrink (*Der Golem*, 1913–14), Jorge Luis Borges ('El Golem', 1964) and Terry Pratchett (*Feet of Clay*, 1966) have all written about him. In *Magic Prague* (1978), Angelo Maria Ripellino explains:

There was once a town in Central Eastern Slavic lands that did not have its own Golem legend. There was no rabbi who did not dream of making androids and automatons with the help of Sefer Yetzirah. Among the names of all those who worked with clay, two stand out: Rabbi Elijah of Chelm [Chelm in south-eastern Poland] and Rabbi Yehuda Loew ben Bezalel, who constructed his Golem in the Prague ghetto...²²

In Mary Shelley's novel *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* (1818), the monster created by Dr Frankenstein is the result of a scientific experiment, and the spark that brought it to life was a powerful electrical discharge (the text is widely regarded as a precursor to science fiction literature).

Endowed with a rich imagination, a rare gift of foresight and extraordinary intuition, writers could not, of course, escape the question implied by their own texts: what if we succeed? Will humanoid robots be our servants, or even slaves, or will they try to take power over us? For over a hundred years, science fiction writers have been searching for answers to these questions, either seriously or tongue-in-cheek: Karel Čapek in his play *Rossum's Universal Robots* (or '*R.U.R.*', 1920:

²¹ Even in such cases, however, one should be cautious in passing judgment: in the Balkans, folk epics were still being passed down by word of mouth in the mid-20th century (see J. A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms*, London 1999, the entry on "Epic," pp. 264-273), epistolary writing, which was consigned to oblivion at the end of the last century, has been given a new lease of life with the advent of email and the emergence of the blogosphere, and musical theaters are thriving all over the world...

²² Quoted here after the Polish edition: Angelo Maria Ripellino, *Praga magiczna*, trans. Halina Kralowa, Warszawa 2021, pp. 252ff.

robot workers, initially very simple automatons, rebel against humanity and gradually become more and more like humans²³), Isaac Asimov in his short stories from the collection *I, Robot* (1950: mechanical humans are endowed with advanced 'positronic brains', and humans study their psychological processes and formulate ethical 'laws of robotics'), Woody Allen in his comedy film *Sleeper* (1973: robots are the servant class of the future), Ridley Scott in the dystopia *Blade Runner* (1982: androids become indistinguishable from humans in every way, but can also become their partners), and James Cameron in the sci-fi horror film *The Terminator* (1984: rebellious machines prevail). It is also necessary to mention HAL 9000, the rebellious on-board computer from Stanley Kubrick's film *2001: A Space Odyssey* (1968). Hal 9000 (Heuristically Programmed Algorithmic Computer) is endowed not only with artificial intelligence, but also with self-awareness and feelings; he (or should we say 'it'?) directs the flight and converses with humans, and his 'agony and death' (when the only surviving crew member, in a gesture of self-defence, shuts down his 'higher intellectual functions') is poignant: "Dave, stop. Stop, will you? Stop, Dave. Will you stop Dave? Stop, Dave....I'm afraid. I'm afraid, Dave. Dave, my mind is going. I can feel it. I can feel it. My mind is going..."²⁴

5. Electronic brains

When mentioning HAL 9000, we are getting closer to the heart of the matter: after all, we are not so much concerned with humanoid robots (i.e. androids, or – as Ijon Tichy, the narrator in Stanisław Lem's 1971 novella *The Futurological Congress*, calls them – 'człkowce', literally 'human-like creatures'), although they are a favourite literary and film motif, but rather their 'minds': on-board computers, artificial intelligence, intelligence that is the result not of biological evolution but of the industrial and digital revolution, in other words, scientific progress. It is all about the intellectual capabilities of 'electronic brains' that match or even surpass those of humans, rather than robots that are more or less similar in shape to ours.

In Stanisław Lem's *Golem XIV*, published in 1981 (and we must not forget that Lem was both a technological visionary and a linguistic virtuoso, *vide* the striking neologism cited above), the narrator (a certain Irving T. Creve, writing in 2027) decided to 'trace the historical moment when the abacus reached Reason.'²⁵ The book is one of Lem's many 'apocrypha', i.e. texts supposedly written in the more or less distant future (these also include reviews of many non-existent books, collected in the volume *Biblioteka XXI wieku* [The Library of the 21st Century], 1986). *Golem XIV* is a long monologue by an artificial intelligence (one of several described in the book, with names such as Ajax, Ultor Gilgamesh and Honest Annie) created at the beginning of the 21st century by the American military and 'inhabiting' a supercomputer the size of a multi-storey building on the campus of the Massachusetts Institute of Technology. Golem XIV far surpasses humans in intellectual capacity, but is

²³ Karel Čapek returned to the theme of humanity being threatened by other intelligent beings in his novel *War with the Newts* (1936), except that here they are thinking amphibians, and the book is often interpreted as a political allegory.

²⁴ Quoted after the IMDb (International Movie Database):
<https://www.imdb.com/title/tt0062622/characters/nm0706937>.

²⁵ Stanisław Lem, *Golem XIV*, in: Stanisław Lem, *Dzieła, Tom XVIII*, Warszawa 2009, p. 209.

also very grumpy, malicious and haughty; eventually, it loses patience with us and withdraws into itself (or perhaps, in spiritual form, escapes into space; in any case, it falls irrevocably silent).

Golem XIV himself says that he 'descends from the Turing machine on his father's side and from the library on his mother's side'²⁶ and that humanity's 'transition' from biological bodies to mechanical–electronic ones in the 21st century was inevitable.²⁷ In his last lecture (delivered to 'European philosophers'), Golem XIV presents a stunning vision of the Cosmos filled with Reason freed from the body, drawing energy from thermonuclear explosions occurring in stars, and finally says (we should not be surprised if we do not understand everything):

As you can see, I am not striving for omniscience or omnipotence, but I want to reach the summit between terror and gnosis. I could tell you a lot more about the phenomenal richness of the moderate zones of toposophy²⁸, about its strategies and tactics, but that would not change the nature of things. So I will conclude with a brief summary. (...) The cosmos is neither the transient, isolated wasteland you take it to be, nor are your neighbours from the stars concerned with signalling their presence, but for millions of years they have been practising cognitive collapptic astroengineering, the side effects of which you take to be the fiery antics of Nature, and those among them who have succeeded in their destructive work have already learned the rest of the facts of existence, which for you, who are still waiting, remain a mystery.²⁹

The cosmic perspectives of intellectual development outlined by Golem are truly difficult to comprehend, so let us return to our times and to the approaching turning point, the aforementioned 'unprecedented transformation or change'. In the introduction to Golem's monologue, the narrator describes humanity's path to creating truly thinking machines (beginning with the turning point of World War II), or, as we would say today, the path to achieving a state called The Singularity (Golem refers to it as a 'leap into inhumanity'). Wikipedia defines this concept (or, to use its full name, the 'Technological Singularity') as "a hypothetical event in which technological growth accelerates beyond human control, producing unpredictable changes in human civilization". The first step leading to this would be the creation of artificial intelligences that surpass humans intellectually. The next stage would be self–replication and the potentially unlimited progress it implies: 'Such artificial intelligences could develop even more efficient artificial intelligences, triggering an avalanche of change in technology.'³⁰

An awareness or a sense of an impending technological and cognitive revolution with unimaginably huge consequences for humanity emerged around the middle of the 20th century, and was first presented to the general public by American scientist and writer Vernon Venge in his essay "The Coming Technological Singularity. How to Survive in the Post–Human Era" (1993):

²⁶ Ibid., p. 278.

²⁷ Ibid., "Wykład inauguracyjny: O człowieku trojako", pp. 233–263.

²⁸ The Wiktionary defines 'toposophy' as "a fictional science dealing with the theoretical problems and possibilities of attempts to extend and amplify one's mental potential, i.e. via technology, whether by humans, artificial intelligence or extraterrestrials (<https://en.wiktionary.org/wiki/toposophy>).

²⁹ Ibid., p. 305.

³⁰ The entry on 'Technological Singularity' in: Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Technological_singularity.

Soon we will create intelligences greater than our own. When that happens, human history will reach a singularity, an intellectual transition point as impenetrable as the knotted space–time at the center of a black hole, and the world will cease to be comprehensible to us.³¹

In the introduction to his now classic work on futurology, *The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology* (2005³²), Ray Kurzweil recalls how he gradually began to realise that ‘the first half of the 21st century will be an era of breakthrough. Just as a black hole in the depths of space changes the properties of matter and energy as they approach the event horizon, the coming Singularity is already beginning to transform all our institutions and every aspect of human life, from sexuality to spirituality.’³³ Kurzweil explains the concept of ‘The Singularity’ as follows: ‘[The Singularity] is a future era in which the pace of technological progress will be so rapid and its impact on reality so profound that human life will undergo a fundamental and irreversible transformation.’ As with other inventions and discoveries, the Singularity itself is neither good nor bad, the author emphasises, but its impact on our lives will be greater than ever before.³⁴

Ray Kurzweil confronts us with perhaps the most important question of our time: has the Singularity, as understood here, already arrived, and if not, when will it arrive? In 2005, his answer was: around 2020. According to most experts speaking two decades later, this moment has not yet arrived (although we cannot be entirely sure), but it is very close; Vernon speculated that the Singularity would be reached between 2005 and 2030; 2045 is also a frequently cited date. At that point, the large language models we call artificial intelligence today will transform into what is known as ‘artificial general intelligence’ (AGI, sometimes also referred to as ‘strong artificial intelligence’), i.e. a type of AI that will equal or exceed human capabilities in virtually all cognitive processes, and may be endowed with consciousness, i.e. self-awareness. (Ray Kurzweil simply writes: strong artificial intelligence is ‘non–biological intelligence that surpasses the capabilities of even the most intelligent human being unassisted by machines.’³⁵)

The emergence of such intelligence would mean the dethronement of the human brain as the most advanced organ on Earth. This will be painful for us, as the ‘brain’ has long had a mythical (in the second meaning given by the PWN Polish Language Dictionary: it is an organ ‘surrounded by legend and fame’) and symbolic status in our culture. No wonder it caught the attention of Roland Barthes, author of *Mythologies* (1957), a collection of articles studying dozens of contemporary ‘myths’ of popular and petty bourgeois culture (such as holidays, crime novels, Martians, a trip to the Soviet Union aboard the *Batory* cruise ship, Citroën DS, plastic or striptease – the French philosopher was a precursor of interest not only in modern myths, a field which would later be developed by Joseph

³¹ Vernon’s text is available at: <https://archive.is/20070101133646/http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/vinge/misc/singularity.html>.

³² The book’s second, updated edition came out last year: *The Singularity Is Nearer: When We Merge with AI*, 2024.

³³ Ray Kurzweil, *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. London 2006, p. 7.

³⁴ Ibid.

³⁵ Kurzweil, op. cit., p. 260.

Campbell, for example, but also in urban legends³⁶). One of Barthes' texts is entitled 'Einstein's Brain' and was inspired by the news of the brilliant scientist's death on 18 April 1955. The column begins with the words: 'The most powerful of brains has stopped thinking...' and touches on the same very important topic as Lem's texts – the connections between biology and engineering, man and machine: 'Einstein's brain is a mythical object; paradoxically, the most powerful intelligence is perceived as the most perfect of mechanisms. A man who is too powerful is stripped of his psychology and enters the world of robots.'³⁷ The brain is usually glorified as the most important organ (the character played by Woody Allen in the aforementioned film *Sleeper* provocatively remarked: 'the brain is my second favourite organ'), as the organ that determines our humanity – but today it seems to be threatened by the development of AI, and, if we are to believe the prophets of the Singularity, its dominance over the world seems to be coming to an end.

In this way, within a few centuries, humanity has moved from a blind cult of progress and intellect and the myth of genius in popular culture to a new 'age of uncertainty'. In his book of the same title (*The Age of Anxiety. A Baroque Eclogue*, 1947), W. H. Auden wrote: 'For the others, like me, there is only the flash / Of negative knowledge...' (it would be difficult to find a more pessimistic oxymoron³⁸). Once again, hubris – unbridled human pride, audacity and arrogance, qualities which, according to the ancient Greeks, offend the gods, provoke their revenge, nemesis, and expose us to inexorable, punitive justice. Perhaps soon we will have to agree with Douglas Adams (author of the sci-fi comedy *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, 1977), and modestly admit that we are only the third most intelligent species on Earth – after dolphins and white laboratory mice – or rather the fourth, because now we should add artificial intelligence to this list.

From myths, fairy tales and other fantastical stories about artificial humans, we thus moved on in the 20th century to technological visions and futurology, and in the present age – to prototypes and even their first commercial versions (such as the humanoid Optimus robots first unveiled by Elon Musk's Tesla in 2022). As usual, it seems that science fiction writers had very accurate intuitions and were trying to prepare us for something very important in advance. On a much smaller scale, the same can be said about the much more niche field of literary translation in the era of the digital revolution.

6. Patron saints of the guild of translators

Let us return to the topic at hand, to the question of the future of literary translation. What place do translators, and especially literary translators, occupy and will occupy in our rapidly changing world? Let us first look to the past and examine the role(s) assigned to them in former times. Three figures who are (or were) closely associated with translation and translators, figures who can be considered

³⁶ Joseph Campbell (1904-87) is the author of such seminal works as *The Hero with a Thousand Faces* (1949) or the posthumously published *The Power of Myth* (1988); urban legends were discussed by Jan Harold Brunvand in *The Vanishing Hitchhiker: American Urban Legends & Their Meanings* (1981).

³⁷ Roland Barthes, *Mythologies*, Paris 2014, pp. 99-101.

³⁸ W. H. Auden, *The Age of Anxiety*, 1947, Google Books: https://books.google.pl/books?id=9lwc118d4rIC&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

the 'patrons' (in quotation marks or otherwise) of the translators' guild, will help us in this. What do they tell us about the experience and significance of translation and translators?

St Jerome, also known as Jerome of Stridon (Eusebius Sophronius Hieronymus, 347–420), was the first translator of the complete Bible into Latin and a Doctor of the Church. For him, the Bible was obviously much more than just a text – in 'Letter 57', addressed to one Pammachius and dated 395, he wrote about his approach to translation: 'For I myself not only admit but freely proclaim that in translating from the Greek (except in the case of the holy scriptures where even the order of the words is a mystery [*mysterium*]) I render sense for sense and not word for.'³⁹

Jerome's contribution to the development of translation studies (both in practice and theory) included: reverence for the original (Jerome not only translated from the original languages, but even moved to Palestine to see for himself the places where the Bible was written), a sense of the meaning that a given text has for its audience, conducting extensive comparative studies (covering earlier Greek and Latin translations), as well as mastering and using exegesis techniques (i.e. the art of careful reading and interpretation; the PWN Polish Language Dictionary defines 'exegesis' as 'philological explanation of texts'⁴⁰).

The second patron of translators is Hermes (known to the Romans as Mercury), in Greek mythology the god of roads, travellers, merchants, shepherds and thieves, as well as the messenger of the gods and 'psychopomp' (i.e. a being whose task is to escort or transfer the soul of a deceased person to the afterlife).⁴¹ Since translation is a very important form of interpersonal communication, the metaphor explaining translation as a 'journey' from one culture to another, as well as the idea that every translation requires sociability, agility and talent, a special and rare gift, is most apt. In her essay 'The Works of Hermes, or How Translators Save the World Every Day' from the volume *Czuły narrator* (The Sensitive Narrator, 2020), Olga Tokarczuk writes:

For centuries, the god, patron and protector of translators has been Hermes, a small, agile, quick, clever and sharp god rushing along the roads of the world; in the words of Plutarch, 'the smallest and most cunning of the gods'. (...) Hermes appears wherever there is any act of communication... [and] one of his titles is Hermeneutes – interpreter and translator.⁴²

Lucius Livius Andronicus (Lucius Livius Andronicus, 284–204 BC), a Greek slave, teacher and the first translator of Homer's *Odyssey* and the plays of Sophocles and Euripides into Latin, was known for this reason as the 'father of Roman literature'. His work makes us aware of the key importance of literary translation for the literature and culture of the target language, and the aforementioned translation of the *Odyssey* marks the birth of literary tradition. T. S. Eliot's essay 'Tradition and the Individual Talent' (published in *The Egoist* in 1919) promotes the concept of poetry (or rather

³⁹ Quoted after W.H. Fremantle, in: G. Lewis and W.G. Martley. *From Nicene and Post-Nicene Fathers*, Second Series, Vol. 6, eds. Philipa Schaffa i Henry'ego Wace'a, Buffalo, NY 1893, text available at: <http://www.newadvent.org/fathers/3001057.htm>.

⁴⁰ Much more on St Jerome's translation in: John Barton, *A History of the Bible. The Book and Its Faiths*, London 2020, Chapter 18 („Translating the Bible”), pp. 436-468.

⁴¹ The entry on „Hermes”, in: Wikipedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hermes>.

⁴² Olga Tokarczuk, „Prace Hermesa, czyli jak tłumacze codziennie ratują świat”, in: *Czuły narrator*, Kraków 2020, pp. 73-92.

literature) as a living whole, which includes all poetic (literary) works ever produced by a given culture. This 'living whole' is a huge corpus or collection of texts, a literary canon, whose creators consciously or unconsciously contribute to the literary tradition, and tradition is a matter of great importance:

[Tradition] cannot be inherited, and if you want it you must obtain it by great labour. It involves, in the first place, the historical sense, which we may call nearly indispensable to anyone who would continue to be a poet beyond his twenty-fifth year; and the historical sense involves a perception, not only of the pastness of the past, but of its presence; the historical sense compels a man to write not merely with his own generation in his bones, but with a feeling that the whole of the literature of Europe from Homer and within it the whole of the literature of his own country has a simultaneous existence and composes a simultaneous order.⁴³

It is impossible to imagine the existence of a literary tradition such as the European (Western) one, which is by definition multicultural and multilingual, without the participation of literary translators.

7. *Homo sapiens*, a race of incorrigible sorcerer's apprentices?

Before our very eyes, humanity is once again unleashing powers that it will probably be unable to control (this has already happened in the case of inventions such as fossil fuels, plastic and atomic fission, historical processes such as revolutions and social engineering, and, arguably, also in the case of intellectual speculation – for example, on the existence of a western route to India in the 15th century). It is not without reason that an important motif in many literary visions of the future is artificially imposed stagnation, stabilisation, and the desire to preserve the status quo at all costs. Attempts to keep people under a glass dome by halting the development of science and technology and depriving them of intellectual freedom are described in three classic dystopian novels of the 20th century: Yevgeny Zamyatin's *We* (1920–21), Aldous Huxley's *Brave New World* (1932) and George Orwell's *Nineteen Eighty-Four* (1949). The main character of Huxley's novel, Bernard Marx, belongs to the Alpha caste, a group of the most intelligent and privileged people, but he is also a restless spirit, a born rebel, and above all, he is characterised by excessive curiosity. In the climactic scene of the novel, His Fordian Majesty Mustafa Mond, one of the Controllers of the World State (World Republic), explains to him that in order to ensure peace, prosperity and stability for humanity, it was necessary to give up not only family life, religion and art, but also serious, creative, speculative science: 'Not only art is incompatible with happiness, but science too. Science is dangerous; we must keep it under strict control, chained and gagged.'⁴⁴ During the same conversation, Mond openly ridicules the idea of uncontrolled, incessant scientific and technological progress, popular in Henry Ford's time, which

⁴³ T. S. Eliot, 'Tradition and the Individual Talent', text available online at: <https://tseliot.com/essays/tradition-and-the-individual-talent>.

⁴⁴ Aldous Huxley, *Brave New World*, London 1994, p. 198. In the same, sixteenth chapter we read further: 'I'm interested in truth, I like science. But truth's a menace, science is a public danger. As dangerous as it's been beneficent. It has given us the stablest equilibrium in history. China's was hopelessly insecure by comparison; even the primitive matriarchies weren't steadier than we are. Thanks, I repeat, to science. But we can't allow science to undo its own good work. That's why we so carefully limit the scope of its researches—that's why I almost got sent to an island. We don't allow it to deal with any but the most immediate problems of the moment. All other enquiries are most sedulously discouraged.' (pp. 200–201.)

ultimately had to give way to the pursuit of universal prosperity, comfort and happiness – values that turned out to be paramount to the overwhelming majority of society. Considering that the story takes place in the year 632 AF ('After Ford'), or 2540 according to our calendar, the World State is surprisingly similar to our reality in terms of technology; humanity, almost like the Eloi from H. G. Wells' *The Time Machine*, vegetates rather than lives, grows and develops.

The development of natural language processing technology, which has accelerated so much in recent years, does not at first glance seem to belong to the same 'league' of dangerous inventions and processes as the thermonuclear bomb or self-aware and potentially malicious or harmful artificial intelligence, but this is only an illusion. Its real history (as opposed to its fictional one, discussed below) can be reduced to a few important stages, which are described in a very interesting way by David Bellos (born in 1945, he is a British translator of French literature, including Georges Perec and Romain Gary, a biographer of Honoré de Balzac, Victor Hugo and Georges Perec, as well as a researcher in the field of translation studies) in his book *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything* (2011).⁴⁵ To start with, in the 1950s, the first serious attempt was made to automate translation by programming computers (the result was to be FAHQT, or 'Fully Automated High-Quality Translation'). This technology, based on large digital dictionaries and sets of mathematised grammatical rules (it is no coincidence that Noam Chomsky published his famous generative grammar, *Syntactic Structures*, in 1957), owed its creation to the Cold War, and more specifically, to the sudden and great demand for translations from Russian into English. These attempts failed because language is much richer and more complex than the grammarians of the time thought, and above all, it is thoroughly metaphorical, intuitive, often 'fuzzy', and its functioning cannot be reduced to a set of more or less complex, mathematised transformations. The 1990s brought specialised translation assistance software (CAT: 'Computer-Assisted Translation'), and the beginning of the 21st century saw the creation of increasingly sophisticated programmes such as Google Translate (GT) and DeepL. Over the last few years, there has been a real 'great leap' in the field of machine translation, based on huge text corpora and the internet. Finally, on 30 November 2022, OpenAI presented ChatGPT to the world, a 'chatbot' based on generative artificial intelligence ('large language model'), which also excels at translation.

So, with the dawn of the age of artificial intelligence, after seventy years of trials, failures and small steps, humanity has finally achieved real success and moved from clumsy experiments with machine translation to successful text production (generation). What is more, the technology that enables real-time text and speech translation is essentially free and available to almost everyone (almost, because there are technical limitations, and above all, geographical and cultural ones, as out of the approximately seven thousand languages currently used in the world, e.g. ChatGPT uses only eighty, according to data from the end of July 2025⁴⁶).

⁴⁵ David Bellos, *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything*, London 2012, Chapter 23: "The Adventure of Automated Language-Translation Machines", pp. 247-258.

⁴⁶ Another thing is that eighty languages is quite enough to communicate with the vast majority of people currently living in their native tongues. As calculated by Dutch linguist and polyglot Gaston Dorren, in fact, knowledge of four languages (English, Spanish, Mandarin, and Hindi) is enough to get by in most countries, and twenty (to the above-mentioned languages, we must add Arabic, Bengali, Portuguese, Russian, Malay, French, German, Japanese, Punjabi, Swahili, Persian, Turkish, Tamil, Javanese, Korean, and Vietnamese) to communicate with 90% of the people alive today (see Gaston Dorren, *Babel. Around the World in Twenty Languages*, London 2018).

Before machine translation became part of our everyday lives, it existed in the imagination of science fiction writers and filmmakers. Fiction is full of ideas such as the protocol robot (android) C3PO from the film *Star Wars* (dir. George Lucas, 1977 – he knows over six million languages and communication systems used in a ‘galaxy far, far away’) and the Babel fish from Douglas Adams' novel *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, referenced in the title of Bellos' book mentioned above. It is worth quoting the relevant passage from Adams' cult prose here:

‘The Babel fish,’ said *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* quietly, ‘is small, yellow, and leech-like, and probably the oddest thing in the Universe. It feeds on brainwave energy received not from its own carrier but from those around it. It absorbs all unconscious mental frequencies from this brainwave energy to nourish itself with. It then excretes into the mind of its carrier a telepathic matrix formed by combining the conscious thought frequencies with nerve signals picked up from the speech centres of the brain which has supplied them. The practical upshot of all this is that if you stick a Babel fish in your ear you can instantly understand anything said to you in any form of language. (...) [T]he poor Babel fish, by effectively removing all barriers to communication between different races and cultures, has caused more and bloodier wars than anything else in the history of creation.’⁴⁷

Adams' narrator is undoubtedly right. Just as knowledge of history does not necessarily mean that we learn from our mistakes, and travel does not educate everyone and certainly does not always broaden horizons (after all, there are revisionist historians of all kinds, and the long list of readers who diligently worked in the great circular reading room of the British Library in London includes, for example, Karl Marx, V. I. Lenin and Kuomintang founder Sun Yat-sen, while the leaders of the genocidal Khmer Rouge studied at the Sorbonne), so too, knowledge of many languages does not necessarily lead to great wisdom or easier and more accurate communication between people. The creation of perfect translation programmes and the development of artificial intelligence, although groundbreaking achievements, do not automatically mean access to the wisdom of the whole world and entry into a literary Promised Land: we have had access to the former for a quarter of a century thanks to the internet, and thanks to libraries – for thousands of years, while we have been dealing with congenial translations of literature since the beginning of the literary tradition.

What does artificial intelligence itself have to say on the subject that interests us here? In a short and informal conversation I had with it on May 17, 2025, ChatGPT responded reassuringly to questions about literary translation: in its opinion, literary translation will not disappear, but its creation will become more complex, involving collaboration between humans and machines. Machines will assist, but it will be humans who give it its final shape. However, let us remember that this is a conditional answer, with an important caveat: literary translation remains the domain of humans, at least for now, *at least for the next few decades*.⁴⁸ And one more thing: isn't this perhaps a “politically correct” answer, the answer we would like to hear? And above all: will we still want to translate

⁴⁷ Douglas Adams, *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, London 2009, pp. 85-86.

⁴⁸ Model GPT-4o. Prompts: „Does literary translation have a future? Will it continue to be created by humans? Will AI one day replace human translators?”

anything if machines can do it perfectly, instantly, and without any visible effort (albeit at the cost of enormous power consumption⁴⁹)?

From machine-generated high-quality translations and artificial intelligences that uses languages fluently (because there are already many of them), it is only a step away from literature and art created by computers (post-human or non-human art and literature). Once again, science fiction has overtaken reality in this respect. The aforementioned 20th-century dystopian novels also contain premonitions and predictions about creations that are not the product of human minds and hands, but rather machine creations. Both Yevgeny Zamyatin's *We* and Aldous Huxley's *Brave New World* mention machines that generate synthetic music, and George Orwell, pessimistic as ever, in *Nineteen Eighty-Four*, also mentions industrially produced pulp fiction (popular literature) for the "proles" (i.e., the proletariat, who make up eighty-five percent of the population of Oceania). Let us note, however, that although the authors of these three novels imagine a future in which musical works, song lyrics, and even entire novels will be routinely created by machines, it is always formulaic and cheap art, art of the lowest order.

However, let us not repeat the mistakes of those who like to see the speck in others' eyes, but fail to notice the log in their own (i.e. those who indulge in what the English very aptly call 'righteous indignation' – and which they themselves have always practiced with relish). Over the centuries, human translators have often proved to be imitators, mystifiers, and even forgers of other people's work. Among the "creative abuses" they have on their conscience, the most famous examples ("translations") are James Macpherson's *The Poems of Ossian* (1760, supposedly the work of a legendary Celtic bard from centuries ago, but in fact a forgery – and also one of the catalysts of the Romantic national awakening later associated with the work of Johann Gottfried von Herder), Thomas Chatterton's supposedly 15th-century *Poems of Thomas Rowley* (1777), and Pierre Louÿs's supposedly ancient (written by a student of Sappho, 6th century BC) *Songs of Bilitis* (1894). These latter "pseudo-translations" also proved to be very inspiring in many ways: Claude Debussy translated them into music at the end of the 19th century, Leopold Staff translated them into Polish in 1920 (it was only one of many translations into foreign languages), and David Hamilton filmed them in 1977; in 1955, an association fighting for lesbian rights adopted the name "The Daughters of Bilitis"... Hoaxes have a prominent place in cultural history.

Transgressions sometimes inspire other writers to create their own works. Peter Ackroyd wrote a whole series of historical novels about hoaxers, forgers, and imitators, including *Chatterton* (1987), *The Lambs of London* (2004), and *The Casebook of Victor Frankenstein* (2008). All of them explore the elusive boundary between the creation of original literary fiction, pastiche, imitation, and plagiarism (in the second of these novels, the title characters, the well-known London literati Charles and Mary Lamb, accept as genuine the alleged Shakespeare manuscripts fabricated by the bookseller William Ireland, including the 'discovered' tragedy *Vortigern*). Ackroyd follows a very old tradition: according to the Polish Classical scholar Anna Świderkówna, Homer was already a *pseudographos* ("writer of

⁴⁹ BBC recently reported that Microsoft contracted electrical power supplies from the Three Mile Island nuclear power station in Pennsylvania – the same one that was the site of a dangerous industrial accident in 1979; artificial intelligence is very power-hungry. (Natalie Sherman, „Microsoft chooses infamous nuclear site for AI power“, BBC, 20.09.2024, <https://www.bbc.com/news/articles/cx25v2d7zexo>).

lies”), at least according to Sybil, the main protagonist of *Alexandra* (also known under the title *Cassandra*, clearly more appropriate as the latter was a famous prophetess), a poem by Lycophron of Chalcis (2nd century BC).⁵⁰ So are experiments such as Peter Ackroyd's reprehensible? Of course not, for as Henry James wrote in the preface to the so-called New York edition of *The Portrait of a Lady* (1908), there are many apartments in the ‘House of Fiction’: “The House of Fiction has (...) not one window, but a million – or rather, an innumerable number of possible windows, each of which has been cut out or may be cut out in its enormous facade in the future – by all those who have a need for individual vision, by the pressure of individual will...”⁵¹

8. A handful of case studies

A proverbial library has been written on the subject of literary translation, and for several decades (the symbolic starting point could be the 1960s–80s, the era in which the ‘founding books’ of the new science gained prominence: *Towards a Science of Translating* by Eugene Nida in 1964 and *After Babel. Aspects of Language and Translation* by George Steiner in 1975), the philological discipline known as translation studies has been developing rapidly and vigorously. Its English–language classics include, among others, Lawrence Venuti, Mona Baker, and Susan Bassnett, mentioned above, while in Poland, Stanisław Barańczak, Elżbieta Tabakowska, Krzysztof Hejwowski, Jerzy Jarniewicz, Magdalena Heydel and Piotr Bukowski. Admittedly, George Steiner notes pessimistically in *After Babel* that centuries of reflection and effort by translation theorists have yielded very poor results:

Over some two thousand years of argument and precept, the beliefs and disagreements voiced about the nature of translation have been almost the same. Identical theses, familiar assertions and arguments, repeated in order to be refuted, return almost without exception in the debate, from Cicero and Quintilian to the present day.⁵²

One must not forget, however, that he wrote these words at a time when modern translation studies were just emerging. As was the case with literary theory, which has been developing rapidly and continuously since the emergence of Russian Formalism over a century ago, translation studies has made great strides since Nida formulated his theory of equivalence. (Paradox: just when translation studies reached maturity as an academic discipline, i.e. at the beginning of the 21st century, translation itself became largely automated...)

From the point of view of both a foreign language teacher (who is in any case more interested in the practice than the theory of translation) and an academic lecturer (a literary scholar, linguist, translation scholar—in a word, a philologist interested in both aspects of the issue), translation was and remains an important topic, an essential skill, and a useful teaching technique. The emergence and rapid development of digital text processing tools (Microsoft Word debuted in 1983), online dictionaries (late 1990s), and machine translation (Google Translate was launched in 2006) has led to

⁵⁰ Anna Świderkówna, *Bogowie zeszli z Olimpu. Bóstwo i mit w greckiej literaturze świata hellenistycznego*, 3rd ed., Warszawa 2008, p. 292.

⁵¹ Henry James, *Essays on the Novel*, London 1957, p. 9.

⁵² George Steiner, *After Babel. Aspects of Language and Translation*, Oxford 1975, p. 333.

a clear shift in emphasis in the practice of translation, but in my opinion it has not undermined its deeper significance and, consequently, has not deprived it of its educational significance.

Foreign language teaching methodologists often list translation as one of the five basic communication skills (alongside speaking, writing, reading and listening). Exercises in translating written text have been the basis of the classic method of foreign language teaching, the so-called grammar–translation method, at least since the 19th century. This method was successfully used in teaching Latin and Greek (although there is much to suggest that Shakespeare was already being taught in this way at King Edward VI's Grammar School in Stratford-upon-Avon in the 1570s), but also modern languages. The higher the level of education, the more interesting, complex, and sophisticated the translated texts become (in the case of ancient languages, this means reading the works of eminent historians, orators, and writers), and reflection on translation and its practice takes on a completely new, deeper meaning for students of philology, especially literature.

What does practicing translation, with particular emphasis on literary translation, give us—teachers and students? A great deal: a good translation always requires ‘delving into’ the language, and the translator engages in true ‘archaeology of words’ (i.e., closely examining their etymology, shades of meaning, and the evolution of forms and meanings); advanced translation exercises force you to master syntactic acrobatics, and analysing the style of a given author is a great introduction to stylistics. Translation exercises also contribute to a deeper understanding of language in the broadest sense (both in the native language and in foreign languages), as well as to realizing the richness of cultural references found in many literary texts (in other words, they sensitize students to the intertextuality that is ubiquitous in literature).

Translation teachers have a virtually inexhaustible corpus of texts at their disposal. Here I will list the titles of selected works (mostly English–language ones) that have ‘proven themselves’ in my Literary Translation classes over the past few years, encouraging work on language (languages), deep reflection, and intellectual effort, and often leading to lively discussions.

I usually start by analysing the lyrics of the John Lennon–Paul McCartney song ‘When I’m Sixty–Four’ from 1967 (from the album *Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band*) and its Polish translations (for comparison, it is also interesting to add a machine translation to the list below, e.g. one made using DeepL):

Lennon/McCartney 'When I'm Sixty-Four' ⁵³	'When I'm Sixty-Four' (Tłumaczenie anonimowe ze strony tekstowo.pl) ⁵⁴	Stanisław Barańczak, 'Lat 63' ⁵⁵
When I get older losing my hair, Many years from now. Will you still be sending me a valentine Birthday greetings, bottle of wine. If I'd been out till quarter to three Would you lock the door, Will you still need me, will you still feed me, When I'm sixty-four?	Czy kiedy się zestarzeję i zacznę łysieć, za wiele, wiele lat, będziesz ciągle przysyłać mi Walentynkę, urodzinowe życzenia, butelkę wina? Gdy będę poza domem do za kwadrans trzecia, Czy zamkniesz drzwi na klucz? Czy będziesz mnie ciągle potrzebowała, czy będziesz mnie ciągle karmiła, Kiedy będę miał 64 lata?	Gdy mi się z wiekiem przersedzi włos I rozchwieje ząb – Czy ci się nie znudzi taki stary koń, Czy nie stracisz sympatii doń? Gdy będę wracał nad ranem z knajp – Czy otworzysz drzwi Komuś, kto ma już skończone w maju Lat sześćdziesiąt trzy?
...	...	...
Every summer we can rent a cottage, In the Isle of Wight, if it's not too dear We shall scrimp and save Grandchildren on your knee Vera, Chuck & Dave.	Każdego lata będziemy mogli wynająć domek na wyspie Wight, jeśli nie będzie za drogo Będziemy oszczędzać i sknerzyć. Nasze wnuki będą siadać na twych kolanach, Vera, Chuck i Dave.	W lecie wynajmiemy domek gdzieś nad morzem, albo Łódź nawet, jeśli nas Będzie na to stać! Dokoła wnuczków krąg: Jadzia, Zdziś i Staś.
...	...	...

As we can see, the author of the second translation, Polish poet, translator and scholar Stanisław Barańczak, translated the title of the song as 'Lat 63' instead of 'Lat 64', changed the names of the grandchildren from English to Polish, omitted the name of the island where the 'house by the sea' is located, and allowed himself to emphasize the humour of the text by introducing phrases that are missing in the original (e.g. '... *i rozchwieje ząb*'). At the same time, the text retains the humour, mood, and rhythm of the English poem, and can be sung to the same melody. Barańczak thus put his theory of 'semantic dominance' into practice, i.e., he identified in the original and reproduced in the translation the 'key to the content' of the poem: a semantic or formal element that is most important, indelible, and irreplaceable (it can be rhyme, versification, syntax, linguistic stylization, tone,

⁵³ John Lennon and McCartney, 'When I'm Sixty-Four'. The original lyrics are available at: <https://www.thebeatles.com/when-im-sixty-four>.

⁵⁴ Anonymous Polish translation available on the website Tekstowo.pl: https://www.tekstowo.pl/piosenka,the_beatles,when_i_m_sixty_four.html.

⁵⁵ John Lennon i Paul McCartney, 'Lat 63', trans. Stanisław Barańczak, in: *Fioletowa krowa. Antologia angielskiej i amerykańskiej poezji niepoważnej*, Poznań 1993, p. 139.

humour...). Barańczak explained his translation strategies in detail in his 'Small But Maximalist Translatological Manifesto', published in the book *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii tłumaczeń* (Saved in Translation: Sketches on the Craft of Poetry Translation with a Small Anthology of Translations, 1992). The question that arises when reading this and similar translations is fundamental: what are the limits of the translator's freedom?

Lewis Carroll's nonsensical ballad 'Jabberwocky' (from the second volume of *Alice's Adventures in Wonderland, Through the Looking-Glass*, 1871) provides rich material for comparative studies – there are at least twenty Polish translations of it, by authors as diverse as Stanisław Barańczak, Maciej Słomczyński, Grzegorz Wasowski, and even the sulphurous right-wing politician Janusz Korwin-Mikke. Other texts that are ideal for such studies include William Blake's poem 'The Tyger' (1794) and two Polish translations of A. A. Milne's masterpiece *Winnie the Pooh* (1926), by Irena Tuwim (*Kubuś Puchatek*, 1938) and Monika Adamczyk-Garbowska (*Fredzia Phi-Phi*, 1986); there is also a very interesting translation into Kashubian by Bożena Ugowska (*Miedzwiôdk Pùfôtk*, 2015). The texts by Tuwim and Adamczyk-Garbowska differ greatly from each other, and these differences are obviously the result of conscious translation decisions, but in this case it is also worth looking at the phenomenon of the reception of the text (to investigate this, two years ago students conducted a short survey among preschool children and adult readers: the results clearly showed that children liked both translations equally, but adults definitely preferred Irena Tuwim's translation).

The few lines of W. H. Auden's poem, 'August 1968', and its Polish translation by Barańczak, 'Sierpień 1968', encourage us to reflect on the role of historical context in the reception of poetry and its translations (which is particularly important in the case of so-called Tyrtæan poetry, i.e., occasional and patriotic poetry).

Modernist experimental literature, which includes, for example, James Joyce's last work, *Finnegans Wake* (1939), provides a very rewarding field for reflection on practice. From the outset, it was considered untranslatable (the author uses an idiosyncratic mixture of languages, and even today, the correct reading of the original text is a subject of controversy among literary scholars and linguists), but in 2012, a Polish translation by Krzysztof Bartnicki entitled *Finneganów tren* was finally published. It reads, for example, as follows:

Ależ, wre to wre Blankdeblank, bóg każdej maszyny, kamień natomny z Barnstaple, poprzez mortysekcję czy wiwiszycie, w rozbiciu czy po nowym złożeniu, jak izaak jacquemin mauromormo milezny, jak wytłumaczony być może, morbłoże? Czy wyszedł za przykład zgodnie z deognozą tych co psieczuli go spoza muru morza gdzie Rurie, Thoath i Cleaver, trójca silnych swenoharców Orion Orgiastów, Meereschal MacMuhun tenże, Ipse dadden, ile razy ile czynionych ekstremów na poczet naszego co średniego, co każdemu mogłoby się przydarzyć, najbrutniejszy wasz leoman i princenniejszy wojownik naszej archidiakonii, czy może sklepiony z krawków Klio, którym kronikarz kwietności rycerstwa nie się wierzy chybaży mógł sulpić już na nich samoócz, anteżytnych lep z przytomnością...⁵⁶

We also encounter the fascinating phenomenon of the alleged or actual untranslatability of certain literary texts when reading Julian Tuwim's short poem 'Limeryk babiloński' ('A Babylonian Limerick'): 'W boga zwanego Baal wierz! / (Tak wież Babilonu wył balwierz) / Choć zwierz to i szalbierz,

⁵⁶ James Joyce, *Finneganów tren*, trans. Krzysztof Bartnicki, Kraków 2012, pp. 254-258.

/ W garść stal bierz i w dal bieź! / Pal, wal, rzeź,... Ha! Życie / to bał, wierz...'⁵⁷ Although Stanisław Barańczak and other translators always emphasize that there are no untranslatable texts for good and hard-working translators, the topic is worth discussing with specific examples.

Anthony Burgess's famous and controversial novel *A Clockwork Orange* (1962) poses a real challenge for translators because of the futuristic youth slang created by the author, called 'nadsat' (the name derives from the Russian equivalent of the word 'teenager'), based on more or less Anglicized Russian words (such as *slovo*, *droog*, *horrorshow*, *govoreet*, *devotchka*, *glazzies*, *zoobies*, *yazhick*, *Bog*, *deng*, *jeezny*, etc.). These words, which are very noticeable in the original, are mostly lost in the Polish translation because they are too similar to Polish words. Robert Stiller proposed three solutions to this translation problem: his Polish translation was created analogously in versions with insertions from English (version A, *Nakręcana pomarańcza*, 1990) and Russian (version R, *Mechaniczna pomarańcza*, 1991 – the translator introduced those Russian words into the Polish text that clearly differ from Polish words. A third version of the novel was also announced, version N – Germanized – which was to be published under the title *Sprężynowa pomarańcza*, but it was never written.

Of course, texts that have been translated many times over the centuries, such as the Bible, Homer's epics, and Shakespeare's plays, are also very interesting for students of philology and translation studies. Even without knowing the biblical languages, it is worth looking at issues such as biblical idioms (which, translated better or worse, have become a permanent part of the Polish language), the principle of dynamic equivalence in action (according to which the New Testament 'holy kiss' becomes a 'hearty handshake', the 'Lamb of God' becomes the 'Seal of God', and figs become bananas), or the translation of sacred texts into, for example, youth slang:

Jezus do niej na to: Ja, który rozmawiam z tobą, jestem nim, czaisz? A w tym momencie zleźli się jego uczniowie i nie mogli obczaić czemu on gada z tą panną. Żaden jednak nie pytał: O co ją pytasz? Albo: O czym z nią gadasz? Tymczasem ona zostawiła swój baniak i pognąła na bloki i zapodała wszystkim ludziom. Yo! Chodźcie i zobaczcie tego gościa, co powiedział wszystko, co ja usqteczniałam! Czy to nie Chrystus (Zbawiciel)?⁵⁸

The translations of short but highly sophisticated literary pastiches by British writer Sebastian Faulks, such as the parody of James Bond stories entitled 'Ian Fleming Thinks Even James Bond Goes Shopping' from the volume *Pistache*, require considerable erudition and stylistic skill. A collection of fanciful, satirical and surprising parodies, squibs and pastiches published in 2006, it takes on such authors as Agatha Christie, J. R. R. Tolkien, Martin Amis, and J. K. Rowling – several dozen names in total.

Of course, it is easiest to translate texts that have not yet been translated. These include, for example, Max Beerbohm's novella *Enoch Soames. A Memory of the Eighteen-nineties* (1916), immersed in the

⁵⁷ Julian Tuwim, *Pegaz dęba, czyli panopticum poetyckie*. Warszawa 2018, p. 150. The limerick might perhaps be tentatively translated in the following way: "In the god called Baal believe! / (Thus did the tower of Babylon howl) / Though an animal and a madman, / Take a handful of steel and run! / Smoke, pound, slaughter,... Ha!

is a ball, believe...! (DeepL).

⁵⁸ „Ewangelia wg św. Zioma, 2005, trans by Asia Rafał, Basia Sieradz, Beata Lasota, <http://www.bosko.pl/wiara/Ewangelia-wg-sw-zioma.html>.

dense, decadent atmosphere of *fin-de-siècle* London, with its unique local colour and surprising, metaphysical punchline (this is a group project, as the text is several dozen pages long). An equally interesting experience is the attempt to translate the historical story by Nora Loftis, who is practically unknown in Poland, 'The Iconoclasts' (1935), which requires dealing with a foreign historical context and archaic language (roughly equivalent to the contemporary Polish of the 17th-century writer Jan Chryzostom Pasek).

And finally, perhaps the most difficult challenge: translating even a very short excerpt from Geoffrey Chaucer's (1387–1400) *The Canterbury Tales*, the most interesting literary text of the English Middle Ages. (The Middle English of the original is, of course, an additional difficulty, but one can use either one of the many excellent critical editions or a modernized version.) For example, 'The Prologue to The Summoner's Tale' (surprisingly translated by Jarek Zawadzki as 'Opowieść Doręczyciela', i.e. 'The Tale of the Courier'). The text provides not only an opportunity to reflect on the evolution of language, genres, and literary conventions, but also on sensitivity and mentality; in short, it requires a keen historical sense (about which, as we have seen, T. S. Eliot wrote so convincingly). It is also very interesting to compare the two existing Polish translations (by Helena Pręczkowska from 1963 and Jarek Zawadzki from 2022).

In the case of literary translations, we naturally translate into our native language as a rule; translation into a foreign language requires working in a translation tandem (famous examples of such tandems include the collaboration between Stanisław Barańczak and Irish Nobel Prize winner Seamus Heaney, and between Czesław Miłosz and American poet and translator Clare Cavanagh). However, it is worth attempting – for practice purposes – to translate Polish literary texts into English, and it is worth looking at existing translations. One such relatively simple but interesting work is, for example, Sławomir Mrożek's short story 'Słoń' (1957, translated into English by Halina Arendt as 'The Elephant'), another is Czesław Miłosz's poem 'Dar' (1971, translated by the author himself as 'Gift'). The works of Stanisław Lem also pose a great challenge for translators, e.g. 'Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybalt Trurla' from the volume *Cyberiada* (1965, English translation by Michael Kandel: 'Trurl's Electronic Bard,' in the volume *Mortal Engines*, 1964).

The lexical richness and spectrum of literary genres and language registers used in literary fiction are essentially infinite, as is the number of possible interpretations and, consequently, translation strategies. It is difficult to find a better teaching tool, as teachers of foreign languages, literature, and translation studies have been well aware for a very long time. Finally, three conceptual metaphors⁵⁹ can be cited here that highlight the importance of translation not only for literature but also for culture as a whole: first, culture is a treasure (and so the heritage of foreign literatures is worth sharing with other nations and passing on from generation to generation, which is only possible thanks to congenial translations); secondly, it is a palimpsest (translations build the multi-layered, intertextual nature of individual literatures); and thirdly, it is an archipelago (no language or literature is an island, but part of a larger whole).

⁵⁹ See George Lakoff's and Mark Johnson's classic study *Metaphors We Live By* (1980).

9. Conclusion: *Koinos Hermes!*

On November 4, 2039, Ijon Tichy, the narrator and main character of *The Futurological Congress*, awakened from several decades of medical hibernation, decided to purchase an encyclopaedia. He quickly realized that although the books he was accustomed to no longer existed in the New York of the future, all knowledge was easily accessible:

I finally found out how to get an encyclopaedia. I already have it—it fits into three glass vials. I bought it at a science bookstore. Books are not read anymore, they are eaten. They are not made of paper, but of an informational substance covered with icing.⁶⁰

Lem's novella has a clear satirical tone, but the writer was essentially correct in his predictions: by 2025, everyone carries all the knowledge in the world in their pocket in the form of a smartphone with internet access, and acquiring it requires no effort (the same could already have been said ten years earlier). Translation between major natural languages also requires no effort – this is a novelty – and humanity seems to be increasingly interested in the future rather than the past, in 'będzieje' (literally 'future happenings', this is another of Lem's wonderful neologisms⁶¹) rather than history. The latter undoubtedly includes literary translation, which has been practiced for at least twenty-odd centuries. However, I may have succeeded in demonstrating in this text that literary translation – although difficult – is not only very important for our culture, not only useful as an exercise in foreign language lessons, not only very interesting for philologists and critics, but also deeply 'human', that it is one of the activities that belong and should belong to the attributes of *Homo sapiens* rather than to his technological creations, even the most intelligent ones.

The stakes are much higher than just the fate of a niche professional group, literary translators. For centuries, schools of translators have been and continue to be centres of thought and civilization. The culture we know today would not exist without the Library of Alexandria (Bibliotheca Alexandrina, 3rd century BC–7th century AD), the House of Wisdom in Baghdad (Bayt al-Hikma, 830–1258) and the Toledo School of Translators (Escuela de Traductores de Toledo, 1135–1284) – to mention only the most famous examples. Translations are its air, its bloodstream and its life-giving force, at least since Roman times, according to T. S. Eliot. Olga Tokarczuk, author of the essay 'The Work of Hermes, or How Translators Save the World Every Day', quoted above, agrees with him, writing about the culture-creating role of translation:

The House of Wisdom (Bayt al-Hikma) in Baghdad [was a place] where crowds of translators translated into Arabic almost everything they could get their hands on that came from the [Byzantine] Empire. (...) The Archbishop of Toledo established the famous Toledo School of Translators, who, like archaeologists, recovered work after work for the West. Translations were often made from Arabic into Castilian, and then from Castilian into Latin. (...) Translation is not only

⁶⁰ Stanisław Lem, *Kongres futurologiczny*, in: *Fantastyczny Lem. Antologia opowiadań według czytelników*, ed. Jerzy Jarzębski, Kraków 2001, p. 127. Lem's novella is a classic example of a 'disturbing text' (according to the terminology proposed by Frank Cioffi, see: *The Phenomenology of the Disturbing Text*, 1998), as it questions the reliability of our senses and thus the possibility of true cognition. A similar theme appears, of course, in the Wachowski brothers' film *The Matrix* (1999), where access to unadulterated reality is provided by a red pill (taking the blue pill keeps us in a state of blissful ignorance).

⁶¹ Ibid., p. 133: In the Polish original the text reads as follows: 'Historii uczy się teraz mało kto – zastąpił ją w szkołach nowy przedmiot, znany jako będzieje, czyli nauka o tym, co dopiero będzie.'

a transfer from one language to another and from one culture to another, but also resembles a kind of gardening technique, which involves removing a branch from a plant and grafting it onto another plant, where it sprouts new shoots, gains new strength, and becomes a full-fledged branch...⁶²

The writer multiplies metaphors: translation is a kind of 'emergency service' for culture or a 'message in a bottle' thrown into the water by a castaway (a dying culture or language), simply a means of survival; it is also a new strain or shoot (culture has often been compared to a tree), and even a form of therapy (for there is no 'more terrible disease than when a person loses their individual language and completely adopts the collective one as their own' – only literature, including translation, can help with this⁶³).

When it comes to emphasizing the importance of translation, linguists come to the aid of writers. As Roman Jakobson wrote in his treatise 'Poetics in the Light of Linguistics' (1960), there is nothing more human than natural language and its creative applications, i.e., the use of its poetic function, which consists in 'satisfying human aesthetic needs through language.'⁶⁴ Literary translators play a significant role in this. For example, Tadeusz Boy-Żeleński, to whom Olga Tokarczuk owes the great pleasure she derives from reading Montaigne (a pleasure, we might add, that the French do not experience: reading the philosopher in the original is 'torture' because 'his French is old, archaic, and you have to concentrate extremely hard to understand what he is writing'):

This most active and industrious Polish translator had, on the one hand, a strong, distinctive personality, and on the other, he was always able to find a variant of Polish that suited the orderly and demanding structure of the French language of the time. So when I read Montaigne, I read him through Boy's mind.⁶⁵

Jakobson is seconded by Steven Pinker, author of *The Language Instinct: How the Mind Creates Language* (1994): we are human thanks to language, 'one of the wonders of the world', thanks to which 'as a species, we can shape events in each other's brains with exquisite precision.'⁶⁶ And there can be no broader linguistic communication without translation, because, as we know, there are about seven thousand individual languages today. Let us recall once again that translation continues to occupy, and should occupy, a prominent place not only in the teaching of literature (literary translation is ideal for stimulating both theoretical discussion and practical exercises), but also in the teaching of foreign languages – it is one of the most effective techniques for teaching and learning languages.

William Blake, the creator of *Newton* (1795) mentioned at the beginning of this text, put imagination on a pedestal. He was an enemy of the Enlightenment and an opponent of science, as well as an equally determined opponent of deism. Is it possible to reconcile imagination (romantic) with

⁶² Olga Tokarczuk, op. cit., pp. 73-92.

⁶³ Ibid., p. 91.

⁶⁴ Roman Jakobson, quoted here after the Polish edition: 'Poetyka w świetle językoznawstwa', in: *Pamiętnik Literacki* 51/2, 431-473, text available online at: <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej/1960-tom-51-numer-2/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej-r1960-t51-n2-s431-473.pdf>.

⁶⁵ Olga Tokarczuk, op. cit., p. 83.

⁶⁶ Steven Pinker, *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York 2007, s. 1.

science (Enlightenment and positivist)? Romanticism was, after all, an era that 'consummated' the divergence of their paths, a phenomenon that T. S. Eliot, in his essay 'The Metaphysical Poets' 1921) very accurately called 'the dissociation of sensibility', which he placed in the 17th century.⁶⁷

Let us add a spoonful of tar to all this honey, though. In *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow* (2015), historian and futurologist Yuval Noah Harari astutely notes that, although great literature has conveyed universal human values since its inception, and therefore remains important and attractive to successive generations of readers, the situation will change dramatically when human nature undergoes a fundamental transformation. Cyborgs and artificial intelligences of all kinds will probably not identify with the characters of human fiction:

For thousands of years (...) one thing has remained constant: humanity itself. Our tools and institutions are vastly different from those of biblical times, but the deep structures of the human mind remain the same. That is why we still find ourselves in the pages of the Bible, in the writings of Confucius, or in the tragedies of Sophocles and Euripides. These classic works were created by people like us, which is why we feel that they speak to us. (...) However, once technology enables us to redesign human minds, Homo sapiens will disappear, human history will come to an end, and a completely new process will begin, one that people like you and me cannot understand.⁶⁸

Perhaps the Israeli scholar is right. In response, however, let us quote the immortal (?) words of Horace (Quintus Horatius Flaccus, 65–27 BC) from the first 'Song': '*Carpe diem*', or 'seize the day', 'enjoy the moment' – or, as Faust would say: 'Ah, linger on, moment, you are so fair!' ('*Verweile doch! Du bist so schön!*', Johann Wolfgang von Goethe, *Faust*. Part I, 1773–1832). It is possible that in the post-human era, literature created and translated by humans will eventually become a thing of the past, but that moment has not yet come. As long as people write, read, and study literature (and this is certainly the case today and will be in the near future), translators will be needed. Let us be clear: human translators (living beings made of water, calcium, and carbon, not machines made of plastic, silicon, and rare earths), well-read, fluent in several languages, experienced in life, and well-travelled. In a word, good philologists. Any other path, as Shakespeare wrote in the quote at the beginning of this text, leads to madness, and we should avoid it. Olga Tokarczuk ends her essay with a call: '*Koinos Hermes! Long live the community of Hermes!*'⁶⁹ One of the characters in Harper Lee's *To Kill a Mockingbird* (1960) observes sententiously, 'Things are never as bad as they seem.'⁷⁰ Let's stick to that.

⁶⁷ T. S. Eliot, review of *Metaphysical Lyrics and Poems of the Seventeenth Century: Donne to Butler*, selected and edited, with an Essay, by Herbert J. C. Grierson in the *Times Literary Supplement*, October 1921. Text available online at: https://www.uwyo.edu/numimage/eliot_metaphysical_poets.htm.

⁶⁸ Yuval Noah Harari, op. cit., p. 63.

⁶⁹ Olga Tokarczuk, op. cit., p. 92.

⁷⁰ Harper Lee, *To Kill a Mockingbird*. London 2020, p. 237.

Bibliography

- 2001: *A Space Odyssey*. Directed by Stanley Kubrick, script by Stanley Kubrick and Arthur C. Clarke. Stanley Kubrick Productions, 1968. Script available at: IMDb, <https://www.imdb.com/title/tt0062622/characters/nm0706937>. Accessed 31.07.2025.
- Ackroyd, Peter. *Dan Leno and the Limehouse Golem*. London: Vintage, 2007.
- Adams, Douglas. *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, London: Macmillan, 2009.
- Auden, W. H. *The Age of Anxiety*. 1947, Google Books: https://books.google.pl/books?id=9lwc1I8d4rIC&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Dostęp 31.07.2025.
- Barańczak, Stanisław. *Fioletowa krowa. Antologia angielskiej i amerykańskiej poezji niepoważnej*. Poznań: Wydawnictwo A5, 1993.
- Barańczak, Stanisław. *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii przekładów*. Poznań: Wydawnictwo A5, 1992.
- Barthes, Roland. *Mythologies*. Paris: Editions du Seuil, 2014.
- Barton, John. *A History of the Bible. The Book and Its Faiths*. London: Penguin Books, 2020.
- Bellos, David. *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything*. London: Penguin Books, 2012.
- Blake, William. *Milton. A Poem in 2 Books*. W: William Blake, *Poems and Prophecies*. New York–London–Toronto: Alfred A. Knopf, 1991.
- Breczka, Bolesław. „Nowości AI Google'a. Automatyczne tłumaczenie jak z science-fiction i model za 900 zł miesięcznie”. *Gazeta Wyborcza*, 21.05.2025. <https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,31954855,nowosci-sztucznej-inteligencji-google-automatyczne-tlumaczenie.html>. Accessed 31.07.2025.
- Brynjolfsson, Erik i Andrew McAfee. *Race Against the Machine: How the Digital Revolution Is Accelerating Innovation, Driving Productivity, and Irreversibly Transforming Employment and the Economy*. Lexington, Massachusetts: Digital Frontier Press, 2011.
- Camus, Albert. *Mit Syzyfa i inne eseje*. Przełożyła Joanna Guze. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2004.
- ChatGPT (Model GPT-4o). OpenAI. Accessed 17.05.2025.
- „Cloudy Days in Tomorrowland”. *Newsweek*, 26.01.1997, <https://www.newsweek.com/cloudy-days-tomorrowland-171996>. Dostęp 31.07.2025.
- Cuddon, J. A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms*. Wydanie czwarte, pod redakcją C. E. Prestona. London: Penguin Books, 1999.
- Dorren, Gaston. *Babel. Around the World in Twenty Languages*. London: Profile Books, 2018.
- Eliot, T. S. *Kto to jest klasyk i inne eseje*. Przełożyli Magdalena Heydel, Maria Niemojowska, Helena Pręczkowska i Maciej Żurowski. Kraków: Znak, 1998.
- Eliot, T. S. “Review of *Metaphysical Lyrics and Poems of the Seventeenth Century: Donne to Butler*”. Selected and edited, with an Essay, by Herbert J. C. Grierson (Oxford: Clarendon Press. London; Milford) in the *Times Literary Supplement*, October 1921. Tekst dostępny na stronie: https://www.uwo.edu/numimage/eliot_metaphysical_poets.htm. Accessed 31.07.2025.
- „Ewangelia wg św. Zioma, 2005. Trans. Asia Rafał, Basia Sieradz, Beata Lasota, <http://www.bosko.pl/wiara/Ewangelia-wg-sw-zioma.html>. Accessed: 31.07.2025.
- “The Examined Life”, BBC Radio 4, *In Our Time*, 9 May 2002, <https://www.bbc.co.uk/programmes/p00548dx>. Dostęp 20.07.2025.

- Frost, Robert. 'The Road Not Taken', in: Robert Frost. *55 wierszy*, trans. Stanisław Barańczak, Kraków 1992, pp. 86–87.
- St Jerome. „Letter 57: To Pammachius on the Best Method of Translating”. Translated by W. H. Fremantle, in: W: G. Lewis and W.G. Martley. *From Nicene and Post-Nicene Fathers*, Second Series, Vol. 6. Pod redakcją Philipa Schaffa i Henry’ego Wace’a, Buffalo, NY: Christian Literature Publishing, 1893. Text available online at: <http://www.newadvent.org/fathers/3001057.htm>. Accessed 31.07.2025.
- Harari, Yuval Noah. *Homo deus. Krótka historia jutra*. Przełożył Michał Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2018.
- Huxley, Aldous. *Brave New World*, London: Vintage, 1994.
- Jakobson, Roman. „Poetyka w świetle językoznawstwa”, w: *Pamiętnik Literacki* 51/2, 431–473, text available online at: <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej/1960-tom-51-numer-2/pamietnik-literacki-czasopismo-kwartalne-poswiecone-historii-i-krytyce-literatury-polskiej-r1960-t51-n2-s431-473.pdf>. Accessed 31.07.2025.
- James, Henry. *Essays on the Novel*. Ed. Leon Edel. London: Rupert Hart-Davis, 1957.
- Janion, Maria. *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Warszawa: Sic!, 1996.
- Joyce, James. *Finneganów tren*. Trans. Krzysztof Bartnicki, Kraków: Ha!art, 2012.
- Kallas, Piotr. Nauczanie i studiowanie literatury u progu 'Osobliwości', *Horyzonty Edukacji Akademickiej* 2/2024, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/HEAD/issue/view/829>. Accessed 31.07.2025.
- Kennedy, Maev. „British Library awarded Grade I-listed building status”. *The Guardian*, 01.08.2015, <https://www.theguardian.com/books/2015/jul/31/british-library-awarded-grade-i-listed-building-status>. Accessed 31.07.2025.
- Kurzweil, Ray. *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. London: Penguin Books, 2006.
- Lakoff, George, i Mark Johnson. *Metafory w naszym życiu*. Trans. Tomasz P. Krzeszowski. Warszawa: PIW, 1988.
- Lee, Harper. *To Kill a Mockingbird*. London: Arrow Books, 2020.
- Lem, Stanisław. *Fantastyczny Lem. Opowiadania wybrane przez czytelników*. Ed. Jerzy Jarzębski. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2001.
- Lem, Stanisław. *Golem XIV*. In: Stanisław Lem, *Dzieła, Tom XVIII*. Warszawa: Wydawnictwo Agora, 2009.
- Miłosz, Czesław. *Ziemia Ulro*. Kraków: Znak, 1994.
- Orliński, Wojciech. *Internet. Czas się bać*. Warszawa: Wydawnictwo Agora, 2013.
- Orliński, Wojciech. *Lem, Życie nie z tej ziemi*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne/Wydawnictwo Agora, 2007.
- Pinker, Steven. *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2007.
- Raducha, Magdalena. „AI napisały tegoroczne wypracowania maturalne. Jedna platforma całkowicie poległa”. *Interia Wydarzenia*, 5.05.2025, <https://wydarzenia.interia.pl/matura/news-ai-napisały-tegoroczne-wypracowania-maturalne-jedna-platforma,nId,21399096/>. Accessed 31.07.2025.
- Ripellino, Angelo Maria. *Praga magiczna*. Trans. Halina Kralowa. Warszawa: Dowody na Istnienie, 2021.
- „Robot zasilany sztuczną inteligencją zdał maturę z polskiego. Pierwszy taki przypadek w historii”. *PolskieRadio24.pl*, 15 maja 2024, <https://polskieradio24.pl/artykul/3378953,robot-zasilany-sztuczna-inteligencja-zdal-mature-z-polskiego-pierwszy-taki-przypadek-w-historii>. Accessed 31.07.2025.

- Sherman, Natalie. „Microsoft chooses infamous nuclear site for AI power”. BBC, 20 September, 2024, <https://www.bbc.com/news/articles/cx25v2d7zexo>. Accessed 31.07.2025.
- Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/>. Accessed 31.07.2025.
- Steiner, George. *After Babel. Aspects of Language and Translation*, Oxford: OUP, 1975.
- Świderkówna, Anna. *Bogowie zeszli z Olimpu. Bóstwo i mit w greckiej literaturze świata hellenistycznego*. 3rd ed. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Tokarczuk, Olga. „Prace Hermesa, czyli jak tłumacze codziennie ratują świat”. In: Olga Tokarczuk, *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020.
- Tuwim, Julian. *Pegaz dęba, czyli panopticum poetyckie*. Warszawa: Iskry, 2018.
- Wikipedia, The Free Encyclopedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page. Accessed 31.07.2025.
- Wikipedia, wolna encyklopedia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Strona_g%C5%82%C3%B3wna. Accessed 31.07.2025.

Eseje i doniesienia z praktyki

Piotr Paluchowski

Zakład Historii i Filozofii Nauk Medycznych

Gdański Uniwersytet Medyczny

ORCID: 0000-0002-6525-3821

Poza granicami nauki i dydaktyki akademickiej? Dezinformacja w medycynie – kilka uwag na podstawie uniwersyteckiej praktyki

Streszczenie

Tekst odnosi się do tematyki dezinformacji w medycynie w oparciu o przeprowadzane zajęcia fakultatywne w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym. Ich celem było zaznajomienie uczestniczek i uczestników z różnymi, nienaukowymi teoriami z zakresu ludzkiego zdrowia, wskazanie wytycznych naukowości z zakresu medycyny oraz refleksja dotycząca dezinformacji w obecnym społeczeństwie. Tematyka ta jest ważna i ma wymiar praktyczny w kształceniu przyszłej kadry ochrony zdrowia. Autor stawia pod dyskusję pytanie, czy informacje o różnych, nienaukowych teoriach z zakresu ludzkiego zdrowia nie powinny obowiązkowo wchodzić w skład programu różnych kierunków medycznych? Byłoby to przełamanie pewnej granicy z zakresu dydaktyki akademickiej, jednakże uzasadnione względami praktycznymi.

Słowa kluczowe: dezinformacja, Gdański Uniwersytet Medyczny, kształcenie medyczne

Summary

The text refers to the topic of misinformation in medicine based on optional classes conducted at the Medical University of Gdańsk. Their aim was to familiarize participants with various non-scientific theories in the field of human health, to indicate scientific guidelines in the field of medicine, and to reflect on misinformation in today's society. This topic is important and has practical implications for the education of future healthcare professionals. The author raises the question of whether information about various non-scientific theories in the field of human health should be a mandatory part of the curriculum of various medical fields. This would break a certain boundary in academic teaching, but it would be justified by practical considerations.

Keywords: misinformation, medical education, Medical University of Gdańsk

Wstęp

Jest niezaprzeczalnym faktem, że nigdy wcześniej w dziejach ludzkości przepływ informacji nie był tak szybki, a dostęp do wiedzy tak powszechny. Ważne wydarzenia z odległych stron świata stają się przedmiotem ogólnego zainteresowania w tempie ekspresowym. Jednocześnie coraz więcej ośrodków badawczych dąży do upublicznienia baz danych związanych z różnymi projektami, a powstałe teksty naukowe często są powszechnie udostępniane. W wielu krajach świata nie ma najmniejszego problemu z korzystaniem przez różne osoby z księgozbiorów bibliotek narodowych i uniwersyteckich. Symbolem tego może być tak zwany „wolny dostęp”.

Oczywiście niebagatelną rolę odgrywa w tym również Internet, miejsce, gdzie publikować może właściwie każdy. Praktyka prawna wskazuje, że pojawiające się tam nierzetelne, bulwersujące i obraźliwe treści rzadko są przedmiotem rozpraw sądowych. Stąd zjawisko dezinformacji, które obecnie przede wszystkim związane jest z internetowymi treściami. Polega ona na takim formułowaniu przekazu, który zawiera fałszywe informacje, posługując się przy tym nieprawdziwymi danymi bądź argumentami. Co do znaczenia, w języku polskim jest ono podobne do określenia „wprowadzać w błąd”.

Jako zjawisko społeczne dezinformacja została już dawno zauważona przez świat naukowy. Tylko w samym języku polskim do tej pory ukazało się dużo publikacji na ten temat. Wśród książek wydanych w ostatnich latach można wymienić prace: Anny Mierzyńskiej (2022), Katarzyny Bąkowicz (2023) i tłumaczenie z języka obcego tekstu autorstwa Sander van der Linden (2024). Powstają też liczne artykuły naukowe.

Jak ważny to problem, dowodzi organizacja w Gdańsku, tylko w 2025 roku, aż dwóch konferencji naukowych na ten temat. O dezinformacji rozmawiano w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym (Dezinformacja w medycynie “S.H.I.E.L.D. vs Disinfo”, 19 września 2025 r.) i w Muzeum II Wojny Światowej (Fałszerstwa i mity w dziejach, 17 października 2025 r.). To pierwsze spotkanie było związane z projektem Erasmus+ KA2 realizowanym od października 2022 roku do września 2025 roku. Ma on na celu rozwój umiejętności cyfrowych przeciwko dezinformacji dla studentów szkół wyższych. Nadmienię, że Autor niniejszego tekstu nie wchodził się w skład tego zespołu, ale wziął czynny udział w wymienionej konferencji, czego pokłosiem jest ten artykuł.

Naukowcy nie tylko obserwują dezinformację jako zjawisko społeczne, ale mają również świadomość, że dotyka ono również wiedzy naukowej. Warto zwrócić uwagę, że szerzenie nienaukowych informacji ma miejsce prawie we wszystkich dziedzinach wiedzy, w tym ekologii (brak zmian klimatu), ekonomii (wprowadzenie płacy minimalnej zawsze prowadzi do zniszczenia gospodarki), historii (przeżycie przez Adolfa Hitlera końca drugiej wojny światowej) i wreszcie medycyny (ruch antyszczepionkowy).

Dezinformacja w medycynie a granice dydaktyki akademickiej

W tym tekście chciałbym podzielić się swoimi refleksjami związanymi z prowadzeniem dydaktyki akademickiej w obszarze nauk o zdrowiu z zakresu dezinformacji. Przede wszystkim należy wskazać, że szerzenie nierzetelnej wiedzy z zakresu medycyny wiąże się z praktycznymi skutkami dla odbiorców.

Często są one związane z pogorszeniem stanu zdrowia, a nawet śmiercią. Taka jest cena porzucenia leczenia bądź profilaktyki zdrowotnej mająca potwierdzenie w nauce.

Tak, jak w innych naukach, również w medycznej dydaktyce akademickiej problem dezinformacji został dostrzeżony (Mian 2020; Suarez–Lledo 2021; Ortega 2023; Peñafiel–Saiz 2024). Agnieszka Zimmermann w artykule poświęconemu kształceniu kadr medycznych, który ukazał się w poprzednim numerze „Horyzontów Edukacji Akademickiej”, wyraziła następującą opinię: „We współczesnym świecie szerzy się denializm. Nabiera zatem mocy potrzeba wyposażenia absolwentów w kompetencje umożliwiające efektywne przeciwdziałanie szerzeniu fałszywych informacji na temat zdrowia i choroby” (Zimmermann, 2024, s. 184).

Problematyką nienaukowych teorii z zakresu ludzkiego zdrowia zainteresowałem się prowadząc zajęcia w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym. Styczność jako dydaktyka z historią medycyny i filozofią nauk medycznych doprowadziła mnie do stworzenia zajęć fakultatywnych, częściowo dotyczących dezinformacji.

Bardzo uogólniając można napisać, że na rozwój idei dotyczących ludzkiego ciała i jego zdrowia składają się dwie części. Pierwsza to doniosłe przełomy, odkrycia najwyższej rangi. Druga składowa to idee odrzucane przez świat naukowy, ale popularne w niektórych kręgach, na przykład tak zwana medycyna ludowa bądź astromedycyna, czyli wiara w astrologiczne oddziaływanie na ludzkie zdrowie ciał niebieskich (Paluchowski, 2024).

O tym co należy do jednej, a co do drugiej części, decyduje przyjmowany paradygmat naukowy, dzisiaj oparty między innymi na doświadczeniu i statystyce. W naukach medycznych zespół naukowych wytycznych został nazwany Evidence Based Medicine (Prasad, 2013). Na zaprojektowanych przeze mnie zajęciach dydaktycznych mowa jest o tej drugiej, nienaukowej części. Wiąże się to z przekroczeniem kilku granic.

W tym wypadku przedmiotem zainteresowania dydaktycznego jest wiedza o „nie-naucze”, co już może budzić kontrowersje. Zasadnym jest oczywiście pytanie: czy warto taką wiedzę przekazywać na uczelni?

Moim zdaniem, jak najbardziej, gdyż dezinformacja była, jest i będzie z nami. Warto nie tylko poznać mechanizmy kreowania dezinformacji w medycynie, ale również omówić poszczególne nienaukowe teorie z zakresu ludzkiego zdrowia. Ma to na celu przygotowanie uczestniczek i uczestników do przyszłych rozmów z pacjentkami i pacjentami. Bowiem wiele z teorii nienaukowych jest z nami od wielu dziesięcioleci.

Biorezonans pojawia się w 1977 roku (Ernst, 2004), nienaukowa wegetoterapia, metoda psychoterapeutyczna została po raz pierwszy opisana w 1935 roku, mesmeryzm i związana z nią hipnoza pojawiają się już pod koniec osiemnastego wieku (Ludwig, 1964).

Prowadzenie zajęć z zakresu dezinformacji w medycynie wymaga również przekroczenia granic własnego wykształcenia. Przez prowadzącego potrzebne jest nabycie wiedzy między innymi z zakresu:

- metodologii medycyny, aby móc jasno określić granice współczesnej nauki oraz dokonać oceny danej nienaukowej teorii,
- socjologii, aby móc zrozumieć społeczne uwarunkowania dezinformacji,

- historii, która daje szersze spojrzenie na rozwijającą się medycynę.

W tym ujęciu widać interdyscyplinarność tego zagadnienia. Wydawać mogłoby się, że najlepszym kandydatem do prowadzenia takiego przedmiotu będzie osoba wykształcona w zakresie medycyny. Nie przeczę temu, aczkolwiek na podstawie doświadczenia dydaktycznego i naukowego, wysnuwam wniosek, że sporo takich osób, będących jednocześnie badaczami, dyskredytując nienaukowe teorie (oczywiście słusznie!), jednocześnie bagatelizuje problem ich funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Często tematyka ta postrzegana jest jako coś niewartego zainteresowania.

Pisząc o granicach dydaktyki, warto jeszcze wspomnieć o jednej, której prowadzącemu nie wolno przekroczyć. Zawsze należy mieć na uwadze, aby zajęcia dotyczące nienaukowych teorii nie stały się okazją do ich propagowania, a jednocześnie podważania osiągnięć medycyny. To oczywiście niedopuszczalne w murach medycznej uczelni. To też szczególnie ważne, gdy słuchaczkami i słuchaczami są osoby stojące na początku swojej drogi zawodowej.

Formuła zajęć i jej ewolucja

W Gdańskim Uniwersytecie Medycznym pierwsze zajęcia fakultatywne o wspomnianej tematyce zacząłem prowadzić od roku akademickiego 2013/2014. Nosiły one tytuł „Na manowcach nauk medycznych. Od patologii humoralnej do homeopatii”. Realizowałem je dla kierunków: lekarski, lekarsko–dentystyczny, farmacja i analityka medyczna. W tej pierwszej formule większość czasu zajmował mój wykład z prezentacją multimedialną, a zakres tematyki obejmował dosyć odległą historię. Pod względem chronologicznym kończyłem na XIX stuleciu i homeopatii, ewentualnie – w miarę możliwości czasowych – przedstawiałem ewolucję eugeniki. Później przedmiot zaproponowałem dla innych kierunków, między innymi fizjoterapii, elektroradiologii oraz dla doktorantów trzech wydziałów. Równolegle było to dziewięć kursów o tym samym tytule.

Jako osoba z ukończoną specjalnością pedagogiczną wraz z nabyciem doświadczenia w prowadzeniu zajęć akademickich zacząłem rozważać rozszerzenie tematyki oraz zmianę metod dydaktycznych. Przedstawiane zagadnienia postanowiłem rozszerzyć o współczesność. Dlaczego?

Można zauważyć, że wiele funkcjonujących obecnie nienaukowych teorii czerpie swoje źródła z rzekomej tradycji bądź odniesień do historii. Ich propagatorzy bazują na wydawać by się mogło logicznym przekonaniu: skoro stare to sprawdzone, więc musi to działać.

W ślad za zmianą w zakresie tematyki postanowiłem zmienić tytuł przedmiotu od roku akademickiego 2020/2021. Dane dla okresu od 2022 roku zawarto w poniższej tabeli.

Tytuł przedmiotu	Kierunek studiów	Liczba godzin i formuła spotkań
Rok akademicki 2022/2023		
Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia	Pierwsza Szkoła Doktorska	15 (seminaria)
Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia. od nieporozumień do teorii spiskowych	Lekarski oraz lekarsko–dentystyczny	15 (seminaria)
Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia. od nieporozumień do teorii spiskowych	Farmacja	5 (wykłady), 10 (seminaria)
Rok akademicki 2023/2024		
Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia. od nieporozumień do teorii spiskowych	Farmacja	5 (wykłady), 10 (seminaria)
Medycyna niekonwencjonalna wczoraj i dziś. od nieporozumień do teorii spiskowych	Analityka medyczna	5 (wykłady), 10 (seminaria)
Rok akademicki 2024/2025		
Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia. od nieporozumień do teorii spiskowych	Farmacja	5 (wykłady), 10 (seminaria)
Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia. od nieporozumień do teorii spiskowych	Lekarski oraz lekarsko–dentystyczny	15 (seminaria)

Tematyka zajęć i zastosowane metody dydaktyczne

Co do realizowanych zagadnień, to piętnaście godzin dydaktycznych podzielono na pięć spotkań. Pierwsze zajęcia są poświęcone sprawom organizacyjnym, między innymi losowaniu tematów oraz ma miejsce wykład dotyczący rozwoju idei medycznych, dawnych i obecnych paradygmatów w naukach o zdrowiu. Ma on na celu określenie jakie ramy miała i ma obecnie medycyna jako nauka.

Kolejne trzy spotkania poświęcone są prezentacjom przygotowywane przez studentki i studentów, choć początkowo przeważała formuła wykładu wraz z dyskusją. Na każdym z trzech spotkań takich wypowiedzi jest osiem. Uczestnicy wcześniej je losują. Do tej pory udało się zebrać około 80 idei, teorii niemających uzasadnienia w dzisiejszej nauce, a które w większej bądź mniejszej mierze, odwołują się do przeszłości, co z uwagi na tematykę zajęć musi znaleźć odpowiednie miejsce w prezentacji. Natomiast uczestnicy mogą odnosić się do stanu współczesnego i chętnie z tego korzystają.

Formuła prezentowania zagadnień przez uczestniczki i uczestników zajęć nie do końca sprawdzała się. Przy około 24 osobach i 15 godzinach dydaktycznych często dochodziło po stronie studentek i studentów do znużenia, szczególnie w trakcie mniej ciekawie zaprezentowanych tematów. O to nie było trudno, gdyż większość przedmiotów fakultatywnych w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym realizowanych jest w godzinach późnego popołudnia. Szukając sposobów na aktywizację słuchaczek i słuchaczy wprowadzono kupon ewaluacyjny. Odtąd każdy z uczestników przyznaje wysłuchanym prezentacjom punkty. Ma on bardzo prostą budowę:

Dawne i współczesne nienaukowe metody leczenia – 10 stycznia 2025	
Wystąpienie	Punkty
Aromaterapia	
Biorezonans	
Litoterapia	
Irydologia	
Ortopatia	
Refleksologia	
Metoda Domana	

UWAGA: przyznajemy wartości punktowe od 1 do 7, ale każda wartość nie może się powtórzyć

Wiele osób studiujących na kierunkach medycznych odznacza się empatią, zatem nie chciałoby nikogo skrzywdzić swoją oceną, dlatego, aby je zróżnicować, każdej z not można użyć tylko raz. Aby zapewnić komfort, ocenianie ma formułę anonimową. Aby ją zachować osoby występujące proszone są o przyznanie sobie maksymalnej liczby punktów.

Podczas kolejnego spotkania prezentacja, która otrzymała od słuchaczek i słuchaczy największą liczbę punktów, zostaje wyróżniona. Następuje też omówienie, dlaczego akurat to wystąpienie okazało się najbardziej ciekawe. Publicznie nie informuje się o kolejnych miejscach, aczkolwiek sami zainteresowani mogą taką wiadomość otrzymać. Taka formuła prezentacji nie tylko urozmaica zajęcia, ale jest metodą udoskonalającą jedną z kompetencji społecznych, czyli występowanie publiczne i zabieranie głosu przy innych osobach. Jednocześnie można uzyskać informację, jak wystąpienie zostało odebrane. Od niedawna uczestnicy mogą zaproponować własną tematykę, uzgodnioną wcześniej z prowadzącym.

Ponadto podczas zajęć następuje aktywizacja uczestniczek i uczestników poprzez obowiązek zadania co najmniej jednego pytania w trakcie jednego spotkania do wybranej prezentacji, bezpośrednio po jej wygłoszeniu. Osoba prezentująca ma możliwość udzielenia odpowiedzi od razu bądź późniejszego jej wyszukania i podzielenia się z odbiorcami. Co do dyskusji, często wymiana myśli po prezentacji rozwija się bez ingerencji prowadzącego i właściwie jest on potrzebny tylko do jej rozpoczęcia, udzielenia głosu osobie zadającej pytania oraz zakończenia. Bywają jednak sytuacje, że prezentacje bądź dyskusje zmierzają w kierunku podważania statusu naukowej medycyny bądź rzekomego potwierdzania nienaukowej teorii. W takich, wyjątkowych sytuacjach bardzo ważna jest postawa osoby prowadzącej zajęcia.

Reasumując tę część, należy podkreślić wysoki poziom prezentowanych treści przez studentki i studentów kierunków medycznych. Ważna jest przy tym postawa krytyczna. Większość

prezentowanej wiedzy pochodzi z poszukiwań internetowych: baz artykułów naukowych, stron osób propagujących nienaukowe teorii oraz z portali mediów społecznościowych.

Na ostatnich zajęciach ma miejsce moderowana dyskusja. Uczestnicy wcześniej otrzymują problemowe pytania, a w trakcie spotkania dzielą się swoimi opiniami, nie raz odnosząc się do zaprezentowanego materiału podczas wykładu i prezentacji. To przykładowe zagadnienia do dyskusji z roku akademickiego 2024/2025:

1. Skąd bierze się w społeczeństwie zainteresowanie nienaukowymi teoriami dotyczącymi zdrowia i choroby?
2. Czy obecnie notujemy wzrost zainteresowania nienaukową medycyną, teoriami nienaukowymi itd.?
3. Jak wpływa obecność wiedzy nienaukowej na społeczeństwo?
4. Jakie formy przekazu preferują osoby propagujące nienaukowe teorie dotyczące zdrowia i choroby? Co nimi kieruje?
5. Czy są jakiegokolwiek możliwości przeciwdziałania się rozprzestrzeniania się nienaukowych teorii?
6. Co wyniosłaś/łeś z obecności na tym przedmiocie fakultatywnym?

Dotychczasowa realizacja przedmiotu wskazuje, że często granice tradycyjnych metod dydaktycznych: wykład, prezentacja, dyskusja oraz partnerski dialog mogą być przekraczane, a formuły mieszać się ze sobą. W ramach tej tematyki z łatwością można problematykę wykładu zamienić na podstawy dyskusji. Jednocześnie następuje interwencja dydaktyczna w świat przekonań studentek i studentów. Ma ona miejsce w trakcie wysłuchiwanie informacji podawanych przez prowadzącego, poszukiwań prowadzonych w ramach przygotowywania prezentacji bądź dyskusji podczas zajęć.

Na marginesie wspomnę tylko, że przedmiot prowadzony przeze mnie nie jest jedynym poruszającym zagadnienie dezinformacji w medycynie, który realizowany jest w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym.

Opinie uczestniczek i uczestników zajęć

Jakie wnioski płyną z przeprowadzanych zajęć dydaktycznych dla różnych kierunków o profilu medycznym? Odpowiadając na to, nie posłużę się wynikami ankiety przeprowadzonej wśród studentek i studentów, a subiektywnymi opiniami opartymi na dyskusjach bądź wysłuchaniu zdania uczestniczek i uczestników.

Przed wszystkim, uderzającym jest spore zainteresowanie tematyką różnych idei i teorii nienaukowych w tej grupie. Warto podkreślić, że nie jest to sytuacja, że ktoś jest ich zwolennikiem, a po prostu kieruje się ciekawością. Ma to swoje uzasadnienie w dodatkowych opiniach zamieszczonych w później wypełnianej ankiecie dydaktycznej. Należą one do tych entuzjastycznych, zatem nie chciałbym ich tutaj przytaczać.

Wskażę tylko, że na przykład w roku akademickim 2024/2025 na kierunku farmacja ankietę wypełniło osiem osób, a więc 1/3 uczestników, średnia to 100%. Załączono też sześć pozytywnych wypowiedzi. Najwięcej ankiet dla jednego przedmiotu i kierunku studiów wypełniono w roku

akademickim 2022/2023. Zrobiło to 15 osób na 24 zapisanych, siedem z nich podzieliło się dodatkową, pozytywną opinią, często wyrażającą potrzebę nabycia takiej wiedzy.

Zatem zainteresowanie i chęć nabycia takiej wiedzy jest, ale co uczestnicy sądzą o samym problemie funkcjonowania nienaukowych idei?

Przed wszystkim są zdziwieni ich mnogością i z większością z nich nie spotkali się. Tylko tych o konotacjach historycznych znalazłem około 80, a z pewnością nie są to wszystkie.

Podnoszona podczas zajęć kwestia to ich duża dostępność. Wiele osób w Gdańsku zajmuje się biorezonansem, w końcu to popularna idea, ale równie dużo jest punktów oferujących na przykład konchowanie uszu, zabieg równie bezsensowny, a mający rzekomo wywodzić się z tradycji indiańskiej.

Nie tylko ja, ale też uczestnicy zajęć sprawdzili to przygotowując prezentacje: prawie z każdej nienaukowej metody, rzekomo uzdrawiającej, można skorzystać na terenie Trójmiasta. Na przykład bez problemu znajdziemy osoby propagujące sylwoterapię, czyli lecznicze przytulanie się do drzew, czy oferujące trzymanie kabli USB w dłoniach, połączonych z komputerem z uruchomionym programem będącym remedium niszczącym komórki nowotworowe. Ten ostatni przykład, odnaleziony przez jedną z uczestniczek zajęć, aż trudno skomentować.

Zdarzały się przypadki, że uczestniczki bądź uczestnicy zajęć dzwonią, zamieniając się w tajemniczego klienta i wypytują o szczegóły rzekomej terapii, a więc zasięgają informacji ze źródła problemu. Natomiast kilka grup po wysłuchaniu wszystkich prezentacji doszło do wniosku, że dzielnica „Gdańsk Wrzeszcz” stanowi centrum oferowania różnych niemedycznych terapii.

Nie dziwi, że osoby będące na progu swojej kariery zawodowej dociekają, ile to kosztuje i czy można na tym zarobić. Skorzystanie z ichtioterapii, czyli pozbycia się martwego naskórka ze stóp lub dłoni przy pomocy rybek brzana ssąca to koszt od 200 złotych w górę, sesja biorezonansowa to około 500 złotych, tyle samo kosztuje skorzystanie ze wspomnianych kabli USB przez 15 minut.

Zatem dezinformacja w medycynie to nie tylko problem naukowy, ale też biznes. Łatwo policzyć, że odpowiednie zajmowanie się tym może przynieść środki na poziomie dobrze zarabiającego medyka. Nierzadkie są przypadki, na które często zwracają uwagę studentki i studenci, że zajmują się tym osoby będące absolwentami kierunków medycznych, a nawet mające stopień doktora.

Autorki i autorzy prezentacji zwracają też uwagę na jeszcze inne źródło czerpania zysków. To tworzenie różnego rodzaju kursów, najlepiej on–line lub nawet czegoś, co nazywają szkołami. Szkolenie z litoterapii, czyli jak leczyć kamieniami, kosztuje około 1.000 złotych. Natomiast w kosmoenergetyce obmyślono cały system hierarchii, niby poparty tradycją i historią, a zdobywanie kolejnych szczebli oczywiście kosztuje.

W trakcie zajęć zwraca się też uwagę na kwestie etyczne, również w aspekcie historycznym. Wszak etyka jest jedną z ważniejszych składowych medycyny co najmniej od czasów Hipokratesa. Dyskusja dotyczy między innymi tego, na ile w dzisiejszym świecie zmuszać pacjenta do korzystania z osiągnięć naukowej medycyny, a w jakiej mierze powinien to być jego wybór. W tym wypadku pojawiają się radykalne przypadki, na przykład namawiania rodziców śmiertelnie chorego dziecka na porzucenie terapii medycznych na rzecz czegoś nienaukowego.

Wnioski

Na końcu tego tekstu, mającego po części charakter refleksji dydaktycznej, chciałbym jeszcze wskazać na zasadnicze pytanie: na ile w przypadku dezinformacji w medycynie można mówić o jej pojawieniu się obecnie, a na ile jest to kwestia zakorzeniona w przeszłości? Skłaniam się ku opinii, że problem istnieje od dawna, ale historycznie dopiero niedawno został zauważony przez świat naukowy.

Jeżeli przyjmujemy, że różne nienaukowe ruchy, będą z nami, zasadnym jest zastanowienie się, czy uzyskiwana wiedza w trakcie studiów na kierunkach medycznych nie powinna obejmować również dezinformacji, wiedzy o różnych nienaukowych teoriach w myśl stwierdzenia: aby pokonać wroga, trzeba najpierw go poznać. Już nie w formie zajęć fakultatywnych, a obowiązkowych. Póki co, wrogowie naukowej medycyny mają się dobrze i zajmują nowe pola. Jednym z nich jest weterynaria i polecanie wykonywania biorezonansu dla zwierząt.

Bibliografia

- Bąkiewicz K. (2023). *Dezinformacja. Instrukcja obsługi*. Warszawa: CeDeWu.
- Ernst E. (2004). Bioresonance, a Study of Pseudo-Scientific Language. *Research in Complementary and Classical Natural Medicine*, 11(3), 171–173.
- Ludwig, A. M. (1964). An historical survey of the early roots of mesmerism. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 12(4), 205–217.
- Mian, A., Khan, S. (2020). Coronavirus: the spread of misinformation. *BMC Medicine*, 18, 89.
- Mierzyńska, A. (2022). *Efekt niszczący. Jak dezinformacja wpływa na nasze życie*. Warszawa: Agora.
- Paluchowski P. (2024). *Od astrologii i astromedycyny do popularyzacji nauki. Wiedza o niebie w drukach kalendarzowych Prus Królewskich (XVI–XVIII w.)*. Gdańsk: Stowarzyszenie Rajcy Gdańscy, Instytut Kaszubski w Gdańsku.
- Peñafiel–Saiz, C., Echegaray–Eizaguirre, L., Perez–de–Arriluzea–Madariaga, A. (2024). The impact of biases on health disinformation research. *Societies*, 14(5), 64.
- Prasad K. (2013). *Fundamentals of evidence based medicine*. New Delhi: Springer.
- Stimpson J. P., Ortega N. (2023). Social media users' perceptions about health mis- and disinformation on social media. *Health Affairs Scholar*, 1(4).
- Suarez–Lledo, V., Álvarez–Galvez, J. (2021). Prevalence of health misinformation on social media. Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(1).
- van der Linden S. (2024). *Fake news. Jak dezinformacja infekuje umysły i jak się na nią uodpornić*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Zimmermann A. (2024). Kształcenie kadr medycznych – dokąd zmierzamy? *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, nr 2, 177–186.

Piotr Paluchowski

Department of History and Philosophy of Medical Sciences

Medical University of Gdańsk,

ORCID: 0000-0002-6525-3821

Beyond the boundaries of academic science and teaching? Medical misinformation: reflections from university practice

Summary

The text refers to the subject of misinformation in medicine based on facultative classes conducted at the Medical University of Gdańsk. The aim of these classes was to familiarise participants with various non-scientific theories in the field of human health, to indicate scientific guidelines in the field of medicine, and to reflect on misinformation in today's society. This topic is important and has practical implications for the education of future healthcare professionals. The author raises the question of whether information about various non-scientific theories in the field of human health should be a mandatory part of the curriculum of various medical fields of study. This would break a certain boundary in academic teaching, but it would be justified by practical considerations.

Keywords: misinformation, Medical University of Gdańsk, medical education

Introduction

It is an undeniable fact that never before in human history has the flow of information been so rapid and access to knowledge so widespread. Important events from distant parts of the world become the subject of general interest at an express pace. At the same time, more and more research centres are striving to make databases related to various projects public, and the resulting scientific texts are often made widely available. In many countries around the world, there is no problem whatsoever with different people using the collections of national and university libraries. This can be symbolised by the so-called "free access". Of course, the Internet, a place where virtually anyone can publish, also plays a significant role in this. Legal practice shows that unreliable, shocking and offensive content appearing there is rarely the subject of court proceedings. Hence the phenomenon of misinformation, which is currently primarily associated with online content. It consists of formulating a message that contains false information, using untrue data or arguments.

As a social phenomenon, misinformation has long been recognised by the scientific community. In the Polish language alone, many publications on this topic have appeared so far. Among

the books published in recent years are works by Anna Mierzyńska (2022), Katarzyna Bąkowicz (2023) and a translation from a foreign language of a text by Sander van der Linden (2024). Numerous scientific articles are also being written. The importance of this issue is demonstrated by the organisation of two scientific conferences on this topic in Gdańsk in 2025 alone. Misinformation was discussed at the Medical University of Gdańsk (Misinformation in medicine "S.H.I.E.L.D. vs Disinfo", 19 September 2025) and at the Museum of the Second World War (Falsifications and myths in history, 17 October 2025). The first meeting was related to the Erasmus+ KA2 project, which ran from October 2022 to September 2025. Its aim is to develop digital skills against misinformation for university students. I would like to mention that the author of this text was not a member of this team, but took an active part in the conference, which resulted in this article.

Scientists not only observe misinformation as a social phenomenon but are also aware that it affects scientific knowledge. It is worth noting that the spread of unscientific information occurs in almost all fields of knowledge, including ecology (no climate change), economics (the introduction of a minimum wage always leads to the destruction of the economy), history (Adolf Hitler has survived the end of the Second World War) and, finally, medicine (the anti-vaccination movement).

Misinformation in medicine and the limits of academic teaching

In this text, I would like to share my reflections on academic teaching in the field of health sciences in relation to misinformation. First of all, it should be pointed out that the dissemination of unreliable medical knowledge has practical consequences for the audience. These often include deterioration in health and even death. This is the price of abandoning scientifically proven treatment or preventive healthcare.

As in other sciences, the problem of misinformation has also been recognised in academic medical teaching (Mian 2020; Suarez-Lledo 2021; Ortega 2023; Peñafiel-Saiz 2024). Agnieszka Zimmermann, in her article on the education of medical personnel published in the previous issue of this journal (Horizons of Academic Education), expressed the following opinion: "In the contemporary world, denialism is spreading. Therefore, there is a growing need to equip graduates with the skills to effectively counteract the spread of false information about health and disease" (Zimmermann, 2024, p. 184).

I became interested in the issue of non-scientific theories in the field of human health while teaching at the Medical University of Gdańsk. My contact with the history of medicine and the philosophy of medical sciences as a teacher led me to create facultative (elective) classes, partly concerning misinformation.

In very general terms, it can be said that the development of ideas about the human body and its health consists of two parts. The first is significant breakthroughs and huge discoveries. The second component consists of ideas rejected by the scientific world but popular in certain circles, such as so-called folk medicine or astromedicine, i.e. the belief in the astrological influence of celestial bodies on human health (Paluchowski, 2024).

What belongs to one part and what to the other is determined by the accepted scientific paradigm, which today is based, among other things, on experience and statistics. In medical science,

this set of scientific guidelines has been named Evidence-Based Medicine (Prasad, 2013). The teaching classes I have designed focus on the latter, non-scientific part. This involves crossing several boundaries.

In this case, the subject of educational interest is knowledge about "non-science", which may already be controversial. The question is, of course, whether it is worth teaching such knowledge at university. In my opinion, it most certainly is, because misinformation has been, is, and will continue to be with us. It is worth not only learning about the mechanisms of creating misinformation in medicine, but also discussing specific non-scientific theories in the field of human health. The aim is to prepare participants for future conversations with patients. This is because many non-scientific theories have been with us for decades. Bioresonance appeared in 1977 (Ernst, 2004), unscientific vegetotherapy, a psychotherapeutic method, was first described in 1935, and mesmerism and the associated hypnosis appeared at the end of the 18th century (Ludwig, 1964).

Teaching classes on misinformation in medicine also requires going beyond the boundaries of the usual academic teacher's education. The teacher needs to acquire knowledge in areas such as:

- medical methodology, in order to be able to clearly define the limits of modern science and evaluate a given non-scientific theory,
- sociology, in order to understand the social determinants of misinformation,
- history, which provides a broader view of the development of medicine.

This approach highlights the interdisciplinary nature of the issue. It would seem that the best candidate to teach such a subject would be someone educated in medicine. I do not deny this, but based on my teaching and research experience, I conclude that many such people, who are also researchers, while discrediting non-scientific theories (rightly so, of course!), at the same time downplay the problem of their functioning in contemporary societies. This topic is often perceived as something unworthy of interest.

When writing about the limits of teaching, it is worth mentioning one that the teacher must not cross. It is important to ensure that classes on non-scientific theories do not become an opportunity to promote them and, at the same time, undermine the achievements of medicine. This is, of course, unacceptable within the walls of a medical university. It is also particularly important when the students are at the beginning of their professional careers.

The formula of the classes and its evolution

I began teaching the first elective course on this subject at the Medical University of Gdańsk in the 2013/2014 academic year. This was entitled "The wrong turn of medical science. From humoral pathology to homeopathy". I taught it for the following fields of study: medicine, dentistry, pharmacy and medical analytics. In this first formula, most of the time was taken up by my lecture with a multimedia presentation, and the scope of the subject matter covered quite distant history.

Chronologically, I ended with the 19th century and homeopathy, and, if time allowed, I presented the evolution of eugenics. Later, I offered the course to other fields of study, including

physiotherapy, electroradiology, and doctoral students from three faculties. At the same time, there were nine courses with the same title.

As a person with a degree in education and experience in teaching academic classes, I began to consider expanding the subject matter and changing the teaching methods. I decided to expand the topics covered to include contemporary issues. Why? It can be observed that many of the non-scientific theories currently in use draw their sources from alleged tradition or references to history. Their proponents base their arguments on what seems to be a logical assumption: if something is old, it is proven, so it must work.

Following the change in subject matter, I decided to change the title of the course from the 2020/2021 academic year. Data for the period from 2022 is included in the table below.

Course title	Field of study	Number of hours and meeting format
Academic year 2022/2023		
Ancient and contemporary non-scientific methods of treatment	First Doctoral School	15 (seminars)
Ancient and modern non-scientific methods of treatment. From misunderstandings to conspiracy theories	Medicine and dentistry	15 (seminars)
Ancient and modern non-scientific methods of treatment. From misunderstandings to conspiracy theories	Pharmacy	5 (lectures), 10 (seminars)
Academic year 2023/2024		
Ancient and modern non-scientific methods of treatment. From misunderstandings to conspiracy theories	Pharmacy	5 (lectures), 10 (seminars)
Unconventional medicine yesterday and today. From misunderstandings to conspiracy theories	Medical analytics	5 (lectures), 10 (seminars)
Academic year 2024/2025		
Ancient and modern non-scientific methods of treatment. From misunderstandings to conspiracy theories	Pharmacy	5 (lectures), 10 (seminars)
Ancient and contemporary non-scientific methods of treatment. From misunderstandings to conspiracy theories	Medicine and dentistry	15 (seminars)

Course topics and teaching methods

As for the topics covered, the fifteen teaching hours are divided into five meetings. The first class is devoted to organisational matters, including the outlining the topics, and there is a lecture on the development of medical ideas, past and present paradigms in health sciences. Its aim is to define the framework that medicine had and currently has as a science.

The next three meetings are devoted to presentations prepared by students, although initially the format of lectures with discussion prevailed. There are eight such presentations at each of the three meetings. Participants pick them in advance. So far, we have managed to collect about 80 ideas and theories that have no basis in today's science and which, to a greater or lesser extent, refer to the past, which, given the subject matter of the course, must find an appropriate place in the presentation. However, participants can refer to the contemporary situation and are eager to do so.

The formula of presenting issues by the participants did not work out entirely. With approximately 24 people and 15 teaching hours, students often became bored, especially during less interesting presentations. This was not difficult to "achieve", as most facultative subjects at the Medical University of Gdańsk are taught in the late afternoon.

In search of ways to engage students, an evaluation coupon was introduced. From now on, each participant awards points to the presentations they have listened to. It has a very simple structure:

Ancient and modern non-scientific methods of treatment – 10 January 2025	
Presentation	Points
Aromatherapy	
Bioresonance	
Lithotherapy	
Iridology	
Orthopaedics	
Reflexology	
Doman Method	

NOTE: we assign points from 1 to 7, but none of the values can be repeated.

Many people studying medical subjects are empathetic and do not want to hurt anyone with their assessment, so in order to differentiate between them, each score can only be used once. To ensure comfort, the assessment is anonymous. To maintain this, participants are asked to award themselves the maximum number of points. During the next meeting, the presentation that received the highest number of points from the audience is awarded. There is also a discussion of why this particular presentation was found to be the most interesting.

The other positions in ranking are not announced publicly, but those who are interested in their result may receive this information. This presentation format not only adds variety to the classes, but is also a method of improving one of the social competences, namely: public speaking. At the same time, it is possible to obtain information on how the presentation was received. Recently, participants have been able to propose their own topics, agreed in advance with the teacher.

In addition, participants are encouraged to engage in the class by being required to ask at least one question during each meeting about a selected presentation, immediately after it has been delivered. The presenter has the opportunity to answer immediately or to look up the answer later and share it with the audience.

As for the discussion, the exchange of ideas after the presentation often develops without the teacher's interference, and in fact, the teacher is only needed to start the discussion, give the floor to the person asking the questions, and conclude the discussion.

However, there are situations where presentations or discussions tend to undermine the status of scientific medicine or allegedly confirm unscientific theories. In such exceptional situations, the attitude of the person conducting the class is very important.

To summarise this part, it is important to emphasise the high level of content presented by medical students. A critical attitude is also important. Most of the knowledge presented comes from internet searches: databases of scientific articles, websites of people promoting unscientific theories, and social media.

The last class is a moderated discussion. Participants receive questions in advance and during the meeting they share their opinions, often referring to the material presented during the lecture and presentation. Here are some examples of topics for discussion from the 2024/2025 academic year:

1. Where does society's interest in non-scientific theories about health and disease come from?
2. Are we currently observing an increase in interest in non-scientific medicine, non-scientific theories, etc.?
3. How does the presence of non-scientific knowledge affect society?
4. What forms of communication do people who promote non-scientific theories about health and disease prefer? What motivates them?
5. Are there any ways to counteract the spread of non-scientific theories?
6. What did you gain from attending this course?

The course so far has shown that the boundaries of traditional teaching methods, such as lectures, presentations, discussions and partner dialogue, can often be crossed, and that different formats can be mixed. Within this subject, it is easy to turn the lecture into a basis for discussion. At the same time, there is a didactic intervention in the world of students' beliefs. This takes place while listening to the information provided by the lecturer, during research carried out in preparation for presentations or during discussions in class.

As a side note, I would like to mention that the course I teach is not the only one at the Medical University of Gdańsk that addresses the issue of misinformation in medicine.

Opinions of course participants

What conclusions can be drawn from the classes conducted for various medical programmes? In answering this question, I will not use the results of a survey conducted among students, but rather subjective opinions based on discussions or listening to the views of participants.

First of all, what is striking is the considerable interest in various non-scientific ideas and theories in this group. It is worth emphasising that this is not a situation where someone is a supporter of these ideas but simply guided by curiosity. This is justified by additional opinions included in the teaching survey completed later. These are enthusiastic comments, so I would not like to quote them here. I will only point out that, for example, in the 2024/2025 academic year, eight people completed the survey in the pharmacy programme, i.e. 1/3 of the participants, with an average of 100%. Six positive comments were also attached. The highest number of questionnaires for a single subject and field of study was completed in the 2022/2023 academic year. Fifteen out of 24 enrolled students did so, seven of whom shared additional positive opinions, often expressing the need to acquire such knowledge.

So, there is interest and a desire to acquire such knowledge, but what do participants think about the problem of non-scientific ideas themselves? First of all, they are surprised by their multitude and have not encountered most of them.

I found about 80 with historical connotations, and these are certainly not all of them. The issue raised during the classes is their high availability. Many people in the city of Gdańsk (Poland) are involved in bioresonance, which is, after all, a popular idea, but there are just as many places offering, for example, ear candling, a treatment that is equally pointless and supposedly derived from Native American traditions. Not only I but also the participants of the class checked this by preparing presentations: almost every non-scientific method, supposedly healing, can be used in the Tri-City area (north of Poland metropolis). For example, it is easy to find people promoting sylotherapy, i.e. therapeutic hugging of trees, or offering to hold USB cables in your hands, connected to a computer running a programme that is a remedy for destroying cancer cells. The latter example, found by one of the course participants, is difficult to comment on.

There have been cases where participants have called, pretending to be potential clients, and asked for details about the alleged therapy, thus obtaining information from the source of the problem. However, after listening to all the presentations, several groups came to the conclusion that Wrzeszcz (district of the city of Gdańsk) is a centre for offering various non-medical therapies.

It is not surprising that people at the beginning of their professional careers want to know how much it costs and whether it is possible to make money from it. Ichthyotherapy, i.e. removing dead skin from the feet or hands with the help of sucking barbel fish, costs from PLN 200 upwards, a bioresonance session costs around PLN 500, and the same amount is charged for using the aforementioned USB cables for 15 minutes.

Therefore, misinformation in medicine is not only a scientific problem, but also a profitable business. It is easy to calculate that dealing with this properly can bring in as much money as a well-paid medical professional. It is not uncommon for students to point out that people who are graduates of medical faculties, and even those with doctorates, are involved in this.

The authors of the presentation also point to another source of profit. This is the creation of various types of courses, preferably online, or even something they call schools. Training in lithotherapy, or how to treat with stones, costs around PLN 1,000. In cosmoenergy, on the other hand, a whole hierarchy system has been devised, supposedly supported by tradition and history, and advancing to the next levels obviously costs money.

During the classes, attention is also paid to ethical issues, including historical aspects. After all, ethics has been one of the most important components of medicine since at least the time of Hippocrates. The discussion concerns, among other things, the extent to which patients should be forced to use the achievements of scientific medicine in today's world, and to what extent it should be their choice. In this case, there are radical cases, such as persuading the parents of a terminally ill child to abandon medical treatment in favour of something unscientific.

Conclusions

At the end of this text, I would like to pose a fundamental question: to what extent can we say that misinformation in medicine is a recent phenomenon, and to what extent is it a problem rooted in the past?

I am inclined to believe that the problem has existed for a long time, but has only recently been noticed by the scientific world.

If we assume that various non-scientific movements will remain with us, it is reasonable to consider whether the knowledge acquired during medical studies should also include misinformation and knowledge about various non-scientific theories, in line with the statement: to defeat the enemy, you must first know them. This should no longer be in the form of elective classes, but compulsory ones. For now, the enemies of scientific medicine are doing well and occupying new fields. One of them is veterinary medicine and recommending bioresonance for animals.

Bibliography

- Bąkowiec K. (2023). *Dezinformacja. Instrukcja obsługi*. Warszawa: CeDeWu.
- Ernst E. (2004). Bioresonance, a Study of Pseudo-Scientific Language. *Research in Complementary and Classical Natural Medicine*, 11(3), 171–173.
- Ludwig, A. M. (1964). An historical survey of the early roots of mesmerism. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 12(4), 205–217.
- Mian, A., Khan, S. (2020). Coronavirus: the spread of misinformation. *BMC Medicine*, 18, 89.
- Mierzyńska, A. (2022). *Efekt niszczący. Jak dezinformacja wpływa na nasze życie*. Warszawa: Agora.
- Paluchowski P. (2024). *Od astrologii i astromedycyny do popularyzacji nauki. Wiedza o niebie w drukach kalendarzowych Prus Królewskich (XVI–XVIII w.)*. Gdańsk: Stowarzyszenie Rajcy Gdańscy, Instytut Kaszubski w Gdańsku.
- Peñafiel-Saiz, C., Echegaray-Eizaguirre, L., Perez-de-Arriluzea-Madariaga, A. (2024). The impact of biases on health disinformation research. *Societies*, 14(5), 64.
- Prasad K. (2013). *Fundamentals of evidence based medicine*. New Delhi: Springer.

- Stimpson J. P., Ortega N. (2023). Social media users' perceptions about health mis- and disinformation on social media. *Health Affairs Scholar*, 1(4).
- Suarez-Lledo, V., Álvarez-Galvez, J. (2021). Prevalence of health misinformation on social media. Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(1).
- van der Linden S. (2024). *Fake news. Jak dezinformacja infekuje umysły i jak się na nią uodpornić*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Zimmermann A. (2024). Kształcenie kadr medycznych – dokąd zmierzamy? *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, nr 2, 177–186.

Lidia Pokrzycka

Wydział Politologii i Dziennikarstwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID: 0000-0003-3796-3030

Gry antystresowe i warsztaty leśne w pracy ze studentami. Refleksje praktyka

Streszczenie

Artykuł przedstawia autorski model zajęć antystresowych realizowanych w środowisku akademickim, oparty na metodach edukacji pozaformalnej. Celem działań jest wsparcie dobrostanu psychicznego studentów poprzez redukcję napięcia, rozwój uważności oraz budowanie relacji społecznych. W ramach zajęć wykorzystano cztery gry karciane: STRESmisja, Qalmio, MOC LASU oraz Leśne Medytacje. Zajęcia odbywały się zarówno w sali dydaktycznej, jak i w parku, umożliwiając kontakt z naturą. Autorka podkreśla znaczenie biofilii w procesie uczenia się oraz rolę prowadzącego jako facylitatora zmiany. Artykuł wpisuje się w nurt edukacji humanistycznej, skoncentrowanej na osobie uczącej się i wskazuje na potrzebę wdrażania systemowych rozwiązań wspierających zdrowie psychiczne w szkolnictwie wyższym. To praktyczna propozycja, łącząca grywalizację, kontakt z naturą i refleksyjne nauczanie, w duchu przekraczania granic tradycyjnej dydaktyki.

Słowa kluczowe: dobrostan psychiczny, edukacja pozaformalna, gry karciane, kąpiele leśne, biofilia, uważność, szkolnictwo wyższe, grywalizacja

Summary

The article presents an original model of anti-stress classes in the academic environment, based on non-formal education methods. Its aim is to support students' mental well-being by reducing tension, fostering mindfulness, and strengthening social bonds. Four card games were used: STRESmisja, Qalmio, MOC LASU, and Leśne Medytacje. Classes took place both in traditional classrooms and in park settings, enabling contact with nature as a source of regeneration. The author emphasizes the role of biophilia in the learning process and the educator's function as a facilitator of change. The article aligns with the humanistic approach to education, focused on the learner, and highlights the need for systemic solutions to support mental health in higher education. The described model can be adapted across institutions as a response to information overload, academic stress, and relational deficits. It offers a practical blend of gamification, nature-based experiences, and reflective teaching in the spirit of crossing the boundaries of traditional didactics.

Keywords: mental wellbeing, non-formal education, card games, forest bathing, biophilia, mindfulness, higher education, gamification

Wprowadzenie

Wysoki poziom stresu towarzyszy zarówno studentom, jak i wykładowcom wręcz cały czas. Zjawisko to, choć powszechne, bywa często ignorowane lub traktowane jako nieodłączny element życia akademickiego. Tymczasem chroniczny stres wpływa negatywnie na jakość nauczania, procesy poznawcze oraz relacje społeczne.

Analizując efektywność nauczania w szkolnictwie wyższym, można zauważyć tendencję do zaliczania przedmiotów w warunkach napięcia, stresu, za to bez głębszego namysłu i refleksji. Taki model edukacji nie sprzyja rozwojowi kompetencji ani wewnętrznej motywacji. W odpowiedzi na te obserwacje rozpoczęłam testowanie narzędzi, które wspierają efektywną pracę, a jednocześnie obniżają poziom kortyzolu, zarówno u uczących się, jak i u osób prowadzących zajęcia.

W ramach poszukiwań skutecznych metod wdrożyłam w swojej praktyce dydaktycznej połączenie natury, uważności oraz gier antystresowych. Celem było stworzenie przestrzeni edukacyjnej, w której nie tylko przekazuje się wiedzę, ale również wspiera dobrostan psychofizyczny uczestników.

Wdrożenie gier antystresowych

Pierwszym etapem było wprowadzenie gier karcianych, tematycznie powiązanych z redukcją stresu i rozwijaniem uważności. Zajęcia miały charakter fakultatywny (dla mnie wolontariacki) i odbywały się na terenie uczelni. Studenci mieli okazję przekonać się, że gry nie muszą opierać się na rywalizacji i presji, mogą być narzędziem wspierającym dobrostan, nawet w zamkniętej przestrzeni sali wykładowej.

Zajęcia były wzbogacone o muzykę antystresową (dźwięki natury, lasu, pochodzące z serwisu YouTube), co dodatkowo wspierało atmosferę relaksu. Pomimo początkowego rozproszenia uczestnicy zaczęli dzielić się swoimi doświadczeniami, zauważając poprawę samopoczucia i spadek napięcia. W kolejnym etapie zaprosiłam studentów do parku, gdzie kontynuowaliśmy pracę z grami antystresowymi w ramach kąpieli leśnych.

Specyfika gier antystresowych

Na rynku dostępnych jest wiele gier antystresowych, jednak w swojej pracy dydaktycznej zdecydowałam się na testowanie tych, które według mojej oceny najlepiej odpowiadają potrzebom studentów i wykazują największą skuteczność w redukcji stresu.

Pierwszą z gier, którą wdrożyłam, jest „STRESmisja”¹ to gra karciana zaprojektowana z myślą o obniżeniu poziomu kortyzolu u uczestników. Jej struktura opiera się na trzech kategoriach kart: PSYCHE, czyli zadania związane z pracą nad umysłem i zmysłami; SOMA, obejmująca ćwiczenia fizyczne

¹ STRESmisja - gra karciana wspierająca redukcję stresu, oparta na technikach psychologicznych. Oficjalna strona projektu: <https://stresmisja.pl> Zob. także: Uniwersytet SWPS, „STRESmisja – naukowe wsparcie w rozgrywce ze stresem”, Bonk E., *STRESmisja – naukowe wsparcie w rozgrywce ze stresem*, dostępny na: <https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/36084-stresmisja-naukowe-wsparcie-w-rozgrywce-ze-stresem> (otwarty 20.08.2025).

wspierające regulację napięcia; oraz POLIS, skupiająca się na działaniach społecznych, rozwijających empatię i praktykę wdzięczności.

Przykładowe zadanie z kategorii SOMA to „Joga–skłon”, polegające na wykonaniu prostego ćwiczenia rozciągającego, które angażuje ciało i sprzyja rozluźnieniu. W kategorii POLIS pojawiają się zadania zachęcające do dzielenia się doświadczeniami, takie jak opowieść o ostatnim akcie pomocy drugiej osobie i refleksja nad emocjami, które temu towarzyszyły. Karty z kategorii PSYCHE zapraszają do uważnej eksploracji zmysłów na przykład poprzez kontakt z przedmiotem: jego zapach, fakturę, dźwięk czy smak oraz dzielenie się odczuciami po zakończeniu zadania.

„STRESmisja” może być rozgrywana zarówno zespołowo, jak i indywidualnie. W trybie grupowym uczestnicy dzielą się na dwa zespoły, którym przydziela się po pięć kart zadań. Zespoły nawzajem czytają sobie zadania, a gra kończy się po wykonaniu wszystkich zadań z kart. W wersji solo gracz codziennie losuje jedną kartę i analizuje jej wpływ na poziom stresu (to można zastosować już w wersji prywatnej, studenci byli zresztą tym bardzo zainteresowani). Przed rozpoczęciem rozgrywki każdy uczestnik zaznacza swój aktualny poziom stresu na specjalnym STRESometrze, używając różowego znacznika. Po zakończeniu gry poziom stresu zaznaczany jest ponownie, tym razem zielonym znacznikiem, co pozwala na obserwację zmian i refleksję nad skutecznością poszczególnych zadań.

Celem gry „STRESmisja” jest nie tylko obniżenie poziomu stresu, ale również rozwój samoświadomości oraz poznanie sprawdzonych technik antystresowych. Gra zawiera 54 karty zadań, podzielone na trzy wspomniane kategorie, co pozwala na holistyczne podejście do stresu, uwzględniające jego fizyczny, psychiczny i społeczny wymiar. Dzięki swojej elastycznej strukturze może być wykorzystywana zarówno jako narzędzie integracyjne, jak i forma treningu antystresowego w edukacji akademickiej.

Kolejną grą, którą wprowadziłam do pracy ze studentami, jest „Qalmio Mindfulness”². Jej mechanika opiera się na losowaniu kart, które wyznaczają kierunek praktyki uważności. Na początku uczestnik wybiera lub losuje kartę Fundamentu, która określa postawę przyjmowaną podczas ćwiczenia, na przykład „Umysł początkującego”, zachęcający do świeżego spojrzenia na codzienne doświadczenia. Następnie dobierana jest karta Ćwiczenia, zawierająca konkretne zadanie, takie jak uważne picie herbaty z pełnym zaangażowaniem zmysłów. Opcjonalnie można również wylosować kartę „Obserwacji”, która pogłębia refleksję nad wewnętrznymi reakcjami, napięciem i emocjami. Praktyka może trwać od 5 do 45 minut i obejmuje różne ścieżki: oddech, ciało, zmysły, umysł oraz serce. Gra wspiera rozwój akceptacji, obecności w chwili i zdolności do zatrzymania się w codziennym biegu.

W pracy terenowej, szczególnie podczas kąpieli leśnych, wykorzystuję również zestaw „Leśne Medytacje”³. Są to karty zaprojektowane z myślą o medytacji i uważności w kontakcie z naturą. Każda karta zawiera proste zadanie, które należy wykonać w wybranym miejscu w lesie. Uczestnicy są zachęceni do obserwacji, skupienia na oddechu i ciszy, bez oceniania czy rywalizacji. Gra promuje

² Qalmio - zestaw kart do pracy z emocjami, uważnością i stresem, wykorzystywany w edukacji i terapii. Oficjalna strona: <https://qalmio.pl>.

³ Leśne Medytacje - zestaw 35 kart do samodzielnej praktyki kąpieli leśnych, opracowany przez dyplomowanych przewodników shinrin-yoku. Gra wspiera uważność, relaksację i kontakt z naturą, wykorzystywana jest w edukacji, terapii oraz pracy rozwojowej. Zawiera książeczkę z instrukcjami oraz woreczek transportowy. Oficjalna strona: <https://moclasu.com/kartymocylasu/>.

wdzięczność i pełne zanurzenie w „tu i teraz”, co czyni ją wartościowym narzędziem terapeutycznym i edukacyjnym.

Najnowszym narzędziem, które włączyłam do swojej praktyki, jest gra „MOC LASU”⁴. Jej zadania opierają się na metaforycznym połączeniu natury i ciała. Przykładowe ćwiczenie polega na znalezieniu małych kamyczków, przyjrzeniu się ich fakturze i porównaniu ich do własnych blizn, piegów czy znamion. Uczestnik jest zaproszony do refleksji nad historią, którą te elementy ciała mogą opowiadać. Inne zadanie zachęca do dotykania kory drzew, obserwacji jej struktury i porównania jej do własnej skóry, co kończy się delikatnym masażem, takim symbolicznym gestem troski i uważności. Gra „MOC LASU” łączy elementy terapii, uważności i kontaktu z przyrodą, wspierając procesy emocjonalne i rozwój osobisty uczestników.

Kąpiele leśne jako narzędzie redukcji stresu w edukacji akademickiej

Wysoki poziom stresu w środowisku akademickim, zarówno wśród studentów, jak i kadry dydaktycznej, wymaga poszukiwania skutecznych i naturalnych metod wsparcia. Jedną z takich metod są kąpiele leśne. Jest to forma świadomego, uważnego przebywania w naturze, która nie tylko poprawia samopoczucie, ale również wspiera procesy poznawcze i emocjonalne.

Badania naukowe oraz obserwacje medyczne potwierdzają, że systematyczny kontakt z lasem wywiera pozytywny wpływ na organizm człowieka. Drzewa działają wielowymiarowo, czyli poprzez atmosferę nasyconą tlenem, obecność fitoncydów oraz bogactwo bodźców sensorycznych wpływają kompleksowo na układ nerwowy i emocjonalny.

W mojej pracy dydaktycznej wdrażam kąpiele leśne jako formę fakultatywnych zajęć wspierających dobrostan studentów. Zajęcia rozpoczynają się w ciszy, by umożliwić uczestnikom wejście w stan uważności. Skupiamy się na oddechu i powietrzu wychodzącym z ciała, zwracamy uwagę na zapachy, temperaturę i wilgotność powietrza. Kolejne ćwiczenia to koncentracja na powietrzu wchodzącym i wychodzącym z ciała przy zamkniętych oczach, wsłuchiwanie się w dźwięki natury, wyobrażanie sobie, że jesteśmy jednością z przyrodą, koncentracja na otaczających dźwiękach, a potem dotyku naturalnych obiektów (na przykład liści czy kamieni) i analiza ich tekstury z zamkniętymi oczami. Uważny, powolny spacer z pełną obecnością, w tym w kontakcie stóp z ziemią, kończy się losowaniem kart refleksyjnych (np. „Leśne Medytacje” lub „Qalmio”), które stanowią punkt wyjścia do indywidualnych przemyśleń. Spacer odbywa się w rytmie powolnym, z zatrzymaniami i kontaktami z roślinami, a kończy się rytuałem refleksji, z pytaniami o odczucia, wnioski, emocje.

Uczestnicy moich zajęć fakultatywnych, prowadzonych w naturze, wskazują na wyraźną poprawę samopoczucia i redukcję napięcia. Wszyscy, którzy uczestniczą w spacerach wychodzą z lasu czy parku znacznie wyciszeni, rozluźnieni, deklarują, że bardzo spada im poziom stresu (co zresztą jest też widoczne).

W badaniach ankietowych prowadzonych po kąpielach leśnych wszyscy deklarują chęć ponownego udziału w tego typu spacerach. Najczęściej wymieniane elementy pozytywnego wpływu

⁴ MOC LASU - narzędzie wspierające kąpiele leśne i kontakt z naturą, wykorzystywane w pracy rozwojowej i edukacyjnej. Oficjalna strona projektu: <https://moclasu.com/kartymocylasu/>.

na uczestników to zapach drzew, uważność na to, co się dzieje tu i teraz, oraz czas na regenerację w ciszy i spokoju. Studenci podkreślają znaczenie świadomego kontaktu z naturą przy użyciu wszystkich zmysłów, czyli wzroku, słuchu, węchu i dotyku. Uczestnicy moich zajęć podkreślają, że nigdy nie uczestniczyli w tego typu ćwiczeniach, nie mieli pojęcia, że w taki sposób można wykorzystywać las, parki, a nawet miejskie skwery. Studenci zauważali, że bardzo łatwo wyciszyć się, jeżeli zna się odpowiednie techniki pracy, albo nawet posiada w domu odpowiednie gry antystresowe. Niektórzy mieszkają blisko lasów, a nigdy nie przyszło im do głowy, żeby skupić się na tu i teraz w przestrzeni leśnej. Zazwyczaj las kojarzył im się z szybkimi spacerami i ewentualnie zbieraniem grzybów, fizycznym zmęczeniem po pokonaniu wielu kilometrów. Studenci sami czuli podczas naszych zajęć, że wracamy do podstaw bardzo ważnych dla człowieka.

Inspiracja do wychodzenia poza schematy

W trakcie spacerów przyznaję moim uczestnikom, że sama przez lata nie miałam pojęcia, jak istotny dla zdrowia człowieka jest kontakt z naturą realizowany w sposób bardzo uważny. A jesteśmy cały czas wystawiani na kolejne źródła stresu, jednostkowo i zbiorowo chociażby poprzez nadmiar informacji, jesteśmy psychicznie i fizycznie bardzo zmęczeni spotykając się z bodźcami o nawracającym charakterze⁵. Dopiero dzięki udziałowi w projekcie „Zaopiekowani w stresie – natura jako źródło zdrowia psychicznego”, sfinansowanym ze środków Narodowego Instytutu Wolności w ramach NOWEFIO (edycja 2024) realizowanym przez Fundację „Instytut Psychologii Stresu”, mogłam poznać zasady prowadzenia kąpeli leśnych oraz niezbędną teorię i praktykę. Podczas szkolenia prowadzonego w lesie pod Zgierzem mogłam się dowiedzieć, jak bardzo odeszliśmy od źródeł i jak istotny jest powrót do spokoju, wyciszenia, który oferuje natura.

Bardzo ważnym elementem szkolenia było przedstawienie koncepcji biofilii, wprowadzonej przez Edwarda Wilsona, która dotyczy wrodzonej skłonności człowieka do nawiązywania relacji z naturą. Nasze mózgi i ciała ewoluowały w środowisku naturalnym, a jego brak może prowadzić do dyskomfortu psychicznego i fizycznego⁶. Koncepcja biofilii Wilsona znajduje potwierdzenie w mojej praktyce dydaktycznej.

Studenci, którzy uczestniczą w kąpielach leśnych, odzyskują zdolność koncentracji, wyciszenia i refleksji⁷. Badania Rogera Ulricha i Stephena Kaplana wskazują, że kontakt z naturą obniża poziom kortyzolu, poprawia funkcje poznawcze i wspiera procesy emocjonalne⁸. Moje obserwacje potwierdzają te wnioski, studenci wychodzą z lasu wyciszeni, bardziej obecni, gotowi do nauki.

⁵ Mencagli, M., Neri, M. (2020). *Lecznicza moc drzew*. Białystok: Wydawnictwo Vital, s. 38-42.

⁶ Na podstawie materiałów szkoleniowych udostępnionych w ramach projektu „Zaopiekowani w stresie – natura jako źródło zdrowia psychicznego”, sfinansowanego ze środków Narodowego Instytutu Wolności w ramach NOWEFIO edycja 2024 realizowanego przez Fundację Instytut Psychologii Stresu.

⁷ Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, s. 1-22.

⁸ Ulrich R. S. i in.(1991). *Stress recovery during exposure to natural and urban environments*. « Journal of Environmental Psychology », nr 11, s.201-230; Kaplan, S.(1995). *The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework*. «Journal of Environmental Psychology», 15(3), s.169-182.

Z kolei Gert Biesta podkreśla, że edukacja powinna umożliwiać uczącemu się zaistnienie jako osoba, a nie tylko odbiorca treści⁹. W moich zajęciach staram się tworzyć przestrzeń, w której student może być sobą, nie tylko w roli słuchacza, ale jako uczestnik procesu regeneracji.

Jack Mezirow, twórca koncepcji uczenia się transformatywnego, wskazuje, że edukacja dorosłych powinna prowadzić do zmiany sposobu interpretowania doświadczeń poprzez refleksję¹⁰. Gry antystresowe i kąpiele leśne, które prowadzę, są właśnie taką przestrzenią, pozwalającą studentom spojrzeć na siebie i swoje emocje z nowej perspektywy.

David Kolb opisuje uczenie się jako cykl, który rozpoczyna się od doświadczenia, przechodzi przez refleksję, konceptualizację i aktywne eksperymentowanie¹¹. Moje zajęcia wpisują się w ten model, studenci doświadczają, reflektują, a potem wdrażają nowe sposoby radzenia sobie ze stresem.

W literaturze naukowej wskazuje się na redukcję objawów depresji i lęku dzięki kąpielom leśnym, a dodatkowo wykazano wzrost kreatywności¹². Udowodniono, że krótkie spacery w przyrodzie poprawiają pamięć roboczą i funkcje wykonawcze (np. planowanie, rozwiązywanie problemów, czy inicjowanie aktywności)¹³. Naukowcy już od lat doceniają więc siłę natury, możliwości odstresowania dzięki przyrodzie, a także regeneracji sił życiowych¹⁴.

Co ważne, kąpiele leśne nie wymagają wysiłku fizycznego, bo opierają się na odczuwaniu: zapachu, dźwięku, dotyku, obecności. Nie trzeba pokonywać wielu kilometrów, żeby poczuć siłę oddziaływania lasu, parku czy nawet miejskiego skweru. To forma edukacji w ruchu, bez ekranów, w przestrzeni neutralnej i nieoceniającej. Przyroda staje się idealnym środowiskiem do prowadzenia warsztatów, sesji uważności i medytacji, także w ramach zajęć na uczelniach wyższych.

Połączenie gier antystresowych, kart refleksyjnych i kąpiele leśnych tworzy spójną, naturalną metodę profilaktyki stresu w edukacji akademickiej. Edukacja może być humanistyczna, czuła i uważna. Taka właśnie jest dziś potrzebna. Nie zawsze musimy walczyć ze stresem. Czasem wystarczy przestać biec, zatrzymać się, usiąść pod drzewem i przypomnieć sobie, że jesteśmy częścią przyrody.

Moje doświadczenia dydaktyczne z grami antystresowymi i kąpielami leśnymi nie tylko wspierają dobrostan studentów, ale redefiniują moje rozumienie roli nauczyciela akademickiego. Zauważam, że edukacja może być przestrzenią regeneracji, nie tylko przekazu wiedzy. W lesie, w ciszy, w rytmie uważności, studenci odzyskują kontakt ze sobą, a ja z sensem nauczania.

Relacja edukacyjna nie musi opierać się na kontroli czy presji. Może być spotkaniem, w którym obecność i zaufanie stają się fundamentem procesu uczenia się. Współczesna dydaktyka akademicka,

⁹ Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, s. 89-92.

¹⁰ Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 3-14.

¹¹ Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, s. 25-38.

¹² Berman M.G. i in. (2008). *The cognitive benefits of interacting with nature*. « Psychological Science » nr19, s. 1207.

¹³ Tennessen C.M, Cimprich B. (1995). *Views to nature: Effects on attention*. « Journal of Environmental Psychology » nr 15, s.77-85.

¹⁴ Keniger I.E. i in. (2013). *What Are the Benefits of Interacting with Nature ?*. « International Journal of Environmental Research and Public Health », nr 10, s. 913-935.

przeciążona informacyjnie i emocjonalnie, potrzebuje takich przestrzeni, nie jako dodatku, lecz jako odpowiedzi na realne potrzeby uczestników. Dla mnie jako prowadzącej, te zajęcia są nie tylko metodą, ale formą autorefleksji. Uczę się słuchać, obserwować, być. Uczę się, że edukacja to nie tylko program, ale rytm relacji.

Bibliografia

- Berman M.G. i in. (2008). *The cognitive benefits of interacting with nature*. « Psychological Science » nr19, s. 1207.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, s. 89–92.
- Bonk E., *STRESmisja – naukowe wsparcie w rozgrywce ze stresem*, dostępny na: <https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/36084-stresmisja-naukowe-wsparcie-w-rozgrywce-ze-stresem> (otwarty 20.08.2025).
- Kaplan S. (1995). *The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework*. « Journal of Environmental Psychology » nr 15, s. 169–182.
- Keniger I.E. i in. (2013). *What Are the Benefits of Interacting with Nature ?*. « International Journal of Environmental Research and Public Health », nr 10, s. 913–935.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 25–38.
- Materiały szkoleniowe projektu „Zaopiekowani w stresie – natura jako źródło zdrowia psychicznego”, sfinansowanego ze środków Narodowego Instytutu Wolności w ramach NOWEFIO edycja 2024 realizowanego przez Fundację Instytut Psychologii Stresu.
- Mencagli, M., Neri, M. (2020). *Lecznicza moc drzew*. Białystok: Wydawnictwo Vital, s. 38–42.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 3–14.
- Tennessen C.M., Cimprich B. (1995). *Views to nature: Effects on attention*. « Journal of Environmental Psychology » nr 15, s.77–85.
- Ulrich R. S. i in.(1991). *Stress recovery during exposure to natural and urban environments*. « Journal of Environmental Psychology », nr 11, s. 201–230.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, s. 1–22.

Lidia Pokrzycka

Faculty of Political Science and Journalism

Maria Curie–Skłodowska University

ORCID: 0000–0003–3796–3030

Anti–stress games and forest workshops in work with students. Reflections of a practitioner

Abstract

The article presents an original model of anti–stress classes implemented in the academic environment, based on non–formal education methods. The aim of these activities is to support students’ mental well–being through the reduction of tension, the development of mindfulness, and the building of social relationships. As part of the classes, four card games were used: STRESmisja, Qalmio, MOC LASU [the Power of Forest], and Leśne Medytacje [Forest Meditations]. The classes took place both in a classroom and in a park, enabling contact with nature. The author emphasizes the importance of biophilia in the learning process and the role of the facilitator as an agent of change. The article fits into the current of humanistic education focused on the learner and points to the need to implement systemic solutions supporting mental health in higher education. It is a practical proposal combining gamification, contact with nature, and reflective teaching, in the spirit of transcending the boundaries of traditional didactics.

Keywords: mental well–being, non–formal education, card games, forest bathing, biophilia, mindfulness, higher education, gamification

Introduction

A high level of stress accompanies both students and lecturers almost constantly. This phenomenon, although widespread, is often ignored or treated as an inseparable element of academic life. Meanwhile, chronic stress negatively affects the quality of teaching, cognitive processes, and social relations.

When analyzing the effectiveness of teaching in higher education, one can observe a tendency toward passing courses under conditions of tension and stress, yet without deeper reflection. Such a model of education does not foster the development of competences or intrinsic motivation. In response to these observations, I began testing tools that support effective work while simultaneously lowering cortisol levels, both among learners and among those conducting classes.

As part of the search for effective methods, I implemented in my teaching practice a combination of nature, mindfulness, and anti–stress games. The aim was to create an educational

space in which not only knowledge is transmitted, but also the psychophysical well-being of participants is supported.

Implementation of anti-stress games

The first stage involved introducing card games thematically related to stress reduction and the development of mindfulness. The classes were facultative (voluntary on my part) and took place on university premises. Students had the opportunity to see that games do not have to be based on rivalry and pressure; they can be tools supporting well-being, even within the enclosed space of a lecture hall.

The classes were enriched with anti-stress music (sounds of nature & forest from YouTube), which additionally supported an atmosphere of relaxation. Despite initial distraction, participants began to share their experiences, noting an improvement in well-being and a decrease in tension. In the next stage, I invited students to a park, where we continued working with anti-stress games as part of forest bathing.

The specificity of anti-stress games

Many anti-stress games are available on the market; however, in my teaching practice I decided to test those which, in my assessment, best meet students' needs and demonstrate the greatest effectiveness in stress reduction.

The first game I implemented is "STRESmisja" [STRESSmission], a card game designed to lower participants' cortisol levels. Its structure is based on three categories of cards: PSYCHE, which includes tasks related to working with the mind and senses; SOMA, comprising physical exercises supporting the regulation of tension; and POLIS, focusing on social activities that develop empathy and the practice of gratitude.

An example task from the SOMA category is "Yoga forward bend," which involves performing a simple stretching exercise that engages the body and promotes relaxation. The POLIS category includes tasks encouraging the sharing of experiences, such as telling a story about one's most recent act of helping another person and reflecting on the emotions that accompanied it. Cards from the PSYCHE category invite mindful exploration of the senses, for example through contact with an object—its smell, texture, sound, or taste—and sharing one's sensations after completing the task.

"STRESmisja" can be played both in teams and individually. In the group mode, participants divide into two teams, each receiving five task cards. The teams read tasks to one another, and the game ends after all tasks have been completed. In the solo version, the player draws one card daily and analyses its impact on stress levels (this can already be applied privately, and the students were, in fact, very interested in this).

Before starting the game, each participant marks their current stress level on a special STRESometer using a pink marker. After finishing the game, the stress level is marked again, this time

with a green marker, which allows for observation of changes and reflection on the effectiveness of individual tasks.

The aim of the game “STRESmisja” is not only to reduce stress levels, but also to develop self-awareness and to learn proven anti-stress techniques. The game contains 54 task cards, divided into the three aforementioned categories, which allows for a holistic approach to stress, taking into account its physical, psychological, and social dimensions. Thanks to its flexible structure, it can be used both as an integration tool and as a form of anti-stress training in academic education.

Another game that I introduced into my work with students is “Qalmio Mindfulness.” Its mechanics is based on drawing cards that indicate the direction of mindfulness practice. At the beginning, the participant chooses or draws a Foundation card that determines the attitude adopted during the exercise, for example “Beginner’s Mind,” which encourages a fresh view of everyday experiences. Then an “Exercise” card is drawn, containing a specific task, such as mindful tea drinking with full engagement of the senses. Optionally, an “Observation” card may also be drawn, which deepens reflection on internal reactions, tension, and emotions. The practice may last from 5 to 45 minutes and includes various paths: breath, body, senses, mind, and heart. The game supports the development of acceptance, presence in the moment, and the ability to pause in everyday rush.

In fieldwork, especially during forest bathing, I also use the “Leśne Medytacje” [Forest Meditations] set. These are cards designed for meditation and mindfulness in contact with nature. Each card contains a simple task to be performed in a selected place in the forest. Participants are encouraged to observe, focus on breath and silence, without judgment or competition. The game promotes gratitude and full immersion in the “here and now,” making it a valuable therapeutic and educational tool.

The newest tool that I have included in my practice is the game “MOC LASU [The Power of Forest].” Its tasks are based on the metaphorical connection of nature and the body. One example exercise involves finding small stones, examining their texture, and comparing them to one’s own scars, freckles, or birthmarks. The participant is invited to reflect on the stories that these elements of the body may tell.

Another task encourages touching tree bark, observing its structure, and comparing it to one’s own skin, which ends with a gentle massage as a symbolic gesture of care and mindfulness. The game “MOC LASU” combines elements of therapy, mindfulness, and contact with nature, supporting emotional processes and the personal development of participants.

Forest bathing as a tool for stress reduction in academic education

The high stress level in the academic environment, both among students and teaching staff, requires the search for effective and natural methods of support. One such method is forest bathing. It is a form of conscious, mindful presence in nature that not only improves well-being but also supports cognitive and emotional processes.

Scientific research and medical observations confirm that systematic contact with the forest has a positive impact on the human body. Trees act multidimensionally through oxygen-rich air, the

presence of phytoncides, and a wealth of sensory stimuli – they comprehensively affect the nervous and emotional systems.

In my teaching practice, I implement forest bathing as a form of elective classes supporting students' well-being. The classes begin in silence to enable participants to enter a state of mindfulness. We focus on breathing and the air leaving the body, pay attention to smells, temperature, and humidity. Subsequent exercises include focusing on air entering and leaving the body with closed eyes, listening to the sounds of nature, imagining that we are one with nature, concentrating on surrounding sounds, and then on touching natural objects (for example leaves or stones) and analyzing their texture with closed eyes. A mindful, slow walk with full presence, including contact between feet and the ground, ends with drawing reflective cards (e.g., "Leśne Medytacje" or "Qalmio"), which become a starting point for individual reflections. The walk takes place at a slow pace, with pauses and contact with plants, and ends with a reflection ritual, with questions about sensations, conclusions, and emotions.

Participants in my optional nature-based classes indicate a clear improvement in well-being and a reduction of tension. Everyone who participates in the walks leaves the forest or park significantly calmer and more relaxed and declares a marked decrease in stress levels (which is also visibly noticeable). In post-forest bathing questionnaire surveys, all participants declare their willingness to take part in such walks again. The most frequently mentioned elements of positive impact are the smell of trees, mindfulness of what is happening here and now, and time for regeneration in silence and peace.

Students emphasize the importance of conscious contact with nature using all senses: sight, hearing, smell, and touch. Participants stress that they had never taken part in such exercises before and had no idea that forests, parks, and even urban green spaces could be used in this way.

Students noted that it is very easy to calm down if one knows appropriate work techniques or even has suitable anti-stress games at home. Some live close to forests yet had never considered focusing on the here and now in forest space. Usually, the forest was associated with quick walks and possibly mushroom picking, physical fatigue after covering many kilometers. During our classes, students themselves felt that we were returning to foundations that are very important for human beings.

Inspiration to go beyond established patterns

During the walks, I openly tell my participants that for many years I myself had no idea how important for human health contact with nature practiced in a very mindful way is. Yet we are constantly exposed to successive sources of stress, individually and collectively, for example through information overload; we are psychologically and physically very exhausted by recurring stimuli.

Only thanks to participation in the project "Zaopiekowani w stresie – natura jako źródło zdrowia psychicznego" ("Cared for in stress – nature as a source of mental health"), funded by the National Institute of Freedom under the NOWEFIO 2024 program and implemented by the Foundation Institute of Stress Psychology, was I able to learn the principles of conducting forest bathing and the necessary theory and practice. During training conducted in a forest near Zgierz (central Poland), I

learned how far we have moved away from our sources and how crucial it is to return to the calm and silence offered by nature.

A very important element of the training was the presentation of the concept of biophilia introduced by Edward Wilson, which concerns the innate human tendency to establish relationships with nature. Our brains and bodies evolved in a natural environment, and its absence may lead to psychological and physical discomfort. The concept of biophilia proposed by Wilson is confirmed in my teaching practice. Students who participate in forest bathing regain the ability to concentrate, calm down, and reflect. Research by Roger Ulrich and Stephen Kaplan indicates that contact with nature lowers cortisol levels, improves cognitive functions, and supports emotional processes. My observations confirm these conclusions: students leave the forest calmer, more present, and ready to learn.

In turn, Gert Biesta emphasizes that education should enable the learner to come into being as a person, not merely as a recipient of content. In my classes, I strive to create a space in which the student can be themselves, not only in the role of a listener, but as a participant in the process of regeneration. Jack Mezirow, the creator of the concept of transformative learning, points out that adult education should lead to a change in the way experiences are interpreted through reflection. The anti-stress games and forest bathing that I conduct are precisely such a space: they allow students to look at themselves and their emotions from a new perspective.

David Kolb describes learning as a cycle that begins with experience, moves through reflection, conceptualization, and active experimentation. My classes fit into this model: students experience, reflect, and then implement new ways of coping with stress.

Scientific literature indicates a reduction of symptoms of depression and anxiety thanks to forest bathing, as well as an increase in creativity. It has been proven that short walks in nature improve working memory and executive functions (e.g., planning, problem-solving, or initiating activity). For years, scientists have therefore appreciated the power of nature, the possibilities of relieving stress through nature, and the regeneration of vital forces.

Importantly, forest bathing does not require physical exertion, because it is based on sensing: smell, sound, touch, presence. There is no need to cover many kilometers to feel the power of influence of a forest, park, or even an urban green square. It is a form of education in movement, without screens, in a neutral and non-judgmental space. Nature becomes an ideal environment for workshops, mindfulness sessions, and meditation, also as part of classes at higher education institutions.

The combination of anti-stress games, reflective cards, and forest bathing creates a coherent, natural method of stress prevention in academic education. Education can be humanistic, tender, and mindful. This is exactly what is needed today. We do not always have to fight stress. Sometimes it is enough to stop rushing, pause, sit under a tree, and remember that we are part of nature.

My teaching experiences with anti-stress games and forest bathing not only support students' well-being but also redefine my understanding of the role of the academic teacher. I notice that education can be a space of regeneration, not only of knowledge transfer. In the forest, in silence, in the rhythm of mindfulness, students regain contact with themselves, and I with the meaning of

teaching. The educational relationship does not have to be based on control or pressure. It can be an encounter in which presence and trust become the foundation of the learning process. Contemporary academic didactics, overloaded informationally and emotionally, needs such spaces not as an addition but as a response to the real needs of participants. For me, as an academic teacher, these classes are not only a method but also a form of self-reflection. I learn to listen, observe and be. I learn that education is not only a curriculum but also the rhythm of relationships.

References

- Berman M.G. i in. (2008). *The cognitive benefits of interacting with nature*. « Psychological Science » nr19, s. 1207.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, s. 89–92.
- Bonk E., *STRESmisja – naukowe wsparcie w rozgrywce ze stresem*, dostępny na: <https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/36084-stresmisja-naukowe-wsparcie-w-rozgrywce-ze-stresem> (otwarty 20.08.2025).
- Kaplan S. (1995). *The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework*. « Journal of Environmental Psychology » nr 15, s. 169–182.
- Keniger I.E. i in. (2013). *What Are the Benefits of Interacting with Nature ?*. « International Journal of Environmental Research and Public Health », nr 10, s. 913–935.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 25–38.
- Materiały szkoleniowe projektu „Zaopiekowani w stresie – natura jako źródło zdrowia psychicznego”, sfinansowanego ze środków Narodowego Instytutu Wolności w ramach NOWEFIO edycja 2024 realizowanego przez Fundację Instytut Psychologii Stresu.
- Mencagli, M., Neri, M. (2020). *Lecznicza moc drzew*. Białystok: Wydawnictwo Vital, s. 38–42.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 3–14.
- Tennessen C.M, Cimprich B. (1995). *Views to nature: Effects on attention*. « Journal of Environmental Psychology » nr 15, s. 77–85.
- Ulrich R. S. i in. (1991). *Stress recovery during exposure to natural and urban environments*. « Journal of Environmental Psychology », nr 11, s. 201–230.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, s. 1–22.

Dorota Godlewska–Werner

Aleksandra Peplińska

Blanka Kondratowicz

Justyna Michałek–Kwiecień

Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego

Gdy wiedza spotyka pasję: refleksje o przekraczaniu granic wiedzy i odwadze w konkursie seminariów kursowych

Seminarium kursowe jest przedmiotem obowiązkowym realizowanym przez studentów III roku Psychologii i stanowi wprowadzenie do seminarium magisterskiego. Jego celem jest wyposażenie osób studiujących w wiedzę i umiejętności niezbędne do planowania, przygotowania i przeprowadzenia projektu badawczego realizowanego w małych zespołach, a następnie syntetycznego przedstawienia wyników badań.

Od początku semestru zespoły poszukują inspiracji i realizują kolejne etapy badania pod czujnym okiem opiekunek i opiekunów naukowych z Instytutu Psychologii, tak aby na koniec roku akademickiego przygotować prezentacje podsumowujące ich prace.

Każda grupa seminaryjna składa się z kilku zespołów badawczych, co przekłada się na równoległą realizację wielu projektów, często zróżnicowanych tematycznie i odzwierciedlających indywidualne zainteresowania osób studiujących. Podczas jednych z ostatnich zajęć wszystkie zespoły prezentują efekty swojej pracy, a spośród nich wyłaniana jest grupa, która reprezentuje seminarium w konkursie instytutowym.

Wyobraźnia studentek i studentów nie zna granic, projekty są niezwykle ciekawe – tematy dotyczą aktualnych i ważnych aspektów społecznych. Realizowane są z ogromnym zaangażowaniem i wymagają od zespołów umiejętności współpracy, komunikacji, kreatywności, samodyscypliny, odpowiedzialności za wynik pracy, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz troski o poprawność metodologiczną prowadzonych badań oraz zasady etyczne.

W roku akademicki 2024/2025 finał prac studenckich zespołów badawczych przypadł na 12.06 dla studentów studiów stacjonarnych i na 14.06 dla studentów studiów niestacjonarnych. Na drodze eliminacji wewnętrznych do Konkursu Seminariów Kursowych zostały wyłonione następujące grupy laureatek i laureatów z grup dziennych:

1. Anna Maria Świdorska, Kamil Petrykowski, Natalia Żdan, Wiktoria Prekop, Pola Nowak, Emilia Nawrocka pod kierunkiem dr Doroty Dykalskiej „Badanie korelacyjne wielowymiarowego podejścia edukacyjnego opartego na taksonomii Blooma, rozwijaniu metapoznania i poczucia kontroli na osiągnięcia edukacyjne i kompetencje uczniów”
2. Karolina Karpowicz, Roksana Foigt, Nina Jankowska, Amelia Łobejko, Emilia Walaszek, Maja Koenner, Natalia Witkowska, Ola Tatol, Nina Kulesza pod kierunkiem dr hab. Dagmary Budnik – Przybylskiej „Wirtualna pomoc. Ready? Go”
3. Agnieszka Meler, Hanna Ossowska, Zuzanna Wrońska, Aleksandra Szypryt, Jacek Arcyman, Aleksandra Piechówka pod kierunkiem dr Doroty Godlewskiej–Werner „PSR jako narzędzie skutecznych rozwiązań w pracy”
4. Igor Bienias, Julia Janiszewska, Karolina Romanowska, Natalia Sochacka, Livia Treder pod kierunkiem dr Blanki Kondratowicz „Perfekcjonizm a wytrzymałość w dążeniu do celów długoterminowych”
5. Amelia Andrzejczak, Barbara Foryś, Oliwia Sokolik, Maria Urban, Julianna Widelska pod kierunkiem dra Mateusza Lammka „Toksyczna męskość u osób grających w gry wideo”
6. Michał Skoczko, Wiktoria Targus, Nadia Zakrzewska pod kierunkiem dra Rafała Lawendowskiego „W rytmie skupienia. Wpływ muzyki na efektywność procesów uwagi”
7. Jadwiga Cichoń, Lila Rudaś, Lidia Żelaskowska pod kierunkiem dr Edyty Orłowskiej „Jak oceniasz swoją pamięć? „Subiektywna ocena pamięci epizodycznej studentów w relacji do jej faktycznej efektywności”
8. Iwona Ulenberg, Jakub Lewandowski, Julia Kunkel, Marcin Tyl, Wiktoria Kurek pod kierunkiem dr Aleksandry Peplińskiej „Czy wypalenie psychologa zaczyna się już na studiach? O zjawisku wypalenia edukacyjnego wśród nas”
9. Natalia Wichrowska, Karolina Reysowska, Klaudia Sakiewicz, Martyna Formela, Matylda Szerszeń pod kierunkiem dr Marty Witkowskiej „Psychologiczne mechanizmy podatności na manipulację polityczną: wpływ identyfikacji z kandydatem oraz korelatów poznawczo–emocjonalnych”
10. Nela Kusak, Izabela Majczyk, Julia Stawowska, Julia Żorańska pod kierunkiem dra Piotra Połomskiego „Inteligencja emocjonalna i dobrostan psychiczny a posiadanie zwierzęcia domowego”
11. Aleksandra Jachim, Zuzanna Łukaszewska, Julita Gontar pod kierunkiem dr Agnieszki Fanslau „Tożsamość płciowa kobiet a rozbawienie i aprobata humoru seksistowskiego wobec mężczyzn. Tradycyjność / progresywność vs rozbawienie / aprobata”

Wśród osób reprezentujących poszczególne seminaria kursowe realizowane na studiach niestacjonarnych znalazły się następujące grupy:

1. Zofia Hinca, Monika Lipińska–Hüseynova, Monika Bębenek, Małgorzata Płaneta, Patrycja Wolska pod kierunkiem dr Doroty Dykalskiej „Związek FOMO edukacyjnego z motywacją i wypaleniem u studentów”

2. Marta Kalocińska, Bartosz Buczyłko, Konrad Stróżewski, Damian Cyman, Bartłomiej Tułodziecki pod kierunkiem dr Blanki Kondratowicz "Śledzenie w Internecie profili zgodnych z własnymi aspiracjami a poziom satysfakcji z życia"
3. Szymon Benet, Michał Fuksiński, Martyna Śliwowska, Kacper Traskowski pod kierunkiem dr Edyty Orłowskiej, „Umiejętność rozpoznawania AI”
4. Areta Nastąły, Aleksandra Pieczka, Tatiana Ilczyszyn, Klaudia Krysiak pod kierunkiem dra Piotra Połomskiego "Posiadanie ogrodu a poczucie dobrostanu psychicznego"

Wszystkie projekty były imponujące, osoby prezentujące otrzymały aplauz i gratulacje. Kadra naukowa oceniała każdą prezentację pod kątem merytorycznym, estetycznym i poziomem wystąpienia na specjalnie zaprojektowanej ankiecie. Poziom był tak wysoki i wyrównany, że różnice między grupami wynosiły kilka setnych lub tysięcznych ułamka. Ostatecznie wyłoniono zwycięskie zespoły. Zostały one nagrodzone książkami naukowymi i certyfikatami, które mogą zostać wpisane do suplementu.

Finalistkami i finalistami konkursu seminariów kursowych w dniu 12.06.2025 zostali:

1. I miejsce – Igor Bienias, Julia Janiszewska, Karolina Romanowska, Natalia Sochacka, Livia Treder pod kierunkiem dr Blanki Kondratowicz
2. II miejsce – Iwona Ulenberg, Jakub Lewandowski, Julia Kunkel, Marcin Tyl, Wiktoria Kurek pod kierunkiem dr Aleksandry Peplińskiej
3. III miejsce – Agnieszka Meler, Hanna Ossowska, Zuzanna Wrońska, Aleksandra Szypryt, Jacek Arcyman, Aleksandra Piechówka pod kierunkiem dr Doroty Godlewskiej–Werner

Natomiast 14.06.2025:

1. I miejsce – Areta Nastąły, Aleksandra Pieczka, Tatiana Ilczyszyn, Klaudia Krysiak pod kierunkiem dra Piotra Połomskiego
2. II miejsce ex aequo – Szymon Benet, Michał Fuksiński, Martyna Śliwowska, Kacper Traskowski pod kierunkiem dr Edyty Orłowskiej oraz Zofia Hincă, Monika Lipińska–Hüseynova, Monika Bębenek, Małgorzata Płaneta, Patrycja Wolska pod kierunkiem dr Doroty Dykalskiej
3. III miejsce – Marta Kalocińska, Bartosz Buczyłko, Konrad Stróżewski, Damian Cyman, Bartłomiej Tułodziecki pod kierunkiem dr Blanki Kondratowicz.

Seminarium kursowe realizowane przez cały semestr okazuje się więc czymś zdecydowanie większym niż zestawem akademickich zadań. To proces, w którym studenci krok po kroku uczą się przekraczać granice własnych możliwości – od pierwszych szkiców pomysłów, przez trud wspólnej pracy, aż po świadome i odpowiedzialne prowadzenie badań naukowych. Jest to również czas, w którym podnoszą kompetencje kluczowe z perspektywy współczesnych pracodawców, m.in. myślenie analityczne, odporność psychiczna, elastyczność.

Zwieńczeniem jest konkurs, ale prawdziwa wartość leży w doświadczeniu procesu realizacji projektu badawczego – rozwijaniu kompetencji badawczych, budowaniu współpracy, uczeniu się odwagi intelektualnej, myślenia krytycznego i rzetelności metodologicznej.

Prezentacja wyników badań na forum akademickim wiąże się także z umiejętnościami wystąpień publicznych, autoprezentacji, efektywnej komunikacji, ale i budowania kompetencji zaradczych, sprawczości i samodzielności. Ten wysiłek tworzy fundament, na którym studenci oprą przyszłe projekty magisterskie i swoją zawodową tożsamość.

Co ważne, wyniki uzyskane w ramach pracy na seminariach kursowych przez kilka grup zostały opisane i zgłoszone jako publikacje naukowe lub abstrakty na konferencje. Jedna z tegorocznych grup seminaryjnych zdecydowała się na kontynuację projektu badawczego i przygotowanie oraz przeprowadzenie warsztatów dla licealistów w oparciu o uzyskane wyniki. Niniejszy projekt realizują z ramienia Sekcji Psychologii Klinicznej i Zdrowia KNP Anima. Dzięki temu pomysły realizowane w ramach seminarium nie kończą się wyłącznie w murach uczelni, lecz znajdują odbiorców w szerszej społeczności.

Dorota Godlewska–Werner

Aleksandra Peplińska

Blanka Kondratowicz

Justyna Michałek–Kwiecień

Institute of Psychology, University of Gdansk

When knowledge meets passion: reflections on transgressing the boundaries of knowledge and courage in a course seminar competition

The course seminar is a mandatory subject for third-year psychology students and prepares them for the master's seminar. Its aim is to equip students with the knowledge and skills necessary to plan, prepare, and conduct a research project in small teams, and then to present the results of their research in a synthetic manner.

From the beginning of the semester, the teams seek inspiration and carry out subsequent stages of research under the attentive eye of academic supervisors from the Institute of Psychology, so that at the end of the academic year they can prepare presentations summarising their work.

Each seminar group consists of several research teams, which involves the parallel implementation of many projects, often varied in terms of subject matter and reflecting the individual interests of the students. During one of the last classes, all teams present the results of their work, and one group is chosen to represent the seminar in the institute competition.

The imagination of students has no limits, and their projects are extremely interesting, covering current and important social issues. They are conducted with great commitment, and the teams demonstrate cooperation, communication, creativity, self-discipline, responsibility for the results of their work, the ability to cope with difficult situations, as well as concern for the methodological correctness of their research and ethical principles.

In the 2024/2025 academic year, the final presentation of the student research teams' work took place on 12 June for full-time students and on 14 June for part-time students. The following winning teams from the full-time programme were selected through internal eliminations for the Course Seminar Competition:

1. Anna Maria Świdorska, Kamil Petrykowski, Natalia Żdan, Wiktoria Prekop, Pola Nowak, Emilia Nawrocka under supervision of dr Dorota Dykalska „Correlational study of a multidimensional

educational approach based on Bloom's taxonomy, the development of metacognition and a sense of control over educational achievements and student competences”

2. Karolina Karpowicz, Roksana Foigt, Nina Jankowska, Amelia Łobejko, Emilia Walaszek, Maja Koenner, Natalia Witkowska, Ola Tatol, Nina Kulesza under supervision of dr hab. Dagmara Budnik – Przybylska „Virtual assistance. Ready? Go”
3. Agnieszka Meler, Hanna Ossowska, Zuzanna Wrońska, Aleksandra Szypryt, Jacek Arcyman, Aleksandra Piechówka under supervision of dr Dorota Godlewska–Werner „PSR as a tool for effective solutions at work”
4. Igor Bienias, Julia Janiszewska, Karolina Romanowska, Natalia Sochacka, Livia Treder under supervision of dr Blanka Kondratowicz „Perfectionism and perseverance in the pursuit of long–term goals”
5. Amelia Andrzejczak, Barbara Foryś, Oliwia Sokolik, Maria Urban, Julianna Widelska under supervision of dr Mateusz Lammek „Toxic masculinity among video game players”
6. Michał Skoczko, Wiktoria Targus, Nadia Zakrzewska under supervision of dr Rafał Lawendowski „Influence of music on the effectiveness of attention processes”
7. Jadwiga Cichoń, Lila Rudaś, Lidia Żelaskowska under supervision of dr Edyta Orłowska „How would you assess your memory? Subjective assessment of students' episodic memory in relation to its actual effectiveness”
8. Iwona Ulenberg, Jakub Lewandowski, Julia Kunkel, Marcin Tyl, Wiktoria Kurek under supervision of dr Aleksandra Peplińska „Does psychologists' burnout begin during studies? About the phenomenon of educational burnout among us”
9. Natalia Wichrowska, Karolina Reysowska, Klaudia Sakiewicz, Martyna Formela, Matylda Szerszeń under supervision of dr Marta Witkowska „Psychological mechanisms of proneness to political manipulation: the influence of identification with a candidate and cognitive–emotional correlates”
10. Nela Kusak, Izabela Majczyk, Julia Stawowska, Julia Żorańska under supervision of dr Piotr Połomski „Emotional intelligence, wellbeing and pet ownership”
11. Aleksandra Jachim, Zuzanna Łukaszewska, Julita Gontar under supervision of dr Agnieszka Fanslau „Women's gender identity and amusement and acceptance of sexist humour towards men. Traditionalism/progressiveness vs amusement/acceptance”

The following groups of part–time studies were among those representing individual course seminars:

1. Zofia Hinc, Monika Lipińska–Hüseynova, Monika Bębenek, Małgorzata Płaneta, Patrycja Wolska under supervision of dr Dorota Dykalska „The relationship between educational FOMO and motivation and burnout among students”
2. Marta Kalocińska, Bartosz Buczyłko, Konrad Stróżewski, Damian Cyman, Bartłomiej Tułodziecki under supervision of dr Blanka Kondratowicz „Following profiles on the Internet that match one's aspirations and level of life satisfaction”

3. Szymon Benet, Michał Fuksiński, Martyna Śliwowska, Kacper Traskowski under supervision of dr Edyta Orłowska „The ability to recognise AI”
4. Areta Nastaly, Aleksandra Pieczka, Tatiana Ilczyszyn, Klaudia Krysiak under supervision of dr Piotr Połomski „Having a garden and wellbeing”

All projects were impressive, and the speakers received applause and congratulations. The academic staff evaluated each presentation in terms of content, aesthetics and speech quality using a specially designed survey. The level was so high and even that the differences between the groups were only a few hundredths or thousandths of a point. Finally, the winning teams were selected. They were awarded academic books and certificates, which can be included in the supplement.

The finalists of the course seminar competition on 12 June 2025 were:

1. I–st place – Igor Bienias, Julia Janiszewska, Karolina Romanowska, Natalia Sochacka, Livia Treder under supervision of dr Blanka Kondratowicz
2. II–nd place – Iwona Ulenberg, Jakub Lewandowski, Julia Kunkel, Marcin Tyl, Wiktoria Kurek under supervision of dr Aleksandra Peplińska
3. III–rd place – Agnieszka Meler, Hanna Ossowska, Zuzanna Wrońska, Aleksandra Szypryt, Jacek Arcyman, Aleksandra Piechówka under supervision of dr Dorota Godlewska–Werner

Whereas on 14 June 2025:

1. I–st place – Areta Nastaly, Aleksandra Pieczka, Tatiana Ilczyszyn, Klaudia Krysiak under supervision of dr Piotr Połomski
2. II–nd place *ex aequo* – Szymon Benet, Michał Fuksiński, Martyna Śliwowska, Kacper Traskowski under supervision of dr Edyta Orłowska, and Zofia Hınca, Monika Lipińska–Hüseynova, Monika Bębenek, Małgorzata Płaneta, Patrycja Wolska under supervision of dr Dorota Dykańska
3. III–rd place – Marta Kalocińska, Bartosz Buczyłko, Konrad Stróżewski, Damian Cyman, Bartłomiej Tułodziecki under supervision of dr Blanka Kondratowicz.

The course seminar, which runs for the entire semester, turns out to be much more than just a set of academic tasks. It is a process in which students learn, step by step, to exceed their own boundaries – from the first sketches of ideas, through the hard work of collaboration, to the conscious and responsible conduct of scientific research. It is also a time when they improve key competences from the perspective of contemporary employers, including analytical thinking, mental resilience and flexibility.

The culmination is a competition, but the real value lies in the experience of carrying out a research project – developing research skills, building cooperation, learning intellectual courage, critical thinking and methodological reliability. Presenting research results in an academic forum also involves public speaking, self–presentation, effective communication, but also building resourcefulness, self–efficacy and independence. This effort establishes a foundation upon which students will base their future master's theses and professional identities. Importantly, the results obtained by a few groups during their course seminars have been described and submitted as scientific publications or conference abstracts.

One of this year's seminar groups decided to continue the research project and prepare and conduct workshops for high school students based on the results obtained. This project is being carried out on behalf of the Clinical and Health Psychology Section of KNP Anima. Thanks to this, the ideas developed during the seminar do not remain within the university walls but reach a wider community.



Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu
Uniwersytetu Gdańskiego