



PIOTR KOWZAN
UNIwersytet Gdański

DYDAKTYKA ZORIENTOWANA NA WSPÓŁPRACĘ RÓWNYCH. TYPY RELACJI ZE STUDENTAMI PODCZAS WSPÓLNEJ PRACY BADAWCZEJ

Wnioskując z raportu Nowego Otwarcia Uniwersytetu pt. „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” (Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała, Prusinowska 2016) jedną z głównych przyczyn słabości edukacji na poziomie wyższym jest niezawijanie się wspólnot osób równych w poszukiwaniu prawdy. Wspólnot, które gromadziłyby zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich. Nawet koła naukowe stały się przestrzenią doświadczania jedynie mistrzostwa i autorytetu ich opiekunów (Gulanowski 2013). Niewydolność kół w zakresie organizowania zróżnicowanych i produktywnych sposobów bycia razem jest konsekwencją procesu bolońskiego i fragmentaryzacji doświadczenia studiowania (3+2+4), ale także konsekwencją reorganizacji samych kół, dokonanej w latach 50-tych XX wieku, gdy wyrugowano z nich działalność polegającą na szeroko rozumianej samopomocy (Grzybowski 2000, 270-275). Umiejętności zawiązywania „wspólnot osób równych” są pożądanymi przez studentów i nauczycieli akademickich umiejętnościami dydaktycznymi, choć diagnozowane bywają w szerszym ujęciu problemów komunikacyjnych, np. jako „łatwość komunikowania się ze studentami” (Bauman 2011b). Budowanie takich wspólnot pozostaje niespełnioną obietnicą systemu edukacji. Natomiast problematyczne jest to, że w pozornie najmniej alienującym środowisku, czyli na poziomie edukacji uniwersyteckiej, zasadniczo nie dochodzi do powstania tego typu wspólnot, a – co najwyżej – przydarzają się one tam (Zamojski 2015). Powszechnie jest niezadowolone z kondycji uniwersytetu, a marginalne pozostają inicjatywy przechwytywania i hakowania (Cohen, Scheinfeldt 2011)

dominującego dyskursu ekonomicznego typu „Student as Producer” (Neary 2006; Taylor, Wilding 2009), które jako zasadę, a nie jako wyjątek, priorytetują produktywność studentów ponad konsumpcję usług edukacyjnych. Marginalne są też inicjatywy, które wychodziłyby poza przygotowanie studentów do prowadzenia badań i stwarzały instytucjonalne ramy dla „ekstrawaganckiej hojności” (Neary, Hagyard 2010, 217) rewolucyjnych wspólnot złożonych ze studentów-uczonych oraz ich nauczycieli. Doświadczenie przyjacielskiej bezinteresowności w procesie produkcji wiedzy, które w tej pracy nazywam komunizmem, jest nieodzowną częścią tradycji uniwersyteckiej *communitas*, rozumianej – za Roberto Esposito – jako zobowiązanie i współdzielenie przymusu świadczenia sobie wzajemnie usług (Ratajczak 2011). Jest ono też częścią tradycji pedagogicznej – niekoniecznie tylko romantycznej, bo w pewnym przybliżeniu opisanej przez Johanna Friedricha Herbart, który romantykiem nie był, a pisał o byciu z wychowankami w przyjacielskiej relacji. U niego relacja ta zawiązywała się wobec wyższych idei:

„Pomyślmy, że przy czytaniu Odysei zawiązał się węzeł wspólnoty, łączący wychowanka z nauczycielem. Wspólnota ta podnosi wychowanka, ale nie obniża nauczyciela. Tamtego wprowadza coraz dalej w świat klasyczny; przed tym rozciąga obraz uzmysławiający wspinanie się w górę ludzkości, w interesujący sposób pokazując to na rozwoju chłopca. Zostają po tej pracy wspomnienia związane z nieśmiertelnym dziełem geniusza; będą one odzywały się za każdym powrotem do tego dzieła. Podobnie znana gwiazda przypomina przyjaciółom wspólnie spędzone godziny”. (Herbart 1967, 20-21)

Te wyższe idee dawniej niejako automatycznie były pociągające lub, mówiąc językiem Petera Sloterdijka, tworzyły w ludziach napięcie wertykalne, czyli prowokowały do zmiany siebie ku wzniosłym ideałom (Sloterdijk 2014). Obie tradycje (pedagogiczna i wspólnotowa) zanikają, ponieważ edukacja rozhermetyzowała się, czyli biorący w niej udział uczniowie/studenci nie są izolowani m.in. od kaprysów tzw. rynku pracy ani też na ogół nie są poddani immunizującej, czyli uodparniającej zewnętrznej opresji, zmuszającej ich do edukacji tajnej, która jako biologicznie ryzykowna dla wszystkich jej uczestników byłaby pozbawiona esencji biurokratyzmu, czyli formalnego oceniania.

Udana i jasna relacja to w wielu dziedzinach życia czynnik

sukcesu. Jednak w przypadku relacji między nauczycielem akademickim a studentami relacja ta jest często niejasna – czasem dla jednej ze stron, czasem dla obu. Jedni spodziewają się relacji przyjacielskiej, partnerskiej, inni chcą by nauczyciel akademicki był mistrzem, autorytetem, jeszcze inni mentorem (zob. Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała, Prusinowska 2016). Na tym tle dochodzi do nieporozumień, których nie ułatwia to, że każdy nauczyciel sam wypracowuje i ustala swoją relację ze studentami zamiast zdawać się na ogólnie obowiązującą kulturę organizacyjną. Jednym z takich przypadków sytuacji, w których relacja ta jest szczególnie istotna – bo od niej zależy nie tylko wykształcenie studentów, ale i dobro nauki, jest sytuacja, w której studenci prowadzą łącznie z nauczycielami akademickimi badania. Ten artykuł ma pomóc nauczycielom akademickim w organizacji współpracy ze studentami, w szczególności w zakresie wspólnego z nimi prowadzenia badań w ramach zajęć dydaktycznych. Zakres tej pomocy obejmuje ocenę naukowej produktywności spotkań ze studentami w zależności od ustanowionych w grupie typów relacji międzyludzkich, które za Davidem Graeberem (2011), dzielę na feudalne, relacje wzajemności oraz relacje elementarnego komunizmu. Dlatego też przyjrzymy się możliwościom i powinnościom dydaktyki akademickiej w zakresie celowej organizacji lub dezorganizacji współpracy badawczej ze studentami.

Zmiana relacji międzyludzkich w doświadczeniach wychowawczych

Dydaktyka, nawet akademicka, nieodłącznie idzie w parze z wychowaniem, nie tylko ze względu na działanie ukrytego programu, lecz ze względu na istotność swych oddziaływań (Jendza 2016). Dlatego zanim pokażemy możliwości określonych konfiguracji nauczycieli ze studentami, warto przyrzeć się uczestnikom zajęć akademickich z perspektywy ich gotowości do określonych relacji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem relacji komunistycznych, rozumianych antropologicznie, czyli wbrew powszechnym skojarzeniom nie jako podporządkowanie się państwowej biurokracji, ale jako zasada organizująca życie społeczne „od każdego w miarę jego możliwości, każdemu według jego potrzeb”. Zasada ta obowiązuje wtedy, gdy ludzie nie są wrogami, potrzeba jest silna (np. podczas katastrof zasada ta staje

się normą), a koszt – rozsądny (Graeber 2011).

Owoce pewnej pedagogicznej bezradności wynikającej z uznania tego, że pedagodzy mają zasadniczo niewielkie możliwości zmiany świata oraz niewielkie możliwości zmiany człowieka, jest definicja wychowania sformułowana przez Romanę Miller. Pod pojęciem wychowania rozumiała ona załedwie interwencję w relacje człowieka ze światem, a dokładniej: „interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania, dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki” (Miller 1981, 122). Interwencje wychowawcze mają w tym oglądzie charakter ledwie korygujący. Jednak relacje człowieka ze światem są w tej koncepcji wychowania zastane lub po prostu dane.

Dla lepszego oglądu tego, co jest do zrobienia w pracy pedagogicznej, przyjmijmy więc za dany podział relacji międzyludzkich, czyli niewątpliwie składowych relacji człowieka ze światem, dokonany przez Davida Graebera (2011). W ramach tego podziału wyodrębnił on relacje feudalne, relacje wzajemności oraz relacje elementarnego komunizmu (zob. Kowzan 2012). Opisując, na czym zdaniem Graebera polegają te typy, postaram się zaprezentować je w kontekście wyzwań wychowawczych.

Pierwsza z tych relacji – feudalna polega na tym, że ludzie w niej będący robią dla innych to, co wynika z ich pozycji społecznej lub tożsamości. Sztandarowym, historycznym przykładem tej relacji jest dostarczanie władcom jedzenia przez chłopów „w zamian” za ochronę świadczoną przez wojsko. Wartość świadczeń pozornie wzajemnych nie ma w tej relacji znaczenia. Nie da się wyjść z tej relacji, być „kwita” i rozjeść się. Jeżeli chciałoby się dostarczać innym dóbr lub usług „w zamian” za ochronę, to trzeba byłoby stać się kimś innym. Bandycki i zarazem państwowotwórczy charakter tej relacji, dominującej w społeczeństwach epoki średniowiecza, nie powinien przesłaniać nam istnienia tych relacji współcześnie i jej szczególnej roli w procesie wychowania. Relacja feudalna jest typową relacją między rodzicami i dziećmi. W trywialnym jej wydaniu rodzice dostarczają dziecku pożywienia i bezpieczeństwa, natomiast dziecko ma np. sprzątać swój pokój, czyli ma określony zakres obowiązków, których wypełniania przestrzegają rodzice. To, co rodzice i dzieci robią w tej relacji nie ma

jednak nic wspólnego z wzajemnością czy wymianą, lecz z precedensem. Szczegółowość tej relacji w wychowaniu polega na tym, że – będąc w niej – rodzice nauczyć muszą dziecko rozpoznawania, funkcjonowania i płynnego przechodzenia w dwa pozostałe typy relacji.

Druga relacja – wzajemności polega na wymianie, dla której ideałem jest stan równowagi. Wszelkie świadczone usługi lub dostarczone dobra muszą zostać wycenione i rozliczone tak, by można było rozejść się i pozostać obcymi sobie ludźmi. Ta relacja jest elementem dominującej obecnie ideologii wolnego rynku. Zakłada równość, rozumianą jako bycie kwita lub przynajmniej możliwość powrotu do tego stanu równowagi. Przywracanie tak rozumianej równości jest także utopią, która mogła spełnić się dzięki powszechnemu dostępowi do drobnych pieniędzy, umożliwiającym robienie zakupów w dowolnych sklepach, a nie tylko w tych, w których bylibyśmy godni kredytu. Pozostawienie w sklepie ekwiwalentu wartości potrzebnych nam produktów stwarza możliwość dokonania kolejnych zakupów w innym miejscu. Jest to źródłem zarówno specyficznym pojmowanej wolności, jak i fundamentalnej obcości między ludźmi, będącymi w stanie spłacić swoje zobowiązania.

I wreszcie trzeci typ relacji – elementarnego komunizmu polega na zaspokajaniu potrzeb ludzi, z którymi w danym czasie jesteśmy w tej relacji. Dopóki potrzeby naszych przyjaciół nie są jakoś szczególnie wygórowane czy ekstrawaganckie, to zaspokajamy je (bywając ekstrawagancko hojni), nie licząc ilości ani wartości naszych świadczeń. Z obcymi ludźmi przechodzimy do tej relacji podczas klęsk żywiołowych. Przykładowo, podczas powodzi, kiedy prosimy obcą osobę o podanie worka z piaskiem do tamowania wody lub innego potrzebnego w sytuacji zagrożenia narzędzia, to osoba ta nie pyta a) kim jesteśmy, by prosić o daną rzecz, co byłoby charakterystyczne dla relacji feudalnej; ani b) co będzie z tego mieć, jeśli poda nam dane narzędzie, co z kolei byłoby charakterystyczne dla relacji wzajemności. Jeżeli nawet obcy nam człowiek podaje narzędzie, udziela pomocy, to odnawia się w nas wiara w istnienie społeczeństwa, tzn. wiara w to, że ludzie są dla siebie czymś więcej niż tylko sprzedawcami i klientami lub panami i poddanymi.

Pozostający ze sobą w relacji komunistycznej rodzice mają więc trudne zadanie nauczyć dziecko (w stosunku do którego są w relacji feudalnej) tego, że od nich może ono żądać jedzenia, przykładowo jabłka,

ale będąc gościem u sąsiadki, dziecko żądać jabłka już nie powinno. Za to nikt nie będzie pamiętał zjedzonych u sąsiadki ze stołu jabłek (chyba, że dziecko zje wszystkie), ponieważ gościnność jest formą elementarnego komunizmu, a stół jest w polskiej kulturze przestrzenią, w obrębie której wyraża się gościnność (łódówka już niekoniecznie). Jeżeli jednak nawet ta sama sąsiadka sprzedaje jabłka w sklepie, to biorąc jabłko w tym kontekście należy za nie zapłacić, bo wtedy jesteśmy z sąsiadką w relacji wzajemności. Dorastający człowiek zmienia się w czasie, więc także jej lub jego relacje z innymi ludźmi ewoluują. W szczególności, bywa że z czasem ustępuje feudalna relacja z rodzicami. Niektóre z tych relacji mają swoją historię i przez to specyfikę, co powoduje, że konkretny człowiek może pozwolić sobie na bycie z kimś przykładowo w relacji komunistycznej, podczas gdy wszyscy pozostali w danym kontekście będą w relacji wzajemności. Dlatego może zdarzyć się, że zaglądający po latach do sklepu dawnej sąsiadki człowiek może dostać tam od niej jabłko bez konieczności płacenia za nie.

Jeżeli nie uda się wykształcić w dziecku kompetencji przechodzenia pomiędzy poszczególnymi relacjami, to można podejrzewać, że ta relacja, w której się ono zadomowi (w Heidegerowskim sensie), czyli przestanie dążyć do jej przekroczenia, stanie się jego lub jej postawą, czyli dyspozycją do ocen, zachowań i reakcji emocjonalnych na – w tym przypadku – sytuacje z dominującym typem relacji społecznych.

Asymetria wiedzy i jej produkcja w ramach poszczególnych relacji

Wyrabianie w ludziach umiejętności przechodzenia pomiędzy relacjami oraz pomaganie im zarówno w zadomawianiu się, jak i w „uśmiercaniu” określonych relacji, choćby przyjaźni, wykracza poza kwestię socjalizacji, choć niewątpliwie w niej ma swój początek. Kwestią wychowania jest nauczyć wychowanków funkcjonowania w tych trzech typach relacji, przy czym relacją niejako wyjściową (ze względu na socjalizację w rodzinie) pozostaje relacja feudalna, więc interwencje polegać mogą na przechodzeniu w kierunku relacji wzajemności i relacji komunistycznej. Mogą polegać też na tym, by pozostać lub powracać do relacji feudalnej. W takim oglądzie rolą dydaktyki jest tworzenie narzędzi, które umożliwiają ludziom funkcjonowanie w określonej relacji w danym

momencie procesu edukacyjnego. I choć wygląda to na zadanie w swoim zakresie ograniczone i służebne wobec wychowania, to z perspektywy całości procesu kształcenia czas w instytucji edukacyjnej wypełniany jest dydaktyką, czyli ćwiczeniem się w efektywnym byciu razem w danej relacji. W związku z tym, kiedy pojawia się grupa uczniów lub studentów to właściwe użycie dydaktycznych narzędzi powinno umożliwiać takie wprowadzenie ludzi w temat (np. poprzez odpowiednie stawianie pytań i sposób organizacji pracy), żeby wszyscy ludzie byli w stanie razem (z nauczycielem) osiągać założone cele, funkcjonując przy tym w określonych ramach.

Spójrzmy zatem na przykład efektywnego funkcjonowania w ramach określonych relacji. Można przyjąć, że w edukacji wyższej chcielibyśmy – patrząc z perspektywy pracowników naukowo-dydaktycznych – żeby studenci byli podczas zajęć na takim poziomie, który umożliwi wspólną z nimi ciekawą dyskusję. A z perspektywy badaczy oznacza to taki poziom interakcji, żeby zajęcia inspirowały do badań, a ostatecznie – żeby dawało się powiązać badania z dydaktyką. Trzeba zaznaczyć, że za oczekiwaną ciekawą rozmową kryje się oczekiwanie kolaboracji, czyli współpracy, w której otwarcie wyrażana krytyka i obrona swego punktu widzenia znaczą więcej niż konwenanse (por. Kowzan 2015, Lee 2008, Pollard 2005). Nie oznacza to jednak, że te konwenanse całkowicie przestają obowiązywać. Tego typu przyjazne, bo wolne od rywalizacji spotkanie najłatwiej osiąga się w warunkach, które – operując w kategoriach relacji Graebera – opisać możemy jako komunistyczne. W warunkach uczelnianych jest to komunizm zaledwie laboratoryjny¹, bo trwający chwilę. Chwilę ograniczoną do czasu trwania i miejsca odbywania się ćwiczeń lub wykładów. Jednak żeby do niego doszło, musimy tak stawiać problemy, żeby nawet osoby słabo przygotowane miały szansę wspólnie z nami porozmawiać poważnie. O skali tego wyzwania niech świadczy głos Joanny Rutkowiak, która upomina się o pilne, bo pod groźbą degeneracji uniwersytetu,

¹ Emancypacyjny charakter dydaktyki opartej na ćwiczeniach z komunizmu związany jest z nadzieją na charakterystyczną dla nauki laboratoryjną świat (Afeltowicz 2012), czyli w tym przypadku z tym, że absolwenci, którym wychodziła współpraca w warunkach laboratoryjnych, sami z siebie zaczęli komunizować swoje otoczenie po to, by uzyskać spodziewane efekty współpracy.

wskrzeszanie umiejętności zawiązywania przyjaźni między ludźmi uniwersytetu (2010), nie wspominając wprost o zawiązywaniu takich relacji ze studentami.

Nawet jeśli sporadycznie osiągnięcie takiej relacji ze studentami zdarza się, to problemy z wchodzeniem w ten stan regularnie, czyli co roku, są zasadniczo dwa. Po pierwsze, każda zmiana (z roku na rok) poziomu przygotowania studentów oznacza, że nasze dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne, narzędzia, techniki, chwytły i sztuczki przestają działać, bo do skrócenia mamy inny dystans niż poprzednio (większy przy gorszym przygotowaniu studentów, mniejszy przy lepszym, ale zwykle jednak zwiększa się on wraz z naszą rosnącą wiedzą na dany temat i wiekiem). Gdy ludzie przychodzą gorzej przygotowani, to bez dodatkowych starań, nie udaje się więc przyjazna i dociekliwa rozmowa dotycząca przedmiotu. I tu zastrzeżenie: Szczególna sytuacja powstaje wtedy, gdy nauczyciele mają do czynienia z osobami przerastającymi ich swoimi umiejętnościami i wiedzą (być może zdarza się to częściej niż jesteśmy skłonni przyznać), ponieważ wówczas sama dydaktyka (a w szczególności podział pracy) może stać się sposobem ustanowienia różnicy między osobami potencjalnie równymi w swoim udziale. Osoby zajmujące wówczas pozycję nauczycieli dostają możliwość wyjścia poza swą formalną rolę. Modelową rolą w takiej nowej sytuacji jest mocno osadzona w sporcie rola trenera, który zajmuje się podtrzymywaniem tego, żeby pozostałym uczestnikom spotkań chciało się chcieć (Sloterdijk 2014), co sprowadzić można do stawiania przed wychowankami adekwatnych wyzwań. Innym modelem o zupełnie nieformalnej proveniencji jest rola babci, polegająca na „przyjacielskiej, spokojnej i wyrażającej podziw obecności” (Mitra, Crawley 2014, 81) oraz dopytywaniu uczestników spotkania o szczegóły ich drogi dochodzenia do rozwiązań. Taka forma opieki ze wzbudzaniem namysłu wychowanków nad sposobami dochodzenia (do rezultatów) może oddziaływać podobnie jak praca pod kierunkiem celowo wykształconego nauczyciela (Mitra, Dangwal 2010).

Po drugie, poziom wiedzy i oczekiwań nauczycieli także zmienia się w czasie, więc w przypadku niektórych nauczycieli, dystans w stosunku do studentów rośnie (w przypadku niektórych znacząco maleje), ale w rezultacie użytkowane przez nauczycieli narzędzia dydaktyczne mogą okazać się nieadekwatne do tego, żeby podnieść ludzi

do wspólnego dla wszystkich poziomu. I to nawet wówczas, gdyby studenci przychodzili co roku podobnie przygotowani.

W rzeczywistości jednak te dwie zmiany zachodzą równocześnie. A to stawia w ciekawym świetle problem diagnozy edukacyjnej, ponieważ, skoro jesteśmy zainteresowani głównie różnicami w poziomie wiedzy, umiejętności, oczekiwań oraz dystansem między nauczycielem a uczniami, to diagnozowanie dotyczy także aktualnego poziomu i oczekiwań nauczyciela. Taka diagnoza może mieć charakter jedynie „wewnętrzny” (Groewald 2011), na użytek własny osób odpowiedzialnych za dobór środków dydaktycznych i ma się nijak zarówno do zewnętrznego diagnozowania na potrzeby instytucji, a także do okresowej oceny nauczycieli (Babicka-Wirkus, Pasikowski, Szplit 2015). A to oznacza, że nikt za nauczyciela akademickiego nie zrobi takiej diagnozy.

Złożoność problemu dopasowania środków dydaktycznych do warunków (a nie tylko do celów) jest więc taka, że trudno spodziewać się, żeby komukolwiek udawało się co roku budować z kolejnymi grupami relację komunistyczną. W rezultacie nieuchronnie licznych niepowodzeń z uzyskaniem najbardziej satysfakcjonującej poznawczo relacji ze studentami rodzić może się u nauczycieli pokusa optymalizacji wysiłku według klucza: minimum wysiłku własnego i sporadycznie satysfakcjonująca relacja ze studentami. Rozwiązaniem okazać może się inicjowanie relacji niewymagających corocznego „kalibrowania” narzędzi dydaktycznych, choćby i te relacje nie okazywały się znaczące dla badań. Jednym z rozwiązań typowych dla uniwersytetów w Polsce jest budowanie relacji feudalnych, co robi się wyprowadzając oczekiwany (i możliwy) wkład uczestników zajęć ze statusu tych osób (statusu studentów określonego roku). Zwykle pierwszym sygnałem zapowiadającym taką relację jest przedstawianie się prowadzących spotkanie, wtedy gdy koncentrują się oni na tym, kim są, czyli na swojej niedoścignionej wyjątkowości i ograniczonej dostępności dla studentów. Potem wystarczy precedens, czyli uciszenie lub zignorowanie kogoś, kto wyartykułował swoją pretensję do współtworzenia i współodpowiedzialności za wiedzę, żeby oczekiwania osoby prowadzącej stały się oczywiste. Owocem tych relacji jest przekonanie, że prowadzący są autorami powstającej podczas zajęć wiedzy. Oparcie porządku na relacjach feudalnych daje prowadzącym spokój, wynikający

m.in. z tego, że narzędziem władzy może stać się ocenianie, ponieważ poza oficjalnymi kryteriami decydującymi o wyniku, ludzie biorą wówczas pod uwagę kapryśność nauczycieli. Ten typ relacji legitymizowany jest przez mitologizowaną w dyskursie akademickim relację uczeń-mistrz (Sajdak 2013).

Drugim rozwiązaniem jest organizacja relacji wymiany, która pozwala ignorować to, jacy ludzie wchodzą na spotkanie (uznajemy, że wchodzą równi lub nadajemy im wstępne role). Poziom wzajemnych zobowiązań między prowadzącymi oraz studentami, a także wewnętrzne hierarchie w grupie zależą wówczas od indywidualnego wkładu w zajęcia. Wycenieniu tego wkładu służyć mają jasne i jednoznaczne kryteria tego, co dokładnie trzeba podczas zajęć zrobić, żeby spełnić wymagania zaliczenia. Taka organizacja zajęć, podczas których wszystkie działania mają swój wymierny sens, cieszy się obecnie rosnącą popularnością ze względu na wielość i pomysłowość technik związanych z grywalizacją, czyli wykorzystywaniem mechaniki gier do angażowania studentów w zajęcia (Banfield, Wilkerson 2014, Barata, Gama, Jorge, Goncalves 2013). W rezultacie powstają zajęcia satysfakcjonujące uczestników (Hanus, Fox 2015, Sancho, Moreno-Ger, Fuentes-Fernández, Fernández-Manjón 2009, Triantafyllakos, Palaigeorgiou, Tsoukalas 2011). Oceny otrzymywane po takich zajęciach bywają bardziej zrozumiałe i postrzegane jako sprawiedliwe, co częściowo wynika z uchylania się nauczycieli od oceniania kształtującego na rzecz wystawiania ocen wyprowadzanych tylko ze zdobytych punktów (por. Stott, Neustaedter 2013). Podobnie jak w każdym innym typie relacji, na którym oprzemy porządek zajęć, tak i tu mamy do czynienia z pewną utopią. Tą utopią w porządkach opartych na wymianie i wspieranych grywalizacją jest biurokratyczna utopia reguł porządkujących ruch (Graeber 2016), bo tym, co oferuje mechanika gier jest przejrzysty porządek i brak „bezrobocia”, czyli nudy podczas zajęć. Na zgrywalizowane zajęcia powinna być wymagana zgoda studentów, bo istotą tej utopii jest wejście w świat fikcji, zabawa, dobrowolne wzięcie na siebie więcej ograniczeń niżby to wynikało z regulaminu studiów. Zazwyczaj studenci stawiani są więc przed wyborem – zgrywalizowane albo „normalne zajęcia”, co rozumieją jako zapowiedź systemu feudalnego. I choć można wyobrazić sobie takie scenariusze zajęć, w ramach których, wewnątrz porządku opartego na wymianie wykwitnąć

może porządek feudalny lub komunistyczny, to jednak zasadniczą kwestią dyskusyjną pozostaje kwestia autorstwa powstającej podczas zajęć wiedzy i odpowiedzialności za rezultaty dociekań. Wydaje się, że w porządkach opartych na wymianie pozostaje ona po stronie osób przygotowujących zajęcia.

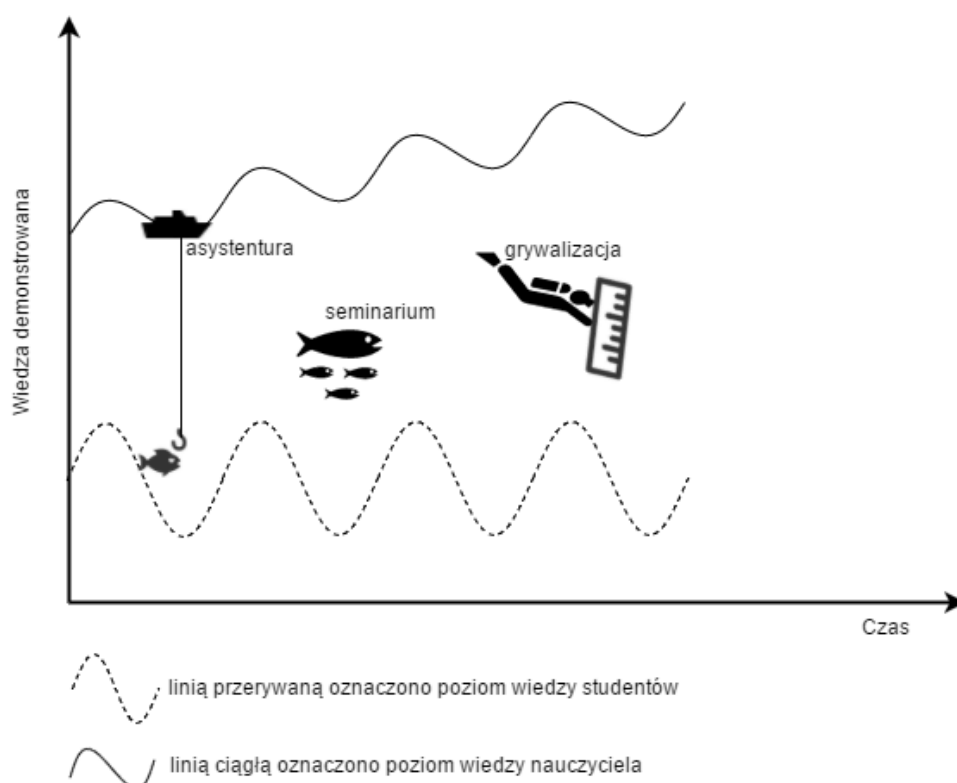
O powszechny związek dydaktyki z badaniami

Dla współczesnego uniwersytetu humboldtowska idea jedności nauki i nauczania pozostaje ważna. Realizacja tego postulatu przebiega różnie: od funkcjonalnego zachęcania do tego, żeby wykładowcy uczyli tego, co badali (Sauerland 2008), przez instrumentalne włączanie studentów w badawcze projekty nauczycieli akademickich, po idealistyczne, a strukturalne wymuszanie na studentach aktywności badawczej, np. w pracach dyplomowych lub w wylęgarniach badawczych, czyli w quasi kołach naukowych z tutoringiem starszych studentów nad mniej doświadczonymi (Korczyńska-Partyka, Wielewska-Baka 2016, Witkowska, Jagiełło-Rusiłowski 2015). Na ogół problemem kolejnych pokoleń reformatorów uniwersytetu pozostaje niedosyt komponentu badawczego w procesie kształcenia.

My przyjrzymy się możliwościom realizacji badań wspólnie ze studentami. Uzasadnienie dla tej ścieżki poszukiwań jest instrumentalne i jest nim sytuacja szkolnictwa wyższego w Polsce, w którym obciążenia dydaktyczne są wysokie przy jednocześnie znacznej liczbie osób niepublikujących (Kwiek 2014, 2015). Od tych obciążeń dydaktycznych nie ucieknie się szybko, więc warto przemyśleć, jak wykorzystać je dla rozwoju naukowego.

Możemy przyjąć, że próby włączenia studentów we wspólny proces badawczy mogą różnić się skalą, czyli mogą przejawiać się podjęciem współpracy z pojedynczą osobą, z grupą studentów lub ze wszystkimi studentami. Podjęcie współpracy z jedną osobą wpisuje się w myślenie o reprodukcji uniwersytetu. Wybrana osoba musiała być wcześniej dostrzeżona w trakcie zajęć, musiała ujawnić swój potencjał i została wybrana przez określonego prowadzącego, z którego (lub której) nazwiskiem związana będzie dalsza jej kariera. W przypadku takiej współpracy spodziewać można się podporządkowania studenta i braku

górnym ograniczeń co do jej (lub jego) wkładu pracy, co może owocować zatrudnieniem takiej osoby. Instytucja asystentury jest obecnie na uniwersytetach marginalizowana (Bauman 2011a), a koncentrując się tylko na zatrudnieniu, czyli przekształcaniu ludzi prowadzących badania w badaczy, możemy utracić z pola widzenia ludzi, których wkład mógłby być znaczący, lecz nie będzie systematyczny (Shirky 2008).



Rysunek 1: Metafory typów spotkań ze studentami na tle różnicy okazywanych poziomów wiedzy [opracowanie własne]

Z kolei podjęcie współpracy w grupą studentów wiązać się może z wytworzeniem się pewnej wykraczającej poza pojedyncze zajęcia tożsamości grupowej tych osób. Warunki dla powstania takiej tożsamości stwarzają dodatkowe spotkania – konieczne do zakończenia badań, gdy czasu zajęć nie wystarcza. Na tle wyjątkowości takich spotkań rodzi się poczucie elitarności takich grup. Wkłady pracy pojedynczych

osób w ramach wspólnej pracy badawczej mogą być różne, ale całość stabilizuje się na uniwersytetach w Polsce jako koła naukowe, czyli wiąże ludzi organizacyjnie do czasu ukończenia studiów.

Próba włączenia do współpracy badawczej wszystkich studentów jest tym, o co warto starać się na uniwersytecie, szczególnie wtedy, gdzie rosną obciążenia dydaktyczne i nie widać szans na studiowanie w małych, kilkusobowych grupach. Stabilizowanie aktywnych grup studentów kołami naukowymi lub pojedynczych fenomenów – zatrudnieniem, wydaje się odpowiedzią instytucji na nieuchronnie liczne niepowodzenia prób włączenia wszystkich w proces badawczy. Najbliższym istniejącym modelem dla kolektywnego prowadzenia badań w skali uwzględniającej wszelkich chętnych są inicjatywy nauki obywatelskiej (Bonney et al. 2009, Corburn 2005, Oberhauser, Lebuhn 2012, Zoellick, Nelson, Schaufler 2012), które polegają na współpracy badawczej z amatorami (w tym ze studentami oraz absolwentami). Istotą tej współpracy jest masowe uczestnictwo, rozbitcie procesu badawczego na proste czynności i w konsekwencji otwarcie go na niewielkie wkłady uczestników, a ostatecznie także na dystrybucję uznania, np. w postaci współautorstwa publikowanych wyników badań (Dickinson et al. 2012, Scassa, Chung 2015). W tradycji nauk społecznych inicjatywy nauki obywatelskiej przypominają niektóre z odmian badań uczestniczących (por. Szołucha 2012).

Modele te nie muszą się wykluczać, ponieważ można wyobrazić sobie, że proponujemy współpracę wszystkim (na rys. 2 metafora nurka odmierzającego linijką postępy studentów podczas zgrywalizowanych zajęć), grupa najaktywniejszych wiąże się w koło naukowe (metafora stada ryb na rys. 2), a pojedyncze osoby z koła zostają zatrudnione (metafora wyspecjalizowanego statku rybackiego). Z perspektywy pracy dydaktycznej istotne jest jednak, że wraz ze zmianą skali współpracy, zmienia się także jej wewnętrzna dynamika. Łączenie dydaktyki z badaniami wiąże się z różnymi typami spotkań nauczycieli ze studentami. Kiedy włączenie w badania dotyczy jednej osoby, takim paradygmatycznym modelem spotkań i organizacji pracy jest asystowanie, czyli obecność studenta przy nauczycielu, co w anglosaskiej tradycji nazywane jest śledzeniem (shadowing) (Reis, Strage, Summit 2014). Dla spotkań z grupą tym modelem będzie seminarium

(Masschelein, Simons 2014), a spotkania z wielkimi grupami możliwe są dzięki systemom reguł, w czym sprawdzają się gry lub części ich mechaniki (tj. rankingi postępów, poziomy zaawansowania, budowa postaci), czyli zastosowanie grywalizacji (Sobociński 2013).

Wraz ze wzrostem liczby studentów wzrasta więc potrzeba formalizacji spotkań, a jednocześnie skróceniu może ulec czas spędzany razem, tzn. współpraca nauczyciela akademickiego z asystentem będzie prawdopodobnie bardziej absorbująca czasowo i emocjonalnie niż współpraca nawet z wieloma osobami w ramach zapewniającego większą wzajemną anonimowość zgrywalizowanego (lub zagraconego, Stunża. Kowzan 2014) kursu. Dlatego dla przebiegu i jakości tych spotkań ważne są typy wzajemnych relacji między studentami a nauczycielami. Łatwo zauważyć, że najbardziej zgodne połączenia to odpowiednio:

jedna osoba => relacja feudalna (ponieważ wymaga się od tej osoby heroicznych wysiłków)

grupa osób => relacja komunistyczna (ponieważ wytwarza się środowisko ludzi aktywnych)

ktokolwiek => relacja wzajemności (ponieważ najdrobniejszy wkład musi zostać uznany)

Zgodność między skalą zaangażowania, o jakie staramy się, sposób organizacji spotkań oraz typ relacji międzyludzkich nie zawsze jednak pozostaje pełna. Różnice pojawiają się na linii nauczycielskich zamierzeń i ich realizacji, czyli przykładowo budowanie relacji komunistycznej może skończyć się narzucaniem niezrozumiałych standardów, a relacja wzajemności przy rosnącej bliskości studentów i nauczycieli może doprowadzić do relacji komunistycznej, w której początkowe reguły zostaną uznane za umowne i ostatecznie pozbawione znaczenia (patrz: przypadek Zofii, Jendza 2016).

Zagubienie studentów i ich wycofywanie się ze współpracy może być kwestią trudności stawianych przed nimi wyzwań oraz wyposażania ich w odpowiednie umiejętności. Kwestię relacji między wyzwaniami a umiejętnościami podstawił psycholog Mihály Csíkszentmihályi w

kontekście teorii przepływu, czyli warunków doświadczenia głębokiej, wewnętrznej motywacji do działania, które sprawiając radość, powodują u osoby działającej zawieszenie samoświadomości i poczucia czasu (Csikszentmihalyi, Rathunde 2014, Csikszentmihalyi 1997). Warto jednak zauważyć, że nastawieni konserwatywnie nauczyciele (w tym ci preferujący relacje feudalne) i – patrząc szerzej – szkolnictwo konserwatywne, podkreślają znaczenie podstawowych umiejętności (por. Zalewska 2000). Natomiast nauczyciele i – szerzej – szkolnictwo liberalne (budowane na relacjach wzajemności oraz komunistycznych) podkreślają i być może przeceniają znaczenie wyzwań. Niezależnie od zwrotu wychylenia, przy niedoborze wyzwań lub umiejętności, doświadczenie przepływu jest trudne do osiągnięcia. Efektem wychylenia ku konserwatyzmowi mogą być więc nuda, rozprężenie i poczucie panowania nad tematem. Natomiast charakterystyczna dla liberalizmu w edukacji przewaga wyzwań nad dbałością o zaplecze oznaczać może dla studentów niepokój, lęk i pobudzenie.

Zagubienie studentów w relacjach z nauczycielami oraz nietrafiony stosunek między postawionymi wyzwaniami a wyposażeniem studentów w umiejętności przyczyniają się do alienacji studentów w procesie wytwarzania wiedzy. I choć warto pamiętać o tym, że relacje międzyludzkie i jakość powierzanych zadań nie muszą psuć się jednocześnie, to w ujęciu Marksowskim każde z nich przekłada się na poziomy alienacji pracy. Trudne do zniesienia relacje to alienacja wobec współpracowników (do których należy nauczyciel, gdy łączymy dydaktykę z badaniami), a nuda, lęk, niepokój i rozprężenie to alienacja wobec przedmiotu pracy, czyli studiowanego zagadnienia czy wręcz całej dyscypliny (alienacja pracy nauczyciela por. Szwabowski 2014) . Zasadniczo wyróżnić można, za Albertem Hirschmanem, dwa modele możliwych reakcji studentów na alienację – głoś i wyjście lub innymi słowy – krytykę i porzucenie (Hirschman 1970, 1995; por. Kowzan, Prusinowska 2012) . Zdaniem Hirschmana to, który model reakcji wybiorą ludzie zależy zasadniczo od ich poziomu poczucia lojalności wobec instytucji, nauczyciela lub pozostałych studiujących. Poczucie lojalności może okazać się zniuansowane i zależne od przeróżnych czynników, ale można je też wywołać ustanawiając wysokie koszty wejścia do wnętrza instytucji, w relację z nauczycielami lub w relację z

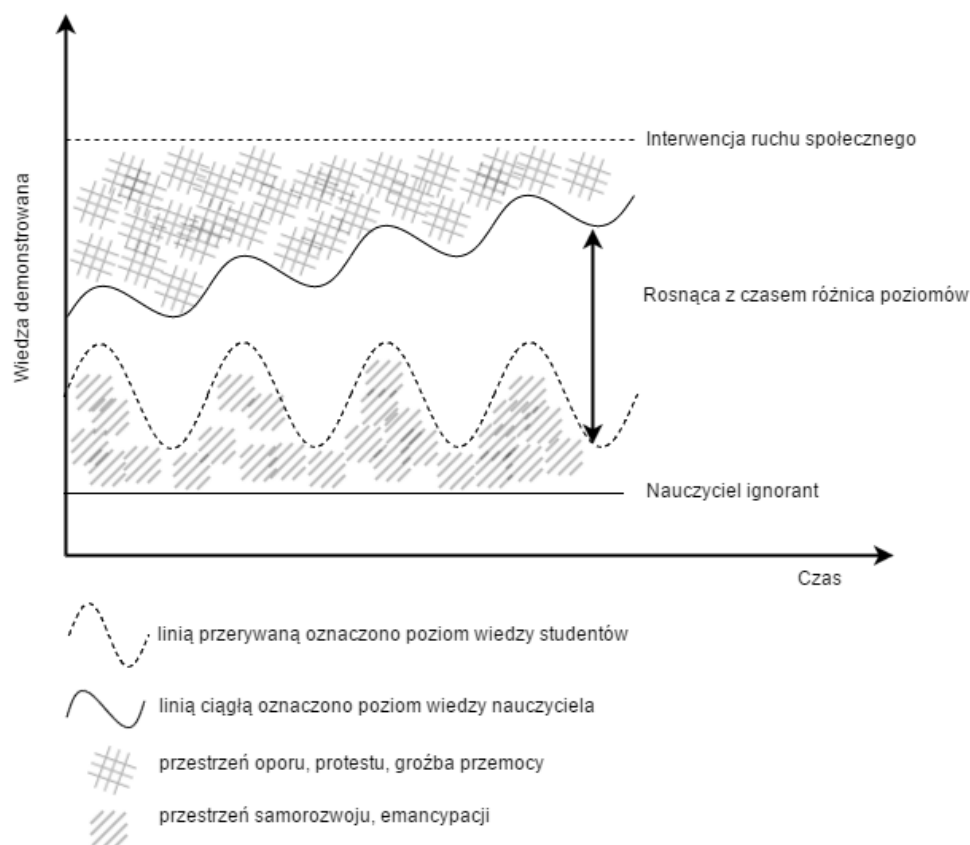
innymi studiującymi. Zgodnie z tą teorią ludzie, którzy wnieśli już jakiś wkład i wytrwali w feudalnych relacjach, raczej powinni być skłonni do zachowań demokratycznych niż rynkowych, czyli raczej spróbują naprawić daną sytuację formułując krytykę niż odejść w wyniku problemów. Z kolei relacje komunistyczne, które umożliwiają poczucie wpływu na rzeczywistość, wcale nie muszą być uznane za wystarczająco kosztowne, więc wcale nie muszą prowadzić do krytyki w momencie wystąpienia problemów. Podobnie relacje wzajemności, które nie wytwarzają lojalności, chyba że w wyniku nieuregulowanych zobowiązań powstaje dług, ale i wówczas w ludziach z poczuciem długu wytworzyć się może zarówno lojalność, jak i niebjalność.

Dezorganizacja

Dezorganizacja pojawia się, gdy odwróceniu ulega porządek wynikający z typowej przewagi nauczyciela nad studentami w kwestii demonstrowanej podczas zajęć wiedzy, a mimo to, nikt nie decyduje się na strategię wyjścia. Takie odwrócenie porządku przejawia się tym, że studenci próbują nauczać lub pouczać nauczycieli. Wówczas skala i siła krytyki lub głosu, potrafi zagrozić instytucji edukacyjnej, dlatego na wystąpienie takiego zjawiska może wskazywać wezwanie do sali straży uniwersyteckiej. Zestawienie dwóch sytuacji, w których demonstrowana przez studentów wiedza przekracza poziom tego, co może do zajęć wnieść nauczyciel znajduje się na rysunku 2.

Do takiej sytuacji może dojść dlatego, że nauczyciel ustępuje miejsca studentom lub nie ma pojęcia o temacie prowadzonego kursu, a jednocześnie uznaje, że wszyscy zgromadzeni są sobie równi, potrafią nauczyć się wszystkiego, gdy im się nie przeszkadza, a różnią się co najwyżej wolą używania swojej inteligencji. Takie podejście, zwane intelektualną emancypacją, opracowane do nauki języków i upowszechnione w XIX wieku przez Josepha Jacotota, zostało współcześnie przypomniane i spopularyzowane przez Jacques Rancière'a (1991). Jest ono pociągające ze względu na demokratyzujący potencjał założenia równości ludzi, czyli przez zniesienie paraliżujących praktykę edukacyjną kwestii determinizmu klasowego. Demokratyzujący potencjał tego podejścia znika, gdy ogranicza się je tylko do zgody na to, że nauczyciel może być ignorantem. Tymczasem pracując metodami emancypacyjnymi, przyjmującymi ignorancję nauczyciela i

zakładającymi równość wobec przedmiotu, studenci odkrywają swoją wiedzę, doświadczają tego, że potrafią osiągnąć poziom niemożliwy do zademonstrowania przez nikogo na sali na początku zajęć, dlatego przestrzeń między demonstrowaną wiedzą nauczyciela i studentów nazywam przestrzenią emancypacji (rys. 2). Jest w tej sytuacji potencjał dla zawiązywania się relacji komunistycznych. Pytanie tylko czy nauczyciel ignorant uczy się podczas swoich zajęć. Jeśli tak, to być może jego kompetencje są zbyt wysokie, żeby poprowadzić ten sam kurs jeszcze raz lub musiałyby udawać wtedy ignorancję. Jeśli nie i nauczyciel pozostaje ignorantem, to pojawia się pytanie o charakter jego „ekstrawaganckiej hojności” w trakcie zajęć (bezinteresownie daje, niczego nie biorąc), czyli o składowe tej potencjalnej relacji komunistycznej.



Rysunek 2: Model skutków odwrócenia typowej przewagi nauczyciela nad studentami w zakresie demonstrowanej wiedzy [opracowanie własne].

Pojawienie się drugiej z przedstawionych na rysunku 2 sytuacji

zależy od studentów, a nie od nauczyciela i jego/jej założeń. Jest to sytuacja, w której ludzie uczestniczący w zajęciach, obecni na wykładzie uznają, że „wiedzą lepiej” od osób w roli nauczyciela. Wiele takich wydarzeń przechodzi bez echa, zwłaszcza gdy pojawiają się spontanicznie. Jednak w Polsce na uniwersytetach mieliśmy w ostatnich latach do czynienia ze zdarzeniami dającymi się wpisać w tę praktykę dezorganizacji normalnego biegu zajęć, które przyjmowały w dużej mierze kształt interwencji przeprowadzanych przez członków i sympatyków organizacji ideologicznych. Np. organizacji prawicowych w wykłady Zygmunta Baumana (Kowzan, Zielińska, Prusinowska 2014) . Sytuacja, w której widownia przychodzi z wynikami swoich badań, dociekań i dochodzeń i zaczyna pouczać nauczyciela, chce nauczać lub przynajmniej swoją wiedzę uczynić punktem wyjścia dla spotkania, stanowi odwrotność idei przypominanej przez Ranciere'a. Niezależnie od tego, czy interwencja słuchaczy, którzy zabierają głos, przeprowadzana jest zbiorowo czy indywidualnie, dystans między tym, co miało być powiedziane (wykładowca) a tym, co zostało powiedziane (mówiący słuchacze) otwiera przestrzeń dla praktyk oporu i protestu. Pojawia się tu też możliwość użycia przemocy, jak pokazują przypadki takich interwencji. Jeśli interweniującym nie uda się dokonać przewrotu i ustanowić relacji feudalnych ze sobą w dominującej roli, to spotkanie takie zostaje zerwane lub wchodzi w tryb negocjacji z protestującymi, czyli relacji wzajemności. Przykład interwencji ruchów nacjonalistycznych pozwala spojrzeć na ten typ demokratycznego dawania głosu jak na praktykę niekoniecznie służącą demokracji ani nawet nie służącą kontroli jakości przygotowania nauczycieli do zajęć, a szerzej – jakości kształcenia.

Podsumowanie

W artykule udało się przedstawić trzy typy relacji (feudalną, wymiany oraz komunistyczną) w jakie wchodzi nauczyciele ze studentami. Szczególną uwagę zwrócono na niedosyt relacji komunistycznych na uniwersytecie, choć w szerszym kontekście społecznym ważne pozostają umiejętności zawiązywania każdej z nich. To, jakie relacje dominują na uniwersytecie, w pewnym stopniu zależne jest od tego, do czego ludzie przywykli (socjalizacja i wychowanie), ale także od

produktywności tych relacji, czyli tego, jak ludziom się w nich współpracuje. Punktem wyjścia dla analizy była kolaboracja, czyli najbardziej zaawansowana forma współpracy – adekwatna dla myślenia o wspólnym ze studentami prowadzeniu badań. W wyniku tej analizy uzyskaliśmy zestawienie typów relacji międzyludzkich ze zgodnymi z nimi formami współpracy (asystowanie, seminarium koła naukowego, zgrywalizowane zajęcia masowe), adekwatnymi dla różnej liczby uczestników. Zastrzeżyliśmy jednak, że zgodność ta nie daje gwarancji powodzenia współpracy, wskazując m.in. na problem nierównowagi między trudnością wyzwań stawianych przed studentami we wspólnych projektach badawczych a poziomem wyposażenia ich w odpowiednie umiejętności. Stąd dalsze analizy poświęciliśmy możliwym konsekwencjom frustracji studentów (głós lub wyjście w zależności od poziomu lojalności), kryzysu w relacjach z nauczycielami i ostatecznie dwóm wariantom sytuacji skrajnych, w których inicjatywa i odpowiedzialność za kształt relacji w grupie należy do studentów. W rezultacie uzyskujemy pewnego rodzaju model działań przekształcających zajęcia dydaktyczne w czas potencjalnie wspólnej pracy badawczej. Relacje feudalna, wzajemności i komunistyczna nie są w nim odbiciem zaledwie stylów kierowania – autorytarnego, liberalnego (tu: uchylającego się od ingerencji) i demokratycznego (tu: nauczyciel-koordynator) (por. Andruszkiewicz, Chyżna 2015, Walecka 2013), gdyż style te sprowadzone zostały do kompetencji komunikacyjnej, a posługiwanie się każdym innym niż demokratyczny traktowane jest jako przejaw niekompetencji nauczycieli akademickich (Herda-Płonka 2013). Z naszego modelu nauczyciele zainteresowani organizowaniem wspólnej pracy badawczej ze studentami dowiadują się, na co zwrócić uwagę podejmując swoje wysiłki (ciąg: relacje-formy współpracy-skala potrzebnego zaangażowania) i poznają ograniczenia swego zaangażowania (np. jeśli nie jesteś w stanie kalibrować swoich narzędzi dydaktycznych, pozostaje ci budować relacje feudalne ze studentami).

BIBLIOGRAFIA

- Afeltowicz, Łukasz, 2012, *Modele artefakty kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Andruszkiewicz, Fabian; Chyżna, Olga, 2015, *Determinanty współpracy studentów i wykładowców jako czynnik optymalizacji zawodowego przygotowania nauczycieli w Polsce i na Ukrainie*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, 6(1), ss. 230–235.
- Babicka-Wirkus, Anna; Pasikowski, Sławomir; Szplit, Agnieszka, 2015, *Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych*, „Rocznik Pedagogiczny”, 38, ss. 37–63.
- Banfield, James; Wilkerson, Brad, 2014, *Increasing Student Intrinsic Motivation And Self-Efficacy Through Gamification Pedagogy*, „Contemporary Issues In Education Research”, 7(4), ss. 298.
- Barata, Gabriel; Gama, Sandra; Jorge, Joaquim; Goncalves, Daniel, 2013, *Engaging Engineering Students with Gamification*, „2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)”, ss. 1–8.
- Bauman, Teresa, 2011a, *Dydaktyka akademicka a innowacje*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, ss. 267–276.
- Bauman, Teresa, 2011b, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bonney, Rick; Cooper, Caren B.; Dickinson, Janis; Kelling, Steve; Phillips, Tina; Rosenberg, Kenneth V.; Shirk, Jennifer, 2009, *Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy*, „BioScience”, 59(11), ss. 977–984.
- Cohen, Daniel J.; Scheinfeldt, Tom, 2011, *Hacking the Academy: New approaches to scholarship and teaching from digital humanities*, Michigan: MPublishing.
- Corburn, Jason, 2005, *Street science: community knowledge and*

environmental health justice, Cambridge, Massachusetts; London: The MIT Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly, 1997, *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, Mihaly; Rathunde, Kevin, 2014, *The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity*, [w:] Mihaly Csikszentmihalyi (red.), *Applications of Flow in Human Development and Education*, Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, ss. 7–80.

Dickinson, Janis L.; Shirk, Jennifer; Bonter, David; Bonney, Rick; Crain, Rhiannon L.; Martin, Jason; Purcell, Karen, 2012, *The current state of citizen science as a tool for ecological research and public engagement*, „Frontiers in Ecology and the Environment”, 10(6), ss. 291–297.

Graeber, David, 2011, *Debt: The first 5,000 Years*, New York: Melville House.

Graeber, David, 2016, *The Utopia of Rules. On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*, Brooklyn, London: Melville House.

Groewald, Maria, 2011, *Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości*, „Forum Oświatowe”, 2(45), ss. 57–76.

Grzybowski, Romuald, 2000, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*, Gdańsk: Wyd. Uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego w Gdańsku.

Gulanowski, Jacek, 2013, *Problemy młodej polskiej nauki według członków kół naukowych*, [w:] Maria Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków: impuls, ss. 198–225.

Hanus, Michael D.; Fox, Jesse, 2015, *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*, „Computers and Education”, 80, ss. 152–161.

- Herbart, Jan F., 1967, *Pisma pedagogiczne*, Bogdan Nawroczyński (red.), Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Herda-Płonka, Katarzyna, 2013, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna”, 28(1), ss. 53–57.
- Hirschman, Albert O., 1970, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge (MA), London (ENG): Harvard University Press.
- Hirschman, Albert O., 1995, *Lojalność, krytyka, rozstanie: reakcje na kryzys państwa, organizacji i przedsiębiorstwa*, przeł. Jacek Kochanowicz, Irena Topińska, Kraków: Znak.
- Jendza, Jarosław, 2016, *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, [w:] Beata Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, ss. 29–60.
- Korczyńska-Partyka, Dobrosława; Wielewska-Baka, Martyna, 2016, *Tutoring akademicki a tutoring fiński: samodzielność w ramach systemu*, [w:] Beata Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, ss. 195–205.
- Kowzan, Piotr, 2012, *Pierwszych pięć tysięcy lat długu Davida Graebera*, „Praktyka Teoretyczna”, 5/2012, ss. 255–266.
- Kowzan, Piotr, 2015, *Kooperacja, koordynacja i kolaboracja. O trudnych relacjach międzyludzkich w ruchach społecznych wokół edukacji*, [w:] *Kooperatyzm jako czynnik formowania inteligencji w Polsce*, Warszawa, Gdańsk, Dostępny na: https://youtu.be/quocmmB_VqM
- Kowzan, Piotr; Prusinowska, Magdalena, 2012, *Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich*, „Ars Educandi”, ss. 93–121.

- Kowzan, Piotr; Zielińska, Małgorzata; Kleina-Gwizdała, Agnieszka; Prusinowska, Magdalena, 2016, „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową.” *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU*, Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Kowzan, Piotr; Zielińska, Małgorzata; Prusinowska, Magdalena, 2014, *Intervention in lectures as a form of social movement pedagogy and a pedagogical method*, „Interface : A Journal for and about Social Movements”, 6(May), ss. 297–326.
- Kwiek, Marek, 2014, *Internationalization and Research Productivity: “Internationalists” and “Locals” in Polish Universities*, „Higher Education in Russia and Beyond”, 2, ss. 13–15.
- Kwiek, Marek, 2015, *The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries*, „Higher Education”, (July).
- Lee, Moira, 2008, *Collaborative learning*, [w:] „International Encyclopedia of Adult Education”, Palgrave Macmillan.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten, 2014, *The University in the Ears of its Students. On the Power, Architecture and Technology of University Lectures*, [w:] Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Edwin Keiner (red.), *Die Idee der Universität – revisited*, Wiesbaden: Springer, ss. 173–192.
- Miller, Romana, 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mitra, Sugata; Crawley, Emma, 2014, *Effectiveness of Self-Organised Learning by Children: Gateshead Experiments*, „Journal of Education and Human Development”, 3(3), ss. 79–88.
- Mitra, Sugata; Dangwal, Ritu, 2010, *Limits to self-organising systems of learning - The Kalikuppam experiment*, „British Journal of Educational Technology”, 41(5), ss. 672–688.
- Neary, Mike, 2006, *Student as Producer: A Pedagogy for the Avant-Garde; or, how do revolutionary teachers teach?*, „Learning Exchange”, 1(1).

- Neary, Mike; Hagyard, Andy, 2010, *Pedagogy of excess: an alternative political economy of student life*, [w:] Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon (red.), *The marketization of higher education and the student as consumer*, London, New York: Routledge, ss. 209–223.
- Oberhauser, Karen; Lebuhn, Gretchen, 2012, *Insects and plants: Engaging undergraduates in authentic research through citizen science*, „Frontiers in Ecology and the Environment”, 10(6), ss. 318–320.
- Pollard, Dave, 2005, *Will That Be Coordination, Cooperation, or Collaboration?*, Dostępny na: <http://howtosavetheworld.ca/2005/03/25/will-that-be-coordination-cooperation-or-collaboration/>
- Rancière, Jacques, 1991, *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*, przeł. Kristin Ross, Stanford: Stanford University Press.
- Ratajczak, Mikołaj, 2011, *Poza paradygmat immunizacji: biopolityka w projekcie filozoficznym Roberta Esposito*, „Praktyka Teoretyczna”, 2-3, ss. 173–186.
- Reis, Richard; Strage, Amy; Summit, Jennifer, 2014, *Preparing Future Professors: A Cross-Institution Mentoring Program*, „Change: The Magazine of Higher Learning”, 46(4), ss. 46–51.
- Rutkowiak, Joanna, 2010, *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie , przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, 51(3), ss. 53–65.
- Sajdak, Anna, 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sancho, Pilar; Moreno-Ger, Pablo; Fuentes-Fernández, Rubén; Fernández-Manjón, Baltasar, 2009, *Adaptive Role Playing Games: An Immersive Approach for Problem Based Learning*, „Educational Technology & Society”, 12(4), ss. 110–124.
- Sauerland, Karol, 2008, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji*

- Humboldta?, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, ss. 29–37.
- Scassa, Teresa; Chung, Haewon, 2015, *Typology of Citizen Science Projects from an Intellectual Property Perspective: Invention and Authorship Between Researchers and Participants*, Washington, Dostępny na: <http://www.wilsoncenter.org/publication/typology-citizen-science-projects-intellectual-property-perspective>
- Shirky, Clay, 2008, *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*, London: Allen Lane.
- Sloterdijk, Peter, 2014, *Musisz życie swe odmienić*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Sobociński, Mikołaj, 2013, *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW, „Informatyka W Edukacji”*, ss. 1–24.
- Stott, Andrew; Neustaedter, Carman, 2013, *Analysis of Gamification in Education*, Dostępny na: <http://carmster.com/clab/uploads/Main/Stott-Gamification.pdf>
- Stunża, Grzegorz; Kowzan, Piotr, 2014, *ZaGRAcanie świata*, [w:] Grzegorz Stunża (red.), *Edukacja kulturalna i medialna: nowe trendy i wyzwania*, Gdańsk: Edukator Medialny, Instytut Kultury Miejskiej, ss. 19–23.
- Szołucha, Anna, 2012, „Bądź zmianą, której chcesz doświadczyć” *Wstęp do Participatory Action Research*, [w:] Marta Trawinska, Małgorzata Maciejewska (red.), *Uniwersytet i emancypacja: wiedza jako działanie polityczne - działanie polityczne jako wiedza*, Wrocław: Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies, ss. 111–126.
- Szwabowski, Oskar, 2014, *Uniwersytet - fabryka - maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Taylor, Paul; Wilding, Danny, 2009, *Rethinking the values of higher education-the student as collaborator and producer? Undergraduate research as a case study*, Gloucester. Dostępny na <http://dera.ioe.ac.uk/433/2/Undergraduate.pdf>

- Triantafyllakos, George; Palaigeorgiou, George; Tsoukalas, Ioannis A., 2011, *Designing educational software with students through collaborative design games: The We!Design&Play framework*, „Computers & Education”, 56(1), ss. 227–242.
- Walecka, Anna, 2013, *Style kierowania zespołami pracowniczymi podczas kryzysu w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe “Organizacja I Zarządzanie” Politechniki Łódzkiej, 49(1144), ss. 139–148.
- Witkowska, Marta; Jagiełło-Rusiłowski, Adam, 2015, *Feniks. Pedagogika innowacji*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska, Ewa, 2000, *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski, Piotr, 2015, *Praktykowanie Universitas*, „Bliza”, 22(1), ss. 7–12.
- Zoellick, Bill; Nelson, Sarah J.; Schaufler, Molly, 2012, *Participatory science and education: Bringing both views into focus*, „Frontiers in Ecology and the Environment”, 10(6), ss. 310–313.

ABSTRACT

Communities of peers in search of truth do not emerge in higher education institutions any more, which is one of the reason for universities' growing weakness. The aim of the paper is to help academic teachers organize research together with students during regular classes. This includes assessing academic productivity of meetings regarding typical relations between teachers and students: feudal, reciprocal and baseline communist. It starts with the analysis of possibilities and necessities of academic teaching, which is based on connections between the before-mentioned relations and forms of working together in a group, which must be adequate to the number of participants. Next, an analysis of cases when the challenges students are posed with are not balanced with the skills they have gained, leads to studying consequences of students' frustration and ways they can take initiative and responsibility for changing the type of relation between teachers and themselves. As a result, we have a model in which personal relations, forms of co-working and the scale of involvement needed for a research project are the core issues that must be taken into account in order to transform classes into the time of collective research.

KEYWORDS: collective research, student as producer, baseline communism, university didactics

SŁOWA KLUCZOWE: wspólna praca badawcza, student jako wytwórca, elementarny komunizm, dydaktyka uniwersytecka