

Jarosław Płuciennik

Zaangażowanie studenta, uniwersytet i jego transformacje

Pasja, prawda i zaangażowanie a idea uniwersytetu

Od najdawniejszych, starożytnych czasów prawdę kojarzono z miłością i dlatego przyjęło się uważać dość powszechnie, że pasje i namiętności związane z badaniami oraz wiedzą tworzą właściwy kontekst dla świata akademii i uniwersytetów. Aby prawdę badać, żeby jej poszukiwać i aby zbierać dotyczące jej informacje, potrzebna jest pasja.

Uniwersytety z dawien dawna postrzegano w społeczeństwie jako przestrzenie, w których można realizować tak rozumiane pasje. Ludzie z pasją – pojętą jako niezwykle silna motywacja mająca swoje oparcie w entuzjazmie wywoływanym jakimś przedmiotem związanym z dyscypliną nauki – udawali się na Uniwersytet, aby pasje pogłębiać i rozwijać. Udawali się, a nie chodzili, bo zazwyczaj wyjeżdżali do innego miasta, gdyż uczelni było kiedyś mało, a tradycyjne uniwersytety tzw. rezydencjalne dominowały krajobraz, co oznaczało, że były one takie, iż oprócz uczęszczania na wykłady i odwiedzania laboratoriów (w postaci np. *teatrum anatomicum*) studenci przebywali razem, mieszkali i spali w dormitoriach czy kolegiach, tam wspólnie uprawiali sporty, bawili się i uczyli. Niegdyśsza akademia nie bez kozery nazywana była Matką Karmicielką (Alma Mater), gdyż jednym z ważnych punktów programu kształcenia były wspólne posiłki i cywilizowanie studentów poprzez naukę zachowania się przy stole.

W takim krajobrazie pasja, po części znajdująca właściwą oprawę w miłości do prawdy, pozostaje po dziś dzień niezbywalnym pierwiastkiem świata uniwersytetów. Do dziś funkcjonują one w najlepszym wydaniu jako Alma Mater, tzn. w modelu rezydencjalnym.

Dlatego olbrzymim problemem staje się współcześnie brak zaangażowania młodych adeptów nauki, bo nimi – wedle obowiązującego

prawa – mają być studenci. Ważne dla procesu bolońskiego hasło „uczenia się poprzez badanie” nie może być już dziś jedynie hasłem studiów III stopnia, studiów doktoranckich, bo ustawa o szkolnictwie wyższym wprost mówi o wciąganiu w badania naukowe studentów I i II stopnia (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym ze zmianami*). Takie badania w systemie studiów elitarnych same się tłumaczą, nie trzeba właściwie tego zapisywać w ustawach. Kiedyś, jeszcze na początku lat 90., kiedy na studia szło 7% osobników każdego rocznika, o pasję nie było trudno, jednak w czasach, gdy połowa każdego rocznika studiuje, pasji jest czasem jak na lekarstwo. To są nieubłagane prawa statystyki i demografii.

Stąd nasuwa się pytanie, co to jest pasja i zaangażowanie studentów. Na pewno są to pytania praktyczne i jednocześnie niezwykle palące dla wielu nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy pamiętają inne czasy, kiedy studiowanie miało bardziej elitarny charakter. Masowe studia wymagają innych rozwiązań. Kiedy wchodzi się do sali wykładowej i staje przed „ścianą” niezaangażowanych studentów (a jest to określenie eufemistyczne w tym wypadku) odczuwa się palącą potrzebę znalezienia sposobów wzbudzenia pasji (zob. np. wyznania autorki książki *Student Engagement Techniques*). A dziś nie idzie już o to, żeby uczynić z każdego studenta potencjalnego naukowca przyszłości, ale o to, aby zmotywować do sensownej nauki, do sensownego uczenia się, które zaowocuje przemianą edukacyjną dającą kiedyś zysk samemu kształcącemu się. Wydaje się, że problem dotyka już nie tylko masowych wykładów, podczas których audytoria wypełniają kilkusetosobowe masy studentów, ale dotyczy także zwykłych, znacznie mniej licznych zajęć, tzw. konwersatoryjnych czy ćwiczeniowych i laboratoryjnych.

Wśród słów przywoływanych w kontekście zaangażowania pojawia się nie tylko pasja, ale także podekscytowanie, podniecenie, żarliwość i oddanie. Dlatego nie od rzeczy jest przypomnienie, że słowa *studia* i *studiowanie* pochodzą od łacińskich *studeo* oraz *studere*, które oznaczają oddanie się czemuś, usiłowanie czegoś i kultywowanie, okazanie żarliwości i pilności. To jest definicja ucznia i studenta. Zatem uczeń bądź student, który nie jest zaangażowany, nie może, wedle tego klasycznego, etymologicznego ujęcia, być nazwany studentem. Taka jest nieubłagana logika substancjalnej semantyki. Oczywiście, nie możemy na niej poprzestać, dziś musimy nasze spojrzenie na tę sprawę znacznie bardziej zniuansować.

Pomimo różnych konstruktywistycznych i sceptycznych prądów umysłowych świat uniwersytecki nadal definiowany jest przez prawdę i jej poszukiwanie, o czym można się przekonać nie tylko w klasycznym tekście Kazimierza Twardowskiego *O dostojęństwie uniwersytetu* z 1933 r.

(zob. reprint Poznań 2011), ale także w dokumencie *Magna Charta Universitatum* z 18 września 1888 r., który patronuje procesowi bolońskiemu. Postulat autonomii czy niezawisłości świata uniwersyteckiego zbiega się w obu dokumentach z wizją uniwersytetu badawczego, w którym badanie i nauczanie, badanie i uczenie się są ze sobą splecione nierozdzielnie. Prawda i jej dociekanie, prawda i jej poszukiwanie przyświecają idei uniwersytetu od początków jego istnienia. Splot wartości z tym związany obejmuje także żarliwość nauczycieli i studentów, która niekoniecznie kojarzy się z żarliwością wyznawczą różnych organizacji religijnych, a która kojarzona jest raczej we wspomnianych tekstach z krytycyzmem i krytycznym, problemowym myśleniem. Innymi słowy, zaangażowanie może polegać w przypadku uniwersytetu na badaniu, a to jest niemożliwe bez krytycznego myślenia i prób rozwiązywania problemów. Warto w tym miejscu wskazać, że w tradycji myślenia pragmatycznego, w którym poczesne miejsce zajmują pasje, to John Dewey już w roku 1916 połączył krytyczne myślenie z zaangażowaniem studenta w rozwiązywanie problemu [Fishman, McCarthy 2007].

Definicja zaangażowania

W tym miejscu rozważań czas już na możliwie najściślej zdefiniowanie studenckiego zaangażowania. Posłużę się jedną z możliwych definicji tego zjawiska, autorstwa Elizabeth F. Barkley: „Zaangażowanie studenta jest procesem i wytworem doświadczanym w sposób ciągły, a wynika z synergistycznej interakcji między motywacją i aktywnym uczeniem się” [Barkley 2010, kindle edition]. Motywację także można rozmaicie definiować, jednak trzeba założyć, iż ma ona wiele wspólnego z miarą zainteresowania i skupienia uwagi studenta [Brophy 2004]. To z kolei we współczesnych psychologicznych teoriach uczenia się koresponduje z koniecznością stworzenia zewnętrznych warunków uczenia się, aby umożliwić zaistnienie głównych celów uczenia się i zastąpienie przez nie celów działania i zachowania.

Czynniki zwiększające zaangażowanie i dojrzałe uczenie się w uniwersytecie badawczym

Według znanego kognitywisty Petera Gärdenforsa trzy ważne czynniki zwiększają motywację studenta: ciekawość, poczucie kontroli oraz współpraca (ang. 3 X C, *curiosity, control, cooperation*) [P. Gärdenfors,

wykład TedX; por. Gärdenfors 2010]. Wydaje się, że może to korespondować po części z teorią samookreślenia (*self-determination theory*) [Deci, Ryan 1985; 2002], która wspomina o trzech potrzebach wewnętrznych wspomagających wewnętrzną motywację: autonomii (niezawisłość i samookreślenie celów), kompetencji oraz relacyjności, oznaczającej związek z innymi poprzez interakcje społeczne. Szczególnie dobrze taka teoria pasuje do wizji dojrzałego i samodzielniego, samostanowionego uczenia się dorosłych, którzy nie są uczeni, tylko uczą się, nauczyciele zaś wspomagają ich w tym procesie transformacji siebie w związku z aktywnym uczeniem się.

Ideał samostanowienia i dojrzałości studenta jest dziś szczególnie dobrze widoczny także w kontekście tego, że uczenie się „zdarza się wszędzie” i że dziś uczymy się przez całe życie (ang. *Life Long Learning*). Dlatego, kiedy pisze się o jakości kształcenia, bardzo często używa się określeń lepiej oddających charakter kontroli jakości w świecie akademickim: pisze się i mówi niekoniecznie o gwarancji jakości, ale o jej zapewnianiu i doskonaleniu. Gwarancja jakości produktu może zachodzić, kiedy produkt jest skończony, człowiek zaś z powodów pryncypialnych nie może być tak rozumianym produktem, dlatego edukacja jest procesem, a zapewnienie jakości podlega nieustannemu doskonaleniu.

Kiedy w tym kontekście piszemy o aktywnym, samoświadomym uczeniu się studenta mamy na myśli nade wszystko uczenie się na uniwersytecie badawczym, w ramach którego poszukuje się prawdy i rozwiązuje problemy. Obecne współcześnie powszechnie globalizacja, cyfryzacja i mobilność nośników informacji powodują niezwykle głęboko sięgające i dalekosiężne wstrząsy w obszarze edukacji, które dotarły już także do świata akademickiego. Quality Forum zorganizowane przez European Universities Association w 2014 r. w Barcelonie potwierdza ten fakt i jednocześnie jest świadectwem prób odzyskiwania równowagi po pierwszej fali zmian i przekształceń. Najważniejszym wnioskiem z tego Forum wypływającym jest stwierdzenie, że student musi być w centrum uwagi całego uniwersyteckiego świata, tego od niego chce społeczeństwo i tego wymagają współczesne przemiany. Edukacja na różnych poziomach zdarza się dziś także poza murami tradycyjnych uniwersytetów, dlatego jeśli uczelnie te pragną utrzymać swoją wysoką pozycję w świecie instytucji kultury zachodniej, muszą uczynić studenta centrum, wokół którego wszystko będzie się „kręcić”. Znamienne w trakcie wspomnianego Forum europejskich uniwersytetów było to, że to studenci stanowili trzon zarządzającego ciała konferencji i to oni często moderowali dyskusję oraz podsumowywali debaty. W związku z tym pojawia się pytanie o jakość dostarczanej przez uniwersytety edukacji.

Główne modele jakości kształcenia i uczenia się na współczesnych uniwersytetach

Warto powiedzieć, że jakość we współczesnych teoriach zarządzania jest rozumiana nade wszystko poprzez pojęcie satysfakcji klienta. Tak rozumiana jakość nie może zostać wprost przeniesiona na grunt uniwersytecki, gdyż – jak argumentuje wielu – uniwersytet nie jest zwyczajnym przedsiębiorstwem. Wśród różnych modeli rozumienia jakości można, wedle podręcznika EURASHE autorstwa Luciena Bollaerta, zauważyć dominację pięciu, które dobrze jest ująć poprzez przeważające w nich metafory jakości [Bollaert 2014].

Po pierwsze, jakość możemy rozumieć jako doskonałość (ang. *excellence*). Odpowiedniki polskie angielskiego rzeczownika *excellence* to doskonałość, perfekcja, wyjątkowość, wybitność, świetność czy znakomitość i wyborność. Jeśli sięgnąć do źródłosłowu doskonałości, to znaczenie będzie się różnić ze znaczeniem leksykalnym, bo doskonały to nie tylko wykonczony, spełniony (łac. *perfectus*) czy taki, co osiągnął swój cel. Jeśli sięgnąć jednak do źródłosłowu angielskiego *excellence* (rz. ze starofrancuskiego *excellence*, z łac. *excellētia* „wyższość”, „doskonałość”, od *excellētem*, *excellens* „towering, distinguished, superior”), to najbliższy odpowiednik w języku polskim odnajdziemy w wybitnym, wybijającym się, wyjątkowym. Tak rozumiana jakość jest nazbyt wyłączająca i niezgodna z duchem masowej, demokratycznej edukacji. Nie mam tutaj na myśli normatywnych stwierdzeń w rodzaju: „uniwersytet nie powinien uczyć doskonałości”, abstrahuję też od normatywnych celów uniwersytetu, stwierdzam jedynie, że w sytuacji umasowienia wyższej edukacji i jej uniwersalizacji w związku z globalizacją oraz cyfryzacją, tak rozumiana jakość staje się anachroniczna. Odstawanie, wyrastanie ponad przeciętność, wybitność i górowanie nad wszystkim, to nie mogą być ideały demokratycznej i masowej edukacji, gdyż uniwersytet, zwłaszcza w domenie publicznej, nie może skupiać się wyłącznie na wybitności – czego innego oczekują dziś od świata akademii społeczeństwo, a także państwo.

Innym modelem posługującym się rozmaitymi metaforami jest doskonałość i spójność w znaczeniu dokonania, spełnienia i wypełnienia zamierzenia. Także i ten model stanie się nieprzydatny do dalszych rozważań, bo metafora wypełnienia, spełnienia, skończenia czy dokonania pozostaje w sprzeczności z ideą ciągłej, otwartej edukacji przez całe życie oraz z procesualnym charakterem samego uczenia się. Tak jak systemy jakości muszą nieustająco się poprawiać i doskonalić, tak uczenie się nie może poprzestawać na żadnym etapie. Co więcej, gdyby potraktować tę doskonałość i spełnienie jako perfekcję w znaczeniu greckim, obecnym

np. w nowotestamentowym zdaniu (Mt 5:48) „bądźcie doskonałymi”: „Bądźcie wy tedy doskonali, jak Ojciec wasz niebieski doskonały jest” [Biblia warszawska 1975]. W tym fragmencie wpływowego tekstu kultury religijnej dwa razy wystąpiło słowo odwołujące się do gr. *τέλειος téleios*; fem. *teleía*, neut. *teleion*, adj. a to od *télos* (G5056), oznaczającego cel, przyczynę. W tym sensie doskonały oznacza skończony, taki, co osiągnął swoje granice, jest ukończony, kompletny, pełen i niewybrakowany. Abstrahując w tym miejscu od semantyki moralnej, którą przecież takie fragmenty się cechują, bo można owo greckie słowo związane z osiągnięciem celów rozumieć także w odniesieniu do dojrzałości i pełnego rozwoju. Jednak i takie podejście wydaje się nieprzydatne, bo efekty kształcenia, poszczególne cele uczenia się i kształcenia na uczelniach w Polsce mogą być – wedle przyjętego prawa – realizowane w różnym stopniu, tzn. osiągnięcie ich jest zakładane w każdym programie kształcenia w stopniu przeciętnym, wszystko co ponad przeciętność wyrasta, powinno być doceniane specjalną skalą ocen, natomiast osiągnięcie celu w postaci efektu kształcenia nie oznacza bynajmniej osiągnięcia perfekcji, tzn. nie oznacza niemożności dalszego rozwoju i doskonalenia zakładanego efektu.

Trzecim modelem jakości jest taki wzorzec, w którym przez jakość rozumiana jest przydatność do osiągnięcia celu (ang. *fitness for purpose*). Owo dopasowanie jest związane z percepcyjnymi jakościami kształtu: coś dobrze leży, kiedy dopasowane, coś jest właściwego kształtu, czyli dostosowane. Tak rozumiane dostosowanie do celu jest niewątpliwie obce światu akademickiemu, szczególnie mocno dominuje w przemysłach, w których istotne znaczenie ma tzw. design i wygląd estetyczny, dlatego tak wiele dyskusji wywołują w świecie uniwersyteckim próby narzucenia mu wartości ściśle zawodowego kształcenia. W ten sposób pojmowane dopasowanie najlepiej jest widoczne w podejściu konsumenckim: produkt ma mi pasować, spełniać oczekiwania, które związane są z celami konsumenta. Konsument ma być zadowolony, czyli usatysfakcjonowany. Czasami w kontekstach pozakademyckich tak rozumiana jakość może być mylona z siłą wedle metafory „im więcej, tym lepiej”. Jednak, o czym świadczy już choćby historia z „survival of the fittest” Darwina, rozumienie bycia „najlepiej przystosowanym” jako bycia najsilniejszym nie znajduje poparcia w faktach.

Kompletnie różnym rozumieniem ekonomicznym posługują się wyznawcy teorii ukutej z perspektywy wytwórcy/dostawcy [Urbaniak 2004], w której najważniejsza jest relacja wartości do kosztów: im większe koszty wytworzenia, dostarczenia produktu, tym wyższa jakość. Takie podejście zyskuje czasami poparcie w środowisku akademickim, w którym wartość kierunków z dyscyplin nauk przyrodniczych określa niekiedy duża kosz-

tochłonność zajęć laboratoryjnych. Jednak na szerszą skalę tak pojmowana jakość nie może znajdować zrozumienia w sytuacji, kiedy koszty nie zawsze kojarzą się z jakością przywoływaną w innych modelach.

Można byłoby sobie wyobrazić podobny do tego, jednak nieco bardziej złożony model, w którym metafora „im więcej kosztów, tym lepiej” zostanie zastąpiona metaforą równowagi: osiągnięciem najwyższej możliwej jakości za najniższą możliwą cenę, tzn. osiągnięciem najwyższej możliwej jakości przy poniesieniu najniższych kosztów. Ta umiarkowana wersja jest prawdopodobnie koniecznym sposobem rozumienia zarządzających uniwersytetami dziekanów i rektorów, jednak na gruncie dydaktyki szkolnictwa wyższego nie może dominować, gdyż w konkretnych sytuacjach dydaktycznych w salach wykładowych i seminaryjnych operowanie takimi kategoriami jest trudne, jeśli nie niemożliwe.

Najbardziej chyba atrakcyjny wzorzec relacji, i najbardziej przekonujący, znajdziemy w modelu piątym, transformacyjnym, w którym jakość jest rozumiana jako zdolność transformacji podmiotu uczącego się. Transformacja to zmiana kształtu (ang. *transform* (v.) „change the form of”, z łac. *transformare* „change in shape, metamorphose”, od trans- „across” zob. trans- + formare „to form”). W tym sensie im bardziej przemieniające są studia, tym lepsze. Oczywiście przemiana może przebiegać w różnych kierunkach, jednak w kontekście zasadniczego celu edukacji uniwersyteckiej mającej wzmacniać autonomię i dojrzałość jednostki, tak rozumiana jakość będzie zawsze jakością stowarzyszoną z poczuciem sensu i zdolności do samodzielnego przeżycia w świecie. Warto podkreślić, że transformacje i metamorfozy są zawarte w polskich słowach kształcenie i wykształcenie, choć to drugie łączy model i metafory transformacyjne z modelem spełnienia, wypełnienia i zakończenia. Ciekawe, że już „edukacja” jako termin będzie miała raczej znaczenie bliższe treningowi, a w niektórych średniowiecznych kontekstach także torturom. Zatem kształcenie i kształcenie się powinno być rozumiane jako znajdujące najpełniejsze spełnienie w transformacyjnym modelu jakości. Tradycyjne podejście widoczne w powiedzeniu, że rozwinąć może cię jedynie to, czego z początku nie rozumiesz, oddaje bardzo dobrze tę myśl o transformacyjnym charakterze prawdziwego kształcenia i uczenia się.

Tak pojmowana jakość będzie wyrażała odbieganie od jakości rozumianej w kontekstach uzawodowienia kształcenia wyższego: misją uniwersytetu często definiowaną staje się niekoniecznie tylko wiedza z wąskich dyscyplin, choć prawda nadal leży u fundamentów tej instytucji. Jednak w pragmatycznie nastawionym kształceniu uniwersyteckim nie można zapominać, że 60% tego, co wynosi się z uniwersytetu stanowią tzw. umiejętności uniwersalne (ang. *transferable skills*) oraz miękkie umiejętności

komunikacyjne – i dlatego głównym celem powinno być zaangażowanie i motywowanie studentów do skupienia na kształceniu umiejętności i podstaw zwanych kompetencjami społecznymi. Tylko te uniwersalne umiejętności, niezwiązane z konkretnymi profesjami i dyscyplinami, dadzą studentowi szansę na dostosowanie się do niezwykle szybko i dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Kluczowymi kompetencjami wieku XXI, bardzo potrzebnymi w prawdziwym kształceniu uniwersyteckim, są takie kompetencje tradycyjne, jak: umiejętności komunikacyjne (językowe i pozajęzykowe, w języku ojczystym i obcym, we własnej kulturze i w obcej), tolerancja i wiedza kulturowa. Jednak uwagę zwracają także inne kompetencje rozwinięte: kreatywność, ciekawość (przekładalna na efekt kształcenia określany jako „zdolność uczenia się przez całe życie”), wytrwałość i cierpliwość. Refleksja, którą łatwo zauważyć obecnie w czasie konferencji EUA Quality Forum 2014 w Barcelonie, zmierza w stronę wzmacniania zarówno umiejętności i kompetencji zawodowych tych zawodów, o których wiele wiadomo – takich jak prawnik bądź medyk (bo od początków uniwersytetów te zawody były), jak i wzmacniania wartości, umożliwiających dostosowanie się do zawodów rodzących się lub takich, których nie jesteśmy w stanie przewidzieć (zob. rosnący rynek pracy związany z cyfryzacją i kulturą cyfrową). Wytrwałość i ciekawość są tutaj szczególnie istotne, podobnie jak kreatywność i krytyczne myślenie. Akcentuję w tym miejscu kluczowe kompetencje, bo całe Quality Forum 2014 było także skupione na istotnej zdolności do współdziałania, co wyraźnie widać m.in. w demokratycznych formach oceny postępów w uczeniu się na platformach cyfrowych w ramach nowego na świecie (występującego od 2012 r.) zjawiska edukacyjnego zwanego Massive Open Online Courses (czyli MOOCs).

Jednokierunkowe modele kształcenia, które akcentują sam proces nauczania (najlepiej skupiony wyłącznie bądź niemal całkowicie na wiedzy), znajdują dzisiaj coraz częściej konkurencję w postaci mediów interaktywnych i interaktywnych metod kształcenia i uczenia się. Owo interaktywne uczenie się cyfrowe często przebiega w warunkach licznych quizów i testów, które kończą się także oceną dokonywaną przez innych uczestników kursów.

Z drugiej strony coraz częściej w uczelnianych systemach zarządzania jakością spotkać można przedmiotowe kontrole jakości i informację zwrotną w postaci przedmiotowych ankiet osiągania efektów kształcenia na konkretnych zajęciach. Jedną z form takich ankiet na Uniwersytecie Łódzkim jest pytanie przy każdym zakładanym w module kształceniowym efekcie kształcenia, w jakim stopniu został on zrealizowany na zajęciach. Możliwości wyboru tworzą we wspomnianej formie pięć stopni:

1) nigdy o tym nie słyszałem; 2) czytałem o tym w sylabusie; 3) wspominałem o tym na zajęciach; 4) przedyskutowaliśmy to na zajęciach; 5) ćwiczyliśmy praktycznie rzecz na zajęciach. Można sobie wyobrazić jednak zgodnie z regułą pragmatyczną, że dodanie 6. stopnia w postaci – ćwiczyłem na zajęciach i stosowałem poza nimi – dopełniałoby skalę w sposób niemal doskonały.

Technika angażowania – pisanie prac akademickich

Na tym tle chciałbym omówić jedną z podstawowych technik angażowania studentów, jaką jest pisanie prac częściowych, zaliczeniowych i dyplomowych.

Pisanie prac na różnych zajęciach, nie tylko na zajęciach dedykowanych nauce pisania, jest uważane w literaturze przedmiotu za jeden z najlepszych sposobów angażowania studentów [Bean 2011; 1996]. John Bean wierzy, iż promocja nauki pisania jest nauką krytycznego myślenia (zob. jak wiele uwagi poświęca krytycznemu myśleniu w swoim wykładzie Twardowski w *O godności uniwersytetu*). Jednocześnie narasta raczej powszechna na uczelniach świadomość, że bez krytycznego myślenia nie może być mowy o wyższym wykształceniu, że jest to niezwykle i całościowo angażująca kluczowa kompetencja, której coraz częściej brakuje kandydatom na studentów i studentom różnych kierunków [zob. Maryellen Weimer, *Foreword*, w: Bean 2011]. John Bean sam we wstępie powtarza, że głównym jego celem było zaangażowanie studentów, przejście od passywności do aktywności.

Jednocześnie angażowanie przez pisanie oznacza angażowanie w badania naukowe, gdyż najlepszym sposobem na wypracowanie warsztatu badawczego, technik, narzędzi i metod badania jakiegokolwiek przedmiotu jest napisanie pracy badawczej – w formie eseju akademickiego. Przy czym warto podkreślić, że znamion pracy badawczej nie mają wyłącznie prace dyplomowe, nade wszystko te na II stopniu kształcenia uniwersyteckiego, czyli magisterskie, ale każda praca pisemna, nawet częściowa praca o charakterze sprawozdania z badania jakiegoś wąskiego poletka problemowego. We współczesnym świecie umiejętne zebranie informacji ze świata cyfrowego urasta już przecież do rangi nowego, całkiem popłatnego zawodu (zob. nowe zjawiska zwane z ang. *data mining* czy *Big Data*), dlatego pisanie krótkiego sprawozdania z przeszukiwania internetu jest już zadaniem poważnie badawczym, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych. Trzeba jedynie przestać myśleć o internecie jako o domenie działalności wyłącznie kryminalnej.

Należy zapytać, czym są umiejętności badawcze i jak się one mają do zaangażowania. Wydaje się, że prawdziwe badanie nie jest możliwe bez całościowego przebudzenia świadomości adepta wybranej dyscypliny badawczej.

Całkiem niedawno na wielu wiodących uniwersytetach zachodnich doszło wręcz do powstania swoistych ruchów krytycznego myślenia i ruchu na rzecz pisania prac przez całe studia. W kontekście pisania i krytycznego myślenia badawczego zaangażowanie studenta oznacza nade wszystko zaangażowanie w problem, zanurzenie w nim, konfrontację z nim, borykanie się z problemem, co często oznacza nawet walkę z nim i „nabicie sobie guza”. Pisanie pracy badawczej, innymi słowy, jest realizacją postulatów metodycznych nauczania problemowego, ale także dyrektyw ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, w której nowelizacji znalazły się nakazy wciągania nie tylko doktorantów, co oczywiste, ale także studentów zarówno II stopnia, tych bardziej naukowych, mniej zawodowych, magisterskich, jak i studentów I stopnia – w badania naukowe. Stawianie prawdziwych problemów przed studentami wciąga ich w aktualne spory naukowe, debaty społeczne, aktywizuje umysł w czynności poszukiwania.

Nie chodzi przy tym, jak podkreśla John Bean, o naukę pisania w języku ojczystym, zatem naukowcy różnego typu nie powinni ze złością wspominać o wyręczaniu polonistów, bo ucząc pisać akademickie eseje, uczą nade wszystko myśleć i badać, stawiając przed studentami problemy, sami mogą zyskać, bo znajdowanie i rozwiązywanie problemów uczy wszystkie wciągnięte w sprawę strony. Innymi słowy, chodzi o kształcenie kluczowych kompetencji, w tym także posługiwanie się językiem ojczystym czy obcym, ale nade wszystko jednak o rozwiązywanie problemów, kreatywność i „zwykłą” niezwykłą samodzielność myślenia. O tę umiejętność myślenia chodziło Twardowskiemu w eseju *O dostojęństwie uniwersytetu* i o myśleniu jako warunkującym językowe wysłowienie pisała np. Stefania Skwarczyńska, przypadkiem wywodząca się z tego samego polskiego kręgu intelektualnego.

Czy zaangażowanie można mierzyć przez czas spędzony na zajęciach? Można, to powszechna nie tylko w Polsce praktyka. Najważniejsza miara jednak to zdolność do powtarzalnej aktywności, a tę można kształtować poprzez zaangażowanie w czas, dużo czasu spędzonego na pisaniu – w ten sposób wyrabia się zdolność do powtarzalnych sposobów myślenia i ekspresji, wyrabia się styl myśli i mowy. Przy czym warto podkreślić, że takie pisanie angażuje nie tylko poprzez interaktywność, ale i problemowość, każde zdanie jest zadaniem, każda myśl wykuwa się mozolnie. Ta cecha pisania ma szczególnie istotne znaczenie w dobie powszechnych niestety praktyk kupowania prac dyplomowych oraz pla-

giatowania i sprytniej techniki „kopiuj i wklej”. Jeśli nie powrócimy do podstaw świata nauki, czyli umiejętności samodzielnego myślenia, skazemy się na bardzo poważne problemy w przyszłości. A powrócić do kształcenia samodzielnego myślenia możemy nade wszystko poprzez zadawanie i sprawdzanie oraz poprawianie prac pisemnych. I nie chodzi tylko o pracę końcową, często student jest na początku zajęć informowany o końcowej pracy zaliczeniowej, którą zaczyna pisać pod koniec tych zajęć albo zaliczając w sesji egzaminacyjnej przedmiot. Taka praca zaliczeniowa powinna być pisana systematycznie, jej temat dobrany na samym niemal wstępie i indywidualizowany w zależności od zainteresowań, pasji i możliwości intelektualnych studenta, jej zaś główny problem powinien nękać studenta każdego dnia, w najmniej spodziewanych chwilach i okolicznościach, jedynie wtedy możemy mówić o zaangażowaniu i możliwości zaistnienia kreatywności i innowacji. Zaangażowanie w pracę pisemną można też mierzyć poprzez wysiłek wkładany w rozwiązanie zadania, pojętego jako wyzwanie – zbyt łatwe i zbyt trudne nie będą angażować, dlatego zadanie musi być dobrane przy zachowaniu indywidualizacji. Wysiłek studenta tylko wtedy będzie owocował prawdziwą umiejętnością, kiedy będzie systematyczny, autentyczny i stały: dlatego tak ważne są też nieustające konsultacje z innymi, dyskusje w grupie i na forach, także cyfrowych forach społecznościowych.

Interaktywność może być także widoczna, kiedy spojrzeć na ważną cechę dobrego pisania: jest ono rozpoznawalne, bo widać w nim dbałość o punkt widzenia czytelnika, bo piszący wydaje się nieustannie przyjmować obok własnej perspektywy potencjalnych czytelników [Pinker 2014]. Dlatego dobre pisanie często jest obarczone zarzutami stwierdzania oczywistości, jednak prostota i klarowność oraz nazywanie rzeczy po imieniu to nieodłączne cechy dobrego pisarstwa. Interaktywność obecna w pisaniu jest zatem świetną nauką umiejętności społecznych, kompetencji komunikacyjnych oraz empatii, które przyświecają wielu działaniom w nauczaniu: bo empatia przydaje się w życiu, ułatwia je i sprawia, że nasze relacje z innymi stają się satysfakcjonujące. Pinker pisze w tym kontekście o tzw. przekleństwie wiedzy, bo wiedza o tym, iż jesteśmy różni, jest swego rodzaju obciążeniem, powoduje, że musimy się bardziej starać. Nie jest to wiedza encyklopedyczna, raczej świadomość, która wpływa na myślenie, mówienie i działanie. Wallace pisze w związku z tym, że w jego doświadczeniu ze szczególnie uzdolnionymi studentami najistotniejsze było pamiętanie, że ktoś później będzie czytał to, co piszemy, i że będzie to ktoś inny od piszącego i że on/ona nie może czytać naszego umysłu. To jest nawet tytuł jednego z rozdziałów książki Wallace’a i Bryana: *Czytelnik nie potrafi czytać ci w myślach...*

In my experience with students – talented students of writing – the most important thing for them to remember is that someone who is not them and cannot read their mind is going to have to read this. In order to write effectively, you don't pretend it's a letter to some individual you know, but you never forget that what you're engaged in is a communication to another human being. The bromide associated with this is that the reader cannot read your mind. The reader cannot read your mind. That would be the biggest one (*Quack this way...* 2013).

Warto powtórzyć, że kiedy padają argumenty za nauką pisaną na zajęciach ze studentami, na zajęciach kursowych w ramach wszystkich programów kształcenia na uniwersytecie, to nie idzie tutaj ani o wyręczanie polonistów, ani też o kształcenie tzw. twórczego pisanie, które faktycznie jest wąską humanistyczną specjalnością, dostępną tylko elicie. Idzie o wciąganie w pracę badawczą i procesy myślowe charakterystyczne dla działalności naukowej.

Miara zaangażowania, rubryki i nanocertyfikaty

Powstaje pytanie, jak mierzyć zaangażowanie. Czy wystarczy odnotować błysk w oku studenta, aby założyć że istnieje? Czy można pytać studenta o intymne relacje emocjonalne, o to, co czuje podczas zajęć, albo gdy wykonuje jakieś zadanie? Jak stwierdzać istnienie bądź nieistnienie zaangażowania. Wydaje się, że maksyma pragmatyczna Peirce'a w tym wypadku może nam pomóc w ukonkretnieniu naszych pomysłów: Rozważmy, jakie praktyczne skutki może pociągnąć za sobą przedmiot naszej myśli i te właśnie skutki będą stanowić treść pojęcia. Oczywiście, nie jest to zadanie łatwe, jednak w sukurs przyjść mogą współczesne techniki pomiaru różnych efektów kształcenia w postaci popularnych w środowisku cyfrowym tzw. rubryk: polegają one na wskazaniu możliwie dokładnie określonych i łatwo stwierdzalnych, namacalnych efektów, które składają się na lepiej lub gorzej wykształcony zamierzony przez nauczyciela efekt. Rubryki nauczycielskie pomagają osiągnąć bardziej obiektywną ocenę. Gdyby zastanowić się nad miarą zaangażowania, to zainteresowanie studenckie może być stopniowalne w zależności od tego, czy student jest w stanie powiedzieć „interesuje mnie to”, ale jest ono niewątpliwie większe, jeśli powie: „czuję podniecenie, kiedy o tym myślę”, niewątpliwie zaś największe, kiedy może stwierdzić: „codziennie wstaję z zapalem, aby to rozwiązać”. Pomiędzy tymi granicznymi stanami rozciąga się cała skala możliwego zainteresowania podmiotu jakimś przedmiotem. Ale ten przykład jest dość ogólnikowy, dlatego proponuję przyjrzeć się przykładowej rubryce przygotowanej dla jednego z efektów kształcenia, przyjętego na seminarium kulturoznawczym.

EFEKT KSZTAŁCENIA: Student przygotowuje (w języku polskim i obcym) typowe prace pisemne, spełniające wymogi stawiane tekstom naukowym, dotyczące zagadnień szczegółowych w dziedzinie wytworów kultury i nauk o kulturze, z wykorzystaniem podstawowych ujęć teoretycznych oraz różnych źródeł:

RUBRYKA

- przygotowuje rozszerzony konspekt pracy pisemnej w języku polskim na co najmniej jedną stronę A4 (1800 znaków ze spacjami), korzystając z pięciu źródeł – 1 punkt;
- przygotowuje syntetyzującą pracę pisemną w języku polskim na co najmniej pięć stron A4 (1800 znaków ze spacjami), korzystając z dziesięciu źródeł – 3–4 punkty;
- przygotowuje dłuższą niż pięć stron A4 pracę pisemną w języku polskim, korzystając z więcej niż dziesięciu źródeł – 6 punktów;
- przygotowuje pracę pisemną w języku polskim o objętości wskazanej przez prowadzącego seminarium, korzystając z więcej niż dziesięciu źródeł, wykazując się znajomością tematu i umiarkowaną biegłością w stosowaniu terminologii specjalistycznej (trzy–cztery poprawnie zastosowane i omówione terminy) – 7 punktów;
- przygotowuje w pełni poprawną językowo pracę pisemną w języku polskim o objętości wskazanej przez prowadzącego seminarium, korzystając z więcej niż 15 źródeł, wykazując się dużą znajomością tematu i biegłością w stosowaniu terminologii specjalistycznej (5–6 poprawnie zastosowanych i omówionych terminów); potrafi przygotować mniejszą objętościowo pracę na ten sam temat w języku obcym, korzystając z co najmniej pięciu źródeł obcojęzycznych – 8–9 punktów;
- przygotowuje w pełni poprawną językowo pracę pisemną w języku polskim o objętości wskazanej przez prowadzącego seminarium, korzystając z więcej niż 20 źródeł, wykazując się dobrą znajomością tematu i biegłością w stosowaniu terminologii specjalistycznej (co najmniej osiem poprawnie zastosowanych i omówionych terminów); potrafi przygotować podobną objętościowo pracę na ten sam temat w języku obcym, korzystając z co najmniej dziesięciu źródeł obcojęzycznych – 10 punktów.

Prowadzący może, aby wzmocnić zaangażowanie studenta, stosować coraz bardziej popularne nie tylko w nauczaniu cyfrowym nanostopnie, nanocertyfikaty, znane z języka angielskiego *badge*. W przypadku omawianego efektu kształcenia przykładowe *badge* mogą wyglądać następująco

NANOCERTYFIKATY (ODZNAKI SPRAWNOŚCIOWE – *BADGES*):
REDAKTOR – do 6 punktów,
PISARZ – do 9 punktów,
MISTRZ PIÓRA – do 10 punktów.

Popularność tego typu konkretnych i materialnych nagród czy mikro-ocen bierze się ze zmiany pokoleniowej, która właśnie zachodzi: na uniwersytety przychodzą już roczniki w całości wychowane i definiowane nie przez medium druku, ani nawet telewizji czy radia, ale przez medium gier komputerowych. Zdobywanie poszczególnych poziomów jest całkowicie naturalne i zrozumiałe w świecie tych gier, dlatego tak popularne stają się także odznaki zdobywania poszczególnych sprawności. Piszę tutaj o zjawisku gamifikacji, które staje się coraz poważniejszym żywiołem nowoczesnej metodyki nauczania. Nauczania i uczenia się, bo w centrum tej metodyki stoi student, który ma być zaangażowany przez całe życie. Może on także ocenić to, co robi nauczyciel. Najlepiej, gdy robi to w ankiecie, która będzie także mierzyła stopień osiągnięcia efektów kształcenia. Przykład takiej ankiety zaczerpnąłem od jednego z zaprzyjaźnionych wykładowców uniwersyteckich:

Pytenie o EFEKT X

Możliwe odpowiedzi:

- 1) Nigdy nie słyszałem;
- 2) Czytałem o tym w sylabusie kursu;
- 3) Wspominano o tym na zajęciach;
- 4) Przećwiczyliśmy to na zajęciach;
- 5) Sprawdziłem to poza zajęciami.

Dobra byłaby, acz już nieosiągalna, ankieta po latach. Zaangażowanie studenta w proces dydaktyczny nie może kończyć się w salach seminaryjnych i wykładowych, musi trwać. Gamifikacja może być dobrym rozwiązaniem, a pomoce techniczne w postaci cyfrowej mogą ją ułatwić i uczynić trwałą, bo współczesne młode pokolenie nie rozstaje się z gadżetami, towarzyszą mu one przez 24 godziny na dobę, siedem dni w tygodniu. Uniwersytet poprzez gamifikację może rozciągnąć skalę swojego oddziaływania niepomiaralnie. Rubryki dobrze wpisują się w proces dydaktyczny w zarysowanym przeze mnie wcześniej modelu transformacyjnym: zaangażowanie odgrywa tutaj rolę pewnego wyzwacza, najważniejsza jest miara głębi transformacji, której podlega student.

Literatura

- Barkley Elizabeth F., 2010, *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*, John Wiley and Sons, San Francisco.
- Bean John C., 1996, *Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*, John Wiley and Sons, San Francisco [2nd ed. John Wiley and Sons, San Francisco 2011].
- Bollaert Lucien, 2014, *A manual for internal quality assurance in higher education – with a special focus on professional higher education*, EURASHE, Bruxelles.
- Brophy Jere E., 2004, *Motivating students to learn*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Deci Edward, Ryan Richard M. (eds), 1985; 2002, *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, Rochester, NY.
- Dewey John, 1938, *Experience and education*, Collier Books, New York [Collier edition first published 1963].
- Fishman Stephen M., McCarthy Lucille, 2007, *John Dewey and the philosophy and practice of hope*, University of Illinois Press, New York and Chicago.
- Gärdenfors Peter, 2010, *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*, Natur och Kultur, Stockholm.
- Magna Charta Universitatum z 18 września 1988 roku, <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish>.
- Pinker Steven, 2014, *Sense of style. The thinking person's guide to writing in the 21st century*, Penguin, London.
- Quack this way: David Foster Wallace & Bryan A. Garner talk language and writing, 2013, Rosen Books, Dallas, TX.
- Twardowski Kazimierz, 1933, *O dostojęństwie uniwersytetu* [zob. reprint WUAM, Poznań 2011].
- Urbaniak Maciej, 2004, *Istota jakości*, [w:] *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, DzU, 2005, nr 164, poz. 1365 ze zmianami według: Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2012 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*, DzU, 2012, nr 0, poz. 572.

Student engagement, university and its transformation (summary)

The author begins his article pointing out civilizational and demographic transformations that also influenced the academic world. All those processes resulted in a decrease of number of passionate students engaged in the process of learning. He then associates some postulates from the lecture by Kazimierz Twardowski from the 30s of the 20th century with Magna Charta Universitatum and its theses. Both academic declarations underline paragon ideals of universities' autonomy in the free scientific and critical enquiry. The author makes reference to a definition of student engagement by Elizabeth R. Barclay and adds some reflections coming from cognitive science by Peter Gärdenfors. Pluciennik frames those ideas by Life Long Learning scope and the ideal of self-realization and independence. In the last section, the author describes metaphors of quality associated with divergent models of curriculum quality and learning. At the end of the article, the author makes explicit reference to a methodological device of student engagement that is academic essays writing. He then describes technical tools such as rubrics and nano-degrees and nano-certificates.