
DOI: <https://doi.org/10.61825/rl.2025.v51.10>**Krzysztof Jaworski***

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3602-5965>e-mail: krzysztof.jaworski@phd.usz.edu.pl

EDUKACJA AKADEMICKA W DOBIE SZTUCZNEJ INTELIGENCJI

ACADEMIC EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Keywords: academic education, artificial intelligence, university.

The article reflects on academic education in the age of dynamic development of artificial intelligence, analyzing its implications across three key dimensions of university functioning: teaching, research, and organization. The author draws on constructivist and transformative paradigms, Mitchell Resnick's concept of creative learning, and the SAMR model, highlighting the potential of project-based work, autonomy, and the reflective use of digital technologies. In discussing the academic ethos, the article outlines the tensions between the academic, post-academic, and industrial models, emphasizing the need for dialogue between values and the logic of efficiency. The analysis of organizational models of universities points to the importance of participatory and decentralized forms of leadership. The article contributes to the debate on the future of the university as a space for the development of knowledge, competencies, and a responsible academic community.

***Krzysztof Jaworski** – magister pedagogiki, student Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Szczecińskiego; zainteresowania naukowe: pedeutologia, kompetencje cyfrowe, teoria aktora-sieci, dydaktyka.

EDUKACJA AKADEMICKA W DOBIE SZTUCZNEJ INTELIGENCJI

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, sztuczna inteligencja, uniwersytet.

Artykuł podejmuje refleksję nad edukacją akademicką w dobie dynamicznego rozwoju sztucznej inteligencji, analizując jej implikacje w trzech kluczowych wymiarach funkcjonowania uniwersytetu: dydaktycznym, naukowym i organizacyjnym. Autor odwołuje się do paradygmatów konstruktywistycznego i transformatywnego, koncepcji kreatywnego uczenia się Mitchela Resnicka oraz modelu SAMR, wskazując na potencjał pracy projektowej, autonomii i refleksyjnego wykorzystania technologii cyfrowych. W części poświęconej etosowi akademii zaprezentowano napięcia między etosem akademickim, postakademickim i przemysłowym, akcentując potrzebę dialogu między wartościami a logiką efektywności. Analiza modeli organizacyjnych uczelni prowadzi do wskazania znaczenia partycypacyjnych i zdecentralizowanych form przywództwa. Artykuł stanowi głos w debacie nad przyszłością uniwersytetu jako przestrzeni rozwoju wiedzy, kompetencji i odpowiedzialnej wspólnoty akademickiej.

Wprowadzenie

Pytanie o edukację akademicką w dobie sztucznej inteligencji skłania do refleksji nad wieloma ważnymi zagadnieniami: czy współczesne społeczeństwa nadal potrzebują uniwersytetów, a jeśli tak – jakiego typu instytucji akademickich oczekują w warunkach dynamicznych przemian cywilizacyjnych. Współczesność charakteryzuje się wysokim poziomem zmienności i nieprzewidywalności, co znajduje odzwierciedlenie w licznych publikacjach naukowych, raportach eksperckich oraz debatach publicznych poświęconych rozwojowi technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji. W tym kontekście zasadne staje się pytanie o to, w jaki sposób edukacja akademicka powinna – lub nie powinna – wchodzić w dialog z fenomenem permanentnej zmiany, której dynamika utrudnia antycypację przyszłych scenariuszy rozwoju. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie stanowi istotne wyzwanie poznawcze, ale jednocześnie otwiera przestrzeń do odwołania się do idei, koncepcji i doświadczeń, które mogą inspirować formułowanie wizji nowoczesnej edukacji akademickiej.

Odwołując się do regulacji prawnych oraz utrwalonych modeli funkcjonowania szkolnictwa wyższego, na potrzeby niniejszego tekstu wyróżniono trzy obszary działalności szkół wyższych: dydaktyczny, naukowy oraz organizacyjny. Analiza problemu zostanie przeprowadzona z perspektywy każdego z tych obszarów.

Aspekt dydaktyczny akademii

Przyjęta perspektywa

Przed przystąpieniem do sformułowania wizji edukacji akademickiej konieczne jest określenie kontekstu, w którym prowadzona będzie dalsza analiza. W obszarze procesu nauczania-uczenia się Dorota Klus-Stańska wyróżnia trzy modele paradygmatów dydaktycznych: obiektywistyczny, interpretatywno-konstruktywistyczny oraz transformatywny (Klus-Stańska 2018).

Specyfiką nauk humanistycznych i społecznych jest ich „wieloparadygmatyczność, czyli sytuacja współwystępowania wielu szkół myślenia, podejść teoretycznych i metodologicznych, prądów oraz myśli, które przebiegają postać akceptowalnych w środowisku naukowym dróg rozwiązywania, objaśniania i interpretowania problemów” (Sajdak-Burska 2018, s. 11). W niniejszym tekście przyjęto perspektywę osadzoną przede wszystkim w paradygmatach konstruktywistycznym i transformatywnym.

Inspiracje dydaktyką edukacji przedszkolnej w szkolnictwie wyższym

W przyjęty zestaw paradygmatów wpisuje się koncepcja Mitchela Resnicka, oparta na idei cyklu kreatywnego uczenia się (Resnick 2017). Perspektywa ta umożliwia spojrzenie na dydaktykę akademicką przez pryzmat rozwiązań inspirowanych metodyką edukacji przedszkolnej Friedricha Fröbela. Resnick wyróżnia cztery filary kreatywnego uczenia się: zabawę, projekty, relacje rówieśnicze oraz pasję. Elementy te tworzą powtarzalny cykl przechodzenia od idei, przez doświadczenie, do refleksji. W książce pt. „Lifelong Kindergarten” opisuje, jak w swojej grupie badawczo-rozwojowej *Lifelong Kindergarten Group* działającej w MIT Media Lab wdraża wizję edukacji przedszkolnej na poziomie akademickim¹ (Resnick 2017).

Przestrzeń

W odniesieniu do kategorii zabawy Resnick podkreśla, że nie chodzi o czynność (ang. *play*), lecz o postawę otwartości, eksperymentowania i twórczego podejścia do problemów (ang. *playfulness*). Jest ona możliwa, jeśli przestrzeń uczenia się przyjmuje formę dającego dostęp do wielu możliwości placu zabaw (ang. *playground*), a nie ograniczającego kojca (ang. *playpen*). „Otwarta, a zarazem zróżnicowana przestrzeń [...] stwarza szansę na przełamywanie sztywnych hierarchii i ról, na budowanie poziomych relacji międzyludzkich, nowych znajomości i głębszych więzi” (Pacewicz 2016, s. 21).

¹Strona projektu: <https://www.media.mit.edu/groups/lifelong-kindergarten/overview/>

MIT



Rysunek 1. Studenci w czasie zajęć na MIT.

Źródło: mitcolab, flickr.com (2024).

Placówka przedszkolna



Rysunek 2. Dzieci w czasie zajęć przedszkolnych.

Źródło: kindergarden, flickr.com (2024).

Rysunek 3. Studenci w czasie pracy warsztatowej.

Źródło: flickr.com (2024).

Rysunek 4. Dzieci w czasie zajęć przedszkolnych.

Źródło: Heidi Novosel, flickr.com (2024).

Rysunek 5. Studenci w czasie zajęć grupowych.

Źródło: flickr.com (2024).

Rysunek 6. Dzieci w czasie zajęć przedszkolnych.

Źródło: Heidi Novosel, flickr.com (2024).

Powyższe fotografie pozwalają zauważyć, jak organizacja przestrzeni na uczelni technicznej (MIT), jest bliska placówkom przedszkolnym, kultywującym metodykę wywodzącą się od Friedricha Froebła. Przestrzeń edukacji akademickiej wymaga odejścia od hierarchicznie zorganizowanej przestrzeni, w której każdy uczący się może odnaleźć warunki sprzyjające komfortowi pracy, a przestrzeń gromadzenia doświadczeń, rozwiązywania problemów i refleksji pozostaje elastyczna, dostosowując się zarówno do potrzeb jednostki, jak i do dynamiki całej społeczności.

Praca projektowa

Powyższe rozważania nie oznaczają całkowitej rezygnacji z wykładu jako formy kształcenia. Wartość wykładu może ujawniać się wówczas, gdy jest on prowadzony w sposób angażujący, oparty na pasji prowadzącego i świadomym wykorzystaniu dostępnych środków dydaktycznych. Wykład, będący formą performatywną, łączącą elementy rozrywki z momentami koncentracji, może wzmacniać paradygmat transmisyjny. Ilustracją zajęć o takich walorach mogą być wykłady profesora Davida J. Malana prowadzone w tradycyjnej auli Harvard University w ramach kursu „Computer Science 50”, który stanowi wprowadzenie do zagadnień informatyki (ang. *computer science*) dla studentów kierunków spoza nauk ścisłych.



Rysunek 7. David J. Malan podczas wykładu w ramach kursu CS50.

Źródło: Shah 2016.

Kluczowe znaczenie ma jednak to, co dzieje się poza samym wykładem – w ramach pracy projektowej, warsztatów, hackathonów, konsultacji i inicjatyw zespołowych – rozwiązywanie przez młodych ludzi problemów, kreowanie nowych rozwiązań. Przestrzenie akademickie przypominają sale wypełnione przedszkolakami, którzy odkrywają, jak działa świat.



Rysunek 8. Uczestnicy hackathonu organizowanego w ramach CS50.
Źródło: Carvalho 2016.

Istotnym elementem łączącym koncepcję Mitchel Resnick, działalność Massachusetts Institute of Technology, kurs CS50 oraz koncepcję edukacji akademickiej jest praca projektowa. Stanowi ona złożony i poznawczo wartościowy proces, umożliwiający rozwój kompetencji w ich pełnym spektrum, obejmującym wiedzę, umiejętności oraz postawy. Praca projektowa jest także znaczącą alternatywą wobec krytykowanej przez Paulo Freire koncepcji „edukacji bankowej” (Freire 2018, s. 71). Wymaga współpracy, zaangażowania uczestników oraz uczenia się od siebie nawzajem – zarówno poprzez doświadczenie sukcesów i trudności, jak i poprzez analizę popełnianych błędów oraz budowanie synergii w relacjach z różnorodnymi bytami, zarówno ludzkimi, jak i nie-ludzkimi.

Schemat dydaktyczny pracy projektowej opiera się na cyklu uczenia się Davida A. Kolba, rozumianym jako spiralny proces uczenia się, doświadczenia, refleksji, konceptualizacji i działania (Kolb, Kolb 2022). Logika tego cyklu obecna jest zarówno w koncepcji Mitchel Resnick, jak i w powszechnie stosowanym modelu projektowym Design Thinking. Niezależnie jednak od przyjętego modelu teoretycznego kluczowe znaczenie ma tworzenie takich warunków pracy projektowej, które uwzględniają zróżnicowany potencjał osób zaangażowanych w proces uczenia się. Koncepcja Resnicka zakłada konieczność dostosowania progu wejścia do tej różnorodności, co określane jest metaforą „niskiej podłogi” (por. strefa najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego (2002)). Jednocześnie przestrzeń edukacyjna powinna oferować

„wysoki sufit”, umożliwiający pogłębiony rozwój kompetencji, oraz „szerokie ściany”, pozwalające każdemu uczestnikowi odnaleźć własną, unikalną ścieżkę uczenia się.

Odwołując się do tej metafory, można stwierdzić, że edukacja akademicka potrzebuje przestrzeni, w której znajduje się miejsce zarówno na wartościowy wykład, jak i na pracę projektową rozumianą jako proces poszukiwania, eksperymentowania i rozwoju. Taka perspektywa odpowiada rozumieniu edukacji akademickiej promowanemu w Massachusetts Institute of Technology, akcentowanemu przez obecną rektorkę uczelni, Sally Kornbluth „Jeśli przyjmiemy, że edukacja wyższa polega na rozwijaniu talentów, nie ma lepszego miejsca niż MIT, by to realizować. To po prostu genialni ludzie robiący to, w czym są najlepsi, a ilość przełomowej pracy, która tam powstaje, jest dla mnie niesamowita” (Soroff 2022).

Nowe technologie w świecie dydaktyki akademickiej

W poprzedniej części celowo użyto pojęcia „byty”, aby podkreślić, że proces dydaktyczny zachodzi w relacjach zarówno z bytami ludzkimi, jak i nie-ludzkimi. Dynamiczny rozwój modeli sztucznej inteligencji oraz technologii cyfrowych nie pozostaje bez znaczenia dla sposobów (nie)funkcjonowania procesów dydaktycznych w szkolnictwie wyższym. Istotny był również wybór określonego paradygmatu. Technologie cyfrowe podlegają dynamicznym zmianom – jedne rozwiązania są nadpisywane lub zastępowane przez kolejne. W tym strumieniu nieustannych przeobrażeń bytów oraz relacji zachodzących pomiędzy nimi niezbędny staje się stabilny punkt odniesienia, który ma charakter normatywny i pozostaje powiązany z przyjmowanym systemem wartości.

W celu analizy dydaktyki akademickiej z perspektywy nowych mediów wykorzystany zostanie model o charakterze uniwersalnym, niezależny od konkretnych typów technologii cyfrowych i możliwy do zastosowania w ich różnych wariantach. Model ten został opracowany przez Ruben Puentedura i funkcjonuje pod nazwą SAMR (por. Kurt 2023).

Okres pandemii COVID-19, w którym narzędzia cyfrowe zostały zaimplementowane na niespotykaną wcześniej skalę, wyraźnie uwidocznił, jak istotny jest paradygmat ich wykorzystania. Technologie te, funkcjonując jako przedłużenie codziennych praktyk realizowanych w murach sal wykładowych i laboratoriów, zgodnie z koncepcją Marshalla McLuhana (2004), stają się zarazem przedłużeniem metod dydaktycznych oraz utrwalonych rytuałów i nawyków edukacyjnych.

Tabela 1

Poziomy w modelu SAMR

Element	Opis
Zastępowanie (ang. <i>substitution</i>)	Technologia działa jako bezpośredni zamiennik narzędzia, bez zmiany funkcjonalności.
Rozszerzenie (ang. <i>augmentation</i>)	Technologia działa jako bezpośredni zamiennik narzędzia, z ulepszeniami funkcjonalnymi.
Modyfikacja (ang. <i>modification</i>)	Technologia umożliwia znaczną zmianę zadania.
Redefinicja (ang. <i>redefinition</i>)	Technologia umożliwia tworzenie nowych zadań, wcześniej nieosiągalnych.

Źródło: opracowanie własne.

Liczne przykłady wskazują, że nowe technologie mogą wspierać projektowanie procesów dydaktycznych, zwiększać zaangażowanie uczestników oraz sprzyjać rozwojowi kompetencji w sposób niedostępny dla zajęć realizowanych wyłącznie z wykorzystaniem analogowych narzędzi kształcenia. Wartość ich zastosowania zależy jednak od przyjętego podejścia dydaktycznego oraz od założenia, że to ludzie – podążając za wizją Seymoura Paperta (1996) – programują własne, autorskie procesy uczenia się, zamiast poddawać się sytuacji, w której to technologie zaczynają programować ten proces.

Świadomość oraz autonomia uczestników procesu dydaktycznego stanowią w tym kontekście warunek konieczny, pozwalający uniknąć zarówno mechanicznego „zastępowania” rozwiązań dydaktycznych w obrębie modelu SAMR, jak i obaw związanych z wizjami technologicznego wyparcia człowieka, obecnymi w skrajnych narracjach futurologicznych i posthumanistycznych.

Przykład Politechniki Gdańskiej

Dotychczas, sięgając przede wszystkim po przykład zza oceanu, wskazano rozwiązania i praktyki dydaktyczne bliskie modelowej wizji edukacji akademickiej. Warto jednak podkreślić, że również w Polsce funkcjonują instytucje realizujące podobne, wartościowe podejście. Jednym z takich przykładów jest Centrum Nowoczesnej Edukacji działające przy Politechnice Gdańskiej. Instytucja ta, kierowana przez dr hab. Joannę Mytnik wraz z zespołem, rozwija i pogłębia refleksję nad dydaktyką akademicką, traktując ją jako obszar wymagający zarówno badań, jak i świadomego projektowania praktyk edukacyjnych. Jednym z kluczowych efektów tych działań jest opracowanie całościowej koncepcji oraz polityki wykorzystania sztucznej inteligencji

na Politechnice Gdańskiej (<https://cne.pg.edu.pl/genai>). Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że koncepcja ta opiera się na jasno artykułowanych wartościach, takich jak zaufanie, uczenie się przez całe życie, a także refleksja nad szansami, zagrożeniami i aspektami etycznymi związanymi z zastosowaniem technologii cyfrowych. Zespół Centrum Nowoczesnej Edukacji prowadzi jednocześnie badania i wdrożenia skoncentrowane na wykorzystaniu technologii cyfrowych na wyższych poziomach modelu SAMR, wykraczających poza proste zastępowanie tradycyjnych rozwiązań dydaktycznych.

Takie holistyczne i eksploracyjne podejście do technologii cyfrowych w procesach uczenia się stanowi istotną wartość, wzmacniającą znaczenie doświadczenia, pracy projektowej oraz badań dydaktycznych w edukacji akademickiej.

Sztuczna inteligencja z punktu widzenia konstrukcjonisty

Nacisk na konieczność rozwijania kompetencji znajduje również wyraźne odzwierciedlenie w artykule *Generative AI and Creative Learning: Concerns, Opportunities, and Choices* autorstwa Mitchela Resnicka (2023). Autor wskazuje, że znajdujemy się w momencie przełomowym, w którym rozwój generatywnych technologii sztucznej inteligencji – takich jak ChatGPT – może stać się impulsem do zasadniczej zmiany sposobu myślenia o edukacji i procesach uczenia się. Dynamika rozwoju AI oraz towarzyszące jej zmiany i zakłócenia unaoczniają potrzebę całościowej transformacji edukacji, a nie jedynie adaptacji narzędzi technologicznych.

Zgodnie z тезami artykułu, kluczowe znaczenie ma wspieranie wdrażania teorii kreatywnego uczenia się oraz stopniowe wygaszanie tych sposobów wykorzystania AI w edukacji, które:

- ograniczają autonomię osób uczących się – sztuczna inteligencja nie powinna przejmować kontroli nad procesem edukacyjnym, narzucać celów ani pełnić funkcji nadrzędnego mechanizmu oceny; to studenci powinni zachowywać sprawczość w zakresie tego, czego, jak, kiedy i gdzie się uczą;
- koncentrują się na problemach o zamkniętej strukturze rozwiązań – zamiast zadań z jedną poprawną odpowiedzią, AI powinna wspierać otwarte projekty sprzyjające kreatywności, ekspresji myśli oraz współpracy;
- dewaluuują znaczenie relacji międzyludzkich i wspólnoty edukacyjnej – AI nie powinna zastępować nauczycieli, których rola w budowaniu relacji, empatii i poczucia wspólnoty pozostaje fundamentalna.

Resnick podkreśla, że decyzje dotyczące wykorzystania AI w edukacji mają charakter przede wszystkim pedagogiczny i polityczny, a dopiero wtórnie technologiczny. Ostatecznie to od przyjmowanych wartości oraz wizji edukacji zależy, w jakim kierunku będą rozwijane praktyki dydaktyczne z udziałem sztucznej inteligencji.

Aspekt naukowy akademii

W dalszej części, w syntetycznym ujęciu, zostaną omówione najpierw naukowe aspekty szkolnictwa wyższego, a następnie jego wymiar organizacyjny, pozostające w ścisłej relacji zarówno ze sobą nawzajem, jak i z obszarem dydaktyki.

Etos naukowy Akademii

Jednoznaczne rozstrzygnięcie na rzecz jednego etosu, podobnie jak wskazanie jednego dominującego paradygmatu, wydaje się w tym kontekście problematyczne. Niemniej jednak, w świetle dotychczasowych rozważań dotyczących dydaktyki akademickiej, etos nauki przemysłowej okazuje się trudny do zaakceptowania jako fundament wizji edukacji akademickiej. Nie oznacza to jednak, że nie wnosi on istotnych i użytecznych elementów.

Tabela 2

Charakterystyka etosu szkoły wyższej

Nazwa etosu	Krótką charakterystyka
Etos akademicki	Opiera się na wartościach takich jak uniwersalizm, wspólnotowość, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm. Skupia się na poszukiwaniu prawdy i wspólnym dzieleniu się wiedzą.
Etos postakademicki	Charakteryzuje się międzynarodowością, konkurencyjnością i elastycznością. Łączy tradycje akademickie z przemysłowymi, dostosowując się do zmieniających się warunków rynkowych i technologicznych.
Etos nauki przemysłowej	Skupia się na własnościowym podejściu do wiedzy, lokalnym ukierunkowaniu badań, autorytarnym zarządzaniu oraz komercyjnym nastawieniu. Badania są często ukierunkowane na osiągnięcie zysków i korzyści ekonomicznych.

Źródło: opracowanie własne.

Z tego względu w kreśleniu wizji akademii wydaje się zasadne odwołanie do modelu postakademickiego, który można interpretować jako próbę dialogu pomiędzy uniwersalnymi wartościami a doświadczeniami oraz modelami świata zorientowanego na wzrost i efektywność. Przestrzeń akademii jawi

się tu jako szczególne miejsce, w którym możliwe staje się synergiczne łączenie nurtów i tendencji o odmiennych, a niekiedy rozbieżnych kierunkach rozwoju.

Metafora drzewców

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że uniwersytety pozostają instytucjami niezbędnymi. Mają potencjał stawania się miejscami, w których – pomimo przyspieszenia czasu społecznego – decyzje i działania mogą być podejmowane z perspektywy pozwalającej na pogłębioną refleksję, wykraczającą poza powierzchowne reagowanie na zjawiska, procesy oraz dynamicznie zmieniające się trendy.

W pewnym – być może utopijnym – sensie szkolnictwo wyższe, zwłaszcza w swoim wymiarze naukowym, może czerpać z metafory postawy przypisywanej tolkienowskim drzewcom (Entom), którzy nawet w obliczu naglących okoliczności nie wydają natychmiastowych rozstrzygnięć. Taka perspektywa zakłada świadomość złożoności świata oraz przekonanie, że rzetelna ocena i pogłębione rozumienie problemów wymagają czasu, wieloaspektowej analizy i często pozostają w napięciu wobec potocznych intuicji, doraźnych oczekiwań społecznych czy interesów ekonomicznych.

Z tego względu kluczowe staje się zrozumienie wzajemnego oddziaływania dydaktyki i badań naukowych, które wspólnie kształtują jakość edukacji akademickiej. Istotne jest również, aby instytucje nadzorcze – takie jak ministerstwa właściwe do spraw nauki czy systemy akredytacyjne – dostrzegały to sprzężenie i wspierały integrację działalności badawczej oraz dydaktycznej jako fundament funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Aspekt organizacyjny akademii

Na pierwszy ogień może się wydawać, że omawiany obszar ma charakter pomocniczy i mógłby zostać wydzielony lub zlecony w ramach outsourcingu. Takie ujęcie stanowiłoby jednak nadmierne uproszczenie, prowadzące do pominięcia istotnych wymiarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego. W obszarze tym ujawniają się bowiem warstwy ściśle powiązane zarówno z dydaktyką, jak i z działalnością naukową uczelni. Dostrzeganie tych wzajemnych zależności stanowi wartość, z której nie należy rezygnować, jeśli celem jest zachowanie spójności i jakości edukacji akademickiej.

Modele organizacyjne

Sposób funkcjonowania uczelni wyższych w zakresie modeli organizacji i zarządzania ma istotny wpływ na realizację pozostałych zadań akademii. Oddziałuje on zarówno na wewnętrzny, jak i zewnętrzny obraz instytucji, a także na stopień i sposób podejmowania oraz realizowania stojących przed nią

wyzwań. Frederic Laloux (2015) zaproponował typologię modeli organizacyjnych, która może zostać wykorzystana również do opisu i analizy funkcjonowania świata akademickiego.

Tabela 3

Charakterystyka modeli organizacyjnych wg Lalouxa

Nazwa modelu	Krótką charakterystyka
Czerwony	Autorytarny styl zarządzania, władza skoncentrowana w rękach lidera.
Bursztynowy	Hierarchiczny, stabilne struktury, typowy dla instytucji takich jak wojsko czy kościół.
Pomarańczowy	Skupienie na osiąganiu celów i wyników, konkurencyjność, typowy dla korporacji.
Zielony	Współpraca, zaufanie, rozwój osobisty, często stosowany w organizacjach non-profit.
Turkusowy	Samozarządzanie, dążenie do pełni, cel ewolucyjny, najbardziej zdecentralizowany i demokratyczny

Źródło: opracowanie własne.

Również w tym obszarze trudno wskazać jedno uniwersalne rozwiązanie. W refleksji nad pożądanym sposobem funkcjonowania akademii szczególną wartość przypisuje się jednak modelom określanym jako pomarańczowy, zielony oraz turkusowy. Nie oznacza to postulatu radykalnego zerwania z tradycją organizacyjną szkolnictwa wyższego, często głęboko zakorzenioną w modelach czerwonym, bursztynowym i pomarańczowym. Istotne wydaje się natomiast dostrzeganie potencjału – nie tylko organizacyjnego, lecz także dydaktycznego i naukowego – w rozwijaniu oraz testowaniu alternatywnych modeli funkcjonowania uczelni, które mogą tworzyć przestrzeń dla zmiany i innowacji.

Trudno bowiem wyobrazić sobie efektywną realizację pracy projektowej w badaniach naukowych oraz konstrukcjonistyczne podejście do dydaktyki w instytucjach akademickich opartych wyłącznie na modelach czerwonym i bursztynowym. Nawet jeśli takie przykłady istnieją, ich potencjał w dużej mierze pozostaje niewykorzystany, ponieważ znaczna część energii organizacyjnej zużywana jest na podtrzymywanie funkcjonowania w środowisku niesprzyjającym eksperymentowaniu i rozwojowi. Koszt ten bywa na tyle wysoki, że ogranicza możliwość wykraczania poza sztywno wyznaczone ramy instytucjonalne.

Pułapka jednego lidera

Dla pełniejszego ujęcia funkcjonowania organizacji uczących się niezbędne staje się także odmienne spojrzenie na koncepcję przywództwa. Współczesne realia pracy zespołowej wskazują, że model oparty na jednym silnym liderze nie zawsze okazuje się równie efektywny jak w przeszłości. Coraz większego znaczenia nabierają rozwiązania akcentujące współodpowiedzialność, współpracę oraz elastyczność struktur przywódczych.

Alternatywne podejście do przywództwa podkreśla płynność ról grupowych, zakładając, że członkowie zespołu mogą – a często powinni – przejmować różne role w zależności od etapu pracy oraz aktualnych potrzeb grupy. Skuteczne funkcjonowanie zespołu nie opiera się wówczas na sztywnym podziale ról, lecz na dynamicznej współpracy, adaptacyjności i wzajemnym uzupełnianiu się kompetencji. W takim ujęciu koncentracja władzy i odpowiedzialności w rękach jednego lidera może prowadzić do ograniczenia potencjału grupy oraz hamowania procesów uczenia się.

W kontekście wielości zadań realizowanych w środowisku akademickim – obok działań zorientowanych na cele, takich jak inicjowanie dyskusji, dostarczanie informacji czy ewaluacja – równie istotne pozostają zadania związane z podtrzymywaniem relacji społecznych, obejmujące wspieranie uczestników, łagodzenie napięć czy budowanie sprzyjającej atmosfery współpracy. Trudno oczekiwać, aby nawet najbardziej kompetentny lider był w stanie skutecznie realizować wszystkie te funkcje jednocześnie.

Szczególnego znaczenia nabierają w tym kontekście tzw. niewidzialne role grupowe, takie jak obserwator procesów zespołowych czy strażnik zasad współpracy. Choć role te nie zawsze są wyraźnie artykułowane, odgrywają kluczową rolę w utrzymaniu spójności grupy oraz harmonii pracy zespołowej. Ich marginalizowanie może prowadzić do narastania napięć i konfliktów, które osłabiają efektywność działania.

Współczesne uwarunkowania funkcjonowania organizacji – w tym instytucji akademickich – sprzyjają zatem wyłanianiu się modeli przywództwa opartych na współpracy, elastycznym podziale ról oraz rozproszeniu odpowiedzialności. Zamiast jednej dominującej figury lidera, coraz częściej pojawia się potrzeba zespołowego przywództwa, w którym różne osoby, wykorzystując swoje zróżnicowane kompetencje i doświadczenia, wspólnie odpowiadają za rozwój i skuteczność całej wspólnoty akademickiej.

Daleko za znane morze (możliwości)

Tak zarysowany model organizacyjny umożliwia spojrzenie na wartości, jakie akademia może wносить zarówno do rozwoju wewnętrznego, jak i do swojego otoczenia społecznego. Uniwersytety mogą pełnić rolę hubów wiedzy i współpracy, ułatwiających wychodzenie poza utar-

te granice, łączenie środowisk, dzielenie się zasobami oraz podejmowanie współdziałania ponad tradycyjnymi podziałami. Osiami takich podziałów mogą być między innymi opozycje: subiektywne-obiektywne, lokalne-globalne, prywatne-publiczne, ilościowe-jakościowe, indywidualne-zbiorowe, humanistyczne-matematyczne. Dzięki odpowiednio zaprojektowanym procesom organizacyjnym podziały te mogą być nie tylko przekraczane, lecz także twórczo przekształcane.

Mobilność akademicka, obejmująca wyjazdy zagraniczne, staże oraz projekty międzywydziałowe, stanowi w tym kontekście istotną szansę i znaczący potencjał rozwojowy, który powinien być systemowo wspierany i wykorzystywany w możliwie najszerszym zakresie. Przekraczanie granic instytucjonalnych i dyscyplinarnych sprzyja łączeniu odmiennych światów – takich jak edukacja, biznes, administracja publiczna czy sfera polityki – i umożliwia budowanie trwałych relacji opartych na współpracy.

Integrująca rola akademii stanowi wartość szczególną, lecz jednocześnie wiąże się z wysokimi wymaganiami organizacyjnymi i kulturowymi. Jej realizacja nie jest możliwa bez współwystępowania i wzajemnego oddziaływania wszystkich trzech wymiarów omówionych w niniejszym eseju, które wspólnie tworzą warunki dla zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego.

Konkluzje

Podsumowując, można wskazać, że konstrukcjonizm, etos postakademiczki oraz turkusowy model organizacyjny tworzą potencjalnie spójny układ wzajemnie wzmacniających się odniesień teoretycznych i praktycznych, stanowiących podstawę nowoczesnej, wielowymiarowej wizji edukacji akademickiej. W takim ujęciu uniwersytet funkcjonuje nie tylko jako przestrzeń wytwarzania wiedzy, lecz także jako środowisko wszechstronnego rozwoju, obejmującego zarówno kompetencje merytoryczne, jak i kompetencje społeczne i refleksyjne, niezbędne w warunkach współczesnych przemian. Wieloaspektowy rozwój oznacza tu dynamiczne przenikanie się działalności badawczej, dydaktycznej oraz praktyki akademickiej, uzupełnionej o refleksję nad tożsamością wspólnoty akademickiej.

Jednocześnie należy podkreślić, że edukacja akademicka jest – cytując słowa prof. Piotra Zamojskiego – „sferą nieprzewidywalną”², a to utrudnia formułowanie jednoznacznych prognoz dotyczących skutków wdrażania określonych modeli i rozwiązań. W tym sensie przedstawione rozważania nie roszczą sobie prawa do formułowania ostatecznych rozstrzygnięć, lecz pełnią

²Cytat ze spotkania z prof. P. Zamojskim w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

funkcję orientacyjną – wskazują możliwe kierunki refleksji i działań, nie zaś uniwersalne recepty. Brak jednego, jedynie słusznego modelu funkcjonowania akademii stanowi w tym kontekście nie tyle ograniczenie, ile warunek jej żywotności i zdolności do adaptacji.

Literatura | References

- CARVALHO E. (2016), CS50 AP Newsletter – December 2016, CS50, Medium, 13.12.2016, <https://cs50.medium.com/cs50-ap-newsletter-december-2016-25ac21bef86d> [data dostępu: 1.11.2024].
- FREIRE P. (2018), *Pedagogy of the oppressed*. 50th Anniversary Edition, Bloomsbury Academic.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa, s. 52-53.
- KOLB A. Y., KOLB D. A. (2022), *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, coachów, trenerów*, przeł. M. Bregiel-Pant, Dialogi i Zmysły. Poznań.
- KURT S. (2023), SAMR Model: Substitution Augmentation Modification Redefinition, Educational Technology Consulting Services, <https://educationaltechnology.net/samr-model-substitution-augmentation-modification-and-redefinition/> [data dostępu: 2.11.2024].
- LALOUX F. (2015), *Pracować inaczej. Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości*, Studio Emka, Warszawa.
- MCLUHAN M. (2004), *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- PACEWICZ A. (2016), *Szkoła do fundamentalnej zmiany, [w:] Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę!*, red. K. Górkiewicz, Warszawa.
- PAPERT S. (1996), *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- RESNICK M. (2017), *Lifelong Kindergarten*, MIT Press, Boston.
- RESNICK M. (2023), *Generative AI and Creative Learning: Concerns, Opportunities, and Choices*, Medium, 23.04.2023, <https://mres.medium.com/ai-and-creative-learning-concerns-opportunities-and-choices-63b27f16d4d0> [data dostępu: 30.10.2024].

- SAJDAK-BURSKA A. (2018), Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść, „Roczniki Pedagogiczne”, 10(46), nr 2, s. 11.
- SHAH D. (2016), Get a front-row seat in Harvard’s largest class, thanks to virtual reality, freeCodeCamp, Medium, 13.10.2016: <https://medium.com/free-code-camp/virtual-reality-harvard-cs50-16970919ebb2> [data dostępu: 1.11.2024].
- SOROFF J. (2022), The Interview: MIT President Sally Kornbluth, Boston Magazine, „Boston Magazine”, 20.12.2024, <https://www.bostonmagazine.com/news/2022/12/20/sally-kornbluth/> [data dostępu: 2.11.2024].
- WYGOTSKI L. S. (2002), Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie. Zysk i S-ka, Poznań.