

Jerzy S. Czarnecki

Architektura zaangażowania

Założenia o znaczeniach

Autor wielu książek o zarządzaniu oraz jego psychologicznych i społecznych podstawach, Ken Blanchard, przytacza taką oto dykteryjkę: Kury i świny postanowiły zaprosić gości na śniadanie. Powstał jednak problem, jakie powinno być menu. Jedna z kur zaproponowała, aby to były jajka na bekonie. Na co jedna ze świń poczyniła następującą uwagę: takie śniadanie, to dla was wkład, ale dla nas to już zaangażowanie. Blanchard używa tu słowa *commitment*, które tłumaczy się jako zaangażowanie, co można traktować jako odpowiednik sformułowania *podjęcie zobowiązania* [Blanchard, Bowles 1998]. I choć zaangażowanie to stan duszy, a podjęcie zobowiązania to zapowiedź działania – to jednak są to pojęcia bliskoznaczne. Zaangażowanie zachodzi bowiem wtedy, kiedy ktoś się poświęca jakiejś czynności czy działalności bez wyrachowania – można rzec, bezwarunkowo, bez wątpliwości. Tak też opisuję w tym tekście zaangażowanie: jako stan psychiczny, jako wynik zdarzeń i wydarzeń społecznych [Argyris 1982]. Są one odpowiedzią na architekturę uczenia się, czyli sposób zorganizowania przestrzeni społecznej [Czarnecki 2011: 56], która służyć ma uczeniu się według prostych reguł [Sull, Eisenhardt 2012]. Architektura składa się z przeznaczenia, tworzywa oraz technologii towarzyszących. Złożenie tych elementów w pewien sposób stanowi o stylu architektury [Czarnecki 2011: 180]. Przeznaczenie dotyczy tego, do czego służy podejmowanie działania: uczenie się służy – przykładowo – zdaniu egzaminu, pamięciowemu opanowaniu materiału czy też rozwojowi osobistemu w długiej perspektywie [Bandura 1982]. W zależności od przeznaczenia, do jego realizacji używa się odmiennego tworzywa: tworzywem może być zbiór definicji, wyjaśnianie konstrukcji intelektualnych lub też przeżycie doświadczenia. Realizacja przeznaczenia z użyciem

konkretnego tworzywa zachęca bądź zniechęca do użycia w działaniu w pewien sposób wybranych technologii towarzyszących. Przykładowymi technologiami towarzyszącymi mogą być: wykład, model matematyczny, praca w Internecie, rozwiązanie przypadku czy też uczestnictwo w zdarzeniach w realnej organizacji. Złożenie przeznaczenia, tworzywa i technologii towarzyszących decyduje o stylu architektonicznym przedsięwzięcia, w którym ludzie zachowują się dowolnie – a jednak stosownie do okoliczności architektonicznych. W odpowiedzi na architekturę następuje zapowiedź spontanicznego działania, a zaraz potem samo spontaniczne działanie realizowane z różnym stopniem zaangażowania.

A kiedy z takim nastawieniem terminologicznym udaję się na uniwersyteckie zajęcia dydaktyczne, to powstaje pytanie o sposoby odnajdowania zaangażowania oraz ich pomiaru. Najdalej idącą, najbardziej poznawalną formą zaangażowania jest utrata poczucia upływu czasu – zanikający czas [Ancona, Chong 1996]. Uczestnicy zajęć oto, po ich zakończeniu, nie mają świadomości, że minęło półtorej godziny, nie odczuwają zmęczenia, chętnie by jeszcze pozostali w miejscu zajęć. Innym mierzalnym przejawem może być ilość czasu świadomej percepcji treści przez uczestników w relacji do czasu, do uwagi poświęcanej innym kwestiom [Spitzer 2013]. Jako ostatni wreszcie z mierzalnych objawów, widzę liczbę uwag, pytań i komentarzy kierowanych do prowadzącego w trakcie i na zakończenie zajęć. Nie mogę traktować jako przejawów zaangażowania ruchliwości klasy, w sensie realizacji ciągu ćwiczeń, które w niej się odbywają. Samo bowiem podejmowanie rozmaitych czynności, choć wypełnia czas, choć wymaga społecznego otoczenia, nie musi być związane ze stanem psychicznym – wyostrzoną percepcją, poświęconą jej uwagą i zanikającym czasem.

Stereotypy jako założenia

Praktyka pedagogiki, andragogiki i dydaktyki w ogóle, przynosi – w wymiarze światowym – opisy takich samych, a co najmniej podobnych zdarzeń dydaktycznych, które układają się w powtarzalny ich zbiór. Zbiór zaś opisuje założenia – czasami świadome, czasami nieuświadomione, które wspólnie budują klimat kulturowy zawodu nauczyciela – zbiór podzielanych założeń, norm i wartości. Jednym z praktycznych wyrazów powszechnej obecności tej kultury jest, między innymi, brak sprawdzianów kompetencyjnych do zawodu nauczyciela w większości krajów członkowskich Unii. Połowa krajów członkowskich przyjmuje, że zdobycie przez kandydata dyplomu zaświadczonego o uzyskanym wykształceniu jest równoznaczne z możliwością zatrudnienia go jako nauczyciela

na pewnym poziomie systemu edukacyjnego oraz z jego zdolnością do wykonywania tego zawodu. W większości krajów europejskich nie wymaga się też specjalistycznego szkolenia przed dopuszczeniem osoby do wykonywania zawodu nauczyciela [Eurydice 2013: 37]. Fakty te wskazują, że w społecznej (międzynarodowej) świadomości istnieje zbiór przekonań o zawodzie nauczycielskim, z których wynika, że profesjonalizm w tym zawodzie jest intuicyjny. Intuicja zawodowa przy tym jest, bo nie może być inaczej, pochodną kulturowych standardów. Standardy te, w postaci zbioru założeń, wierzeń i przekonań, nazwę dalej stereotypami zawodu nauczycielskiego – na każdym poziomie nauczania – chodzi bowiem o zawód, nie o miejsce jego wykonywania.

Stereotyp: *ja i oni*

Pierwszy ze stereotypów: *ja i oni* dotyczy ról odgrywanych w toku zdarzeń dydaktycznych. Oparty jest na silnym założeniu, że w zdarzeniach dydaktycznych biorą udział dwie strony, a dzianie się procesu sprowadza się do wzajemnego okazywania siły: po jednej stronie (*ja*) władzy, po drugiej stronie (*oni*) oporu. Z takiego stereotypu wyłaniają się szkolne artefakty: katedra i przestrzeń za nią; tablica i dostęp do niej oraz formularz (na przykład dziennik) i jego fizyczna i intelektualna własność. Wszystkie te elementy są we władaniu nauczyciela i wykorzystuje się je dla podkreślenia jego władzy w niewielkiej dydaktycznej przestrzeni. To, inaczej, stereotyp wojny prowadzonej pomiędzy stronami. W trakcie tej wojny chodzi o utrzymanie sytuacji, w której jedna strona oczekuje na dyrektywę [Weerdt 1999]. Stereotyp *ja i oni* słychać w trakcie zdarzeń dydaktycznych, w rozmowach o dydaktyce, ale też w wykładach o dydaktyce. Wyznawcy stereotypu posługują się językiem stereotypu *ja i oni* dosłownie: oni muszą zrozumieć...; ja do nich mówię...; w ogóle nie myślą...; są leniwi... albo: trzeba ich zachęcić...; starają się kiedy...; i tak dalej. Ten stereotyp, ponadto, przynosi pokusę uprawiania manipulacji: ...i zawstydzam go przed całą klasą...; ...a najgorsi wycierają tablice i ustawiają ławki...; ...a wtedy mówię: no, chyba nie chcesz powiedzieć, że wiesz lepiej ode mnie...; ...może wolisz, żebyśmy to omówili razem z rodzicami... – nieskończenie wiele możliwości – nieprofesjonalnych możliwości. Odrzucenie stereotypu wymaga równości w relacjach uczestników zdarzeń dydaktycznych. Być może jest odwrotnie – artefakty są przyczyną, nie objawem stereotypu. Jeśli tak jest, to pomoc w przełamaniu stereotypu przynoszą rozwiązania architektury szkolnej: odrzucenie podziału na przestrzenie klasowe, rezygnacja ze sztywnego podziału czasu aktywności czy zaniechanie podziału aktywności na podstawie kryterium stażu uczniowskiego. W takiej

architekturze klasy wiek nie ma znaczenia, nie ma też znaczenia podział czasu na lekcje i przerwy – istotne stają się zdarzenia dydaktyczne, które dzieją się w przestrzeni [Nair, Fielding 2013: 18].

Stereotyp: wiem, jak się uczą

Drugi stereotyp, *wiem, jak się uczą*, dotyczy studenckiej (ludzkiej w ogóle) percepcji, jej dróg i skutków. Istota stereotypu sprowadza się do wiary w to, że ludzie (studenci) rozumieją świat i jego przejawy w sposób racjonalny i logiczny – i tak też się uczą. W toku realizacji wierzenia nie ma miejsca na przeżycie, iluminację, objawienie, a nawet radość poznania. Radość związana jest z ostatnim ogniwem – przynosi ją zrozumienie czegoś w taki sposób, jak tego chciał nauczyciel. Studenci są nośnikami tego stereotypu: chińscy studenci wiodą tu prym: są zagubieni, kiedy nie wiedzą, jakiej odpowiedzi żąda nauczyciel; polscy studenci w pierwszym odruchu także spodziewają się, że istnieje wypowiedź, która zadowoli nauczyciela – tym samym przygotowani są do pamięciowego opanowania materiału i powtórzenia racjonalno-logicznej struktury odpowiedzi tak, jak tego oczekuje wykładowca. Stereotypowi temu nie stoi na przeszkodzie to, że w wierzeniach swoich jest nieprawdziwy, ani to, że nieprawdziwość ową nieodmiennie potwierdza codzienne, potoczne doświadczenie. Nikt nie wymaga od dziecka, aby opanowało gramatykę języka i wtedy zaczęło mówić; poznało zasady fizyki i wtedy zaczęło chodzić lub umiało nazwać wartości odżywcze pokarmów, aby zacząć samodzielnie jeść. Tymczasem każdy nauczyciel wierzy i stosuje w praktyce zasadę pamięciowego opanowania podstaw przed doświadczeniem (gramatyka i słownik jako podstawy nauczania języka; budowa silnika jako podstawa do kierowania pojazdem; definicja funkcji i liczb przed zrozumieniem ich wartości). Naprzeciw temu stereotypowi stoi wielorakość inteligencji rozumianej jako sposoby uczenia się. Istnieje oto osiem rodzajów inteligencji, których ludzie używają do poznania: logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, muzyczna, przestrzenna, cielesno-kinetyczna, interpersonalna oraz intrapersonalna [Gardner 1998]. Stereotyp, o którym mowa, nakazuje wierzyć, że działania i skutki mieszczą się w jednym wymiarze – logiczno-matematycznym. Wszystkie inne – konsekwentnie – są przypadkowe, nietypowe, mało użyteczne i raczej świadczą o dewiacji niż normalności. Odrzucenie stereotypu nie jest jednak kwestią wiary – musiałaby za nim iść odmiennność w definiowaniu i implementacji sposobów dydaktycznych. Jednym z przykładów są leśne przedszkola naturalne [Jaeger 2013], gdzie chłonięcie wiedzy odbywa się z użyciem wszystkich typów inteligencji.

Stereotyp: więcej wiem, lepiej uczę

Stereotyp trzeci, *więcej wiem, lepiej uczę* dotyczy przekazu. Nakazuje on hołdować przekonaniu, że budowa wiedzy w umyśle studenta (człowieka) dzieje się wskutek tego, co zostanie do niego powiedziane lub zostanie mu okazane. A przy tym – im więcej, tym korzystniej. W refleksjach wykładowców nieodmiennie pojawia się taka: mam tak mało czasu, że nie zdążam z programem, a co tu mówić o zastosowaniach... Istota stereotypu sprowadza się do tego, że wiedzę przekazać może ten, kto ją posiada, a im większy ma jej zasób, tym więcej może nauczyć. W ślad za tym stereotypem pojawia się popularność wykładu (ze statycznym pokazem – tablica, slajdy). Wraz z tokiem wykładu, głosi stereotyp, wiedza jednego (większego?) umysłu może przepłynąć do innych, niewiedzących umysłów. W tle powszechnego uprawiania tego stereotypu, pojawiają się przeciwne mu dwie kwestie. Jedną z nich, to sposób wchłaniania wiedzy, w odróżnieniu od jej przekazu. Na skali uczenia się, którego przejawem jest wiedza – wykład dostarcza 5% wiedzy, samodzielne wykonanie pracy dostarcza 75% wiedzy [Whetten, Cameron 2011]. Drugą kwestią, to potrzeba oddzielenia wiedzy od umiejętności nauczania. Trenerzy mistrzów sportowych nie są mistrzami (nawiasem mówiąc – kiedy trenerem zawodnika jest były mistrz, zawodnik nie osiąga tak dobrych wyników); wybitni uczeni niekoniecznie mieli wybitnych mistrzów jako nauczycieli, niekiedy sami mieli kłopoty w szkole. Dla odmiany, wielcy uczeni nie byli w stanie przekazać swoim studentom nawet podstaw wiedzy [Faynman, Leighton 1997]. W istocie stereotyp nakłania do przywiązywania wagi do zakresu wiedzy, a zarazem pomijania profesjonalnych umiejętności. Tymczasem w przypadku zawodu nauczycielskiego, niezbędne umiejętności są liczne i wymagają treningu oraz doświadczenia. Jedną zaś z podstawowych umiejętności jest budowa, tworzenie i podtrzymywanie przestrzeni dydaktycznej, w której – wskutek obecności i oddziaływania nauczyciela – wiedza przepływa poziomo pomiędzy uczestnikami zdarzenia dydaktycznego [Raelin 2012]. Co więcej, zasada ustawicznego kształcenia wymaga, aby zdarzenia dydaktyczne wypełniały świat organizacji, a szkoła służy do tego, aby w bezpiecznym środowisku uczenia się [Schein 2000], przygotować człowieka do ciągłego uczestnictwa w zdarzeniach dydaktycznych – w różnych miejscach i różnych rolach [Raelin 2006].

Stereotyp: dobra wiedza

Kolejny, czwarty stereotyp, zakłada, że istnieje *dobra wiedza*. Ma on zastosowanie do zakończenia cyklu lub fragmentu cyklu kształcenia. Istota stereotypu sprowadza się do ulegania pokusie porównywania

stanu wiedzy studenta z jej wzorcem, jakąś odmianą jej doskonałej postaci. Służą temu rozmaite odmiany sprawdzianów, klasówek, kolokwiiów, egzaminów i temu podobnych zdarzeń, które obficie występują w procesie dydaktycznym. Reforma systemu edukacji w Polsce po raz pierwszy rozdzieliła nauczanie (wiedzy) od sprawdzania (wiedzy). Jednakże w poważnym zakresie pozostała istota stereotypu: to pojemność pamięci ujawnia zakres pozyskanej wiedzy: *dobra wiedza* demonstrowana jest wtedy, kiedy odpowiada ustalonemu standardowi, odchylenia czy inności nie są interesujące [Sowińska 2011: 506]. Hołdują temu stereotypowi testy kompetencyjne, prace, a także testy gimnazjalne, maturalne i inne. Skutkiem zastosowania stereotypu jako narzędzia systemowego staje się to, że *dobra wiedza* – to znaczy poprawna wiedza – przynosi wysokie oceny, niekoniecznie zaś wysokie rezultaty uczenia się [Żylińska 2013]. W szkołach wyższych nie przeprowadzono procedury oddzielenia nauczania wiedzy od sprawdzania wiedzy. Rodzaj wiedzy, zakres wiedzy i technika jej sprawdzania spoczywają w gestii wykładowcy. Imperatyw wygody, połączony z masowością, nakazuje posługiwanie się testami autorstwa samych wykładowców lub ich asystentów, które sporządza się *ad hoc*, na ogół z pominięciem statystycznej weryfikacji ich poprawności. Stereotyp prowadzi więc w istocie do sprawdzenia zgodności zawartości studenckiej pamięci z poglądami wykładowcy. Tymczasem istnieje wiele metod, które pozwalają na odstawienie stereotypu, choć wymagają głębokich zmian. Przy założeniu, że jednym z efektów kształcenia jest studencka świadomość własnej wiedzy i jej użyteczności – zrezygnować można całkowicie z jednorazowego egzaminu, zastępując go pracą długotrwale systematyczną. Egzamin może też mieć różnorodną postać: *open book* – miejsce egzaminu i czas są wspólne dla wszystkich, zadania mają charakter indywidualny i pozwalają na konsultację z dowolnymi źródłami; *project exam* – we wspólnym miejscu i o wspólnym czasie, uczestnicy przedstawiają sobie nawzajem wyniki zespołowej pracy nad projektem; *take home exam* – studenci przedstawiają assessorom (osobom oceniającym) indywidualne lub zespołowe rozwiązania zadanego problemu, na przykład w formie przypadku biznesowego, prawnego lub ewolucyjnie biologicznego [Corrigan, Gracium 2013; Joerding 2010]. Taki sposób podejścia nakłada jednak na wykładowcę obowiązek podjęcia zobowiązania: że oto w trakcie zajęć studenci wiedzą co jest treścią wiedzy, dlaczego treść jest jaka jest oraz jak zastosować wiedzę do uzyskania efektów praktycznych. W ślad za tym jest to także zobowiązanie projektanta kursu, że proponowana procedura zdarzeń dydaktycznych, w tym procedura sprawdzania efektów kształcenia, mają sens i podlegają mierzalności.

Stereotyp: moja klasa

Stereotyp *moja klasa* jest piątym z kolei i dotyczy ustanawiania granic wiedzy, z którą pracują uczestnicy zdarzeń dydaktycznych. W polskiej tradycji (kulturze) dydaktycznej przyjęło się, że programy kształcenia podzielone są na fragmenty, które stanowią osobne przedmioty. Każdy z przedmiotów ma swój odrębny program, za którym pojawia się pokusa pozostania w jego granicach. Pozostawiony sam sobie lub z wąskim gronem współpracowników nauczyciel (wykładowca) musi uporać się z problemem struktury przedmiotu, struktury przekazu, horyzontów i zasięgu treści... oraz setkami innych kwestii. Samodzielność, tak obficie podarowana, przywołuje u prowadzących przedmioty pokusę do samostanowienia, nawet naturalną w tych warunkach: są oto fragmenty materiału, które bardziej lubię; mam poczucie, że moje wyjaśnienie jest lepsze od podręcznikowego; te fragmenty bez szkody mogą pominąć... Rezygnacja ze stereotypu wymaga jednak szerszego spojrzenia na zdarzenia dydaktyczne, które składają się na wykształcenie, jakie otrzymać ma student. Przede wszystkim, na poziomie szkoły (uniwersytetu) podejmuje się zobowiązanie o wykształceniu, jakie absolwent otrzyma. Najmniej chodzi tu o tytuł, bardziej o zakres kompetencji, na które składają się wiedza, umiejętności i postawy. To, nawiasem mówiąc, jest błąd sformułowań polskich ram kompetencyjnych. Kompetencje składają się z wiedzy, umiejętności i postaw (nastawień); nie składają się natomiast z wiedzy, umiejętności i szczególnego rodzaju kompetencji. Jedną ze znanych uczelni brytyjskich na przykład, zobowiązuje się tak: nauczysz się uczyć jak się uczyć, nauczysz się komunikować swoją wiedzę i widzieć zastosowania swojej wiedzy [Handy 1989]. Zobowiązaniu dotyczącemu kompetencji towarzyszy zobowiązanie o specyficznych punktach widzenia, które będą przyjmowane w trakcie zdarzeń dydaktycznych. Jedną z wiodących amerykańskich szkół zarządzania podejmuje zobowiązanie, że w każdym kursie znajdują się takie komponenty, jak perspektywa międzynarodowa, technologia przetwarzania informacji oraz strategia rozwojowa. Oba punkty zobowiązania łącznie określane są jako *curriculum* [na przykład: Brewer *et al.* 2014; Wart *et al.* 2014]. *Curriculum* określa zatem zobowiązania – specyficzne dla danej szkoły, które pozwalają ją odróżnić od innych, konkurencyjnych na rynku. Zobowiązania pozwalają też kandydatowi podjąć decyzję, czy jest gotów do tego rodzaju kompetencji. *Curriculum*, czy inaczej wspólny rdzeń, otwiera nową przestrzeń, zaprasza do współdziałania, do otwierania granic przedmiotów, które stereotyp nakazał utworzyć i pozamykać. Wspólny rdzeń skłania (dalej) do przeformułowania programów

w taki sposób, aby były one zorientowane wokół problemów w miejsce przedmiotów; przedmioty i ich nazwy są bowiem w istocie biurokratycznymi nalepkami nałożonymi na treści, które miałyby być przedmiotem kompetencji.

Stereotyp: my z nas

I wreszcie na koniec *my z nas*, stereotyp szósty, który dotyczy traktowania świata zewnętrznego, pozaszkolnego, pozadydaktycznego, a ściślej, odgradzania się od niego. Szkoły w ogóle, w szczególności szkoły wyższe, a dalej ich związki i stowarzyszenia – tak, jak to zaprojektował Humboldt – tworzą świat akademii [Hartwig 2007; Goldstein 2010: 86; Morgan 2014]. Przyjmując studenta do akademickiego grona szkoła oczekuje, że kiedyś każdy student zostanie profesorem. I choć oczekiwanie to sprawdza się na poziomie sześć sigma, nie umniejsza to zapału w podejmowaniu prób. Stereotyp *my z nas* oznacza w istocie oczekiwanie powtarzalności ścieżek rozwoju, karier i sukcesów. Oznacza więc potrzebę kształcenia tych, którzy będą kopiami swoich nauczycieli, w taki sposób, jak kształcono owych nauczycieli. W tle takiego zamierzenia znajduje się, uważane za cnotę, podobieństwo programów kształcenia, na przykład w amerykańskich szkołach biznesu [Bing 2014]. Piękna idea akademii jako wieży z kości słoniowej, instytucji samej dla siebie, całkowicie poświęconej budowaniu osobowości [*bildung* – Goldstein 2010: 86] odchodzi do historii pod naporem rzeczywistości. Współczesny Wiedeń reprezentuje różnorodność form i modeli uniwersytetów [Dan 2012]. Znajdują się tam uniwersytety publiczne i prywatne; takie, które funkcjonują w sposób akademicki oraz zorientowane na współdziałanie z instytucjami zewnętrznymi; takie, które współpracują z instytucjami publicznymi oraz te, które komercjalizują idee; takie wreszcie, które wyłącznie kształcą i te, które oferują wytwory swojej intelektualnej działalności – za każdym razem demonstrując realizację trzeciej misji [Montesinos *et al.* 2008]. Trzecia zaś misja, to wymóg obecności w środowisku instytucjonalnym i społecznym; obecności na prawach partnerskiej równości rozwoju. W świecie bez granic tradycyjnie akademicka wiedza okazuje się bezużyteczna. W miejsce powtarzalności karier istotne stają się kompetencje – zarówno wykładowców, jak i absolwentów: wiedzieć + umieć + móc. Wiedza pochodzi z wykładu – i taki jest jej tradycyjnie akademicki rodowód i akademicka specjalność. Umiejętności pochodzą z uczestnictwa w realnych, życiowych procesach, czego akademia zwykle nie jest w stanie zapewnić. Możnaść wreszcie, to zbiór postaw (nastawień), które są zbiorem refleksji nad współdziałaniem.

Zaangażowanie jest wynikiem

Działanie z zaangażowaniem to styl działania odmienny od działań realizowanych z innym nastawieniem. Styl powstaje w wyniku złożenia elementów architektury: przeznaczenie + tworzywo + technologie towarzyszące. Styl jest odpowiedzią, udzieloną w zachowaniach uczestników, na elementy architektury. Jeśli, przykładowo, przeznaczeniem uczenia (uczenia się) staje się zgromadzenie określonego kwantum dobrej wiedzy; tworzywem, którego dotyczy wiedza, jest teoria; technologią towarzyszącą wykład i określona literatura – w zachowaniach studentów pojawi się styl: odtwórcze gromadzenie wiedzy poprzez jej pamięciowe powtarzanie, być może w zespole. W takim typie zachowań – odpowiedzi na warunki architektoniczne – trudno o zaangażowanie, które spowoduje zgubienie w czasie. Jeśli jednak, przykładowo, przeznaczeniem uczenia (uczenia się) jest gromadzenie i zdolność zastosowania narzędzi rozwoju osobistego; tworzywem którego wiedza dotyczy jest przeżywanie realnych sytuacji praktycznych; technologią towarzyszącą dyskurs w zespole ludzi, którzy przeżyli podobne doświadczenie – w zachowaniach studentów pojawi się odmienny styl: poszukiwanie problemów i ich rozwiązań we własnych działaniach, inspirowane przez opisy doświadczeń innych uczestników zdarzenia dydaktycznego. Pojawiły się oto dwa odmienne style architektury uczenia się: zamknięty i otwarty – zamknięty, wyznaczony granicami przeznaczenia i tworzywa oraz otwarty, dopuszczający wielość technologii towarzyszących, a także różnorodność rodzajów wiedzy.

Złożenie elementów architektury dopuszcza, ze względu na możliwość wielorakiej interpretacji, pojawianie się wielości stylów. Przedstawione tu skrajne style wskazują na skutki, jakie nieuchronnie przynoszą założenia – stereotypy: ja i oni, wiem, jak się uczą, więcej wiem, lepiej uczę, dobra wiedza, moja klasa oraz my z nas. Każde z założeń – stereotypów przyczynia się do powstawania architektury, w której zachowania uczestników (style) zmierzają / zapraszają do stylu zamkniętego. Odrzucenie stereotypów i przyjęcie rozwiązań przeciwnych – prowadzi do architektury otwartej.

Podsumowanie

Odrzucenie stereotypów – wszystkich razem i każdego z osobna, nie polega jednak wyłącznie na ich zaprzeczeniu. Wymaga ono długotrwałej, konsekwentnej postawy stosowania heurystycznych, prostych reguł [Sull, Eisenhardt 2012] do projektowania architektury przedsięwzięć

dydaktycznych. Reguły te, znane od kilkudziesięciu lat, mają tylko tę wadę, że oto nie są stosowane w praktyce. Po pierwsze, to budowanie zdarzeń dydaktycznych, które wymagają współpracy w miejsce rywalizacji, rywalizacja umacnia bowiem postawę koncentracji na sobie [Weerdt 1999] – niezależnie od roli uczestnika. Po drugie, to konsekwentne unikanie pokusy kontroli zachowań uczestników – kształtowanie architektury dotyczy rzeczy i zdarzeń, nie dotyczy ludzi, którym nie można nakazywać sposobów zachowań [Schein 1993]. Po trzecie, to przyzwolenie na samodzielność w określaniu i zajmowaniu stanowisk w dyskursie, a przez to możliwość testowania własnych modeli poczucia samodzielności [Bandura 1982]. Po czwarte wreszcie, to przestrzeganie obecności w wydarzeniu dydaktycznym postawy dać, w miejsce postawy wziąć, gdyż dyskurs wymaga ciągłych dostaw opisów punktów widzenia [Argyris 1982]. Realizacja prostych reguł heurystycznych, a w ich wyniku powstanie otwartej architektury uczenia się, spowoduje zachowania nacechowane zaangażowaniem. Zaangażowanie jest bowiem wynikiem, nie zaś warunkiem architektury procesu uczenia się.

Literatura

- Ancona D., Chong C. L., 1996, *Entrainment: pace, cycle and rhythm in organizational behavior*, „Research in Organizational Behavior”, t. 18.
- Argyris Ch., 1982, *Reasoning, learning, and action: individual and organizational*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bandura A., 1982, *Self-efficacy mechanism in human agency*, „American Psychologist”, No 37, s. 122–147.
- Blanchard K., Bowles S., 1998, *Gung Ho!*, William Marrow and Company, Inc., New York.
- Bing S., 2014, *An MBA for the rest of us*, „Fortune”, 19.05.2014, s. 108.
- Brewer P. C., Sorensen J. E., Stout D. E., 2014, *The future of accounting education: addressing the competency crisis*, „Strategic Finance”, vol. 96, issue 8, ss. 29–37.
- Corrigan H., Graciun G., 2013, *Asking the right questions: using student – written exams as an innovative approach to learning and evaluation*, „Marketing Education Review”, vol. 23, issue 1, ss. 31–36.
- Coutu D. L., 2000, *The anxiety of learning. Interview with Edgar Schein*, „Harvard Business Review”, vol. 80, issue 3, ss. 100–106.
- Czarnecki J. S., 2011, *Architektura korporacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dan M. C., 2012, *The third mission of universities in the development strategy of Vienna city*, „Informatica Economică”, vol. 16, No 4, ss. 49 – 56.
- Eurydice, Komisja Europejska, 2013, *Key data on teachers and school leaders in Europe* (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie), Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Feynman R. P., Leighton R., 1997, *Surely you're joking Mr. Feynman. Adventures of a curious character*, W. W. Norton & Co., New York.
- Gardner H., 1998, *A multiplicity of intelligences*, „Scientific American Presents”, vol. 4, s. 18–23.

- Goldstein H. A., 2010, *The 'entrepreneurial turn' and regional economic development mission of universities*, „The Annals of Regional Science – Springer”, vol. 44, s. 83–109.
- Handy Ch., 1989, *The age of unreason*, Harvard School Press, Boston.
- Hartwig L., 2007, *Is Humboldt still relevant today? Notes on the relationship between research and teaching from a German perspective*, [w:] *Paper presented at the international colloquium, policies and practices for academic inquiry*, Marvell Conference Center, Winchester, UK, s. 19–21.
- Jaeger E., 2013, *School's out: lessons from a forest kindergarten*, „Library Journal”, vol. 138, issue 21, film video.
- Joerding W., 2010, *Teaching and learning with individually unique exercises*, „Journal of Economic Education”, vol. 41, issue 2, ss. 125–135.
- Montesinos P., Carot J. M., Martinez J. M., Mora F. (2008), *Third mission ranking for world class universities: beyond teaching and research*, „Higher Education in Europe”, vol. 33, No 2–3, s. 259–271.
- Morgan G., 2014, nagranie video wywiadu udzielonego w dniu 26 czerwca w hotelu Westin w Warszawie.
- Nair P., Fielding S., 2013, *The language of school design: design patterns for 21 st century schools*, Revised 3rd ed., DesignShare Inc., Boston, Ma.
- Raelin J. A., 2006, *The role of facilitation in praxis*, „Organizational Dynamics”, vol. 35, No 1, ss. 83–95.
- Raelin J. A., 2012, *The manager as facilitator of dialogue*, „Organizations”, vol. 20, No 6, ss. 818–839.
- Schein E. H., 1993, *How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room*, „Sloan Management Review”, t. 34, No 2.
- Sowińska H. (red.), 2011, *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Sull D., Eisenhardt K. E., 2012, *Simple rules for a complex world*, „Harvard Business Review”, vol. 90, issue 9, ss. 68–74.
- Wart M., Baker D., Ni A., 2014, *Using faculty survey to kick-start curriculum upgrade*, „Journal of Business Ethics”, vol. 122, issue 4, ss. 571–585.
- Weerd S. de, 1999, *Dialoging: exploring the dialectics*, „Emergence”, issue 1, No 3.
- Whetten D. A., Cameron K. S., 2011, *Developing management skills*, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń.

Architecture of commitment (summary)

The article declares that commitment as a characteristic of learning activity is a result of architecture that has been built into that activity. Limitations for the committed behavior are few stereotypes that serve as assumptions adopted in the practice of learning: me and them; I know how they learn; the more I know, the better they learn; good knowledge; my class; we from us. Architecture drives commitment, however the open architecture enabling commitment is being built on the basis of simple rules, the article claims: cooperation instead of competition; refusing to control people; promoting self-efficacy in participants; and creating attitudes of giving instead of taking.