

Przegląd Badań Edukacyjnych

ISSN 1895-4308

nr 18 (1/2014), s. 219–232

DONIESIENIA
Z PRAKTYKI
EDUKACYJNEJ

Roman Schulz

Dygresje jako „ukryty program” wykładu akademickiego

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.015>

Drugi plan w nauczaniu akademickim

Każda współczesna szkoła, także wyższa, obok swego „programu oficjalnego” realizuje również, jak wiadomo, tzw. drugi program, zwany czasem „niejawnym” lub „ukrytym”. Program ten może pozostawać w zgodzie z formalnie określoną misją placówki, lecz najczęściej – jak się uważa – znajduje się względem niej w opozycji. Zjawisko to ma już bogatą literaturę.

Na gruncie metodyki nauczania akademickiego za szczególny aspekt zjawiska „dwuprogramowości” można uważać obecność wątków dygresyjnych jako „drugiego” – obok pierwszego, merytorycznego – składnika wykładu akademickiego. Na podstawie własnych doświadczeń jako wykładowcy akademickiego rozwijam tu i uzasadniam (w sposób pośredni – poprzez prezentację odpowiednich przykładów) twierdzenie, że we współczesnym nauczaniu akademickim (zwłaszcza na kierunkach humanistycznych) wątki dygresyjne stanowią nie tylko warstwę równoważną treściom merytorycznym, ale niekiedy są wręcz traktowane przez studentów jako nośniki tematyki głównej wykładu. „Nauki” zaś, które przekazują, są uważane za istotne i zasługujące na zapamiętanie, czasem – w pierwszej kolejności. Gdyby teza ta znalazła szersze potwierdzenie, byłby to impuls dla budowy bardziej realistycznej, „dwuwarstwowej” teorii programu nauczania, a także odpowiednich opracowań metodycznych dla nauczycieli akademickich.

Niech mi będzie wolno już w tym miejscu przywołać przykład jednostkowego zdarzenia, które z mocą trudną do zlekceważenia potwierdza zasadność sformułowanej wyżej hipotezy. W toku jednego z prowadzonych przez siebie wykładów z pedagogiki ogólnej, omawiając temat granic czasowych edukacji w jednostkowym cyklu życia, skierowałem w stronę audytorium studentów (5 roku) pytanie: „Kiedy właściwie kończy się wychowanie człowieka?” Zanim skończyłem – ze strony sali padła już zdecydowana, głośna, zgodna z „wymogami poprawności pedagogicznej” odpowiedź: „Nie kończy się nigdy; trwa całe życie!”. Czując, że szansa na rozsądną dyskusję nad postawionym tematem minęła, skierowałem do Autorki następujące słowa: „Zachowała się Pani jak prawdziwa kobieta, bo ta najpierw coś powie, a później pomyśli”. Reakcją sali na to dictum był aprobujący wybuch śmiechu.

Kilka miesięcy później przewodniczyłem komisji ds. obrony prac magisterskich. Miedzy mną a jedną z dyplomantek odbyła się następująca wymiana zdań:

- Uczestniczyła Pani w prowadzonym przeze mnie kursie pedagogiki ogólnej?
- Tak, byłam na wszystkich wykładach.
- Czy jest jakaś istotna wiadomość, którą Pani zapamiętała z tych wykładów?
- Oczywiście! Pamiętam, że na jednym z wykładów zwrócił się Pan w stronę sali z pytaniem: „Kiedy właściwie kończy się wychowanie człowieka?” Wówczas jedna z koleżanek wyrwała się z odpowiedzią „Trwa przez całe życie”, co Pan skwitował z następująco: „Zachowała się Pani jak prawdziwa kobieta, bo ta najpierw coś powie, a później pomyśli”. To zapamiętałam.
- Czy jest jeszcze coś, co może przypomina sobie Pani z moich wykładów?
- W tej chwili nie mogę sobie niczego przypomnieć!

Czyż poważna, lecz (przynajmy) nudna dla studentów tematyka ogólnopedagogiczna może konkurować z przesłaniem, którego nośnikiem była opisana wyżej sytuacja?

Nie ma chyba nauczyciela akademickiego, który zdołałby uniknąć wprowadzania rozmaitych dygresji do głównego toku swoich wywodów. Zwykle pojawiają się one spontanicznie, będąc wynikiem doraźnych mentalnych skojarzeń. Mogą jednak także zostać celowo zaprojektowane jako swoista technika dydaktyczna. Wykładowcy doświadczeni wiedzą, że pełnią one wiele pożytecznych funkcji. Stanowią uzupełnienie przekazywanych wiadomości,

pozwalają na ukazanie istotniejszych związków i zależności, odnoszą się do obszarów tematycznych nieprzewidzianych planem wykładu, ilustrują określonymi przykładami tezy ogólne, dostarczają bodźców relaksujących zmęczone umysły słuchaczy, wreszcie ożywiają osoby znudzone. W niektórych (znanych mi) przypadkach dygresje stanowią nawet dominujący nurt wykładu, a bywa nawet, że są z nim tożsame.

Jak dowodzą wyniki wielu egzaminów dygresje cieszą się nie mniejszym (jeżeli nie większym) zainteresowaniem studentów niż treści główne wykładu, a implikowane przez nie wiadomości bardziej zapadają w pamięć niż wiedza merytoryczna pierwszego planu.

Oczywiście, dygresje mogą przybierać różną postać: rozwijania pobocznych wątków tematycznych, przywoływania mniej lub bardziej rozbudowanych egzemplifikacji, odwoływania się do doświadczeń życiowych wykładowcy lub studentów, referencji do aktualnie dyskutowanych w mediach problemów, ale także korespondujących z omawianym tematem anegdot, dowcipów, złomych myśli itp. Styl ich prezentacji może być zarówno „poważny” jak „rozwelelający”.

Większość wygłaszanych przeze mnie wykładów akademickich z przedmiotów będących moją specjalnością, zostało opublikowanych w różnych pozycjach książkowych. Reguły wydawnicze nie pozwalają jednak upublicznić pewnego znaczącego składnika wykładów, jakim są dygresje wykładowcy. Niniejszym tekstem, mającym raczej status felietonu niż artykułu, uzupełniam zatem ten mankament, będąc przekonanym o samoistnych poznawczo oraz instrumentalnych dydaktycznie walorach dygresji.

Jak zostaje się pedagogiem?

Kurs pod nazwą „Wprowadzenie do pedagogiki” stanowi idealną okazję do rozwijania wątków pobocznych dotyczących problematyki tożsamości – zawodowej lub społecznej – pedagoga. Kim jest pedagog? Kto zostaje pedagogiem? Czym jest pedagogika? Czym są studia pedagogiczne? – rozjaśnianie sensu tego rodzaju pytań oraz udzielanie na nie odpowiedzi nie może się obyć bez uzupełnień w postaci relaksujących dygresji.

Na pewnym spotkaniu z cyklu „Nasi mistrzowie”, organizowanym przez doktorantów Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK, moderatorki skierowały pod moim adresem następujące pytanie: „Jako jeden z **nielicznych** (podkr. moje) zaproszonych Mistrzów ukończył Pan magisterskie studia pedagogiczne. Dlaczego przedmiotem swoich zainteresowań uczynił Pan właśnie nauki peda-

gogiczne? Czy ten wybór podyktowany był może jakąś szczególną inspiracją? Czy pozostawał bądź pozostaje Pan nadal w jakimś szczególnym kręgu inspiracji czyjąś myślą?

Udzieliłem następującej odpowiedzi: „Na pytanie, „dlaczego ktoś zostaje pedagogiem”? już starożytni Grecy udzielili najbardziej sensownej odpowiedzi, która pozostaje aktualna do dziś: zostaje nim ten, kto nie nadaje się do niczego innego (lub nie odnosi sukcesów w pierwotnie obranym przez siebie kierunku kariery). Wykładnia ta wydaje się odnosić nie tylko do pedagogów–praktyków (opiekunów, wychowawców, nauczycieli), lecz także (a może nawet bardziej) wobec tzw. pedagogów–teoretyków.

Zauważmy, jak wiele jest przypadków, historycznych i współczesnych, potwierdzających to (*quasi*) uogólnienie. Jan Jakub Rousseau nie odniósł sukcesów ani jako muzyk (na czym mu zależało), ani jako ojciec, a został klasykiem światowej myśli pedagogicznej. Janusz Korczak był z wykształcenia lekarzem, a z powołania został kimś innym. B. Suchodolski był polonistą, zanim zrobił karierę jako pedagog.

Sporo przedstawicieli toruńskiej pedagogiki oraz członków naszej obecnej Rady Wydziału to konwertyci: mamy tu byłych wojskowych, byłych studentów astronomii, osoby duchowne; mamy absolwentów historii, różnych filologii, mamy filozofów, absolwentów AWF-u, WAT u i innych uczelni. Tzw. pedagogów czystych, nieskażonych „błędzeniem po bezdrożach”, jest w sumie niewiele. Bez popełnienia większego błędu, można rzec, że w aktualnym składzie Rady Wydziału Pedagogicznego pedagodzy są w mniejszości. Zresztą, jak same Panie zauważyły, są to jednostki nieliczne. Ja sam zakończyłem swój wywód na ten temat także należę do grupy wczesnych konwertytów, gdyż z adepta studiów (i nauk) fizycznych przeobraziłem się w studenta pedagogiki, a następnie dostąpiłem zaszczytu przyjęcia do środowiska naukowego pedagogów.

Zostań swoim Januszem Korczakiem!

Z inną grupą studentów, mniej akademicko zaawansowaną (I rok studiów licencjackich) wątek tożsamości profesjonalnej i osobistej pedagogów wywołał następującą dygresję wykładowcy:

„Panuje pogląd, że na studia psychologiczne udają się osoby, które mają tzw. »problemy z sobą« (tu: reakcja aprobaty ze strony sali). Na zasadzie analogii można jednak postawić pytanie, jakie specyficzne własności charakteryzują tę grupę osób, która decyduje się na podjęcie studiów pedagogicznych? (tu zachęcam słuchaczy do zabrania głosu w tej sprawie, ale reakcją jest milczenie;

wobec tego, po wymaganym czasie, kontynuuję). Skoro psychologowie z powodu trudności z sobą podejmują studia psychologiczne, to pedagodzy nie są chyba gorsi od nich i także z powodu jakiejś swej (podobnej lub zbliżonej) słabości rozpoczynają studia pedagogiczne. Jeżeli przyjmiemy, że rozumowanie przez analogię ma tu zastosowanie, to tym pokrewnym powodem może być tylko stan »zaniedbania wychowawczego« oraz chęć jego zrozumienia oraz przewyciężenia przez potencjalnych studentów pedagogiki”. (do zaskoczonych tą „śmiałą” tezą studentów ponownie apeluję o ustosunkowanie się do niej, ale – jak poprzednio – reakcją jest wyczekująca cisza, po której słychać tylko kilka nieśmiałych pomruków aprobaty).

Kontynuacja wątku dygresyjnego przybiera teraz następującą, bardziej może zgodną z zasadą „poprawności akademickiej” postać: „W środowisku psychologów uważa się, że nie można zostać psychologiem z prawdziwego zdarzenia, dopóki nie przejdzie się procedury samopoznania, (auto)psychoterapii oraz doprowadzenia siebie do stanu umożliwiającego i dającego podstawy do udzielania pomocy innym. Te zdrowa reguła zasługuje na to, by wprowadzić ją także do systemu kształcenia pedagogów. Lekarze i psychologowie wiedzą, że należy zaczynać od samych siebie. Pedagog tym bardziej powinien zacząć od zadbania o siebie jako od potencjalnego i przyszłego rodzica, nauczyciela czy wychowawcy. Zacznijmy zatem od siebie: poznajmy siebie (jako adresata wpływów edukacyjnych) i – jeżeli diagnoza uzasadni podjęcie interwencji – zadbajmy o siebie. Okres po maturze jest dobry do tego, by dokonać remanentu samego siebie. Nie popadając w samouwielbienie, ani w przesadny samokrytycyzm trzeba sprawdzić, co wymaga w naszym „ja” naprawy i korekty. Bez ponaglenia przez innych oraz bez udziału w specjalnych „programach” należy wykonać to, co należy. Jeżeli ktoś nie wie, co trzeba zrobić, warto skorzystać z pomocy doradców personalnych, psychologów, osób duchownych i innych. A zatem – zanim zaczniesz nauczać i pouczać innych – zadbaj o siebie, zostań swoim Januszem Korczakiem lub (jeśli trzeba) Antonim Makarenką. Udowodnij, że Starożytni, a za nimi cała reszta, pomylili się w ocenie predyspozycji oraz kwalifikacji potrzebnych do pełnienia roli pedagoga!”.

Kosz jako (ignorowane) narzędzie pracy pedagoga – publicysty?

W ramach prowadzonego przeze mnie kursu „Metodologia pedagogiki” odrębny blok tematyczny dotyczył zasad konstruowania oraz użytkowania narzędzi badawczych. Okazjonalnie, co 2–3 lata, chcąc urozmaicić studentom bardziej nużące partie wykładu, fundowałem im następującą dydaktyczną opowieść:

„W okresie odbywania przeze mnie studiów doktoranckich na Uniwersytecie Warszawskim (lata 70. ubiegłego wieku) razem z dwoma moimi kolegami, dziś pierwszozoligowymi profesorami psychologii, jechaliśmy kiedyś autobusem linii 106 z Osiedla „Jelonki” do siedziby Wydziału Psychologii i Pedagogiki przy Krakowskim Przedmieściu. Czas przejazdu wynosił ok. 50 min. W trakcie jazdy zaczęliśmy – po raz nie wiem który – rozważać zagadnienie hierarchii istniejącej wśród dyscyplin naukowych. Dyskusja przekształciła się, jak zawsze, w wymianę zdań na temat niższości „pedagogiki” w stosunku do wszystkich innych nauk, w szczególności psychologii. Jako przedstawiciel deprecjonowanej dyscypliny, mimo iż z definicji stałem na pozycji straconej, próbowałem jakoś odpierać zarzuty moich rozmówców. Ostatecznie jednak rozbroił mnie następujący argument sformułowany przez jednego z moich przeciwników: „Posłuchaj! Matematyk, by opracować dowód swego nowego twierdzenia, musi „przerobić” tony papieru i opróżniać wielokrotnie swój kosz na śmieci z zapiskami błędnie przeprowadzonych operacji (lata 70-te w Polsce to jeszcze era przedkomputerowa). Fizyk ma nieco mniejszy apetyt na papier: wystarczy mu kilkanaście ryz (i kilka wypełnionych koszy), by opracować zadowalająco wyniki swych studiów teoretycznych lub prac eksperymentalnych. Jeszcze mniej papieru zużywa psycholog, któremu wystarczy zapełnić i opróżnić kilka koszy na śmieci, by przygotować porządny raport ze swoich badań. Natomiast naukowiec–pedagog w ogóle nie potrzebuje kosza, ani nie korzysta zeń, ponieważ cokolwiek by nie napisał, uznaje to za osiągnięcie naukowe, kwalifikujące się do opublikowania!”. Dziś przedstawioną argumentację można byłoby też zakończyć następującym wnioskiem: „Niestety, czasami rzeczy, które powinny sięgać bruku, sięgają druku” (według: Kuba Wojewódzki, *Mea pulpa*, „Polityka”, 49/2011).

A zatem –niepotrzebnie dopowiadam – nie tylko arkusze obserwacji, ankiety czy kwestionariusze wywiadów, ale także kosz (dziś – komputerowy) powinien stanowić podstawowe i nieodzowne narzędzie pracy pedagoga–badacza (publicysty), w tym studenta – autora prac dyplomowych. Bez intensywnego korzystania z tego uniwersalnego narzędzia trudno mówić o uprawianiu kwalifikowanej nauki oraz udostępnianiu jej owoców na odpowiednim poziomie.

Publicystyczna asceza – wkładem do rozwoju pedagogiki?

Czy drogowskazy powinny kroczyć drogą, którą wskazują? – oto dylemat dręczący nie tylko pedagogów. Czy niżej podpisany, głosząc pochwałę kosza jako narzędzia pracy pedagoga publicysty, sam stosował się zawsze (i stosuje nadal)

do rad, jakich udziela innym? Obawiam się, że w pedagogice trudno byłoby znaleźć osobę, niemającą na swym koncie żadnych przewinień na tym polu.

Doświadczeniem wielce pouczającym dla autora była krótka rozmowa przeprowadzona kilka lat temu z Panią Redaktor Naczelną Wydawnictw Naukowych UMK. Kiedy po opublikowaniu dwóch pierwszych tomów cyklu „Wykłady z pedagogiki ogólnej” wystąpiłem z inicjatywą wydania kolejnego, trzeciego usłyszałem, sformułowane z uśmiechem, pytanie: „To ile jeszcze tomów zamierza Pan Profesor u nas wydać”? Będąc przekonany, że wydawcy (a za nimi – studenci) tylko czekają na moje kolejne publikacje, poczułem się trochę zmieszany postawionym pytaniem. Podtrzymując żartobliwy styl rozmowy, odparłem: „Zapewniam Panią Redaktor, że tom trzeci będzie już ostatnim. Jeśli Wydawnictwo jest już zmęczone wydawaniem moich prac, mogę nawet złożyć ślubowanie, że wstrzymam się od składania w nim kolejnych wniosków wydawniczych. W mojej sytuacji, przed rychłym przejściem w stan spoczynku, niezłym pomysłem wydaje mi się nawet powstrzymanie się od publikowania czegokolwiek, i w ten nowatorski sposób przyczynić się do dalszego rozwoju toruńskiej pedagogiki”. Kontynuowaliśmy jeszcze naszą konwersację przez kilka minut w podobnym stylu. Na pożegnanie Pani Redaktor pocieszyła mnie, że Oficyna Uniwersytecka jest otwarta na dalszą ze mną współpracę.

Z opisanego zdarzenia (a także z wielu innych podobnego rodzaju; w tym skarg redaktorów oficyn na jakość tekstów pedagogicznych) wypływa nauka, nad którą nie można przejść do porządku dziennego: pedagogika jest (i jest uważana za) dyscypliną nieco (a może bardzo) przegadaną. Debatuje się w niej i dyskutuje bez opamiętania. Za godne opublikowania uważa się niemal wszystko, co zostało napisane. Z kosza korzysta się mało intensywnie, albo wcale. Samo mówienie i pisanie stało się synonimem owocnej pracy intelektualnej. A przecież pauza to jeden z najważniejszych składników sensownego oraz „wymownego” komunikatu. „Streszczajmy się – apelował kiedyś Stanisław Jerzy Lec – świat jest przeludniony słowami”.

Wielu dzisiejszych studentów już przyswoiło sobie zasady zwięzłego wypowiedzenia się, czego dowodem jest składanie przez nich objętościowo skromnych prac pisemnych, czemu towarzyszy nieśmiertelne pytanie: „Czy to wystarczy?”

Dobry student osobą niepełnosprawną?

Ostatnią rzeczą, jakiej poszczególni studenci oczekują od wykładowcy, są otwarte pochwały na temat ich zaangażowania w studia. Uwagi krytyczne chętniej są przez nich przyjmowane, bo nie powodują obniżenia ich pozycji w gru-

pie koleżeńskiej (najczęściej – rzecz jasna – podwyższają). Sytuacja ta daje wykładowcy sposobność – przez dobór odpowiednich dygresji – wywierania wpływu na filozofię minimalizmu akademickiego, której hołduje – jak słychać – większość studentów pedagogiki.

I tak – do doświadczeń szkolnych nawiązuje dowcip:

- Jaka jest różnica między słabym uczniem i dobrym?
- Pierwszy obrywa od rodziców, drugi od kolegów!

A oto opis dwóch zdarzeń, których przytoczenie zawsze wywoływało u studentów tzw. mieszane uczucia: „Kilka lat temu na portalu internetowym Onet-u w dziale „Wiadomości” natrafiłem na tytuł (podany wytłuszczonym drukiem): „Niepełnosprawni idolami młodzieży!”. Mocno tym zaintrygowany, kliknąłem w odpowiednie łącze i przeszedłem do głównej treści komunikatu. Okazało się, że jest w nim mowa o badaniach, rejestrujących zjawisko rosnącego uznania młodzieży dla młodych osób niepełnosprawnych, które mimo swych słabości zdolne są do zdobywania Mount Everestu, Bieguna Północnego, czy innych równie ekstremalnych wyczynów, niedostępnych, czy też niemieszczających się w spectrum aspiracji młodzieży w pełni zdrowej. Jeżeli tyle może człowiek słaby, pointowałem, to ile jest w stanie osiągnąć jednostka zdrowa, silna i dobrze odżywiona? Pamiętajmy, kontynuowałem, że niewykorzystywanie zdolności, danych nam przez Naturę (Stwórcę) jest grzechem, z którego należy się spowiadać i prosić o wyznaczenie jak najsurowszej pokuty!”

Do przeprowadzenia samooceny swego podejścia względem studiów zachęcała także następująca retrospekcja wykładowcy: „W nieodległej przeszłości na jednym z roczników studiów zaocznych pojawiło się na moim wykładzie kilku studentów motorycznie niepełnosprawnych (tzw. wózkowiczów). Na pierwszych zajęciach osoby te wraz ze swoimi opiekunami zameldowały się u mnie, przedstawiły, zgłosiły swe postulaty (nagrywanie wykładu), nie oczekując bynajmniej jakichkolwiek przywilejów. Byłem ciekaw, jak sobie poradzą. Fakty, które zarejestrowałem, były następujące: Żadna z tych osób nigdy nie wносиła o zwolnienie z zajęć, niczego nigdy nie usprawiedliwiała (bo nie było czego), nie zgłaszała żadnych roszczeń, ani ulg z tytułu swej kondycji. Wszystkie pojawiały się zawsze na klika minut (!) przed rozpoczęciem wykładu, zajmowały swoje miejsca na sali, prowadziły wzorową dokumentację, powstrzymywały się od rozmów i nie opuszczały sali w trakcie wykładu. Na egzaminie ustnym, sprawdzającym wymagany przyrost zasobu wiadomości, wszystkie te osoby (jako jedyne w całym roczniku) uzyskały zasłużenie oceny bardzo dobre”. Wygłoszona przeze mnie „homilia” nie wywołała żadnej bezpośredniej reakcji ze strony słuchaczy, ale może przybrała postać odroczonej w czasie?

Dobry student to student niepełnosprawny – oznajmiłem zatem swoim kolegom na najbliższym posiedzeniu Rady Wydziału na podstawie zrelacjonowanego doświadczenia. I zaapelowałem o podjęcie prac nad korektą zasad rządzących procedurą rekrutacyjną na studia – w kierunku przyjmowania większej liczby osób niepełnosprawnych. Niestety – bez pozytywnego oddźwięku i skutku.

Wykładowcy – głównymi beneficjentami prowadzonych przez siebie wykładów?

Sprawdziany, kolokwia, egzaminy – to wyjątkowa okazja do rozładowywania stresu poprzez aplikowanie studentom rozmaitych form rozweselającego „pedagogicznego trucia”, w podtekście – z dodatkową intencją „wychowawczą”. Oto skromny wybór z repertuaru środków stosowanych przez autora niniejszego tekstu.

Jak wiadomo, dydaktyka wyróżnia dwie formy kontroli postępów w nabywaniu wiedzy przez uczniów (oraz studentów): bieżącą oraz finalną. Moim ulubionym przykładowym „pytaniem dygresyjnym” z zakresu (zabawowo pojętej) kontroli bieżącej było pytanie: „Czy Janusz Korczak jeszcze żyje?” Aby uzyskać pewność prawidłowej odpowiedzi w tej kwestii, kierowałem je zwykle do audytoriów reprezentujących zaawansowane roczniki studiów (czwarty i piąty rok). Jednak niezmienną reakcją na wspomniane „pytanie testowe” był zawsze stan dezorientacji, konfuzji oraz niepewności. Słuchacze rozglądali się po sali lustrując zachowania innych, szeptali między sobą, słychać było ogólne mamrotanie oraz nieśmiałe odpowiedzi „tak”, „nie”, „chyba tak”, „chyba nie” itp. Nie otrzymując jednoznacznej odpowiedzi – zarządzałem zwykle głosowanie. Jego wynik zawsze był dla wykładowcy zaskakujący, ale nie był nigdy przeze mnie komentowany. Mówił „sam za siebie”, a formułowanie wniosków należało do „elektoratu”.

Określając normy wymagań egzaminacyjnych przywoływałem często tytuł jednego z felietonów Krzysztofa Zanussiego, zamieszczonego w *Polityce*: *Czy ja to muszę wiedzieć?* Wprowadził w nim Autor, powiadam, ciekawe dla pedagoga pojęcie „otyłości informacyjnej” – jako duchowego ekwiwalentu otyłości cielesnej. W sporze między umysłową „nadwagą i niedowagą” opowiedział się Zanussi za stanem rzeczy, który najlepiej byłoby nazwać „zachowaniem równowagi”, czyli „szczupłej sylwetki akademickiej”. Znalazł się wreszcie ktoś, konkludując, kto rozumie potrzeby studentek! Projektując formułę egzaminu – idźmy zatem w jego ślady!

Tygodnik „Angora” – informuję na innych zajęciach – opublikował kiedyś artykuł informujący o skazaniu pewnych rodziców na 2 lata więzienia za to, że stawiali swej córce nadmierne wymagania, tj. oczekiwali od niej, aby rano wstawała, myła się, jadła śniadanie, odrabiała lekcje itp. I zapewniam, że nie mam zamiaru znaleźć się w podobnej sytuacji.

Przy powiadamianiu studentów o zasadach egzaminu z prowadzonych przez siebie przedmiotów pozwalałem sobie, od czasu do czasu, na dygresję pt. „Kto bardziej korzysta z wykładów (ogólniej – zajęć akademickich): studenci, czy wykładowcy?” Konwencjonalny, formalnie poprawny, a zarazem dość naiwny pogląd w tej sprawie głosi, że są to głównie i przede wszystkim studenci. Ale czy jest to prawda pełna? Nie mniej sensowna wydaje się hipoteza, że podmiotem korzystającym głównie z udziału z prowadzonych przez siebie zajęciach jest sam wykładowca. I to nie tylko wtedy, gdy sala wykładowa jest pustawa! Jeżeli nauczyciel akademicki przykłada się do swej roboty, skutkuje to znaczącym postępem w opanowaniu przez niego wykładanego korpusu wiedzy. Musi się on przecież odpowiednio przygotować do całego kursu i poszczególnych zajęć, musi opracować ich koncepcję, wyselekcjonować z istniejącego zasobu wiedzy naukowej składniki dydaktycznie istotne, musi dostosować program do audytorium słuchaczy, a także wykonać dziesiątki innych, wymaganych regułami sztuki operacji itp. Wszystko to łącznie wiąże się – nominalnie – ze znaczącym przyrostem wiedzy oraz kompetencji. Nasuwa się zatem wniosek następujący: z interakcji dydaktycznej nie mniej korzysta ten, kto naucza, kto przekazuje wiedzę, niż ten, kto jest nauczany, kto jest odbiorcą wiadomości. Konkluzja ta jest tylko przypadkiem ogólniejszej prawidłowości psychologicznej, która brzmi: „jeżeli chcesz się czegoś dobrze nauczyć – rób to w sposób aktywny: np. ucz tego innych: udzielaj korepetycji, wygłaszaj referaty, prowadź pedagogicznego bloga, recenzuj teksty, pomagaj leniom i słabeuszom”.

Dzielię się ze studentami, w ramach tego wątku, własnym doświadczeniem z okresu swych studiów, gdy chcąc poprawić stan swego budżetu, a mając za sobą tylko 2 semestry lektoratu, ryzykownie podjąłem się udzielać korepetycji z j. francuskiego (bez konwersacji) uczennicę klasy maturalnej, planującej ubiegać się o przyjęcie na studia romanistyczne. Nie widziałem w sobie głównego autora Jej końcowego sukcesu, gdy zaplanowany przez Nią cel został osiągnięty, ale to, czego sam się nauczyłem przy tej okazji było liczącym się przyrostem kompetencji, który nie zostałby osiągnięty przez bierny udział w lektoracie. Chcesz coś dobrze opanować – ucz tego innych!

W czasie egzaminów ustnych wykładowcy znajdują się często w sytuacji, w której muszą ponownie objaśniać partie materiału, będące już wcześniej tre-

ścią wykładu. Dotyczy to także niżej podpisanego. Np. w trakcie egzaminu ustnego z „Metodologii pedagogiki” musiałem niejednokrotnie wyjaśniać studentom, dlaczego „hipoteza zerowa” nosi miano „zerowej”. Gdy to się już udało, konkludowałem: „Widzi Pan (Pani) – oprócz wszystkich funkcji, które pełni, egzamin jeszcze uczy”. Gdy druga strona wyraziła aprobatę dla tej konkluzji, dodawałem jeszcze: „W wersji współczesnej brzmi to tak: „na studiach pedagogicznych – dopiero egzamin uczy!”

Jako nauczyciel akademicki stawiałem normy wymagań, które – jak mi mówiono – były „wyższe niż przeciętne”. Wybrane elementy mej „nieoficjalnej” filozofii egzaminowania ujawniałem studentom w postaci następujących „dygresyjnych” haseł:

- „Kompetentna, profesjonalna dydaktyka wymaga stosowania pełnej skali ocen”.
- „Dobry indeks to taki, w którym znajdują się wszystkie kategorie ocen”.
- „Gdyby w składzie tej grupy byli studenci »piątkowi«, to na pewno studiowałiby już na Oxfordzie, Sorbonie lub Harvardzie”.
- „Sam siebie uważam za egzaminatora nieobiektywnego i niesprawiedliwego, ponieważ przeważnie wystawiam oceny zawyżone o 2–3 stopnie. Nie zdarzyło się jednak nigdy, aby znalazł się student, który złożyłby protest z tytułu doświadczonej z tego powodu niesprawiedliwości”.

O studentach jako współautorach norm wymagań dobrze mówi następująca anegdota, odnosząca się do realiów polskiego dwudziestolecia międzywojennego:

Prof. Kleiner (Uniwersytet Jagielloński) udał się kiedyś do domu chorego studenta, aby go przeegzaminować. Gdy wracał, jego kolega, prof. Sinko zapytał: I co, zdał? Nie, odpowiedział Kleiner, kazał mi przyjść za dwa tygodnie!

Wiedza i wykształcenie przeszkodą w osobistym rozwoju i osiągnięciu sukcesów życiowych?

Kolejny przykład klasycznego, „pedagogicznego trucia” o wyraźnej intencji wychowawczej: „Życie, jak wiadomo, uczy, a studia – uwsteczniają. W jednej z grup słuchaczy miałem kiedyś studentkę, która pod żadnym względem nie wywiązywała się ze swych akademickich obowiązków. Gdy zagadnąłem ją w tej sprawie wyjaśniła, że na nic nie choruje, nie doświadcza żadnych trudności życiowych, ale chciałaby się bardziej rozwinać i dlatego podjęła pracę zarobkową, która jednak jest tak obciążająca, że uniemożliwia należyte wywiązywanie się z akademickich powinności. Skoro studia w jednej z czołowych uczelni

kraju nie stymulują Pani rozwoju, pytam, to jaki rodzaj pracy Pani wybrała, podjęła i aktualnie wykonuje? Sprzedaję lody na rynku! – padła odpowiedź”.

Przy niskiej frekwencji na wykładzie w taki oto sposób usprawiedliwiałem nieobecnych: „Tak jak istnieli ongiś studenci szcycący się uzyskiwaniem ocen niedostatecznych (kiedyś takie wystawiano), podobnie jest dziś w modzie wychwalanie się odniesionym sukcesem życiowym (lub zawodowym) bez (czy z powodu) niepodjętych, nieukończonych lub traktowanych po macoszem studiów. W naszym kraju dotyczy to zwłaszcza środowiska tzw. celebrytów oraz jego naśladowców. Zawsze warto wypróbować awangardowe wzorce zachowań, wypracowywane w „wielkim świecie”. A tych jest niemało:

Młodzież z elitarnych środowisk warszawskich szcyci się podobno tym, że nie robi magisterki. Receptą na sukces, lub wręcz warunkiem jego osiągnięcia ma być rezygnacja z ukończenia studiów lub nawet ich nie podjęcie!

- Gdybym ja studiował, to kim byłbym dzisiaj? – zastanawiał się Lech Wałęsa w wywiadzie dla tygodnika Gala. I odpowiadał: najwyżej dyrektorem stoczni!
- Z kolei George Bush, na spotkaniu z absolwentami jakiegoś Kolegium, oznajmił: Zdobywcom nagród, pochwał i dyplomów muszę powiedzieć: dobra robota. A uczniom trójkowym powiem tylko, że pewnego dnia któryś z was może zostać prezydentem USA! (Według „Forum” 39/07)

W tygodniku „Polityka”, nr 40/2011, w artykule pt. *Krezusi w kryzysie* (traktującym o miliarderach amerykańskich – starych i nowych) Waldemar Smoczyński pisał: Błyskawicznych krezusów łączy coś jeszcze: często nie ukończyli szkół. Dewiza bogaczy nie brzmi już: od pucybuta do milionera, tylko od wagarowicza do miliardera!

Wiem, że nic nie wiem?

Mottem dla prowadzonych przeze mnie wykładów z przedmiotu „Kognitywistyka pedagogiczna”, była następująca myśl T. Hołówki, sformułowana w Jej książce *Myślenie potoczne*: „Szary człowiek niewątpliwie wie wiele rzeczy, nie wie jednak, czym jest to, co wie”. (s.13). Dla potrzeb analizy „umysłowości pedagoga” pytaniu powyższemu nadałem następującą postać: „Pedagog niewątpliwie wie wiele rzeczy, ale czy wie, czym jest to, co wie?” Rozjaśnieniu tej intrygującej kwestii (oraz wielu innych) poświęciłem trzeci tom swego cyklu „Wykładów z pedagogiki ogólnej”, zatytułowany *Logos edukacji*. Treść tej publikacji stanowiła podstawę merytoryczną prowadzonych przeze mnie wykładów z kognitywistyki.

Jest oczywiste, że pytanie „co wie pedagog?” samo w sobie prowokuje już do formułowania rozmaitych kąśliwych uwag, snucia rozmaitych dygresji, czy opowiadania niewybrednych dowcipów. Bez licznych komentarzy, o różnej wymowie – pozytywnej i krytycznej – nie obyło się także w czasie prowadzonych przeze mnie zajęć. Do najbardziej ulubionych przez studentów (jak mi powiedziano) opowieści, należała następująca:

„Miejsce i czas akcji: Polska przedwojenna. W jednym z przedziałów pociągu linii „Warszawa – Radzymin” jedzie dwóch rabinów. Siedzą naprzeciw siebie i milczą. Pozostali pasażerowie prowadzą ożywioną rozmowę na różne tematy: spraw międzynarodowych, wychowania dzieci, polityki itp. Gdy pociąg wjeżdża na dworzec w Radzyminie jeden z rabinów zwraca się do drugiego: „Jesteśmy na miejscu”. Jakże to – odzywa się jeden z pasażerów – to wy się znacie? I przez cały czas podróży nie zamieniliście ze sobą nawet słowa? Po co mielibyśmy ze sobą rozmawiać? – odpowiada jeden z rabinów. On wszystko wie, ja wszystko wiem – słowa są zbędne.

A oto „wariant pedagogiczny” powyższego dowcipu: „Miejsce i czas akcji: Polska przedwojenna. W jednym z przedziałów pociągu linii „Warszawa – Radzymin” jedzie dwóch studentów pedagogiki: on i ona. Siedzą naprzeciw siebie i milczą. Pozostali pasażerowie prowadzą ożywioną rozmowę na różne tematy: spraw międzynarodowych, wychowania dzieci, polityki itp. Gdy pociąg wjeżdża na dworzec w Radzyminie on zwraca się do niej: „Jesteśmy na miejscu”. Jakże to – odzywa się jeden z pasażerów – to wy się znacie? I przez cały czas podróży nie zamieniliście ze sobą nawet słowa? Po co mielibyśmy ze sobą rozmawiać? – odpowiada Ona: On nic nie wie, ja nic nie wiem – nie mamy o czym rozmawiać!”

Trzeba przyznać – odpowiedź w stylu iście sokratejskim!

Jeden z młodszych kolegów profesorów opowiedział mi kiedyś o ciekawym zdarzeniu. Otóż pewien student pedagogiki po wyjściu z sali, w której z pomyślnym wynikiem obronił swą pracę magisterską i tym samym stał się profesjonalnym pedagogiem miał powiedzieć: „Gdy sobie pomyślę, jakim jestem pedagogiem, boję się pójść do lekarza”.

Czyż tego rodzaju „perełki” nie zasługują na to, by znaleźć się w wykazie „złoty myśli pedagogicznych?”

Digressions as “hidden curriculum” of the academic lecture

Summary

Referring to his own academic experience the author justifies the thesis, that in university teacher education digressions can be considered as second (“hidden”) curriculum lecture.

Keywords: academic experience, lecture, digressions, hidden curriculum.