

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zajęcia ze studentami jako próba dialogu

W tym tekście podzielę się z Czytelnikiem moimi doświadczeniami z pewnych zajęć ze studentami, opiniami samych zainteresowanych – na podstawie sondażu przeprowadzonego po zakończeniu semestru, oraz wnioskami, jakie można wysnuć zarówno z samego przebiegu zajęć, jak i z wypowiedzi studentów.

1. Przebieg zajęć

W zimowym semestrze roku akademickiego 2002/2003 prowadziłem ćwiczenia z pedagogiki ogólnej z czterema grupami studentów I roku studiów licencjackich na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, na kierunku pedagogika, specjalność pedagogika wczesnoszkolna.

Zasadnicze cele tego przedmiotu sformułowane są następująco:

- profesjonalna alfabetyzacja edukacyjna;
- przekaz i przyswojenie podstawowych, ogólnych, zintegrowanych w całościowy schemat, wiadomości o rozwoju, socjalizacji, wychowaniu i autoedukacji człowieka;
- przekaz podstawowego języka opisu świata rozwoju i wychowania człowieka;
- przekaz podstawowych wiadomości o świecie zinstytucjonalizowanej edukacji, o praktyce edukacyjnej.

Treści przedmiotu zawarte są w dwóch, komplementarnych wobec siebie, obszarach, z których pierwszy – realizowany podczas wykładów – jest zorientowany bardziej ogólnie i osadzony przede wszystkim w dorobku antropologii kulturowej¹, drugi zaś – realizowany w większej mierze podczas ćwiczeń – dotyczy praktyki wychowawczej, pojmowanej z punktu widzenia rozwoju człowieka oraz poszczególnych rodzajów instytucji, w których odbywa się proces wychowania.

¹ Zbiór podstawowych tekstów zawarty jest w pozycji: R. Schulz (wybór), *Antropologiczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

Podstawą do pracy podczas ćwiczeń są teksty zebrane przez Joannę Grochal i Beatę Przyborowską², podzielone na następujące obszary tematyczne:

Część I. Perspektywa jednostkowa.

Część II. Perspektywa generacyjna:

1. Wychowanie w rodzinie.
2. Wychowanie w szkole.
3. Wychowanie w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych.
4. Wychowanie w instytucjach edukacji specjalnej.
5. Wychowanie w instytucjach resocjalizacyjnych.
6. Wychowanie w instytucjach edukacji równoległej.

Każdy z wymienionych obszarów przeznaczony został na jedno lub (częściej) dwa kolejne ćwiczenia.

Oprócz dwóch ćwiczeń przeznaczonych na kolokwia i końcowego ćwiczenia podsumowująco-zaliczeniowego, pozostałe przebiegały w zasadzie według jednolitego schematu – w trzech etapach. Pierwszy, trwający najkrócej, to kilkuminutowy sprawdzian (zwany przez studentów „wejściówką”), mający na celu głównie sprawdzenie przeczytania zadanych na dane zajęcia tekstów obowiązkowych. Najczęściej prosiłem o podanie znaczeń pięciu pojęć, które wystąpiły w czytanych tekstach. Ku memu zdziwieniu wzbudzało to wiele emocji. Po pierwszych – niezbyt udanych – sprawdzianach studenci czytając następne teksty wypisywali sobie słowa, które w ich mniemaniu mogły się znaleźć na „wejściówce” oraz szukali ich znaczenia w różnych słownikach, leksykonach i encyklopediach. W ten sposób niektórzy zaczęli wręcz tworzyć swoiste słowniczki pojęć pedagogicznych, a także pojęć z licznych dyscyplin pokrewnych. Moim zamiarem nie było bynajmniej motywowanie studentów do tworzenia jakichś słowniczków, chodziło mi jedynie o to – i wyraźnie im na to zwróciłem uwagę na pierwszych zajęciach – by podczas czytania tekstu nie przechodzili do porządku dziennego nad pojęciami i sformułowaniami, których nie rozumieją. Poszukiwania w słownikach i encyklopediach znakomicie temu służą.

Wyniki tych sprawdzianów dostarczyły (mnie osobiście, ale chyba także co bardziej świadomym studentom) licznych a niewesołych refleksji na temat niezbyt wysokiego – oględnie mówiąc – poziomu wiedzy ogólnej wśród absolwentów naszych szkół średnich, na temat ich umiejętności (zatrważająco niskiej) krytycznej analizy tekstu, a także umiejętności poszukiwania źródeł, w których można znaleźć wyjaśnienie nieznanych pojęć. Z każdym

² J. Grochal, B. Przyborowska (wybór), *O wychowaniu człowieka: wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2000.

ćwiczeniem dał się w tym względzie zauważyć pewien postęp, ale niektórzy do końca semestru pisali po prostu bzdury. Oto tylko wybrane przykłady: „empatia – coś przeciwnego do sympatii”, „stymulowanie – udawanie”, „seksizm – nadmierne, obsesyjne zainteresowanie seksem”, „antycypacja – postawa na anty”, „deprywacja – przekazywanie nieodpowiednich wzorców”, „hipokineza – jazda konno”, „ostracyzm – coś ze skorupkami”, „efektor – ktoś lubiący błyszczeć, wywyższać się nad innych”.

Drugi rodzaj rozpoczynających ćwiczenie sprawdzianów wymagał wykazania się, oprócz wiedzy, rozumieniem i umiejętnością zastosowania poznanych treści. Chodziło więc o szersze omawianie określonych pojęć, wyjaśnianie pewnych procesów, najczęściej zaś – o podawanie przykładów. Były to zadania typu: „wyjaśnij, co to znaczy, że dziecięca wizja świata ma charakter egocentryczny i synkretyczny” lub „podaj przykład inspirowania i pobudzania aktywności dziecka (w innym wariantcie: naśladownictwa i identyfikacji) jako jednego z mechanizmów procesu wychowania w rodzinie”. Ujawnił się przy tej okazji zastanawiająco duży odsetek tych studentów, którzy wydają się nie rozumieć prostych poleceń i próbowali wykonywać jakieś inne; najczęstszy błąd jest taki, że zamiast przykładów określonych zjawisk czy procesów, podawane są ich definicje.

Drugi etap każdego ćwiczenia to referaty wygłaszane przez studentów i dyskusja wokół podniesionej w nich problematyki. Przyjąłem trzy założenia: są to referaty wygłaszane dobrowolnie – „na ochotnika”, dotyczyć mają tematyki identycznej lub mocno zbieżnej z problematyką zawartą w tekstach obowiązkowych przeznaczonych na dane zajęcie, lecz jednocześnie istotnie ją rozszerzać, po trzecie zaś – mają być oparte o różne źródła, takie jak pozycja zwarta naukowa bądź popularnonaukowa, artykuł w czasopiśmie naukowym, artykuł lub zbiór artykułów z prasy, programy (audycje) z telewizji lub radia, wreszcie – Internet. W zależności od grupy – od 35 do 80 procent studentów (niektórzy dwu- trzykrotnie) skorzystało z szansy zdobycia dodatkowej oceny i przygotowało – w większości ciekawe – referaty, wielu wykazało się przy tym dużą dociekliwością i pomysłowością w poszukiwaniu różnych interesujących informacji faktograficznych, wyników badań, konkurencyjnych teorii itp. Niestety, rzadko rodziła się wśród studentów potrzeba dyskusji wokół poruszanych w referatach kwestii.

Trzeci, najdłuższy etap ćwiczenia to – inicjowana i moderowana przeze mnie – dyskusja wokół wybranych wątków zawartych w tekstach obowiązkowych, choć nie wyłącznie w nich. Przyjąłem zasadę nie zmuszania nikogo do zabierania głosu, nie pobudzania aktywności w sposób sztuczny, dbałem co najwyżej, by – gdy chęć zabrania głosu wyrażało jednocześnie kilka osób – udzielać go w pierwszej kolejności osobom mniej dotychczas aktywnym. Po

drugie, mimo, iż dyskusja dotyczyła tematów „książkowych”, zachęcałem do włączania w jej obręb również własnych doświadczeń i potocznych wyobrażeń studentów o wychowaniu. Niedawno Roman Schulz upomniał się o przyznanie należnego miejsca w naukowej refleksji pedagogicznej – właśnie wyobrażeniom potocznym³. Stwierdził przy tym, że zasadnicze cechy potocznego obrazu wychowania są właśnie takie, że powstaje on z pozycji naturalnego, przed-specjalistycznego uwikłania w proces edukacji, że wychowanie pojmowane jest w sposób konkretno-obrazowy, przez pryzmat własnych doświadczeń, jako uwikłane w proces życia jednostki i jej rodziny, rozumiane jest najczęściej i dość prosto jako przejmowanie pozytywnych zachowań określonego środowiska, ewentualnie szerzej – kręgu kulturowego⁴.

Aktywność dyskusyjna studentów była bardzo zróżnicowana. Na jednym biegunie znaleźli się ci, którzy przez cały semestr ani razu nie zabrali głosu. Według mojej oceny ci studenci stanowili około 10–15 procent każdej grupy. Ich przeciwieństwo to ci, którzy zabierają głos przy każdej nadarzającej się okazji, w każdym wątku muszą „zaistnieć”, w wielu przypadkach zresztą dla samego tylko zaistnienia. Znacząca zaś większość studentów ożywia się, gdy tematyka interesuje ich szczególnie, w jakiś sposób ich dotyczy (np. mają określonego rodzaju doświadczenia pedagogiczne), mają w poruszanej kwestii większą od innych wiedzę, albo też gdy zostaną w jakiś sposób sprowokowani do zabrania głosu.

Zdarzało się, że dyskusja nad „podrzuconym” wątkiem przebiegała niemrawo, czasem niemal wcale nie chciała się rozwijać, o wiele częściej jednak dochodziło do burzliwej wymiany zdań, która nie kontrolowana w żaden sposób niechybnie przerodzić by się mogła w gwałtowną kłótnię. Działo się tak dlatego, że wątki poddawane przeze mnie pod dyskusję były przeważnie w jakiś sposób kontrowersyjne. Kładłem przy tym duży nacisk na to, by dyskutanci nie ograniczali się do zaprezentowania swego sądu, poglądu, postawy itp., lecz by argumentowali swe stanowisko. Okazuje się, że ta młodzież nie posiadała w nazbyt wysokim stopniu sztuki argumentacji, wielu bywało zresztą zaskoczonych tym, że w ogóle powinni swe sądy w jakiś sposób uzasadniać czy popierać argumentami; dobór argumentów – jeśli już bywali do tego zmuszani na przykład wtrącanym przeze mnie pytaniem „dlaczego?” – bywał wysoce nieadekwatny. Rażąca była również powszechna nieumiejętność wsłuchiwania się w racje i (zwłaszcza) argumenty oponentów.

Pewnym bodźcem do zabierania głosu mogła być dla niektórych studentów ocena za aktywność dyskusyjną – jako jedna ze składowych oceny na zaliczenie. Zaproponowany przeze mnie sposób jej wystawiania polegał na tym, że pod koniec ostatniego ćwiczenia za-

³ Zob. R. Schulz, *Potoczne wyobrażenia o wychowaniu*, „Edukacja Otwarta” 2002, nr 4.

⁴ Tamże, s. 213.

wierającego dyskusję w każdej grupie rozdałem wszystkim studentom kartki zawierające listę uczestników danej grupy, z prośbą o (anonimowe) ocenienie aktywności dyskusyjnej wszystkich kolegów, jak również samego siebie. Zwracałem przy tym uwagę, by oceniać nie samą częstotliwość zabierania głosu, lecz głównie jakość wypowiedzi, zwłaszcza trafność używanych argumentów. Każdego należało ocenić w skali od 0 do 4 punktów, przestrzegając jednocześnie zasady, by suma wszystkich przyznanych punktów nie przekroczyła liczebności grupy. Po zsumowaniu liczby punktów, jaką każdy student uzyskał, dokonałem ich „przekładu” na oceny – o zasadach tego przekładu poinformowałem studentów na końcowym ćwiczeniu, podając jednocześnie otrzymane przez nich wyniki. Trzeba dodać, że ten sposób oceniania wywołał wiele emocji i wzbudził sporo kontrowersji.

Podsumowując prezentację przebiegu ćwiczeń warto jeszcze dodać, że konsekwentnie stosuję zasadę, iż student może korzystać z dowolnych źródeł – wręcz jest do tego zachęcany. Dotyczy to nie tylko referatów i udziału w dyskusji (co wydaje się oczywiste), ale również sprawdzianów i kolokwiów. Jest to zasada, którą od lat w swej (długoletniej i różnorodnej) praktyce dydaktycznej stosuję i przy każdej okazji propaguję: student pisząc lub wygłaszając jakikolwiek tekst ma prawo korzystać z dowolnych materiałów – notatek, podręczników, skryptów itp.

Zasadnicze cele, jakie sobie stawiam podczas wszelkiego typu zajęć ze studentami, można określić następująco:

- wdrażać do studiowania, rozumianego nie tyle jako wyuczanie się zadanych treści, co raczej jako poszukiwanie;
- kształtować (rozwijać) takie m.in. cechy, jak samodzielność, intelektualna ciekawość, odpowiedzialność, systematyczność;
- doskonalić niektóre umiejętności komunikacyjne, a przede wszystkim: wyszukiwania i selekcji informacji, krytycznej analizy tekstów, słuchania wypowiedzi innych osób, rozumienia pisemnych i ustnych komunikatów, wreszcie – formułowania wypowiedzi, w tym także doboru argumentów.

Powyższe przyjęte przeze mnie zasady po części wyjaśniają zgodę na korzystanie przez studentów z dowolnych materiałów. Nie chcę dopuścić, by studiowanie stało się tylko uczeniem się na pamięć jakichś objawionych prawd, ponieważ po pierwsze – takowych nie ma, po drugie zaś uważam, że sama tylko wiedza pamięciowa, zwłaszcza typu „wiedzieć że”, jest w dobie współczesnej niezbyt przydatna; znacznie ważniejsze są umiejętności: jej poszukiwania, selekcjonowania, interpretowania, stosowania, przechowywania itp. Mówiąc innym językiem: ważniejsza od wiedzy deklaratywnej wydaje się być wiedza proceduralna.

2. Ocena zajęć przez studentów

Po wystawieniu i wpisaniu do indeksów zaliczeń poprosiłem studentów o wypełnienie anonimowej ankiety, w której mogli dokonać oceny ćwiczeń – zarówno całościowej, jak i ze względu na poszczególne ich aspekty. Ankieta zawierała również kilka uzupełniających pytań o charakterze metryczkowym, co pozwoliło zgromadzić pewną wiedzę o sondowanej próbie, a także umożliwiło wykonanie wybranych analiz natury statystycznej, pozwalających uchwycić ewentualne zależności między zmiennymi.

Ankiety wypełniło 74 studentów, wśród nich znalazł się tylko jeden mężczyzna. 32 studentów uzyskało zaliczenie co najmniej na ocenę dobrą, pozostałe 42 osoby – co najwyżej na dostateczną z plusem. Podział osób badanych ze względu na miejscowość stałego zamieszkania jest następujący: 21 osób pochodzi ze wsi, 13 z miasta do 25 tys. mieszkańców, 39 z miasta powyżej 25 tys. i do 250 tys., jedna osoba z miasta o liczbie mieszkańców powyżej 250 tys. Ukończona szkoła średnia to w przypadku 46 osób liceum ogólnokształcące, a dla 28 osób – technikum lub liceum zawodowe. Kolejną zmienną jest motywacja do bycia pedagogiem. Oto zaproponowane kategorie, wraz z ich liczebnością: bardzo silna (12 osób), silna (40), umiarkowana (18), słaba (3), brak motywacji (1). Znalazło się również pytanie o motyw wyboru studiów pedagogicznych, odpowiedzi są następujące: świadomy, przemyślany wybór (48 osób), mniejsze zło (12), przypadek (10), inny motyw (4). W tym ostatnim przypadku jedna osoba nie wskazała tego motywu, dwie wypowiedzi można zaliczyć do pierwszej kategorii, a jedną potraktować jako mniejsze zło (nieudana próba dostania się na inny kierunek studiów).

Ostatnia informacja o respondentach dotyczyła ich wcześniejszych doświadczeń pedagogicznych. 52 osoby napisały, że nie miały takowych, natomiast 22 osoby – tak. Największa grupa spośród nich (10 osób) wskazało wolontariat, a w tym po 3 osoby – dom dziecka (lub dom małego dziecka) oraz Centrum „Caritas” (opieka i pomoc dzieciom z rodzin biednych lub patologicznych), po jednej osobie wskazało: hospicjum dla dzieci, pomoc dzieciom niepełnosprawnym w „Fundacji Ducha” oraz pracę z dziećmi z rodzin alkoholików w klubie AA. Jedna osoba nie określiła charakteru wolontariatu. Kolejną pod względem liczebności (6 osób) grupę studentów mających doświadczenia pedagogiczne stanowią ci, którzy pracowali bądź pracują zarobkowo. Charakter tej pracy to: opiekunka do dziecka (2 osoby), wychowawca w domu dziecka (!), terapeuta z dzieckiem chorym na autyzm, wychowawca na koloniach i półkoloniach, a także pracownik salonu zabaw dla dzieci przy supermarkecie. Po dwie osoby

wymieniały: działalność w harcerstwie, praktyki podczas nauki w liceum medycznym o specjalności opiekunek dziecięcych, jak również wychowywanie swojego dziecka. Doświadczenia, które wymieniali studenci (stanowiący około 30 procent badanej próby) są więc ogromnie zróżnicowane, bywały one zresztą pozytywnie dyskutowane podczas dyskusji na zajęciach.

Podsumowując dane typu metryczkowego – i biorąc pod uwagę kategorie dominujące – można przyjąć, że typowy student w sondowanej grupie to kobieta, pochodząca ze średniego miasta, absolwentka liceum ogólnokształcącego, mająca silną motywację do bycia pedagogiem, nie deklarująca wcześniejszych doświadczeń pedagogicznych, świadomie i z namysłem wybierająca studia, na których się znalazła, lecz zaliczająca ćwiczenia z pedagogiki ogólnej na ocenę nie wyższą niż 3,5. Warto następnie przyjrzeć się bliżej temu, co studenci sądzą o tych zajęciach.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety studenci byli proszeni o ocenę w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza „ocenił bardzo nisko”, 2 – „ocenił nisko” itd. aż do 5 – „ocenił bardzo wysoko”) dziesięciu wybranych aspektów realizacji zajęć. Traktując tak zoperacjonalizowane zmienne jako ilościowe (mieralne) można obliczać średnie: zarówno wskazań całej badanej grupy, jak i podgrup wyróżnionych ze względu na – opisane wyżej – zmienne metryczkowe, następnie zaś za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji można badać istotność ewentualnego zróżnicowania średnich w poszczególnych kategoriach.

Oto aspekty realizacji zajęć poddawane ocenie (w nawiasach – oznaczenia zastosowane w tabeli poniżej): organizacja przebiegu ćwiczeń (A), poziom naukowy (B), komunikatywność prowadzącego (C), życzliwość ze strony prowadzącego (D), obiektywność oceniania (E), motywowanie do systematycznej pracy (F), inspirowanie do rozwoju intelektualnego (G), inspirowanie do refleksji moralnych (H), pomoc w przyswojeniu i zrozumieniu problematyki przedmiotu (I), umożliwienie autodiagnozy przydatności do zawodu pedagoga (J).

Aspekt	Liczba studentów oceniających na ocenę:					Średnia	Kategorie o najwyższej średniej												
							Miejsce zamieszkania			Ukończona szkoła średnia		Ocena na zaliczenie		Motywacja do zawodu		Motyw wyboru studiów		Doświadczenia pedagogiczne	
	1	2	3	4	5		wieś	małe miasteczko	śr. + duże	liceum	techn.	2, 3, 3.5	4, 4.5, 5	b. silna	nizsza	świadomy	inny	tak	nie
A	0	3	25	30	16	3,80	+				+		+	+			+		+
B	0	1	22	44	7	3,77	+			+		+		+			+	+	
C	0	2	23	29	20	3,91		+		+		+	+				+		+
D	1	5	24	27	17	3,73			+	+		+	++		+			+	
E	0	5	16	39	14	3,84		+		+		+	+		+				+
F	2	5	20	22	25	3,85		+		+		+	++			+			+
G	0	4	33	25	12	3,61		+		+		+	+		+			+	
H	1	2	20	38	13	3,81	+			+		+	+		+			+	
I	1	6	28	31	8	3,53	+			+		+	+			+			+
J	1	5	28	31	9	3,57			+	+	+		+		+				+

Powyższa tabela zawiera rozkłady poszczególnych ocen, średnie obliczone dla całej badanej grupy, jak również (zaznaczone za pomocą znaku +) te kategorie poszczególnych zmiennych metryczkowych, należący do których studenci ocenili dany aspekt zajęć najwyżej. Różnice między średnimi w poszczególnych kategoriach – zbadane za pomocą analizy wariancji – prawie we wszystkich przypadkach okazały się niezbyt duże, a tym samym statystycznie nieistotne. Wyjątek stanowią (zaznaczone jako ++) dwa przypadki statystycznej istotności różnicy średnich między tymi studentami, którzy motywację do zawodu mają bardzo silną lub silną – a pozostałymi; dotyczy to dwóch aspektów: D (życzliwość ze strony prowadzącego) i F (motywowanie do systematycznej pracy). Pierwsza z tych różnic jest istotna statystycznie na poziomie istotności $p < 0,03$, natomiast druga – $p < 0,04$.

Podsumowując można uznać, że studenci ocenili wszystkie aspekty realizacji zajęć na dość wyrównanym poziomie – nieco wyżej niż przeciętnie, przy czym w większości przypadków wykorzystana została cała skala – od oceny bardzo niskiej po bardzo wysoką. Porównując średnie można zauważyć, że najwyżej oceniono komunikatywność prowadzącego, zaś

najniżej – pomoc w przyswojeniu i zrozumieniu problematyki przedmiotu. Ponadto można przyjąć, że studenci przynależący do poszczególnych kategorii oceniają zajęcia dość podobnie (skoro różnice średnich prawie we wszystkich przypadkach nie są statystycznie istotne), choć z analizy rozkładów znaków „+” w tabeli da się wysnuć wniosek, że tendencję do wyższego oceniania mają: 1) absolwenci techników i liceów zawodowych niż absolwenci liceów ogólnokształcących, 2) uzyskujący na zaliczenie lepsze oceny, oraz 3) mający silniejszą motywację do bycia pedagogiem. Zróznicowanie w pozostałych kategoriach jest niejednoznaczne.

Jako druga w kwestionariuszu była następująca prośba: „Z poniższej listy wybierz (i uporządkuj poczynając od najbardziej trafnego) co najwyżej trzy określenia najlepiej charakteryzujące krótkie sprawdziany na początku ćwiczeń.” Lista zawierała 9 określeń – zarówno o wydźwięku pozytywnym, jak i negatywnym, za pomocą których studenci mogli charakteryzować te sprawdziany. Pozostawiono również możliwość stworzenia własnego określenia (skorzystały z niej tylko dwie osoby). Przyjmując, że umieszczenie kolejnych wybranych określeń na kolejnych miejscach oznacza przyznanie odpowiednio: trzech, dwóch i jednego punktu, można dokonać rangowania wszystkich określeń według liczby przyznanych im przez studentów punktów. Okazało się, że zdecydowanie dominują cztery spośród nich: „okazja do polepszenia znajomości języka pedagogiki” (121 punktów), „skuteczny sposób kontroli przeczytania obowiązkowych tekstów” (116), „rozwijanie umiejętności korzystania ze źródeł pisanych” (79) i „pozyteczny wstęp do dalszej części ćwiczeń” (61). Pozostałe określenia uzyskały po kilka – kilkanaście punktów, np. „wyzwanie intelektualne” (18) czy „zamierzenie pozbawione sensu” (13). Mimo artykułowanych przy innych okazjach zastrzeżeń okazało się, że studenci gremialnie nadzwyczaj pozytywnie odnieśli się do tak prowadzonych sprawdzianów.

Na tej samej zasadzie zaadresowana została kolejna prośba do studentów – o ocenę dyskusji. Różnica polegała na tym, że lista określeń liczyła 15 pozycji, a studenci zostali poproszeni o wybór (i uporządkowanie poczynając od najbardziej trafnego) pięciu z nich. Przyznając tym razem 5 punktów za określenie wymienione na pierwszym miejscu, 4 za drugie itp. dokonano – podobnie jak poprzednio – uporządkowania wszystkich określeń według ich trafności. Wyniki dotyczące określenia dyskusji są następujące: „poruszające ważne problemy pedagogiki” (177 punktów), „ciekawe” (169), „inspirujące do refleksji” (160), „stymulujące do aktywności” (154), „ułatwiające zrozumienie przeczytanych tekstów” (145), „motywujące do dodatkowych lektur” (83), „chaotyczne” (42), „sprzyjające porządkowaniu terminologii” (40), „wymagające dobrego przygotowania się” (38), „zniechęcające do zabierania głosu” (21), „zbyt abstrakcyjne” (12), „nudne” (8). Pozostałe (negatywne) określenia uzyskały po

jednym – dwa punkty. I znów okazało się, że mimo wielu zastrzeżeń i słów krytyki ze strony studentów pod adresem dyskusji, zdecydowana większość z nich wskazała tutaj na jej pozytywne strony.

Ostatnie polecenie zawarte w kwestionariuszu brzmiało: „Oceń całościowo zajęcia z punktu widzenia własnych oczekiwań, odczuć i spostrzeżeń. Wskaż ich mocne i słabe strony. Udziel prowadzącemu rad i wskazówek.” Studenci w bardzo zróżnicowany sposób podeszli do tak wyrażonej prośby: 12 osób w ogóle nie udzieliło żadnej odpowiedzi, następnych 21 – wypowiedziało się nader zdawkowo. Jednak większość (41) studentów potraktowała sprawę poważnie, ci podzielili się wieloma spostrzeżeniami i uwagami, w tym wypowiedzi 7 osób były bardzo obszerne i wielowątkowe. Objętość wypowiedzi była też zróżnicowana ze względu na przynależność danego studenta do określonej kategorii zmiennych metryczkowych. Była ona istotnie większa u studentów: a) pochodzących z małych miast, b) mających wyższe oceny na zaliczenie, c) deklarujących silną lub bardzo silną motywację do zostania pedagogiem; pozostałe zmienne (ukończona szkoła średnia oraz motyw wyboru studiów) nie różnicowały objętości wypowiedzi w sposób statystycznie istotny.

Na temat tak zwanych „wejściówek” wypowiedziało się 28 studentów. 17 spośród nich ocenia, że są one potrzebne, pomocne, przydatne, w tym 5 osób uważa, że skłaniają do dogłębnego zrozumienia tekstów i nieznanymi, nowych pojęć, natomiast 4 osoby – że motywują do systematycznego czytania. 11 studentów ocenia zaś te sprawdziany jako niepotrzebne, bardziej szczegółowo określają je jako nudne, męczące, stresujące ze względu na ograniczony czas, a także dające nieadekwatne oceny. Oto charakterystyczne fragmenty wypowiedzi: „Uważam, że tzw. wejściówki były dobrym wstępem do dalszych dyskusji, a poza tym dzięki nim mogliśmy polepszyć swoją wiedzę na temat języka pedagogicznego”. „Nie podoba mi się za bardzo pomysł wejściówek, ale z drugiej strony są one pożyteczne z tego względu, że chociaż wiemy, o co chodzi w niektórych ‚dziwnych’ wyrazach”.

Kilka osób zabrało głos na temat nadobowiązkowych referatów. Dwie osoby wskazywały, że dawały one możliwość zdobycia ciekawych informacji i poszerzenia wiedzy, również dwie twierdziły, że powinny być one dla wszystkich obowiązkowe i w ogóle lepiej, gdyby było ich więcej. Jedna osoba jako duży plus postrzega swobodę wyboru tematyki referatów. „Możliwość przygotowywania dodatkowych referatów stymulowała nas do pogłębiania swej wiedzy. Przyznam się, że gdy przyszłam na studia, to niewiele wiedziałam o moim przyszłym zawodzie, o różnych instytucjach wychowania i problemach uczniów”. Ale były też głosy krytyczne: „Częste poruszanie tematów nadobowiązkowych powoduje, że nie jest do końca zrealizowana lektura obowiązkowa”.

Tylko 6 osób wypowiedziało się na temat kolokwiów. Część opinii było ambiwalentnych, np.: „Początkowo bardzo podobało mi się to, że na wejściówkach i kolokwiach mogliśmy korzystać z notatek. Teraz jednak, przed egzaminem, stwierdzam, że jesteśmy gorzej do niego przygotowani, bo niczego nie uczyłam się na pamięć, nic nie mam w głowie”. Inne osoby stwierdzały zaś, że dzięki możliwości korzystania z książek i notatek kolokwia nie były stresujące, umożliwiały za to „wykazanie się twórczym podejściem”.

Wszyscy studenci, w liczbie 62, którzy w ogóle udzielali odpowiedzi na pytanie otwarte i pokusili się o całościową ocenę ćwiczeń, wypowiedzieli się – i to niejednokrotnie dosyć obszernie – na temat dyskusji. 44 wypowiedzi miały wydźwięk oceniający dyskusje pozytywnie, zaś 39 wypowiedzi można potraktować jako krytykujące. Z zestawienia tych liczb wynika, że spora grupa studentów wskazywała zarówno na mocne, jak i na słabe strony.

Wśród wypowiedzi oceniających dyskusje pozytywnie największą grupę (17) stanowią te, które wskazują na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, umiejętności dyskusowania, umożliwianie wyrażania własnego zdania w sposób nieskrępowany, możliwość otwarcia się przed sobą nawzajem i poznania kolegów. 14 osób zwróciło uwagę, że dyskusje pobudzały, inspirowały do głębszej refleksji nad poruszaną tematyką, umożliwiały spojrzenie na problem z różnych perspektyw, pomagały zrozumieć omawiane treści. 12 osób jako rzecz pozytywną wskazało po prostu samo istnienie dyskusji, jedna osoba podkreśliła, że dyskusje były dobrze zorganizowane.

Oceny krytyczne były w swej treści bardziej zróżnicowane. 14 osób krytykowało dyskusje za to, że były: źle zorganizowane, chaotyczne, zawierające zbyt dużo dygresji – ze szkodą dla tematyki „obowiązkowej”, brakowało im wyrazistej myśli przewodniej, a także, że prowadzący „nie narzucał swojego poglądu”. 11 osób wskazywało na brak aktywizowania przez prowadzącego osób milczących, wycofanych, nieśmiałych, zaś dwie osoby stwierdziły, że bywały nie dopuszczane do głosu. 8 osób jako słabość dyskusji wskazało brak dojrzałości i wiedzy licznych dyskutantów, niektóre głosy w dyskusji były – ich zdaniem – drażniące. Dla trzech osób nie do przyjęcia było to, że dyskusje wzbudzały konflikty, jedna osoba napisała zaś po prostu, że dyskusji powinno być mniej.

Warto w tym miejscu zaprezentować większą dawkę oryginalnych wypowiedzi studentów. „Dyskusje [...] dobrze, że były, ponieważ to rozwija studentów w porozumiewaniu się i dyskusowaniu na innych zajęciach”. „Były to jedyne zajęcia, gdzie można się było wypowiedzieć bez skrępowania, wykorzystując własne doświadczenie. Można było również zbliżyć się do siebie w grupie, poznając koleżanki i ich poglądy na życie, można było mówić swobodnym, łatwym językiem”. „Prowadzone dyskusje pobudzają do refleksji, dzięki czemu

możemy uświadomić sobie wiele rzeczy, o których wcześniej nie mieliśmy pojęcia. Każdy uczestnik zajęć ma możliwość zabrania głosu i nie musi się obawiać, że jego zdanie zostanie wyśmiane, czy też że dostanie „naganę”, bo powiedział coś nie tak”. „Podobało mi się to, że mogę wyrazić własne zdanie na dany temat, różne od zdania prowadzącego”. „[...] rozwinęłam w sobie umiejętność dialogowania, słuchania i polemizowania”. „Nigdy nie miałam na zajęciach prowadzonych dyskusji. Uważam, że jest to jeden z najlepszych sposobów prowadzenia zajęć. Można z nich wynieść więcej niż przez „wkuwanie” wiadomości. Poprzez dyskusje do wielu refleksji się samemu dochodziło. Będąc nawet złego zdania podczas rozmowy zauważało się swoje złe rozumowanie”. „Dyskusje wzbudzały konflikty pomiędzy członkami grupy. Niektórzy wręcz „agresywnie” atakowali swoich rozmówców. Jednak to ma swoje dobre strony, gdyż w ten sposób (w otwartej dyskusji) można poznać zdanie innych, ich poglądy na różne tematy i ustosunkować się do nich. Również w dużym stopniu można było poznać i ocenić osobowość drugiej osoby”. „Często zdarzało się tak, że te zajęcia kończyły się kłótnią, z której i tak nic nie wynikało. Ale miały też swoje mocne strony, ułatwiały zrozumienie tematu i pobudzały do refleksji”. „Może właściwe byłoby włączanie do dyskusji osób, które milczą, nie zabierają głosu, przez wyznaczanie czy zadawanie im dodatkowych prac”. „Dyskusje nie zawsze były interesujące, ale to raczej z naszej winy. To nam nie chciało się dyskutować. Proponowałabym bardziej motywować do dyskusji”. „Drażniły mnie często wypowiedzi osób, które w rzeczywistości nie miały w ogóle pojęcia o danym temacie”. „Często osoby wypowiadające się kierowały się nie tyle tym, aby wyrazić swoje poglądy, ale tym, żeby zrobić koleżance na złość”. „Prowadzący mógłby przedstawiać więcej informacji merytorycznych”. „Wolałabym, żeby prowadzący brał bardziej czynny udział w dyskusjach, przedstawiając swój własny pogląd na temat omawianego zagadnienia”.

Spora liczba studentów dokonała prób całościowej oceny zajęć. Z wypowiedzi 12 osób wynika, że zajęcia mobilizowały ich do systematycznej pracy i aktywności, 10 osób – że były inspirujące, poruszały ważne problemy pedagogiki, inspirowały do czytania wielu ciekawych tekstów. Dwie osoby zwróciły uwagę na jasno określone i konsekwentnie stosowane wymagania. Cztery osoby stwierdziły ogólnikowo, że zajęcia spełniły ich oczekiwania. Wśród uwag krytycznych na czoło (8 głosów) wysuwa się zarzut, że ocena za aktywność dyskusyjną jest niesprawiedliwa, że to zły pomysł, by sami studenci oceniali się nawzajem, a jeśli już, to nie anonimowo. Poza tym pojedyncze (po dwie – trzy) osoby zarzucały, że: za dużo jest dyskusji a za mało podawania „gotowych” wiadomości – co rodzi pewnego rodzaju dezorientację, za mało jest pobudzania i motywowania, prowadzący jest zbyt wymagający, lub że za mało się uśmiecha. Były także głosy, że zajęcia były monotonne i nudne.

Oto przykłady charakterystycznych wypowiedzi. „Ćwiczenia bardzo mi się podobały, nie widzę potrzeby niczego zmieniać”. „Ogólnie odczucia są bardzo pozytywne, ale tak naprawdę te wszystkie zajęcia opierały się na naszych argumentach i spostrzeżeniach i do końca na pewne pytania nie wiedziałabym jak prawidłowo odpowiedzieć i co na ten temat myśleć”. „Zajęcia nie do końca spełniły moje oczekiwania, ponieważ byłam bardziej nastawiona na przyswajanie wiedzy niż konkretyzowanie swoich pedagogicznych przekonań, których ze względu na brak doświadczenia prawie nie mam. Z drugiej strony, bardzo podobają mi się jasno określone wymagania prowadzącego i konsekwencja”. „Forma prowadzenia zajęć bardzo mi się podobała, nie była sztywna. Możliwość korzystania z wszelkich materiałów, z tym się jeszcze nigdy nie spotkałam, po prostu bomba”. „Moim zdaniem ćwiczenia były dość monotonne, czasem tylko miały miejsce ciekawe rozmowy”. „Zajęcia nie powinny wyglądać tak, że jest to prawie tylko dyskusja, bowiem niektóre osoby są otwarte i z łatwością się wypowiadają, a inne są zamknięte, z trudem przychodzi im jakkolwiek wypowiedź i się nudzą”. „Powinno być mniej rozmów (dyskusji) między uczniami, a więcej nauczyciel – wykładowca powinien wyklądać”. „Nie wiem jaką radę mogłabym udzielić, bo to dla mnie nowość pouczyć nauczyciela”.

3. Wnioski

Wnioski, jakie wyływają z tego sondażu, w ogromnej mierze dopomogą mi w prowadzeniu tego typu zajęć w przyszłości – i takie było główne przeznaczenie tego kwestionariusza. Warto jednak także zwrócić uwagę na inne wątki, które się przy tej okazji ujawniły. Dotyczą one przede wszystkim tego, jaka ta młodzież jest, jakie są jej doświadczenia wyniesione ze szkoły średniej oraz jakie ma oczekiwania wobec studiów.

Podczas 12-letniego (najczęściej) treningu szkolnego młodzież jest niemal doskonale „wyćwiczona” w odgadywaniu intencji nauczyciela i spełnianiu jego życzeń – zapewne z czystego konformizmu. Panuje raczej powszechna zgoda co do tego, że to nauczyciel ma prawo narzucać swoją „definicję sytuacji”. Jeśli tego zabraknie, pojawia się dezorientacja, młodzi ludzie nie wiedzą „co mają myśleć” oraz „jaka odpowiedź jest prawidłowa”. Nie tęsknią za postmodernistycznym relatywizmem i „migotaniem znaczeń”⁵, w każdym zaś razie – nie tam, gdzie odbywa się kształcenie. Tu objawia się po prostu chęć przyswajania gotowej, uładowanej wiedzy. Edukacja nie ma być poszukiwaniem, lecz przekazem. Właściwym – według nich – miejscem na dyskusję, na ścieranie się różnych racji, na mozolne zbliżanie się do

prawdy w wyniku spotkania różnych punktów widzenia, na pewno nie jest szkoła i chyba nie uczelnia, raczej zaś wszystkie te sfery życia, które pozostają poza formalną edukacją. Młodzi ludzie są nieźle wdrożeni do recepcji na poły rzeczywistego, na poły wirtualnego, migotliwego świata – ale w mediach, przed komputerem, na dyskotekach i techno-parties⁶, podczas eksperymentów z „dragami”, wreszcie chociażby podczas towarzyskich spotkań w pubach czy gdziekolwiek indziej. Edukacja wydaje się im wyjałowiona z tego typu doświadczeń i taka chyba powinna w ich mniemaniu pozostać.

Pierwszą reakcją większości studentów na eskalację nieskrępowanej wymiany myśli było najczęściej głębokie niedowierzenie. Po przełamaniu początkowej nieufności wielu z nich poczęło jednak stopniowo, ale ostrożnie włączać się do dyskusji. Jeśli zaś od początku semestru dyskusje w ogóle były możliwe, to zawdzięczać to należy ujawnieniu się dwóch typów studentów: jednych można w uproszczeniu określić jako „prymusi”, drugich – jako „buntownicy”. Ci pierwsi już w szkole zawsze byli skorzy do udziału w dyskusji – żeby zasłużyć na dobrą ocenę, pilnie przy tym baczili, by nie powiedzieć czegoś nie po myśli nauczyciela. Warto dodać, że to byli głównie ci, którzy niezbyt byli zachwyceni perspektywą, że ich aktywność dyskusyjną będą oceniać koledzy. Z kolei studenci określani tu jako buntownicy lubią wykorzystywać różne okazje do rozpraszania nudy, do „robienia jaj”, do postępowania na przekór nauczycielowi i „prymusom”. To są wszystko mechanizmy i zachowania doskonale znane z podwórka licealnego i zrozumiałą jest rzeczą, że musiały się w pewnym stopniu ujawnić również na uczelni. Przedmiotem troski jest tu jednak „milcząca większość” – u tych studentów (nie do końca u wszystkich) początkowa głęboka nieufność stopniowo ustępowała przed dostrzeganiem w dyskusjach szansy dla siebie, możliwości rzetelnego rozwoju, a także wykazania się.

W toku dyskusji ujawniały się przede wszystkim takie oto cechy tych młodych ludzi: nieumiejętność słuchania, brak umiejętności (i odczuwania potrzeby) argumentowania, dogmatyczne przywiązanie do własnego zdania, lub przeciwnie – brak posiadania (a może: artykułowania) jakiegokolwiek własnego zdania, prawie powszechna nieumiejętność formułowania składnych wypowiedzi dłuższych niż jedno- dwuzdaniowa, zupełny brak umiejętności chłodnej, beznamietnej analizy, przeciwnie – nadmierne nasycenie wypowiedzianych kwestii (niejednokrotnie silnymi) emocjami. Wydaje się, że wdrażanie do dyskusowania nie było, jak dotąd, priorytetem naszej edukacji powszechnej, stąd taki a nie inny poziom tych umiejętności.

⁵ Por. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, PWN, Warszawa 1995.

⁶ Por. T. Szlendak, *Technomania: cyberplemię w zwierciadle socjologii*, Graffiti BC, Toruń 1998.

Warto dodać, że poinformowanie studentów podczas pierwszych ćwiczeń, iż podczas wszelkich form swojej aktywności na zajęciach będą mogli korzystać ze wszystkich dostępnych materiałów, nie wzbudzało żadnego entuzjazmu. Pojawiały się raczej domysły, jaka to też za tym kryje się „sztuczka”. Gdy wyjaśniałem, że w małym stopniu będzie mnie interesować sprawdzanie posiadania samej tylko wiedzy, lecz raczej jej zrozumienia, zastosowania, a może też analizy, syntezy i oceny (by odwołać się do taksonomii celów edukacyjnych w sferze poznawczej autorstwa B. Blooma⁷), wzbudzało to spory niepokój. Odnosiłem wrażenie, że złamałem jakieś święte reguły! Studenci (a wcześniej przez wiele lat – uczniowie) są przyzwyczajeni, że wymaga się od nich uczenia się na pamięć i odtwarzania w niezmienionej postaci zapamiętanych informacji – i to jest w porządku. Niczego innego w tym względzie nie oczekują a wszelkie innowacje odbierają jako zagrożenie, bo zmuszają ich do przedstawienia się na inny sposób reagowania. Gwoli sprawiedliwości trzeba jednak stwierdzić, że pewna część (20–40 procent) studentów odebrała tę zasadę (nie od razu) jako szansę i jednocześnie pewnego rodzaju wyzwanie intelektualne.

Obserwowany przeze mnie przebieg ćwiczeń, w tym zwłaszcza procesu dyskusowania, a także cytowane wypowiedzi studentów w sondażu, skłaniają do zaryzykowania tezy, że mimo niskich umiejętności znaczna część studentów odczuwa ogromną potrzebę autentycznej wymiany myśli, że – po przezwyciężeniu początkowych oporów – dyskusja jako jedna z form prowadzenia zajęć zyskała ich aprobatę, że wielu z nich skłaniała do głębszych refleksji oraz stymulowała do wychodzenia poza treści „obowiązkowe” i różnorodnych poszukiwań.

Czy udało mi się nawiązać ze studentami autentyczny dialog? Na to pytanie prawdopodobnie łatwiej byłoby odpowiedzieć im niż mnie. Nie byliśmy równoprawnymi stronami tego dialogu; to oczywiste, że rola nauczyciela jest inna niż jego uczniów. I chociaż – na ile to było możliwe – w wielu starciach starałem się nie być „stroną” i raczej dążyłem do tego, by wśród samych studentów ujawniały się całe spektra różnorodnych postaw i poglądów, to przecież moja rola zmuszała mnie niejednokrotnie do wkraczania w sam środek wymiany zdań. Często chodziło przy tym o uświadomienie, że odbiegamy zanadto od tematu, czasami szło o utemperowanie nadmiernych emocji, w prawie każdym zaś przypadku należało próbować dążyć do jakiejś konkluzji. Nie zawsze zresztą owa konkluzja była możliwa albo konieczna; czasami z rozmysłem zawieszalem jakiś wątek nie przedyskutowany do końca, zalecając samodzielną refleksję nad przytoczonymi argumentami; podejmowaliśmy go ponownie na kolejnym ćwiczeniu – albo i nie. Przy niektórych problemach za cenniejsze uważałem samo pobudzanie do refleksji, niż podsumowujące konkluzje. Wypowiedzi w sondażu pewnej

⁷ Por. np. C. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, PWN, Warszawa 1988.

części studentów zdają się świadczyć, że dla nich również stawianie pytań bywało ważniejsze niż udzielanie odpowiedzi. Oczywiście, nie dla wszystkich.

Sądzę w każdym razie, że zaproponowany przeze mnie sposób prowadzenia ćwiczeń z pedagogiki ogólnej sprzyja realizacji celów, jakie stoją przed tym przedmiotem, a także urzeczywistnieniu tego, jakie dziś powinno być studiowanie – o czym wspomniałem we wcześniejszych partiach tekstu. Pisząc o studiowaniu „dziś” mam na myśli głównie uczenie się radzenia sobie ze (stale narastającą) złożonością po-nowoczesnego świata, w którym jedyną rzeczą stałą jest to, że wszystko się zmienia.

Sądzę również, że warto – w różnej formie, niekoniecznie anonimowo – pytać studentów o ich odczucia i wrażenia z zajęć, interesować się ich oczekiwaniami, prosić ich o rady i wskazówki. Bez wątpienia przynajmniej to jest elementem dialogu.