

Helena Anna Jędrzejczak

„Nowe sylabusy” a kształcenie młodego pokolenia polskich humanistów

W myśl *Deklaracji Bolońskiej* przedmioty nauczane na studiach, także humanistyczne, powinny być opisane w wystandaryzowanych sylabusach. Wymaga się, aby przedstawiać w nich nie wiedzę, którą się przekazuje, ale spodziewane efekty kształcenia i kompetencje. Efekty kształcenia i kompetencje, które student nabywa po zaliczeniu przedmiotu powinny być opisane w sposób konkretny, a nawet mierzalny. Trudno jednak w ten sposób ujmować kształcenie humanistów, którego podstawowym celem ma być przygotowanie ich do pełnienia roli „krytycznego interpretatora współczesności, przeszłości i przyszłości [...] troszczącego się o kulturę wyższą, odpowiedzialnego za jej stan i status w życiu społecznym”.

Słowa kluczowe: kwantyfikacja i standaryzacja efektów kształcenia, sylabus, kompetencje, Uniwersytecki System Obsługi Studiów (USOS), humanistyka.

USOS, humanistyka i Barbara Skarga – tytułem wstępu

Rok akademicki 2010/2011 jest pierwszym, w którym w moim instytucie prawda objawia się w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS), a nie w indeksach studentów. USOS wymaga od nas, by grupa zajęciowa miała odpowiednią liczbę studentów (bo inaczej zajęcia się nie odbędą), od tychże studentów zaś – by przedmiot obowiązkowo ukończyli i zaliczyli w opisany w USOSie sposób. Jeśli będą nań uczęszczać, brać aktywny udział w zajęciach i doskonale zdadzą egzamin, nie zapisawszy się uprzednio – to nieśety jest tak, jakby w ogóle nie mieli z nim nic wspólnego.

Na początku tego roku akademickiego wspominaliśmy w pierwszej rocznicę śmierci profesor Barbarę Skargę. Ponieważ przygotowywałam esej do pamiątkowej publikacji, miałam przyjemność czytać ponownie Jej prace, porozmawiać z kilkorgiem Jej wychowanków, odświeżyć sobie teksty opublikowane po Jej śmierci. Mniej więcej w tym samym czasie przygotowywałam się do poprowadzenia tegorocznych zajęć dydaktycznych, obowiązkowo egzystujących w USOSie. Czytałam teksty Pani Profesor i wypełniałam jakieś USOSowe tabelki. Związek tego, o czym – w kontekście polskiej nauki i szkolnictwa wyższego – mówiła i pisała Pierwsza Dama Polskiej Humanistyki wydawał mi się mglisty, by

nie rzecz – żaden. Sądzę jednak, że jest bardzo silny, tylko wektory są skierowane w zupełnie przeciwnych kierunkach.

W kontekście rozważań nad polską humanistyką albo tym, czym w swej istocie jest szkoła wyższa, utkwily mi w pamięci przede wszystkim trzy zdania wypowiedziane przez Panią Profesor podczas rozmowy z Katarzyną Janowską i Piotrem Mucharskim, wydanej w formie książkowego wywiadu *Innego końca świata nie będzie* (2007). Barbara Skarga stwierdza tam, że „Profesor jest odpowiedzialny za grono swoich uczniów. Lecz nie za to, co robią poza murami uniwersytetu, ale za ich myślenie. Jest odpowiedzialny za wybór ich wartości”.

Nie jestem oczywiście Barbarą Skargą. Nie jestem, niestety, filozofem. Nie jestem też profesorem ani nawet wychowanką profesor Barbary Skargi. Żywię jednak głębokie przekonanie, że to jej definicję tego, czym jest (powinien być) uniwersytet, każdy, kto zostaje nauczycielem akademickim, mógłby, a może nawet powinien, przyjąć za swoje motto i służyć mu swoją pracą.

„Nowe sylabusy” – trochę dokumentów

Kilka miesięcy temu miałam wątpliwą przyjemność tworzenia sylabusów przedmiotów prowadzonych w katedrze, w której jestem doktorantką. Sylabusy musiały zostać zmienione z wykazu omawianych lektur i poruszanych zagadnień na dokument zgodny z wytycznymi zawartymi w Zarządzeniu Rektora nr 11 z dnia 19 lutego 2010 roku (Załącznik nr 1), opublikowanymi przez Biuro Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego. Wytyczne są opisane w dziewięciostronicowym dokumencie. Do Zarządzenia dołączona jest instrukcja pt. *Efekty kształcenia jako podstawa budowy programów studiów. Pomocne informacje* – czyli opis tego, w jaki sposób i w jakim celu tworzymy sylabusy, a szerzej – jaki jest ogólny cel kształcenia akademickiego.

W dokumencie tym czytamy (*Efekty... 2010*)¹:

„Położenie większego nacisku na kompetencje niż na samą wiedzę absolwentów sprawiło, że w *Deklaracji Bolońskiej* za podstawowe cele kształcenia na poziomie akademickim uznano:

- 1) przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy,
- 2) przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim,
- 3) rozwój i podtrzymanie wiedzy zaawansowanej,
- 4) rozwój osobowy kształconych.

Niezwykle istotne jest zatem, by podstawą budowy programów studiów stały się prawidłowo i rozsądnie zdefiniowane **efekty kształcenia** (*learning outcomes*)”.

W kolejnych akapitach pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego – najlepszej uczelni w Polsce – może poznać listę kompetencji, które prowadzone przez niego zajęcia mają dawać studentowi. Znajdzie tam także spis czasowników, których musi użyć, by je prawidłowo i zgodnie z instrukcją opisać. Wszystkie pojęcia są w cytowanym tekście

¹ Podkreślenia pochodzą od autora dokumentu.

szczegółowo zdefiniowane, cele wyjaśnione i skonstruowane na podstawie dokumentów opisujących system studiów dwustopniowych. Nie pozostawiono tu miejsca na domysły, interpretacje, myślenie twórcze. A przecież w założeniu autorami sylabusów są profesorki i doktorzy, osoby o dużym doświadczeniu akademickim, prowadzące samodzielnie zajęcia od wielu lat, często wybitni specjaliści w nauczanej dziedzinie. I tę dziedzinę, a przynajmniej ten jej wycinek, któremu poświęcone są zajęcia, mają teraz opisać w formie sylabusu – a więc przede wszystkim określić (precyzyjnie!), jakie będą efekty kształcenia.

Idee stojące za całym ośmiostronicowym dokumentem – instrukcją tworzenia sylabusów – można streścić w dwóch wyjętych z niego zdaniach. „Definiując efekty kształcenia / uczenia się, należy skoncentrować się na tym, **co studenci powinni wiedzieć, rozumieć i/lub zademonstrować** po zakończeniu procesu uczenia się. [...] [efekty kształcenia] **Powinny być zdefiniowane w sposób prosty i jednoznaczny oraz możliwe do zmierzenia, ocenienia**” (*Efekty...* 2010).

Mamy więc tabelkowy wzór sylabusu, określający szczegółowo nawet liczbę znaków, której możemy użyć do opisanego kolejnych jego elementów. Mamy wprowadzenie, cytaty z *Deklaracji Bolońskiej*. Mamy „bardzo użyteczną w definiowaniu efektów kształcenia / uczenia się” (*Efekty...* 2010) taksonomię Benjamina Blooma i powiązane z nią czasowniki określające efekty kształcenia właśnie. Wszystko powinno być teraz jasne, proste, wręcz oczywiste. A do tego mierzalne i dające się bez problemu ocenić.

W czym więc leży problem? Dlaczego uważam, że ten system dla kształcenia akademickiego jest po prostu szkodliwy?

W 2008 roku, podczas wykładu dla doktorantów w Akademii „Artes Liberales”, Barbara Skarga powiedziała: „Humanistyka jest myśleniem o ludzkim myśleniu, o twórczych mocach człowieka realizujących się w dziełach. I niczego nie potrzeba więcej, by uznać jej rangę i ważność. Niemal 20 lat temu wygłosiłam odczyt na temat roli humanistyki we współczesnym świecie. Nie zmieniłam poglądów, w dalszym też ciągu dostrzegam konieczność obrony humanistyki przed tym światem techniki, inżynierskiej sprawności, elektroniki, komputeryzacji, któremu wystarczą cyfrowe parametry 0 i 1, aby budować całość społecznego życia” (Skarga 2008). Pani Profesor nie odrzuca tu tzw. zdobyczy techniki. Jej przyjaciele i wychowankowie wspominają, że korzystała z nich chętnie i z przyjemnością. Nie o lęk starszej już osoby przed nowinkami tu chodzi. Nie nowy komputer albo cyfrowy dyktafon, na który zostanie nagrany wykład, stanowią zagrożenie, przed którym przestrzega słuchaczy – choć pewnie życie towarzyskie toczące się wyłącznie na Facebooku było dla niej niezrozumiałe.

Cytowany przeze mnie dokument opisujący tworzenie sylabusów i określanie pożądanych efektów kształcenia stawia w centrum uwagi właśnie mierzalność, zero-jedynkowość oceny kompetencji, które mają dawać zajęcia akademickie. I w żaden sposób nie różnicuje kierunków przyrodniczych i humanistycznych, zasady kształcenia na pierwszych automatycznie i bezpośrednio przenosząc na drugie. Tak jak po wyjściu z laboratorium, w którym poznano się budowę ludzkiego płuca i dzięki temu potrafi się wskazać jego elementy i ich funkcje, po seminarium poświęconym *Lewiatanowi* ma się być bogatszym nie

w wiedzę pozwalającą na snucie refleksji nad kondycją człowieka i społeczeństwa, ale w jakieś (starannie opisane!) kompetencje. Dające się w dodatku ocenić, w sposób obiektywny i zapewne zunifikowany.

Sądzę, że przyczynę takiego stanu rzeczy trafnie określił śp. Tomasz Merta podczas swego wystąpienia w ramach panelu dyskusyjnego *Humanistyka dla przyszłości. Potencjał – szanse – perspektywy*, zorganizowanego jesienią 2008 roku przez Instytut Badań Literackich PAN i Komitet Nauk o Literaturze PAN: „Wydaje się, że opisując współczesne społeczeństwo, można powiedzieć, iż kluczem do jego retoryki, narracji, sposobu myślenia i opisywania świata stało się pojęcie użyteczności czy praktyczności” (Merta 2009). Takie właśnie – użyteczne i praktyczne – mają być obecnie studia wyższe, także humanistyczne. Takie więc – nastawione przede wszystkim na *praxis* i to, co sprawia, że będzie ono skuteczne – mają być wszystkie zajęcia, w których uczestniczą studenci.

Filozofia, historia, socjologia teoretyczna, filologia klasyczna ze swej natury nie są „praktyczne”. Nie są nastawione na osiągnięcie jakiegoś „wymiernego efektu”. Nie przyczyniają się bezpośrednio do wzrostu PKB ani nie można ocenić dokonanego w nich „postępu”. Zapewne wielu domorosłych specjalistów od kierowania losami Polski jest przekonanych, że właściwie nic by się nie stało, a pewnie byłoby lepiej, gdyby kierunki te zamknąć, a ich pracowników posłać do jakiejś „normalnej pracy”. Założenia „systemu bolońskiego” wydają się zmierzać w tym kierunku, ale zatrzymując się w pół drogi – lub zmierzają do niego opłotkami.

Kierunki humanistyczne pozostają przy życiu. Teoretycznie nikt ich nie zamyka, nikt nie każe dodawać do programu studiów przedmiotów przyrodniczych albo ścisłych. W stosunku do dawnych jednolitych studiów magisterskich „wolnych od USOSu” liczba i rodzaj nauczanych przedmiotów nie uległy znaczącym zmianom. Nikt nie nakazał zmieniać podręczników ani listy lektur. Studia nadal składają się z wykładów, ćwiczeń i konwersatoriów. Jednak czytając zarządzenia związane z „planowaniem procesu dydaktycznego”, można odnieść wrażenie, że choć nadal mamy zajęcia z filozofii czy historii idei, to mają one być czymś zupełnie innym niż były do tej pory. Inny bowiem postawiono przed nimi cel, czegoś innego mamy studentów nauczyć, coś innego stoi w centrum uwagi uniwersyteckich władz czy też gremiów decyzyjnych.

Zgodnie z intencją twórców obowiązującego obecnie systemu kierunki czy też przedmioty humanistyczne mają się stać niezbyt praktycznym odpowiednikiem przedmiotów czy kierunków przyrodniczych.

Bez ogródek konsekwencje tej sytuacji opisują Paweł Śpiewak i Marta Bucholc w artykule zatytułowanym *Produkcja uniwersytecka* (2009)²: „Poważny udział w produkcji ćwierćinteligentów mają współczesne uniwersytety. Nie oznacza to, że wyłącznie (czy głównie) uniwersytety odpowiadają za tworzenie ćwierćinteligentów, ale ponoszą one dużą część winy [...]. Po pierwsze, uniwersytet zamienia się w biurokratyzowaną maszynę. Ciągły pęd do kwantyfikacji i standaryzacji efektów kształcenia prowadzi do zatracenia jakości w nawale ilościowych formułek”. Trudno się z tym nie zgodzić – stosownie do wytycznych Biura Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, podczas zajęć mamy sprawić, że

² Numer „Tygodnika Powszechnego”, w którym ukazał się ten artykuł nosi znamieny tytuł: „Od studenta do ćwierćinteligenta”.

studenci będą: definiować, znajdować, opisywać, wyliczać, nazywać, wyjaśniać, dostosowywać, rozróżniać, szacować, uogólniać, ilustrować, wdrażać, wybierać, modyfikować, używać, kategoryzować, wiązać, identyfikować, kompilować, rekonstruować, streszczać, planować, argumentować, oceniać, dyskutować, akceptować albo przewidywać. Wśród stu trzech zaproponowanych czynności nie ma jednak czasownika „myśleć”.

Myślenie bowiem trudno jest ocenić, zwłaszcza za pomocą testu, będącego najbardziej pożądaną formą sprawdzania kompetencji (a nie wiedzy!). Myślenie jest mało mierzalne i może się przejawiać na najróżniejsze sposoby. Myślenie może się nie przekuć w żadne konkretne kompetencje. I w dodatku kto raz zacznie myśleć, ten staje się wobec otaczającej rzeczywistości krytyczny, nabiera rozmaitych wątpliwości i w ogóle stwarza problemy, zamiast po prostu zaliczać kursy wynikające z programu studiów.

Wiedza przekazywana podczas zajęć uniwersyteckich nie ma być wartością autoteliczną. Nie studiujemy już po to, by się czegoś ciekawego dowiedzieć, poszerzyć horyzonty, dowiedzieć się, że nic nie wiemy. Wiedza ma być praktyczna, ma dawać kompetencje, ma być „możliwa do opisanego za pomocą czasowników czynnych. Należy unikać takich czasowników, jak: *rozumieć, wiedzieć, być świadomym, doceniać*” (Efekty... 2010). Nie o to wszak w studiach chodzi – mamy produkować ludzi, którzy będą *potrafili wskazać*, w jakich sytuacjach przejawia się wola powszechna, ale już nie *rozumieli* czy też *podejmowali refleksję* nad możliwymi konsekwencjami takiego pojmowania zasad rządzących społeczeństwem. Mamy sprawić, że studenci będą *potrafili wyjaśnić*, na czym polega tyrania większości, ale nie aby *byli świadomi* albo *rozumieli* współczesne zagrożenia wynikające z demokracji albo dlaczego ludzie wolą raczej równość niż wolność. Mamy poprowadzić zajęcia, po których student będzie potrafił *wymienić* albo *rozróżnić* sposoby sprawowania rządów u Machiavellego, ale już nie *być świadomym* albo *rozumieć*, dlaczego *Księżę* był jedną z dwóch książek leżących stale na biurku kardynała Richelieu albo jaki ma związek z dzisiejszą rzeczywistością społeczną.

Przy okazji tworzenia sylabusów takich przedmiotów jak historia idei czy filozofia absurd szczegółowych zarządzeń i całego systemu widać gołym okiem – zwłaszcza jeśli mamy przekonanie, że są one ważne i potrzebne, a nie tylko tradycyjnie obecne w programie studiów. Problemem nie są tak naprawdę sylabusy i instrukcja ich pisanie – choć to one wydają się najbardziej kuriozalne. Problemem jest filozofia, z której wynikają tego typu rozporządzenia. Przekonanie, że wiedza służąca budowaniu tożsamości czy też wychowaniu w ramach pewnej tradycji ideowej jest po prostu zbiorem określonych, poddających się obiektywnej ocenie kompetencji. Wreszcie – wiara w to, że wszystko, z czym młody człowiek zetknie się na uczelni, ma być przydatne i praktyczne. A to, czy rzeczywiście takim się okazało, ma być łatwe do zweryfikowania.

Tak samo łatwe ma być określenie, w ilu zajęciach rocznie student ma uczestniczyć. Bo tu – by wszystko było doskonale mierzalne – ważne jest tylko to, ile godzin (spędzonych w uniwersyteckiej sali) trwają i w jaki sposób są zaliczane. Bo przecież prościej każdemu 30 godzinom przyznać jeden punkt i ewentualnie drugi za końcowy egzamin, niż zastanawiać się nad tym, jak porównać ze sobą 30-godzinne seminarium poświęcone dwóm rozdziałom z Kantowskiej *Krytyki czystego rozumu* i również 30-godzinne zajęcia wychowania fizycznego. Liczba godzin ta sama, więc i różnicy w punktach być nie powinno. A że w ten sposób zniechęca się studentów do podjęcia wysiłku intelektualnego, mozolnego interpretowania trudnych tekstów i poświęcania im wielu godzin samodzielnej pracy? Nic

to, w tabelkach się zgadza, liczba godzin zmierzona i równa dla wszystkich, nikt nikomu uczestnictwa w Kantowskim seminarium nie broni. Chyba że nie zbierze się odpowiednia liczba zapisanych w USOSie chętnych – wtedy zajęcia przestają w nim istnieć, a skoro nie istnieją – nie uzyska się w nim zaliczenia, a jeśli zaliczenia nie ma – to i wymaganej programem studiów liczby punktów. I trudno się dziwić, że skoro za Kanta trzeba znaleźć sobie inne zajęcia, to na poświęcone mu seminarium „za darmo” (czyli bez oceny) mało kto będzie chodził.

Bezosobowym autorom omawianego dokumentu zapewne nie leży to zbytnio na sercu. Odpowiedzialność za tworzenie tego typu rozwiązań jest rozmyta. Wolę więc wierzyć profesor Barbarze Skardze i starać się w taki sposób prowadzić zajęcia, by ich uczestnicy *rozumieli*, że „dla nauk humanistycznych najwyższą wartością jest człowiek i budują się one na zasadzie, że wiedza, która daje samowiedzę, jest fundamentalna i jest jedną z najszczytniejszych” (Skarga 2008). A jeśli mają być *przydatni* czy też *być aktywnymi obywatelami w demokratycznym społeczeństwie*³, to jako humaniści, czyli „pełniąc rolę krytycznego interpretatora współczesności, przeszłości i przyszłości [...] troszczącego się o kulturę wyższą, odpowiedzialnego za jej stan i status w życiu społecznym” (Gajda 2009; por. też Sarnowska-Temeriusz 2009). Trudno to jednak opisać jako mierzalne, proste i jednoznaczne efekty kształcenia.

Literatura

Bucholc M., Śpiewak P. 2009

Produkcja uniwersytecka, „Tygodnik Powszechny”, nr 40, 4 października.

Efekty... 2010

Efekty kształcenia jako podstawa budowy programów studiów. Pomocne informacje (http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/efekty_kształcenia_pomoc.pdf).

Gajda S. 2009

Tekst wystąpienia podczas panelu „Humanistyka dla przyszłości. Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka”, nr 1.

Innego... 2007

Innego końca świata nie będzie. Z Barbarą Skargą rozmawiają Katarzyna Janowska i Piotr Mucharski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007

Merta T. 2009

Tekst wystąpienia podczas panelu „Humanistyka dla przyszłości. Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka”, nr 1.

Sarnowska-Temeriusz E. 2009

Tekst wystąpienia podczas panelu „Humanistyka dla przyszłości. Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka”, nr 1.

Skarga B. 2008

Wiedza najszczytniejsza, „Gazeta Wyborcza”, 12 lipca.

³ Deklaracja Bolońska, cyt. za: *Efekty...* 2010.