

Egzaminowanie w świetle koncepcji „produktywnego uczenia” (*productive teaching*)

Zmiany, które w ciągu ostatnich dwudziestu kilku czy trzydziestu lat zachodzą w międzyludzkiem komunikowaniu i dostępie do informacji, każą krytycznie spojrzeć na dotychczasowy sposób uczenia i zdobywania wiedzy. Ekonomiści i socjologowie zaczęli już kilkadziesiąt lat temu dostrzegać, że to innowacje – oznaczające coś więcej niż wyłącznie wynalazki czy określone projekty racjonalizatorskie¹, ponieważ mogą odnosić się nie tylko do sfery produkcji – stanowią o charakterze współczesnych rozwiniętych gospodarek, opierających się na wysoko specjalistycznych usługach, a nie na przemyśle². U podstaw zaś innowacji siłą rzeczy znajdować musi się wiedza, zdobyta w określonym procesie uczenia się. Stąd też – za Peterem Druckerem, który ukuł termin „gospodarka oparta na wiedzy” (*knowledge-based economy*)³ – eksperci w dziedzinie zarządzania, polityki gospodarczej czy polityki regionalnej podkreślają, że warunkiem zaistnienia nowatorstwa jest rozprzestrzenianie się wiedzy, której jakość warunkowana jest przez poziom tzw. kapitału ludzkiego (*human capital*), czyli – mówiąc bardzo ogólnie – odpowiednio wykwalifikowaną kadrę pracowniczą. Tym bar-

¹ Innowacja odnosić się może nie tylko do sfery techniki, lecz także finansów, metod zarządzania czy także prawa (jako przykład można podać nowe typy umów nienazwanych w prawie handlowym). Rzecz jasna, termin „innowacja”, a zwłaszcza będący neologizmem w języku polskim przymiotnik „innowacyjny” są powszechnie nadużywane, co powoduje, że możemy przeczytać o „innowacyjnym wsparciu szkół”, „innowacyjnych wnętrzach budynków” czy „innowacyjnych kierunkach rozwoju turystyki” (*sic!*). Takie jednak wykorzystanie tego terminu nie ma wiele wspólnego z jego pierwotnym znaczeniem.

² Wydaje się, że początki refleksji nad rolą innowacji w gospodarce późnego kapitalizmu wyznaczają prace Josepha Schumpetera. Zob. S. Mikosik, *Teoria rozwoju gospodarczego Josepha A. Schumpetera*, Warszawa 1993, s. 67–74; J. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, przekład: J. Grzywicka, Warszawa 1960, s. 106–118; B. Fiedor, *Teoria innowacji*, Warszawa 1979, s. 25 i n. Teorie rozwoju lokalnego odwołujące się do innowacji omawia syntetycznie Andrzej Paczoski; zob. A. Paczoski, *Kreowanie regionalnej i lokalnej polityki gospodarczej na podstawie teorii i koncepcji rozwoju terytorialnego*, Gdańsk 2010, s. 67–71, 85–105.

³ Zob. P. Drucker, *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society*, New York 1969, rozdział XII. Zob. także: R. Smith, *Wizja Druckera i jej fundamenty: korporacje, menedżerowie, rynki i innowacje*, [w:] C.L. Pearce, J. Maciariello, H. Yamawaki (red.), *Dziedzictwo Druckera. Znaczenie dorobku najwybitniejszego przedstawiciela nauk o zarządzaniu dla współczesnych liderów biznesu*, przekład: M. Jabłoński, Warszawa 2011, s. 187–189.

dziej zatem aktualne staje się pytanie, jak tę kadre kształcić oraz jak sprawdzać poziom osiągniętych wiadomości.

Wspomniany Peter Drucker uznawał, że w społeczeństwach post-kapitalistycznych, którymi stają się społeczeństwa najbardziej rozwiniętych gospodarczo krajów świata, uczenie się i system edukacyjny musi obejmować nie tylko tradycyjnie pojmowane szkolnictwo, ale wiele różnorodnych podmiotów, takich jak przedsiębiorstwa, urzędy i instytucje publiczne czy wreszcie organizacje pozarządowe, i powinny one wszystkie stać się organizacjami, których ma miejsce uczenie i nauczanie, stąd też powinno zaistnieć partnerstwo między nimi a instytucjami wchodzącymi w skład systemu edukacyjnego. Szkolnictwo powinno budzić motywację do uczenia się i w pierwszej kolejności uczyć samodyscypliny, która jest warunkiem *sine qua non* uczenia się przez całe życie. Ponieważ proces ciągłego zdobywania wiedzy dotyczy każdego, system edukacyjny powinien być otwarty – tzn. oferować możliwość podnoszenia kwalifikacji zarówno osobom najlepiej wykształconym, jak i tym, którzy z jakichś powodów „wypadli” na którymś z etapów z oficjalnego systemu szkolnego. Wreszcie przekazywać się powinno wiedzę jako coś skończonego, lecz również umiejętności, czyli wiedzę rozumianą jako proces (coś, co po niemiecku oznacza się jako *können*, w odróżnieniu od tego, co stanowi obszar *wissen*)⁴. Nie wartościując na razie tych propozycji ani też nie przesądzając o ich trafności, należy zastanowić się, co one ze sobą niosą dla instytucjonalnego systemu edukacyjnego.

Jeżeli przyjąć za pewnik, że kraje europejskie budują stopniowo gospodarkę opartą na wiedzy, rację należy przyznać Druckerowi, iż dominujący jeszcze współcześnie system edukacyjny, oparty w dużej mierze na koncepcji czeskiego pedagoga, Jana Amosa Komenský’ego (1592–1670), staje się niewystarczający, a nawet nieskuteczny⁵. Wydaje mi się, że triumf systemu Comeniusa, który przez przeszło trzy wieki wyznaczał oblicze edukacji w krajach Zachodu, ponieważ w porównaniu z konkurencyjnymi modelami kształcenia – by wymienić tutaj choćby pomysły Johna Locke’a i Jana Jakuba Rousseau – okazywał się niezwykle ekonomicznie efektywny. O ile doktryny Locke’a czy Rousseau zakładały kształcenie gentelmanów – uczniów z zamożnych rodzin, którym prywatny nauczyciel był w stanie poświęcić wiele czasu i uwagi, by osiągnąć zamierzone efekty dydaktyczne⁶, o tyle propozycje Komenský’ego nadawały się świet-

⁴ P. Drucker, *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*, przekład: G. Kranas, Warszawa 1999, s. 161–168.

⁵ Zob. *ibidem*, s. 160–161; zob. też: S.D. Głazek, *Chińczycy trzymają się mocno*, „Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne”, 2011, wersja internetowa: <http://nowakrytyka.pl/spip.php?article583>, 2011, s. 1–2.

⁶ John Locke, odmiennie niż Komenský, był przeciwnikiem edukacji szkolnej, dając prymat edukacji domowej (chciał on wszak kształcić gentelmana–szlachcica), jednakże łączyło go z myślicielem czeskim praktyczne podejście do wiedzy, która miała być użyteczna dla ucznia

nie do masowego zastosowania. Zakładały one bowiem szczegółowe ustalenie planu zajęć na poszczególne dni, tygodnie i miesiące, wykorzystanie wskazanym, standardowych podręczników, a także wyodrębnienie klas, w których uczyć się mieli uczniowie będący dokładnie w tym samym wieku⁷. System ten w niewielkim stopniu uwzględniał potrzeby indywidualnego ucznia, ale za to z jednej strony pozwalał upowszechnić zdobycze rewolucji naukowej, która dokonała się w wieku XVII⁸, z drugiej zaś dobrze odpowiadał potrzebom najpierw mieszczańskiego, a później industrialnego społeczeństwa. Pozwalał wszak na w miarę tanie kształcenie szerokich rzesz społeczeństwa. Jego przydatność wydaje się jednak kończyć wraz z epoką industrialną.

Spośród pomysłów dotyczących modelu edukacji właściwego dla społeczeństwa doby gospodarki opartej na informacji przedmiotem dalszej refleksji będzie wyłącznie jedna koncepcja, nazwana „produktywnym uczeniem” (*productive teaching*), zaproponowana przez naukowców skupionych wokół pedagoga Seymoura B. Sarasona (1919–2010) oraz noblisty z fizyki z roku 1982, Kennetha G. Wilsona (ur. 1936), a jej największym propagatorem w Polsce jest profesor fizyki w Uniwersytecie Warszawskim,

w jego przyszłej życiowej aktywności. Ponadto Locke chciał wyrobić w uczniach przede wszystkim zdolność samodzielnego myślenia (wykorzystywać chciał do tego ich naturalną ciekawość), tak aby następnie podjęli oni wysiłek dalszego samokształcenia. Kozłowski, *Stanowisko Locke’a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, Warszawa 1919, s. 10–16; J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, przekład: F. Wnorowski, Wrocław–Kraków 1959, s. 122–125, 159–202. Z kolei wspólną cechą doktryny Locke’a i późniejszej koncepcji Jana Jakuba Rousseau jest nacisk na kształtowanie moralnej postawy ucznia. Przy czym system pedagogiczny Locke’a jest bardziej sformalizowany niż ten przedstawiony przez Rousseau, co wynika – jak sądzę – stąd, że Locke mniemał, że jednostka ludzka ze swej natury wcale nie jest bardzo pracowita i potrafi pogрузić się w stanie braku aktywności. Rousseau uważał, że prowadzony przez mądrego pedagoga, uczeń, niby to mimochodem, obserwując otaczający świat przyrodniczy, odkrywać będzie prawa światem tym rządzące. Rzecz jasna, takie podejście wymagało poświęcenia mu wiele uwagi i czasu przez nauczyciela, jak również niebagatelnych kompetencji tego ostatniego. Dlatego też model edukacji proponowany przez filozofa z Genewy mógł być zastosowany wyłącznie w ograniczonym zakresie w stosunku do przedstawicieli wyższych warstw społeczeństwa. Uczeń zgodnie z założeniami Rousseau odebrać miał nie tylko edukację, ale wychowanie w pełnym tego słowa znaczeniu. Zob. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przekład: W. Husarski, Wrocław 1955, t. I, 114–120, 138–140, 199–226, 258–261; por też: M. Bienestock, *Rousseau’a nauka o wychowaniu*, „Nowe Tory”, 1914, z. VI–VII, s. 37–47.

⁷ System Komenský’ego kładł nacisk na wiedzę książkową – nauczanie z podręczników, rola nauczyciela, choć istotna, była zdecydowanie drugoplanowa; zob. T. Bienkowski, *Komeński metody i środki przekazywania wiedzy w szkole*, [w:] T. Bienkowski (red.), *Komeński a współczesność*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 35, 37. Na temat modelu szkoły proponowanego przez czeskiego autora zob.: J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, przekład: K. Remerowa, Wrocław 1956, s. 270–311; J.A. Komeński, *Przepisy dobrze urządzonej (wzorowej) szkoły*, [w:] J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, przekład: K. Remerowa, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 423–432; W. Osterloff, *Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie od czasów Odrodzenia. Obrazy i szkice. Serja I*, Warszawa 1918, s. 66–105.

⁸ Komenský zdecydowanie dobrze się orientował w zdobyczach nauk przyrodniczych jego czasów, choć nie był to główny przedmiot jego zainteresowań; zob. T. Bienkowski, *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 43.

Stanisław D. Głazek⁹. W przekonaniu Stanisława Głazka koncepcja ta odpowiada naturze procesu głębokiego kształcenia ludzkiego mózgu, stąd autor ten model uczenia na niej oparty nazywa heurystycznym¹⁰, odnosząc to określenie nie tyle do heurystyki rozumianej jako umiejętność wykrywania faktów i związków między nimi, ile do heurystyki ujmowanej jako nauka badająca procesy twórczego myślenia i wskazująca prawa, które takim myśleniem rządzą. Zdaniem cytowanego badacza: „Proces uczenia się naprawdę polega na tworzeniu w mózgu trwałych zmian”. Tymczasem: „Powierzchnowe »zaliczanie« przedmiotów »obowiązkowych« pozostawia ledwie ślady kontaktu z przedmiotem i uczy akceptowania pozorów w kontaktach między ludźmi”¹¹. Jednym z postulatów koncepcji jest kształcenie zindywidualizowane przez całe życie, w miejsce koncentrowania się wyłącznie na produkowaniu absolwentów wedle planu przypominającego schemat taśmy fabrycznej¹². Kolejnymi jej założeniami są zaś wyrabianie w uczniach czy studentach woli uczenia się, opieranie się w procesie edukacyjnym na silnych stronach ucznia, a także nauczanie wiedzy nie w oderwaniu od wartości (jak to ma miejsce obecnie), lecz zawsze w związku z wartościami. Charakterystyczną cechą proponowanego modelu jest odmienne w stosunku do tradycyjnego podejścia ujmowanie roli nauczyciela, tzn. nie ma on być jedynie przekaznikiem encyklopedycznej wiedzy, lecz ma przez rozwijanie procesu komunikacji z uczniem wyrobić w nim umiejętność posługiwania się daną dyscypliną wiedzy, a ponieważ dyscyplina oznacza pewien język opisu jakiegoś wycinka rzeczywistości – ma on wspomóc ucznia w nauce posługiwania się tym językiem. Implikuje to zmianę relacji nauczyciel–uczeń (student), które po pierwsze powinny stać się bardziej partnerskie, tak, aby student chciał korzystać z wiedzy nauczyciela, po drugie muszą opierać się na zindywidualizowanym podejściu nauczyciela do uczniów. Jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest bowiem śle-

⁹ Zob. S.D. Głazek, S.B. Sarason, *Productive Learning. Science, Art, and Einstein's Relativity in Educational Reform*, New York 2007; S.B. Sarason, *Revisiting "The Culture of School and the Problem of Change"*, New York 1996; S.B. Sarason, *Teaching as a Performing Art*, New York 1991; K.G. Wilson, B. Daviss, *Redesigning Education*, New York 1996. Nie ukrywam, że do zajęcia akurat tą koncepcją skłania mnie nie tylko to, że jest ona ciekawa z teoretycznego punktu widzenia, ale również osobista znajomość z polskim członkiem tej właśnie grupy uczonych. Ponadto, jak sądzę, namysł nad nią pozwala dość dobrze zdiagnozować problemy, jakie stoją przed polskim systemem edukacji, w tym szkolnictwa wyższego. O koncepcji tej warto rozmawiać także dlatego, że staje się ona coraz bardziej popularna, o czym świadczy poświęcenie jej całej sekcji podczas konferencji STHESCA, jaka odbyła się w Krakowie, z okazji otwarcia polskiej prezydencji Unii Europejskiej, między 5 a 6 lipca 2011 r. Głównymi referentami w tej sekcji byli Kenneth G. Wilson i Stanisław Głazek.

¹⁰ S.D. Głazek, *Heuristic model of teaching*, 2008, s. 1–21; *arXiv:0804.4796v2 [physics.ed-ph]*.

¹¹ S.D. Głazek, *Chińczycy trzymają się mocno...*, s. 4–5.

¹² Żeby oddać sprawiedliwość XVII-wiecznemu uczoneму, należy zauważyć, że również Jan Amos Komenský był zwolennikiem *lifelong learning*; zob. R. Wyczyński, *Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie*, [w:] T. Bieńkowski (red.), *Komeński a współczesność...*, s. 9–17.

dzenie rozwoju myślenia oraz umiejętności uczniów. Efektywne uczenie wymaga, by uczeń (student) wiedział, *po co* ma się określonej rzeczy nauczyć, bez tej wiedzy, nawet jeśli zapamięta to, czego nauczyciel od niego wymaga, szybko to zapomni, albowiem nie ma żadnego powodu, dla którego ma to pamiętać. Aby to osiągnąć, niezbędna jest bardzo dobra komunikacja interpersonalna między nauczycielem a jego uczniem. Ten ostatni nie może na przykład obawiać się powiedzieć nauczycielowi, że uważa jego metody dydaktyczne za niewłaściwe, a nauczyciel powinien wyjaśnić, dlaczego je stosuje i co ma zamiar nimi osiągnąć. Efektywne uczenie nie jest jednak dopiero wstępem do produktywnego uczenia, które może mieć miejsce, jeśli spełnione są dalsze warunki. Mianowicie komunikacja między dwoma wskazanymi podmiotami procesu dydaktycznego musi być oparta na szczerości, otwartości, zaufaniu i bezpieczeństwie, tzn. uczeń czy student powinien mieć przekonanie, że za to, co powie w rozmowie lub dyskusji z nauczycielem, nie spotkają go żadne negatywne konsekwencje¹³. Nauczanie zaś powinno wykorzystywać naturalną ciekawość, jaka jest cechą wszystkich ludzi, co jest możliwe, gdy uczeń (student) postrzega nauczyciela jako kogoś, kto może i chce pomóc mu rozwinąć potencjał, który – jak wierzy – posiada. Aby uczeń chciał współpracować z nauczycielem, musi odczuwać, że ten potencjał jego jest szanowany. Według omawianej koncepcji obaj – i nauczyciel, i uczeń – są tak samo obserwatorami określonych zjawisk (wycinka rzeczywistości), z tym, że nauczyciel jest obserwatorem bardziej doświadczonym, więc chce się tym swoim doświadczeniem podzielić, co uczeń dostrzega. Koncepcja „produktywnego uczenia” postrzega ucznia jako istotę ludzką, zgodnie z tym, jak ją pojmuje współczesna psychologia i nauki przyrodnicze, a więc jako istotę, która jest złożona z uczuć i ze zdolności racjonalnego myślenia, a oba te elementy są ze sobą nierozzerwalnie splecione. Edukacja zaś służyć ma przygotowaniu absolwenta do dalszego, samodzielnego już, uczenia się, które będzie trwało w zasadzie przez całe jego dalsze życie¹⁴.

Rzecz jasna, nauczyciel ma na gruncie tej koncepcji zupełnie inną pozycję niż w tradycyjnym szkolnictwie, a też wymagania, jakie się przed nim stawia, są zdecydowanie większe. Prof. Głazek wskazuje zresztą, że aby stać się ekspertem i móc przekazywać wiedzę z określonej dziedziny, potrzeba co najmniej 10000 godzin¹⁵. Żeby efektywnie nauczać, to jednak nie wystarczy, ponieważ potrzebne są jeszcze umiejętności

¹³ S.D. Głazek słusznie wskazuje, że proces edukacji ma znaczenie dla kształtowania postaw obywatelskich w społeczeństwie, na zdolność krytycznego myślenia jego członków, a ostatecznie i na doświadczenie wolności. Zatem zaufanie do nauczyciela przekłada się na poziom zaufania, jaki w danym społeczeństwie występuje.

¹⁴ S.D. Głazek, *Heuritic model of teaching...*, s. 2–21; S.D. Głazek, *Chińczycy trzymają się mocno...*, s. 3–6; S.D. Głazek, *Education XXI*, „PAUza”, 2011, nr 108, s. 1–2.

¹⁵ S.D. Głazek, *Chińczycy trzymają się mocno...*, s. 6.

dotyczące komunikowania wiedzy oraz komunikowania interpersonalnego. W tym zakresie – jak przekonywał Seymour Sarason – trening nauczyciela przypominać powinien trening aktora według metody Stanisławskiego, dzięki temu bowiem nauczyciel będzie potrafił wejść w psychiczną sytuację ucznia (studenta), co jest konieczne, by proces komunikowania się był w pełni skuteczny¹⁶. Wymaga się ponadto, by nauczyciel stale podnosił poziom swoich umiejętności dydaktycznych dzięki odpowiednim kursom, konferencjom czy konsultacjom metodologicznym.

W tym miejscu dochodzimy do problemów związanych z tą koncepcją. Zapoznając się z nią miałem wszak nieodparte wrażenie, że stanowi ona w sporej mierze powtórzenie Russowskiego *Emila*, stanowiącego także program takiego kształcenia, które koncentrować się miało na rozwijaniu intelektu podopiecznego. Jednakże tego typu model edukacyjny może być zastosowany w doniesieniu do zamożnych przedstawicieli warstw wyższych, których będzie stać na takie szkoły, w których wysoko wykwalifikowani i odpowiednio selekcyonowani nauczyciele będą maksimum swej uwagi poświęcać na śledzenie postępów uczniów¹⁷. Wydaje się jednak zupełnie nie do zastosowania w powszechnej edukacji w krajach, które muszą nadrobić braki w wykształceniu społeczeństwa. Zauważa to zresztą Stanisław Głazek, pisząc, że edukacja oparta na wzorcach wypracowanych przez Komensky'ego rozwija się dynamicznie w Chinach.

Można wątpić, czy oparte na analizowanej koncepcji nauczanie będzie kiedykolwiek prowadzone powszechnie i to w placówkach dydaktycznych różnego szczebla: od szkoły podstawowej aż do uniwersytetu. Zwłaszcza w polskich realiach jej realizacja napotyka ogromne trudności. Wymagałoby to bowiem powrotu do szkół mniejszych, w których mogłaby zaistnieć właściwa relacja nauczyciel–uczeń¹⁸, przywrócenia prestiżu zawodu nauczyciela, za czym musiałoby iść zwiększenie pensji, wprowadzenia bardzo dobrego systemu okresowych szkoleń dla nauczycieli, a wreszcie zmiana modelu studiów wyższych na zdecydowanie bardziej elitarny, tylko bowiem w przypadku małej liczby słuchaczy pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni mieliby szansę dostarczyć w studencie coś więcej niż nazwisko w protokole i zadbać o wszechstronny rozwój jego intelektu. Pesymistycznie na temat skuteczności reform szkolnictwa wypowiedział się zresztą – w odniesieniu do realiów Stanów Zjednoczonych – sam Seymour

¹⁶ Por. S.B. Sarason, *Teaching as a Performing Art...*

¹⁷ Koncepcja podkreśla rolę właściwego doboru kadry dydaktycznej, a także postuluje wprowadzenie okresu terminowania (*apprenticeship*) dla nauczycieli, zanim by rozpoczęły samodzielnie wykonywać swoje obowiązki.

¹⁸ Dotychczasowe badania pokazują, że metody oparte na omawianej koncepcji udawało się skutecznie wdrożyć w szkołach niewielkich.

Sarason¹⁹. Może zresztą jest tak, jak w przypadku teorii etycznych – moralisci po to ukazują nam niedosięte wzorce, byśmy mogli przejrzeć się w nich jak w lustrze, uświadomić sobie nasze niedostatki i choć w jakiejś mierze zmienić nasz sposób działania²⁰. Tak samo tutaj – koncepcja „produktywnego uczenia” uświadamia, ile jest do zrobienia, by nasz system edukacyjny w jakiejś mierze odpowiadał temu, jaki jest potrzebny w krajach, które chcą rozwijać gospodarkę opartą na wiedzy.

Należy w tym miejscu zadać pytanie, jak na gruncie koncepcji produktywnego uczenia ma wyglądać sprawdzanie wiedzy studentów, a więc także egzaminowanie. Otóż egzaminy czy sprawdziany mają dostarczyć studentowi czy uczniowi zewnętrznej informacji dotyczącej stanu ich umiejętności (właśnie umiejętności, a nie encyklopedycznej wiedzy), którą to informację student będzie mógł niejako zwrotnie wykorzystać w dalszym procesie samokształcenia²¹. Dlatego też egzaminator powinien wyjaśnić, dlaczego stosuje taką, a nie inną formę egzaminu i co taki właśnie egzamin będzie sprawdzać. Poza tym egzaminowanie odchodzić ma od sprawdzania poziomu informacji na rzecz sprawdzania umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce, w odniesieniu do określonego problemu²². Oznacza to, że w trakcie egzaminowania nie mogą mieć miejsca zachowania, które śp. Kazimierz Orzechowski nazwał niegdyś – piętnując je

¹⁹ Zob. SB. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco 1990.

²⁰ Karol Bal napisał niegdyś, że Immanuel Kant w swej teorii etycznej ukazał ideał postępowania opartego na imperatywie kategorycznym, aby członkowie mieszczańskiego społeczeństwa jego czasów mogli się w tym ideale przejrzeć. Ideał ten służył zatem w pewien sposób krytyce zastanej rzeczywistości. Por. K. Bal, *I. Kant i G. W. F. Hegel. Dwa szkice z dziejów niemieckiej myśli etycznej*, Wrocław 1994, s. 26.

²¹ S.D. Głazek, *Chińczycy trzymają się mocno...*, s. 5–6.

²² Tutaj pojawia się kwestia, za co student ma być oceniany podczas egzaminu. W dotychczasowym podejściu, polegającym na sprawdzeniu opanowania partii zadanego materiału, oceniana była właściwie wyłącznie umiejętność zapamiętania informacji, ocena zaś niemal zupełnie nie uwzględniała takich osobniczych cech, jak poziom inteligencji. Podejście to było zatem o tyle egalitarne, że nawet studenci o mniejszym potencjale zdolności intelektualnych mogli często otrzymywać dobre i bardzo dobre stopnie. Przy egzaminowaniu nastawionym na sprawdzaniu umiejętności wykorzystania wiedzy do rozwiązania konkretnego problemu nie da się jednak zupełnie uciec od oceny wymienionych cech osobniczych. Nawiążę w tym miejscu do siatki pojęciowej wypracowanej w zarządzaniu wiedzą, gdzie proces generowania wiedzy przedstawiany jest na schemacie w formie piramidy, na której podstawie znajdują się dane, na kolejnym piętrze uzyskiwane z danych informacje, a trzeci poziom to wiedza wygenerowana z tych informacji. Na szczycie piramidy umieszczona jest mądrość, która decyduje o właściwym, efektywnym i skutecznym zastosowaniu tak uzyskanej wiedzy. Między wiedzą a mądrością nie ma jednak żadnej prostej zależności logicznej, która istniała między kategoriami znajdującymi na niższych szczeblach piramidy. Mądrość jest zaś ta niemożliwą do precyzyjnego zdefiniowania cechą, która nie dla każdego jest dostępna. Zob. Z.S. Hippe, *Data Mining and Knowledge Discovery in Business: Past, Present, Future*, [w:] *Materiały z konferencji BIS '99*, Poznań 1999; M. Nycz, *Pozyskiwanie wiedzy menedżerskiej. Podejście technologiczne*, Wrocław 2007, s. 81. Wydaje mi się, że w przypadku egzaminu z umiejętności oceniający nie może w pewnym momencie nie zadać sobie pytania, czy rozwiązanie zaproponowane przez studenta wskazuje na posiadanie przez niego w ten sposób rozumianej mądrości.

zresztą – „zabawą uczonych znudzonych już dydaktyką”, a więc do zadawania pytań, które mają na celu jedynie pokazać, że student nie rozumie problemów i języka dyscypliny, jaką zgłębia²³. Równie niewłaściwe jest takie skonstruowanie egzaminu, by jak najmniej osób go zdało²⁴. Taki egzamin wszakże nie niesie za sobą żadnej informacji dla studenta o jego poziomie wiedzy i brakach, jakie ma on do nadrobienia, a wywołuje jedynie frustrację, zniechęcenie i skutecznie zabija ciekawość i zainteresowanie przedmiotem, którego dotyczy.

Na koniec należy zastanowić się nad tym, jakie może być zastosowanie heurystycznego modelu uczenia do edukacji prawniczej, a zwłaszcza do sprawdzania wiedzy prawniczej. Wydaje mi się, że koncepcja ta uzmysławia, o czym mówił kiedyś w rozmowie ze mną Profesor Orzechowski, że wiedza prawnicza to przede wszystkim określony język stosowany do bardzo specyficznego opisu świata²⁵. Egzamin powinien zatem koncentrować się na sprawdzaniu umiejętności studenta w posługiwaniu się tym językiem (w tym także językiem danej gałęzi prawa), nie na „odpytywaniu” z informacji (np. dotyczących szczegółów jakiejś regulacji), gdy tymczasem informacje te w stosunkowo krótkim czasie ulegną dezaktualizacji²⁶. Taki egzamin będzie posiadać sens. Szczególnie niebezpieczną formą egzaminu wydaje się forma testowa, która nie może raczej zweryfikować wiedzy studenta, a jedynie wytrzymałość pamięci krótkoterminowej. Co trzeba podkreślić, na przeszkodzie zmiany sposobu sprawdzania wiedzy może stanąć postawa samych studentów, którzy – trochę niczym obywatele krajów socjalistycznych potrafiący w miarę skutecznie organizować sobie wiecznie deficytowe towary „spod lady” – nauczyli się bardzo sprawnie i, śmiem twierdzić, bez większego wysiłku funkcjonować w systemie, w którym wymagano od nich opanowania na niedługi czas określonego zasobu informacji. System ten bowiem wymaga jedynie zrywów

²³ Profesor Orzechowski podawał przykład wybitnego niemieckiego cywilisty Rudolfa Iheringa (1818–1892), który podobno któregoś dnia zadał wszystkim studentom to samo pytanie: jak umiera człowiek? Gdy studenci odważyli się zapytać, dlaczego nie zdali, Ihering miał odpowiedzieć: „Ależ panowie, jesteście przecież prawnikami, powinniście wiedzieć, że człowiek umiera z testamentem albo bez testamentu” – K. Orzechowski, *O dawniejszej dydaktyce na naszym Wydziale – zwłaszcza o egzaminowaniu. Kilka anegdot i wspomnień*, [w:] M. Sadowski, P. Szymaniec, E. Bojek (red.), *Wrocławskie Studia Erazmiańskie. Zeszyty Studenckie I*, Wrocław 2008, s. 10. Na szczęście, takie podejście egzaminujących, jakie zostało opisane w przytoczonej anegdocie, odchodzi coraz bardziej w przeszłość.

²⁴ Pamiętam wykładowcę, który chwalił się mi, że już gdy ustala datę egzaminu, rezerwuje dwie sale na tzw. poprawkę.

²⁵ Nie wiem, czy wówczas właściwie zrozumiałem uwagę Profesora.

²⁶ Por. trafne uwagi Jacka Mazurkiewicza na ten temat – poczynione wszak w kontekście egzaminów na aplikacje prawnicze – J. Mazurkiewicz, *Egzamin powinien mieć sens i być sprawiedliwy (uwagi o egzaminowaniu nie tylko kandydatów na aplikantów)*, „Rejent”, 2011, nr 11 (247), s. 48–50, 52–53.

krótkotrwałego wysiłku, po którym następują okresy „słodkiego nic nierobienia”, a zupełnie oducza twórczego podejścia do stawianych problemów²⁷.

²⁷ Przykładem może być przypadek, jaki przydarzył się w mojej działalności dydaktycznej. Kiedyś na zaliczenie ćwiczeń z jakiegoś przedmiotu zadałem przygotowanie referatów. Otrzymałem bardzo ordynarne plagiaty, gdyż referaty były dosłownym przepisaniem fragmentów załączonego przeze mnie podręcznika. Gdy poleciłem zadanie wykonać od początku, studenci z jednej strony byli przerażeni, że muszą coś ująć własnymi słowami, z drugiej zaś nie mogli zrozumieć, po co mają opisywać samodzielnie zagadnienie, które zostało już bardzo zgrabnie w literaturze opracowane.

