

Horyzonty Edukacji Akademickiej 1/2023 (49-57)

DOI: <https://doi.org/10.26881/head.2023.1.04>

## Piotr Kowzan

Instytut Pedagogiki

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-6506-8327

## Radości przewrotnej realizacji czyjegoś sylabusu i smutki realizacji własnego

### Streszczenie

Ta relacja z praktyki nauczania akademickiego ma na celu pokazanie, jak w nauczaniu może wystąpić zjawisko przewrotnej realizacji powierzonego zadania. Analizowane zdarzenie krytyczne polegało na jednoczesnej realizacji dwóch przedmiotów o przeciwnej charakterystyce. Motywacją do celowego wywracania zadanego sylabusu są w tej historii specjalne potrzeby nauczyciela polegające na utrzymywaniu związku dydaktyki z badaniami. Nauczanie nie lubianego przedmiotu pozwoliło mi odkryć radość z transformacji treści zajęć w ramach ograniczeń narzuconych przez sylabus, co nazywam próbą złamania jego wewnętrznej symetrii. Transformacja polegająca na wskazywaniu komicznych aspektów wiedzy, może być pomocna w przypadku studentów nazbyt uległych wobec autorytetów lub w przypadku, gdy aktualny stan wiedzy odbiega od tego, czego nauczamy.

### Summary

This story from the practice of academic teaching demonstrates the possibility of the phenomenon known as „perverse instantiation” of the entrusted task in the teaching environment. The simultaneous teaching of two courses with diametrically opposed objectives made up the critically important event under analysis. In this story, the teacher's special need to maintain a connection between teaching and research serves as the justification for purposefully perverting the prescribed syllabus. Teaching a disliked subject surprised me with the joy of transforming the content of the course within the constraints imposed by the syllabus, which I refer to as an attempt to break its internal symmetry. When students are overly deferential to authority figures or when the state of knowledge differs from what we teach, transformation by highlighting the humorous aspects of knowledge can be beneficial.

**Słowa kluczowe:** specjalne potrzeby nauczyciela, przewrotna realizacja, symetrie sylabusu, związek dydaktyki z badaniami

**Keywords:** teacher's special needs, perverse instantiation, syllabus symmetries, teaching-research nexus

### Notka o Autorze

Dr Piotr Kowzan jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki i Andragogiki w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

### Wstęp

Ta relacja z praktyki nauczania akademickiego ma na celu pokazanie, jak w nauczaniu może wystąpić zjawisko przewrotnej realizacji (Bostrom 2016) powierzonego zadania. To pojęcie pojawia się zazwyczaj w odniesieniu do niespodziewanych rozwiązań problemów zadanych sztucznej inteligencji. Przykładem przewrotnej realizacji może być sytuacja, gdy bawiąc się w tzw. berka, uciekający zaczynają barykadować się, zamiast tylko uciekać. Uciekający nie dał się złapać, ale nie o to w zabawie chodziło. Ale zabrakło tej informacji w instrukcji. Przewrotna realizacja zadania przypomina o ludzkich ograniczeniach w formułowaniu warunków brzegowych działań, które człowiek przekazuje sztucznej inteligencji do realizacji. To pojęcie może być przydatne w myśleniu o dydaktyce, ponieważ sylabus możemy traktować jako swego rodzaju instrukcję, a nauczycieli jako wykonawców, którzy nie zawsze kierują się intencjami twórców sylabusa. W uniwersytetach zreformowanych w kierunku zwiększenia kontroli nad zapewnianiem jakości m.in. dydaktyki, problem ryzyka wynikającego z odrębności systemu celów u realizatorów i zlecniodawców można ująć teorią agencji (Urbanek 2019). Aberracje są jednak ważne w nauczaniu, bo jest to praca także emocjonalna, której istotą – przynajmniej w perspektywie post-krytycznej – jest dzielenie się własną miłością do przedmiotu, który poddajemy na zajęciach wspólnemu oglądowi (Vlieghe, Zamojski 2019). Ścieżki dochodzenia do tej edukacyjnej miłości bywają kręte.

Analizowane zdarzenie krytyczne polegało na jednoczesnej (semestr zimowy 2022/2023) realizacji dwóch przedmiotów o przeciwnej charakterystyce. Dla jednego kursu byłem pomysłodawcą i autorem instrukcji, czyli sylabusa. Był on kursem fakultatywnym, poświęconym edukacji obywatelskiej zorientowanej na udział w ruchach społecznych, prowadzonym w języku angielskim. Co roku mam wobec niego ogromne oczekiwania, spodziewając się dokonać dzięki niemu postępów w swoich badaniach własnych. Drugi kurs to w zasadzie trzy podobne do siebie treściami, choć różniące się sylabusami kursy dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli. Był to zestaw kursów obowiązkowych, wypełniających pensum, tradycyjnie realizowanych w moim zakładzie i wziętych przeze mnie do realizacji na zasadzie wyrażenia zgody na „płodozmian” w nauczaniu.

To nie jest relacja propagująca tzw. dobre praktyki. Bliżej tu do harcowania (Jendza 2020, Karpińska-Musiał 2021), choć jest zaledwie zapisem nauczycielskich frustracji sylabusami. Nie ma być wzorem rozwiązywania problemów, lecz relacją z ciekawej sytuacji, w której dwa kursy potoczyły się niezgodnie z oczekiwaniami nauczyciela. Potoczyły się w przeciwnych kierunkach, czyli jeden zrealizował wstępne oczekiwania drugiego. Motywacją do celowego wywracania zadanego sylabusa są w tej historii specjalne potrzeby nauczyciela polegające na utrzymywaniu związku dydaktyki z badaniami. Związek dydaktyki (powszechnie traktowanej jako obowiązek) z badaniami (traktowanymi jako praca prawdziwa) ma na ogół charakter postulatu, który choć trudny do utrzymania, to stanowi wyróżnik kształcenia uniwersyteckiego (Jendza 2019, Kowalska-Papke 2019). W tej relacji mało mnie jednak obchodzi perspektywa makro. Problem realizacji badań w związku z dydaktyką jest tu dla mnie indywidualną kwestią organizacji pracy, bo nie mam takiego budżetu czasu, żeby realizować funkcje badawcze i nauczanie zupełnie odrębnie na satysfakcjonującym mnie

poziomie. Ta potrzeba jest skutkiem postanowienia by celowo i na różne sposoby wykorzystywać dydaktykę do badań własnych. Narodziło się ono po zapoznaniu się z wynikami badań nad czasem pracy osób z tytułem doktora, które pokazywały, że czas spędzony na nauczaniu innych zjadał czas możliwy do wykorzystania na badania naukowe (Kowzan et al. 2016). Skutkiem przedawkowania dydaktyki było powszechne wśród uczestników badania rozczarowanie pracą akademicką w ogóle. Ponieważ nie znałem sposobu na to, by zasadniczo i długofalowo zmniejszyć obciążenia dydaktyczne i zapobiec kanibalizacji dużych kawałków niezakłóconego czasu przeznaczanego na badania przez krótkie jednostki pracy ze studentami, to postanowiłem z nich korzystać. I zaprzęć te nieuchronne obciążenia do pracy naukowej dla siebie. Od tamtego czasu zaledwie dwa razy osiągnąłem pełen sukces, bo udało mi się odpowiednio przygotować i zrealizować ze studentami badania zakończone publikacjami. Mówię o łączeniu badań z dydaktyką jako o specjalnych potrzebach nauczyciela, co jest celowym odwróceniem uwagi, którą zwykle nauczyciele poświęcają uczącym się. Specjalne potrzeby osób uczących się są jednym z najpopularniejszych wśród nauczycieli tematów szkoleń.

### Fakultet własny i reszta obciążeń dydaktycznych

Dla zaspokojenia tej mojej specjalnej potrzeby stworzyłem zajęcia fakultatywne poświęcone moim zainteresowaniom badawczym. Kurs został pomyślany tak, żeby jak najszybciej doprowadzić studentów do pozycji, w której byliby w stanie włączyć się w aktualne dyskusje naukowe w interesującym mnie temacie. Kłopot polegał na tym, że samo opanowanie przez studentów materiału nie jest wystarczające dla mnie. Sporo uwagi poświęciłem doborowi materiałów tak, żeby niewielka liczba artykułów, jakie studenci mieli o przeczytania, dawała im szybkie rozeznanie w temacie. Moje nauczanie podczas tego kursu było nastawione na cel i był on zgodny z celem twórcy sylabusu. Nie był on jednak wprost wyartykułowany w treści sylabusu, bo jego realizacja wymaga wyjścia poza ramy czasowe zajęć. Żeby doszło do badań i studenci nie byli sprowadzeni zaledwie do wykonawców poleceń, starałem się pokazać im perspektywy, potencjalnie nieznane obszary wiedzy. Wiem już, że zaangażowanie w badania oznacza dla nich wyjście poza czas przeznaczony dla tego kursu, więc, proponując wyjście poza schemat zajęć, staram się nie być nachalny. Niestety kurs ewoluował w kierunku zajęć dedykowanych studentom wymiany Erasmus, co uczyniło zajęcia ciekawszymi ze względu na różnorodność perspektyw i doświadczeń, jakie wnoszą studenci międzynarodowi. Jednak taki skład uczestników zamknął przede mną szanse realizacji mojej specjalnej potrzeby nauczycielskiej. A przynajmniej dotąd nie udało mi się zgrać ich różnorodności i swojego zamiłowania do tematu, by przeprowadzić wspólne działania badawcze na takim poziomie, żeby to miało naukowe znaczenie.

Miałem też przedmiot fatalny, a konkretnie zestaw podobnych kursów. W ramach swoich normalnych obciążeń dydaktycznych dostałem przedmiot, który wydawał mi się synonimem kanibala czasu. Byłem wręcz zdziwiony, gdy zapoznałem się z literaturą przedmiotu i nie znalazłem tam niczego intrygującego. Nie potrafiłem przypomnieć sobie, jak przeszedłem przez ten kurs jako student. Moją rozpacz pogłębiało to, że literatura w dużej części wydawała

mi się wręcz odpychająca, bo, przynajmniej w mojej wówczas ocenie, w nieznośnie pretensjonalny sposób wyrażała sądy o świecie i o rozwoju zawodowym nauczycieli. W sytuacji prowadzenia badań literaturę wątpliwej jakości odsiewa się, pomijając ją. Nauczając zgodnie z sylabusem, nie mogłem tego zrobić. Oczywiście zdawałem sobie sprawę, że pewna doza normatywności jest wpisana w naukę i nie wszystko, co potrzebne w edukacji da się wyprowadzić z badań empirycznych. Jednak te próby życzliwego czytania tekstów spoza własnego jadłospisu, zniósłem źle. Im lepszy miałem ogląd przedmiotu, tym bardziej czułem się emocjonalnie niezdolny do jego prowadzenia. Po prostu, nie lubiłem go.

### Realizacja

Realizując własny sylabus, znam go oraz intencje stojące za materiałem przeznaczonym do studiowania. Wiem, co wiem i sylabus jest częścią tego, co wiem. Mogę zmienić kolejność tematów. Jestem świadom niuansów sylabusa, bo wiem, co starałem się pominąć, a co wyeksponować. Jestem w stanie sygnalizować swoje oczekiwania wobec studentów w określonych miejscach tekstu. Mówiąc obrazowo, mogę zonglować materiałami, w miarę swobodnie dobierać metody pracy, ale zasadniczo nic się nie zmienia. Sama biegłość w nauczaniu nie gwarantuje mi tego, bym musiał zmienić sylabus na kolejny rok, bo on mi się niestety nie zużywa. Nie tyle nauczam, co przygotowuję studentów do osiągnięcia gotowości, żeby byli w stanie zabrać głos na partnerskich zasadach. Wiem, dokąd sam zmierzam i tam – po drabinie z literatury – chcę zabrać studentów, choćby po to, żeby dostać od nich to jedno pytanie, które zmieni mój sposób myślenia o zagadnieniu. Oczekuję więc, że spontanicznie lub przypadkowo uda im się złamać symetrię tego materiału. To, co nazywam tu złamaniem symetrii materiału, na ogół nazywa się znalezieniem nowej ramy interpretacyjnej dla interesującego nas zagadnienia. Ale ja lubię myśleć o tym bardziej mechanicznie i niejako przestrzennie, więc łamanie symetrii rezonuje z moim myśleniem o dydaktyce akademickiej. Coś musi się zepsuć tak, żeby nie można było wrócić do punktu wyjścia. Marzy mi się, żeby moje nauczanie było funkcją jednokierunkową, czyli żeby – mówiąc obrazowo – z jajek zrobić jajecznicę. I żeby skutkiem tego dla kolejnych studentów trzeba było nanieść nowych jajek.

Nauczanie nie lubianego przedmiotu (wobec przedmiotu ulubionego) pozwoliło mi odkryć radość z transformacji treści zajęć w ramach ograniczeń narzuconych przez sylabus. To, co różniło te kursy, to stosunek do literatury w sylabusie. W pierwszym kursie literaturę uważałem za ważną i interesującą. Wszystkie przykłady były napisanymi po angielsku artykułami z czasopism. Byłem w stanie zapowiedzieć to, co było do przeczytania przez studentów, zwracając ich uwagę na to, co szczególnie wartościowe. Podkreślałem znaczenie tych tekstów, odnosząc się do ich treści w trakcie spotkań i podczas analizy danych. Podczas drugiego kursu również przywoływałem teksty, ale zwykle punktując ich słabości, w tym manieri autorów i słabo uzasadnione tezy. Tym razem wszystkie teksty były po polsku, co ma znaczenie, bo wysoki, literacki rejestr języka dominuje w tekstach naukowych, obciążając je archaizmami i pustosłowiem. Jako że polski jest moim językiem ojczystym, więc łatwiej mi punktować słabości tekstów pisanych po polsku. Najprostszym sposobem odsłonięcia

niezdarności językowej autorów było przerzucanie fragmentów tekstu przez automatycznego tłumacza: z polskiego na angielski i z powrotem. Ekspozowanie mechanicznych i nieludzkich aspektów tekstów (czytaj: komicznych) nie miało na celu eliminowanie ich lub dyskredytowanie przez wskazywanie ich ułomności. Nawet poprawne metodologicznie i językowo teksty naukowe mogą wydawać się komiczne, przynajmniej w rozumieniu Henri Bergsona. Identyfikował on komizm jako sytuacje, w których ludzie działają mechanicznie i jakby nazbyt zgodnie z wzorcami i systemami. Próby wprowadzania tekstów rządzonych regułami metodologii badań do stosunkowo żywej dyskusji ze studentami zwykle kończyły się zgrzytem i zacinaniem się interakcji w grupie. Można oczywiście taki moment pomylić z narodzinami refleksji pod wpływem tekstu, ale na ogół problem polegał na tym, że z tekstów niewiele wynikało lub były niezrozumiałe, ale studentki nie miały odwagi, żeby to wypowiedzieć. Oczywiście sam nie jestem wolny od tych ograniczeń, z których naśmiewałem się podczas zajęć. Pod koniec zajęć zauważyła to i wyartykułowała jedna studentka, pytając: „Dlaczego, kiedy Pan mówi, to wszystko jest łatwe i zrozumiałe, a kiedy Pan pisze, to nic nie rozumiemy?”

Wyśmiewanie materiałów, z których składa się kurs, nie było zamierzone. Było wyrazem rozpaczy wywołanej nieadekwatnością oferowanej wiedzy wobec pytań nurtujących przyszłe nauczycielki. Jak doszedłem do tego, co jest ważne dla moich studentek? Otóż nie zdążyłem przygotować się na pierwsze wykłady. Pilnie potrzebowałem forteli, które nauczyciele nazywają „time-killing activities”. Pokazałem więc studentom część danych zebranych do badań własnych. Szczęśliwie czekałem wówczas na publikację wyników badań nad piosenkami strajkujących nauczycieli, co było w luźnym związku z ogólną tematyką kursów, czyli z rozwojem zawodowym nauczycieli. Przyszło mi do głowy, żeby sprawdzić na ile spontaniczne reakcje studentek na te materiały pokryją się z wynikami moich czasochłonnych analiz. Niewiele się od nich dowiedziałem, bo byłem zbyt podekscytowany, gdy sam zobaczyłem ten materiał ponownie, lecz tzw. świeżym okiem. Szczęśliwie, okazało się to dobrym wstępem, bo zaktywizowało to wszystkie grupy i zaczęły pojawiać się głosy wyrażające różne obawy dotyczące przyszłości w zawodzie nauczyciela. Dzięki tym momentom rozbudzenia, kurs nabrał sensu. Można było rozpocząć poważne poszukiwania tego, na ile dotychczasowa wiedza pomoże studentkom odnaleźć odpowiedzi lub choćby wskazówki do tego, jak przetrwać i rozwijać się w ich przyszłym zawodzie. Piosenki protestujących nauczycieli pomogły studentkom mieć na uwadze to, że będą funkcjonować w nieprzyjaznym otoczeniu społeczno-polityczno-ekonomicznym. A dyskusje nad zgromadzonymi materiałami pomagały im się do tego przygotować.

Sylabusy można zabezpieczyć przed starzeniem się literatury, dopuszczając możliwość wykorzystania nieokreślonych artykułów z wybranych czasopism. Ale to właśnie w konfrontacji z takim zapisem, zorientowałem się, że mój stosunek do literatury być może jest metodą. W pierwszym odruchu chciałem prosić studentki, żeby znalazły sobie same w czasopismach coś dla nich interesującego i na temat. Nie byłem jednak pewien ich umiejętności akademickich i obawiałem się, że tak się zmęczą szukaniem, że odechce im się czytać. A mi chodziło o przeczytanie. Pokazałem więc, jak sam selekcjonowałbym materiał z czasopisma. Komentowałem to, co w tekstach budziło moje nadzieje i co powodowało, że

je odrzucałem. Robiłem to dość szybko, czytanie było powierzchowne, ale pełne postojów nad tekstem i wyrazami mojego zdziwienia. Proces ten był zbliżony do tego, co robiłbym, poszukując literatury potrzebnej do badań. Było to więc czytanie krytyczne, lecz pozbawione lojalności wobec tekstu, więc niecierpliwe i ostentacyjnie nieżyczliwe. Starłem się robić to wolniej niż zwykle, bo obawiałem się, że studentkom będzie trudno nadążyć. Dawałem przy tym wyraz swojemu rozczarowaniu, gdy artykuł obiecywał być interesujący i marnowałem czas na przeglądanie go, gdy ostatecznie okazywał się nieprzydatny. Zdziwiło mnie, bo to techniczne ćwiczenie bawiło je. Wcześniej traktowały teksty niczym jakąś świętość, kompletnie ignorując to, że warunkiem koniecznym pełnego ich przeczytania jest rozpoznanie ich potencjalnej użyteczności. Dzięki temu zdarzeniu nauczyłem się nie pomijać ze studentami tekstów słabych. W końcu to dopiero dzięki nim doceniamy ciekawe znaleziska.

Ostatecznie mój ulubiony kurs nie zaprowadził mnie tam, gdzie chciałem i nic nie wniósł do moich badań. Kurs nielubiany skłaniał mnie to większej frywolności. Złą organizację czasu często maskowałem niby-przypadkiem wyświetlając wszystkim otwarte na laptopie programy, którymi wspomagałem się w analizie danych. Studentki czasem pytały, czym jest to, co widać, że mnie zajmuje. Jedna z takich interakcji spowodowała, że studentki zaproponowały użycie dodatkowej aplikacji, która uratowała część zgromadzonych danych, które wcześniej z żalem odrzuciłem, bo wydawały mi się nieczytelne.

### Niby nic z tego nie wynika

Staram się szczerze opisać swoją relację z przedmiotem nauczania. Uważam, że warto o procesach edukacyjnych pisać w sposób obsceniczny. Bez tego, idealizm manifestowany przez wytrawnych akademików rozważaniami o relacji mistrz-uczeń oraz skutki komercjalizacji edukacji w postaci wytwarzania prestiżu, mogą wywoływać osamotnienie lub jak kto woli alienację pracy u osób, które zaczynają karierę nauczyciela akademickiego. Nietypowe relacje z praktyki mogą więc okazać się ważne dla psychiki naszych współpracowników.

Przyznanie, że nie lubimy nauczać jakichś przedmiotów, nie musi przekładać się na zadowolenie studentów. Obiektywnie mogło być OK, ale ważne jest to, że po drodze coś w nas pękło, a coś innego się urodziło. Żeby sprawdzić to, czy mój stan psychiczny wpływa na postrzeganą przez studentów jakość mojej pracy, przeprowadziłem proste ankiety podsumowujące. Były to anonimowe ankiety na mój własny użytek i niezależne od oficjalnego, systemowego ankietowania studentów. Składały się z trzech pytań: Czego się nauczyłaś? Co należałoby zmienić? Co było zbędne?

Odpowiedzi studentów międzynarodowych były dla mnie szczególnie cenne, bo w zakresie moich specjalnych potrzeb nauczyciela kurs okazał się porażką.

„Kwestionowałem prosty fakt udziału dzieci w protestach (to jest coś, czego nigdy wcześniej nie kwestionowałem) i widziałem różne punkty widzenia. Najważniejsze, że

udało mi się przeanalizować pozytywną stronę ich udziału i często potrzebę uwzględnienia ich w tych aktach”.

„Nauczyłam się, jak ważny jest protest, nawet dla dzieci. Że protesty mogą odbywać się na różne sposoby, ważne jest też, aby „walczyć” o swoje idee i trzeba to robić dobrze”.

„Nauczyłem się wielu rzeczy na temat, który wcześniej mnie nie interesował, ale teraz się nim zainteresowałem”.

Nawet podczas kursów, których początkowo nie lubiłem, osiągnąłem efekt, który przerósł moje początkowe oczekiwania:

„Że bycie nauczycielem – dobry nauczycielem – wymaga dużego wysiłku i aktywności. Warto dbać o dobrą współpracę w miejscu pracy i brać udział w dodatkowych kursach czy aktywnościach / wydarzeniach, by wspólnie dbać o dobro uczniów i zdrowe relacje między pracownikami.”

„Dowiedziałam się, na co zwracać szczególną uwagę rozpoczynając pracę w szkole; w jaki sposób dokumentować własne poczynania i refleksje dotyczące własnej praktyki nauczycielskiej, jakimi narzędziami mogę się posługiwać, aby dotrzeć do uczniów; poznałam typy relacji i ich funkcjonowanie na konkretnych przykładach’ zapoznałam się z praktykami nauczycielskimi w innych krajach i ciekawostek.”

Studenci wszystkich grup na ogół pisali, żeby niczego istotnego nie zmieniać i nie wskazywali zbędnych elementów kursów. Na tej podstawie wnioskuję, że nawet jeśli pracowałem ze skrajnie różnym nastawieniem do nauczanych przedmiotów, to jedynie subiektywnie. Z punktu widzenia jakości wykonywanej pracy to, o czym piszę w tej relacji, to niuansy. Z punktu widzenia mojego rozwoju jako nauczyciela i badacza, doświadczenia zebrane podczas tego semestru decydują nie tylko o satysfakcji z wykonywanej pracy, ale najprawdopodobniej o porzuceniu swego fakultetu i rezygnacji z prowadzenia zajęć dla studentów międzynarodowych.

### Zastrzeżenia i zastosowania

Opisany przykład pochodzi z nauk społecznych, w których wytworzona wiedza jest zwykle nietrwała. I to do tego stopnia, że wystarczy ludzi poinformować o wynikach badań, a wówczas potrafią zmienić swoje zachowanie i dotychczasowe wyniki stają się trudne do odtworzenia. Mimo to, wydaje mi się, że to, co odsłoniłem, stwarza alternatywę wobec dwóch tradycyjnych realizacji sylabusu. Pierwsza z nich to akceptacja sylabusu i bezkrytyczne realizowanie go, jak gdyby samemu się go stworzyło. Drugi sposób realizacji obejmuje celowe pomijanie treści, za które nauczyciel nie potrafi poręczyć. Zastrzegam jednak, że nie jestem w stanie stwierdzić czy dramatycznie krytyczne odczytywanie tekstów będzie wiarygodne i wykonalne po wielokroć na tym samym materiale. Pierwszy raz robiłem to bez zahamowań.

Zarówno dobór pojęć, jak i metod pracy jest w dużej mierze kwestią osobowości nauczyciela. Trudno pracuje się w sposób niezgodny ze swoimi predyspozycjami, które z kolei rozpoznajemy trafiając na trudności właśnie. Swoboda w kształtowaniu podejścia do sylabusu jest kwestią autonomii nauczycieli i jest związana ze specyfiką danej dyscypliny. Można przyjąć, że w naukach społecznych stosunek nauczyciela do treści jest wszystkim, ale czy są dyscypliny, w których rzeczywiście jest niczym? Wydaje się, że zawsze mamy jakiś stosunek, choćby przez powszechne w zawodzie: brak czasu, nieprzygotowanie, niechęć do dydaktyki ze względu na kuszącą alternatywę zajmowania się własnymi badaniami lub nawet niedostateczne umiejętności w zakresie danego przedmiotu.

Transformacja polegająca na wskazywaniu komicznych aspektów wiedzy, może być pomocna w przypadku studentów nazbyt uległych wobec autorytetów lub w przypadku, gdy aktualny stan wiedzy odbiega od tego, czego nauczamy. Samo krytyczne podejście do tekstów nie jest niczym nowym w pedagogice. Obawiam się jednak, że demonstrując je z całą powagą nauczycielskiej przewagi wieku i autorytetu, pokazujemy studentom zaawansowany poziom myślenia, ale niekoniecznie zachęca ich to do dołączenia do nas na tym wysokim poziomie. Obawiam się, że przy niskiej samoocenie osób studiujących i braku doświadczeń własnych w osiąganiu mistrzostwa, osoby studiujące może ogarniać bezradność, gdy orientują się jaką biegłość w danym temacie można osiągnąć i że jej oczekujemy, czyli jaki wielki dystans mają do pokonania.

Niska samoocena osób studiujących nie jest abstrakcją. Studiujący mają poczucie hierarchii i swojego miejsca w niej. Niektóre uczestniczki wykładów potrafiły autoironicznie ocenić swój poziom intelektualny określeniem „tępe dzidy”. Podsumowywało to ich osiągnięcia przed studiami, ale na szczęście nie w trakcie ani tym bardziej nie na drodze, do której je przygotowujemy. Myślę jednak, że niska samoocena blokuje osoby studiujące w korzystaniu różnych możliwości stwarzanych przez uniwersytet, gdy uznają te możliwości za przeznaczone dla osób wybitnych. Dotyczy to wszystkiego: od wymiany Erasmus+ po publikowanie wyników swoich badań. O tym, że odsłanianie komizmu naukowych starań ma sens, przekonywało mnie to, że od pewnego momentu zajęć, zaczęły po zajęciach zgłaszać się do mnie studentki, pytając o możliwości publikowania oraz o możliwości podjęcia studiów doktoranckich. I choć nie było to zjawisko masowe, to w niektórych tygodniach dezorganizująco wiele odbyłem takich rozmów między zajęciami.

### Bibliografia

- Bostrom, N. (2016). *Superinteligencja: scenariusze, strategie, zagrożenia*. tłum D. Konowrocka-Sawa. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Jendza, J. (2019). *Uegzotycznianie dydaktyki akademickiej*. „Ars Educandi”, nr 16, s. 77-83.
- Jendza, J. (2020). *Kultury uniwersytetu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karpińska-Musiał, B. (2021). *Harcowanie na planie. Her-storia stawania się matką-akademiczką w polskim uniwersytecie*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.



- Kowalska-Papke, Dorota (2019). *Proces kształcenia w uniwersytecie. Spojrzenie Teresy Bauman i innych pedagogów, w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*. „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, nr 20(4), s. 161-169.
- Kowzan, P., Zielińska, M., Kleina-Gwizdała, A., & Prusinowska, M. (2016). „*Nie zostaje mi czasu na pracę naukową*”: *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU*. Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Urbanek, P. (2019). *Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1-2 (53-54), s. 307-330.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation, and love for the world*. Springer. Dostępny na: [https://doi.org/10.1007/978-94-015-9361-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-015-9361-8_1)