

Alfons Przybyła

Postulaty usamodzielniającego kształcenia akademickiego w odniesieniu do wykładów z zakresu prawa

Prawo Kanoniczne : kwartalnik prawnohistoryczny 14/3-4, 343-356

1971

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

POSTULATY USAMODZIELNIAJĄCEGO KSZTAŁCENIA
AKADEMICKIEGO
W ODNIESIENIU DO WYKŁADÓW Z ZAKRESU PRAWA

(Referat wygłoszony na III Sympozjum Dydaktycznym na Akademii
Teologii Katolickiej w Warszawie — 18. V. 1970 r.)

Wstęp. I. — Aktywizacja słuchaczy w czasie wykładu. a) Systematyczny i przejrzysty układ wykładu. b) Łączne stosowanie metody podającej i poszukującej. c) Interesowanie słuchaczy treścią wykładu. d) Żywa więź ze słuchaczami. II. — Połączenie wykładu z samodzielną lekturą. III. — Struktura treści wykładu.

W dyskusjach toczących się już od dawna o roli i metodzie wykładu w szkolnictwie wyższym kładzie się szczególny nacisk na konieczność wyrabiania u studentów umiejętności i przyzwyczajenia do twórczego myślenia i samodzielnej pracy naukowej. W krytyce tradycyjnego wykładu zwraca się najczęściej uwagę na to, że prowadzi on do biernego i bezkrytycznego przyjmowania przez studentów cudzych myśli, przez co hamuje rozwój intelektualnych zdolności i nie pobudza słuchaczy do samodzielnego zdobywania wiedzy. Stwierdza się bowiem, że „wykład, który podaje materiał w sposób logiczny, przemyślany, łatwy do przyjęcia i nie budzący żadnych trudności... stwarza u studenta złudzenie, że ma do czynienia ze sprawami prostymi i łatwymi, nie wymagającymi z jego strony żadnego wysiłku... Wykład taki nie budzi również żadnego rezonansu w grupach słuchaczy i nie staje się przedmiotem dyskusji”¹. Nie stwarzając wskutek tego wystarczających bodźców do samodzielnego pokonywania trudności w procesie zdobywania wyższego wykształcenia, nie wdraża do samodzielnej pracy naukowej po ukończeniu studiów².

Domagając się odstąpienia od tradycyjnej metody wykładu i sugerując nową, autorzy wysuwają różne postulaty, których realizacja czyniłaby z wykładu skuteczne narzędzie służące do budzenia i rozwijania u słuchaczy aktywności oraz samodzielności w zdobywaniu wiedzy. Współczesny bowiem rozwój nauki sprawia, że wiadomości i zasady teoretyczne zdobyte w czasie studiów szybko się dezaktualizują — „starzeją”. To zjawisko wymaga od absolwenta wyższej uczelni bardzo systematycznego doksztalcania się i to już bezpośrednio po ukończeniu

¹ J. Szcze pa ń s k i, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, 183.

² Por. L. Je ś m a n o w i c z, *Z problemów metodyki egzaminowania*, w: *Życie Szkoły Wyższej*, 1961, n. 7—8, 82; S. I. Z i n o w i e w, *Lekcja w sowieckiej wyższej szkole*, wyd. II, Moskwa 1959, 17.

studiów. Jeżeli więc absolwent nie nauczy się i nie przyzwyczai do systematycznego, ciągłego i na bieżąco prowadzonego samokształcenia, wyniesiona z uczelni wiedza nie tylko się szybko wyczerpie, ale nawet — jako przestarzała — może poważnie hamować rozwój danej dyscypliny³.

Ponieważ ten problem aktywizacji i wyrabiania u studentów nawyków do samodzielnego studiowania był na poprzednich naszych sympozjach dydaktycznych na temat metody wykładu tylko ubocznie poruszony, chciałbym mu dziś więcej poświęcić uwagi i przynajmniej zasadnicze zagadnienia z nim związane szerzej przedstawić oraz poddać pod dyskusję szanownego audytorium. Zgodnie z wnioskiem wysuniętym i zaakceptowanym na pierwszym naszym spotkaniu, by mianowicie przedstawiciele poszczególnych wydziałów skierowali w swych prelekcjach uwagę na metodę wykładu z dziedzin tym wydziałom właściwych, poszczególne postulaty wysuwane przez współczesną teorię nauczania akademickiego będą odnosił do wykładów z zakresu prawa.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że zagadnienie wdrażania studentów do samodzielnej pracy badawczo-naukowej jest aktualny w odniesieniu do wszystkich dziedzin studiowanych na wyższych uczelniach. Każdy bowiem odcinek współczesnego życia zbiorowego wymaga coraz szerszych zastępów ludzi przygotowanych do poprawnego samodzielnego myślenia i twórczej inicjatywy w pracy zawodowej. Za samodzielnością we wszystkich dziedzinach studiowanych na szczeblu akademickim przemawia również wzgląd na właściwy rozwój subiektywny, psychiczny czyli osobowościowy młodzieży akademickiej⁴.

Stąd również i nauczanie prawa nie może się ograniczać tylko do tego, by nauczyć pewnej sumy przepisów, abstrakcyjnych formułek i formalnych konstrukcji, lecz powinno starać się wyrobić w studentach właściwy zmysł prawniczy i wdrożyć ich do samodzielnego prawniczo poprawnego myślenia tak podczas studiów jak i później w pracy zawodowej. Wiadomo przecież, że praca prawnika na każdym swym odcinku, nie w mniejszym stopniu niż w innych dziedzinach, wymaga samodzielnego myślenia. Stosowanie bowiem zwięzłych i abstrakcyjnych przepisów prawnych do tak bardzo złożonego dziś życia wymaga szczególnej umiejętności samodzielnego analizowania tak odpowiednich norm prawnych jak i nader wielu czasem elementów wchodzących w skład konkretnego stanu faktycznego, który trzeba w świetle tych przepisów ocenić. W obecnych zwłaszcza czasach, kiedy prawo ze szczególną intensywnością jest stosowane jako środek społecznego oddziaływania do dokonywania różnych przekształceń społecznych, a skutek tego ulega częstym zmianom, umiejętność samodzielnego myślenia i dokształcania się jest tym bardziej od prawników wymagana. Z drugiej strony, ze wzrostem demokratyzacji życia społecznego i rozwojem środków masowego przekazu, coraz większy zakres prawników bierze udział w polemikach i dyskusjach nad projektami ustaw, wywierając wpływ na

³ Por. K. Nożko, *Problem metodyki wykładu*, W: Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych, Warszawa 1968, 117.

⁴ Por. J. Pieter, *Sprawa kształcenia usamodzielniającego*, w: *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, z. 2 (1968) 69—72.

samo prawodawstwo. Wymaga to szerokiego zastępu prawników przygotowanych do samodzielnej pracy twórczej, aby ten wpływ był możliwie jak najszerszy i jak najkorzystniejszy. A zatem i uczenie się prawa powinno mieć charakter samodzielny i twórczy, a nie być tylko przyswajaniem myśli narzuconych studentom przez profesora. Stąd też i wykłady z zakresu prawa powinny odpowiadać tym wszystkim warunkom, stawianym przez współczesną dydaktykę, które prowadzą do uaktywnienia i usamodzielnienia studentów w procesie zdobywania wiedzy⁵.

Wymogi nowych rozwiązań metodycznych, mających prowadzić do wdrażania i przyzwyczajania słuchaczy do samodzielnej pracy naukowej, dadzą się sprowadzić do trzech zasadniczych postulatów. Pierwszy z nich wskazuje na szereg warunków utrzymania aktywnej postawy studentów w czasie wykładu. Drugi dotyczy problemu łączenia wykładów z samodzielną lekturą słuchaczy. Oba mają charakter formalny — dotyczą sposobu ujmowania i prowadzenia wykładu. Trzeci zaś odnosi się do struktury treści czyli przedmiotu wykładu.

I. — Aktywizacja słuchaczy w czasie wykładu

Pierwszym zasadniczym postulatem dydaktycznym jest unikanie bierności na wykładzie i rozwijanie aktywnego uczestnictwa w nim słuchaczy⁶. Aktywność bowiem słuchaczy jest podstawowym warunkiem efektywności pracy dydaktycznej. Bez spełnienia tego warunku nawet praca najlepszego uczonego okaże się bezowocna. Działalność dydaktyczna tym się właśnie odznacza, że do uzyskania oczekiwanych rezultatów wymaga dobrowolnie czynnego udziału młodzieży. Nie można przecież nikomu przekazać wiedzy lub czegoś nauczyć bez jego aktywnej postawy i współudziału. Studenci bowiem, stanowiąc przedmiot oddziaływania nauczycieli, są jednocześnie podmiotem procesu dydaktycznego. Zaktywdróżania i przyzwyczajania słuchaczy do samodzielnej pracy naukowej, czym. Człowieka bowiem rozwija i formuje jego własna praca nad samym sobą, własna dążność, własny wysiłek i trud⁷.

Postulat aktywnej postawy słuchaczy w czasie wykładu zasługuje tym bardziej na podkreślenie, że studenci najczęściej uważają, iż wykład wymaga skupienia uwagi i myślowego wysiłku jedynie od wykładowcy, a dla studentów może stanowić okazję pewnego odprężenia i względnego wypoczynku. Wydaje się im często, że dla dostatecznego korzystania z wykładu wystarczy uwaga raczej mimowolna, pobudzana bardziej atrakcyjnymi częściami wykładu. Trzeba jeszcze dodać, że i tego rodzaju uwaga ma tendencję do stopniowego osłabiania się, zwłaszcza gdy wykład jest długi lub cykl wykładów ciągnie się przez

⁵ Por. R. B. Casset, *Metodologia del derecho*, Barcelona 1959, 416 i nn.

⁶ G. Nożko, art. cyt., 113.

⁷ Por. J. Bohucki, *Wykład w szkole wyższej*, W: Dydaktyka szkoły wyższej. Księga pamiątkowa sesji naukowej poświęconej zagadnieniom dydaktyki szkół wyższych. Katowice, 7—9 listopada 1958, Gliwice 1961, 71; Z. Kietlińska, *Elementy składowe procesu dydaktycznego*, W: Wybrane zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1968, cz. I, 15.

dłuższy okres czasu. Okres wykładów studenci zwykle nazywają „okresem odbioru”, okresem odprężenia, czy też „okresem martwym”. Oczywiście, że ten pogląd i takie podejście do sprawy jest błędne i mści się na samych studentach. Aktywność uwagi i wysiłek myślowy muszą być obustronne, inaczej korzyści odniesione z wykładu są znikome, gdyż zdobyte przez słuchaczy wiadomości są fragmentaryczne, niejasne i nietrwałe. Braku bowiem uwagi i czynnego uczestnictwa w wykładzie studentów nie jest w stanie uzupełnić największy nawet wysiłek wykładowcy⁸.

Budzenie aktywności u słuchaczy w czasie wykładu jest zagadnieniem szczególnie ważnym w odniesieniu do wykładów z zakresu dogmatyki prawa. Konstrukcje bowiem prawne wskutek zwięzłości i schematyczności ujęcia ustawowego mają charakter dość abstrakcyjny. Wielość zaś reguł i wyjątków oraz podziałów i podpodziałów bardzo szybko nuży słuchaczy.

a) Systematyczny i przejrzysty układ wykładu

Gdy chodzi o środki, przy pomocy których można budzić zainteresowanie słuchaczy i rozwijać ich aktywność w czasie wykładu, na pierwszym miejscu należy wymienić jasne sformułowanie tematu każdego wykładu i objętych nim zagadnień oraz odpowiednie wkomponowanie jego treści w cały system wykładanego przedmiotu. Przystępując więc do wykładania danej dyscypliny, wykładowca powinien w logicznym schemacie przedstawić zasadnicze i węzłowe jej zagadnienia. Każdy zaś następny wykład winien być odpowiednio w tym schemacie umiejscowiony i integralnie związany z poprzednimi wykładami. Ma to duże znaczenie dydaktyczne. Ogólny bowiem konspekt cyklu wykładów daje słuchaczom wstępną orientację w całym zespole zagadnień i w logicznym ich związku. Odpowiednie zaś umiejscowienie w nim bieżącego wykładu ułatwia kojarzenie jego treści z wiadomościami wyniesionymi z poprzednich wykładów i przez to sprawia, że następujące po sobie warstwy zdobywanej wiedzy zrastają się systematycznie z sobą w jednolitą całość.

Ponadto każdy poszczególny wykład powinien być ujęty w systematyczną jednostkę, stanowiącą logiczną część całego cyklu, i poprzedzony zwięzłym konspektem zasadniczych przynajmniej zagadnień w nim poruszanych. Pozwala to słuchaczom uświadomić sobie z góry schemat całego wykładu, budzi zainteresowanie zapowiadzanym tematem i pomaga skoncentrować uwagę na ważniejszych zagadnieniach⁹.

Systematyczne ujmowanie treści każdego wykładu z uwzględnieniem systemu całego cyklu ma szczególnie doniosłe znaczenie dla nauki

⁸ Por. W. Wroczyński, *Uwagi o wykładzie uniwersyteckim*, W: *Dydaktyka szkoły wyższej*, cyt., 90; K. Nożko, art. cyt., 111 i nn.

⁹ Por. R. Wroczyński, art. cyt., 90—91; M. Janusz, *Ogólna metodyka wykładów w wyższych uczelniach technicznych*, W: *Dydaktyka szkoły wyższej*, cyt., 47; S. Wołoszyn, *Ogólne zasady, formy i metody procesu dydaktycznego*, W: *Wybrane zagadnienia dydaktyki*, cyt., cz. I, 78.

prawa. Ustawodawca bowiem systematyka, opierając się na założeniach techniki legislacyjnej, które postulują m.in. zwięźłość sformułowań i unikanie powtórzeń, najczęściej nie pokrywa się z systematyką naukową poszczególnych działów prawa. Wskutek tego przepisy odnoszące się do zagadnień logicznie ze sobą związanych — do tej samej instytucji prawnej, czy nawet tylko do jednego ze związanych z nią problemów — znajdują się często w różnych miejscach danej ustawy albo nawet w kilku różnych aktach normatywnych. Wykładowca więc musi wszystkie te porzucane normy prawne uporządkować i ująć je w logiczny system, aby słuchaczom ułatwić przyswojenie ich sobie w procesie logicznego rozumowania.

Usystematyzowanie jednak materiału przez profesora nie powinno zbyt daleko odbiegać od systematyki danej ustawy, normującej materiał wykładowy. Powinna się raczej w miarę możliwości jak najbardziej do niej zbliżać. Systematyka bowiem logiczna ułatwia ujęcie teoretyczne określonego zagadnienia, ale w praktyce prawnicy, stosując prawo do życia, posługują się ustawami i kodeksami. Potrzebna im jest dobra znajomość systematyki ustawowej, by łatwo mogli znaleźć odpowiednie przepisy potrzebne do rozstrzygnięcia konkretnej sprawy. Z tego przeto względu wykładowca prawa powinien wychodzić z założenia, że nie ma znajomości prawa bez znajomości ustawy, w której się ono zawiera, i systematykę treści wykładów możliwe w jak najszerszym zakresie opierać na systematyce ustawowej.

b) Łączne stosowanie metody podającej i poszukującej

Na drugim miejscu, jako nieodzowny środek do utrzymania u studentów aktywnej postawy i skupienia uwagi, należy postawić sam sposób prowadzenia wykładu.

Można się jeszcze dziś spotkać z poglądem, że wykładowca jest odpowiedzialny jedynie za treść wykładu, natomiast forma czyli metoda wykładu to kwestia drugorzędna, którą można rozwiązywać w sposób dowolny. Stąd wielu wykładowców przygotowuje się do wykładu raczej pod względem merytorycznym, a znacznie rzadziej natomiast od strony metodycznej. Wynika to najczęściej ze zbyt wysokiego wynoszenia pracy naukowo-badawczej i niesłusznego pomijania związanych z nią funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Takie podejście prowadzi w konsekwencji do uprawiania nauki dla nauki i do nieuzasadnionego oddzielania działalności naukowej od pracy dydaktycznej, a nawet do traktowania tej ostatniej jako zajęcia drugorzędnego i raczej przeszkadzającego w pracy naukowej.

Nie trudno jednak zauważyć, że zadaniem pracownika nauki, zatrudnionego na uczelni w roli wykładowcy, jest nie tylko praca naukowo-badawcza, lecz również szkolenie i wychowywanie za pośrednictwem pracy dydaktycznej. Bezsensowne przecież byłoby prowadzenie badań naukowych, pogłębianie i rozwijanie wiedzy dla niej samej — bez przekazywania jej we właściwy sposób kształcącej się młodzieży. Wykładowca więc, chcąc należycie odegrać powierzoną sobie rolę w procesie akademickiego nauczania, powinien być nie tylko dobrym i produktywnym naukowcem, do czego np. może się ograniczyć pracownik

jakiegoś instytutu naukowego, ale również dobrym dydaktykiem. Powinien przeto znać podstawowe założenia i postulaty teorii nauczania oraz umieć je realizować w praktyce¹⁰.

Zazwyczaj się sądzi, że umiejętności dydaktyczne są sprawą wrodzonej zdolności czyli talentu. W rzeczywistości jednak tak niet jest. Wielu sprawności w zakresie metodyki prowadzenia wykładów można się nauczyć. Dydaktyka bowiem czy pedagogika stanowi pewną określoną dziedzinę wiedzy i sztuki, które tak, jak każdą inną specjalność, można opanować i nabyć w drodze lektury i osobistego doświadczenia¹¹.

W dydaktyce rozróżnia się dwa zasadnicze sposoby nauczania: tzw. metodę podającą i poszukującą. Pierwsza sprzyja raczej biernej — receptywnej — postawie słuchaczy oraz pamięciowemu i mechanicznemu przyswajaniu usłyszanych na wykładzie wiadomości. Wykład prowadzony przy zastosowaniu jedynie tej metody sprowadza się bowiem do mechaniki „nadawania i odbioru”, a prawdziwa praca naukowa, tak profesora jak i studentów, odbywa się poza aulą wykładową. Metoda poszukująca opiera się na dydaktycznej zasadzie zainteresowania słuchaczy i pobudzania ich do wysiłku myślowego oraz do umysłowej współpracy z wykładowcą. Stosując bowiem tę metodę, wykładowca nie narzuca wiadomości w gotowej postaci, lecz podsuwa je, naprowadza na nie i drogą takiego współdziałania wprowadza je w proces myślenia słuchaczy. Studenci zaś nie ograniczają się tylko do słuchania i przyswajania zasłyszanych wiadomości, lecz sami pod kierunkiem wykładowcy poszukują i odkrywają przewidzianą programem wiedzę¹².

W prawdzie ta forma w nauczaniu uniwersyteckim znajduje typowe zastosowanie na seminariach i konwersatoriach naukowych, nie mniej jednak może i powinna być stosowana, przynajmniej łącznie z metodą podającą, również i do wykładu w ścisłym znaczeniu.

Obstając za metodą podającą, mógłby ktoś zarzucić, że we współczesnym nauczaniu akademickim większość wykładanych przedmiotów ma swój odpowiednik w proseminariach, seminariach i ćwiczeniach, które są typową formą metody poszukującej. Taka organizacja nauczania, polegająca na integralnym połączeniu wykładów z zajęciami o charakterze ćwiczeniowym, wydaje się dostatecznie przeciwdziałać czysto werbalnemu i mechanicznemu przyswajaniu materiału naukowego przez studentów. Stosowanie przeto metody poszukującej do wykładów wydawałoby się zbędne. Można by więc poprzestać na typowej dla wykładu metodzie podającej. Trzeba jednak zauważyć, że zajęcia typu ćwiczeniowego, aczkolwiek spełniają w stosunku do wykładu rolę pogłębiającą i dopełniającą, mają zasadniczo na celu praktyczną zaprawę studentów w zagadnieniach związanych ściśle z określonym kierunkiem studiów, a nie systematyczne opanowanie całokształtu treści przedmiotów objętych programem nauczania¹³. Stąd też, niezależnie od odbywanych ćwi-

¹⁰ Por. S. Wołoszyn, art. cyt., 74; J. Legowicz, *Problem wychowania ideowo-społecznego współczesnej młodzieży*, W: Wybrane zagadnienia dydaktyki, cyt., cz. I 64—66; Z. Kietlińska, art. cyt., 17.

¹¹ Por. S. Wołoszyn, art. cyt., 74; Z. Kietlińska, art. cyt., 17.

¹² Por. K. Nożko, art. cyt., 110; S. Wołoszyn, art. cyt., 76 i nn.

¹³ Por. J. Pieter, *Wykład w szkole wyższej*, W: Dydaktyka szkoły wyższej, cyt., 85.

czeń odpowiadających wykładanej dziedzinie, łączenie obu metod w wykładzie wydaje się wystarczająco uzasadnione i ze względu na osiągalne korzyści bardzo wskazane. Dzięki bowiem łączeniu ze sobą w sposób integralny obu form żywego nauczania wykład przybiera postać łańcucha wspólnego ze słuchaczami rozumowania. Jego treść nie tylko jest przez nich rozumiana i przyswajana, lecz również — i na tym chyba najwięcej zależy — pobudza ich do myślowego współdziałania z wykładowcą i do osobistych refleksji¹⁴. W ten sposób wiadomości wynoszone przez słuchaczy z wykładu nie są rezultatem czysto mechanicznego zapamiętania, lecz rzeczywistego rozumowania i świadomego przyswojenia, co w konsekwencji stanowi zachętę i podstawę do dalszych samodzielnych dociekań. Stąd też za kryterium doskonałego pod tym względem wykładu należy uznać fakt, że zainteresowanie się problematyką wykładu nie kończy się wraz z wykładem, lecz wychodzi ze słuchaczami poza salę wykładową, podnieca ich do pełnych zapału dyskusji i wraca z powrotem na salę w postaci pytań skierowanych do wykładowcy.

Łączenie metody poszukującej z podającą wykładowca może stosować w różny sposób. Można np. po odpowiednim przedstawieniu i naświetleniu zagadnienia skierować co jakiś czas do audytorium formalne pytanie, by w ten sposób pobudzić słuchaczy do szukania rozwiązania, a po uzyskaniu pożądanej odpowiedzi zagadnienie odpowiednio uzupełnić i pogłębić. Można też posługiwać się dobrze podkreślonymi pytaniami retorycznymi. Wykład wtedy przybiera formę „głośnego myślenia”, zastanawiania się i rozumowania profesora, co skłania słuchaczy do włączania się w tok jego myśli i pobudza ich do własnych procesów rozumowania¹⁵.

Omawiana forma wykładu, łącząca obie metody nadaje się szczególnie do wykładów z zakresu dogmatyki prawa, która opiera się w dużej mierze na egzegezie i analizie przepisów prawnych. Słuchacze, mając ich teksty przed sobą, łatwo mogą współdziałać z wykładowcą w interpretowaniu i zastosowywaniu ich do naszkicowanych przez wykładowcę sytuacji życiowych czy też w ustalaniu istotnych elementów konstrukcji teoretycznych.

c) Interesowanie słuchaczy treścią wykładu

Następnym ważnym czynnikiem zniewalającym słuchaczy do uwagi i aktywności myślowej oraz zachęcającym do samodzielnego studium jest budzenie u nich zainteresowania treścią wykładu. Ogólnie biorąc, zainteresowanie wykładem polega na tym, że słuchacze sami na podstawie własnego zrozumienia, wewnętrznego przekonania i osobistego uznania, czują się zmuszeni do aktywnego uczestniczenia w wykładzie.

Podstawowym źródłem tego zainteresowania jest świadomość wartości naukowej lub znaczenia praktycznego poruszanej w wykładzie problematyki. Oczywiście, tę świadomość powinna budzić w sposób sponta-

¹⁴ Por. R. Wroczyński, art. cyt., 94; J. Bohucki, art. cyt., 67; Z. Kietlińska, art. cyt., 13.

¹⁵ Por. Olszewski, *O roli i metodyce wykładu*, W: Zagadnienia dydaktyki, cyt., 96; J. Bohucki, art. cyt., 67.

niczny przede wszystkim głęboka i naukowa treść wykładu. Młodzież bowiem odbywająca wyższe studia jest już na ogół na takim poziomie intelektualnym, że dość łatwo rozpoznaje wartościowe dla niej wykłady i w zależności od ich oceny uczestniczy w nich więcej lub mniej aktywnie. Nie mniej jednak, w miarę potrzeby dla lepszego skoncentrowania uwagi i zaktywizowania postawy słuchaczy, wykładowca powinien wykorzystać nadarzające się w trakcie wykładu okazje do uświadomienia im wartości naukowej czy znaczenia praktycznego omawianego zagadnienia. Młodzież bowiem chętniej słucha i lepiej nadaża za tokiem myśli wykładowcy, jeśli zostanie przekonana o ważności i przydatności poruszanych problemów¹⁶.

Do budzenia i rozwijania zainteresowania wykładem przyczynia się też w dużej mierze poglądowe prowadzenie wykładu. Szczególnie zaś w wykładach z zakresu prawa należy się starać o utrzymanie ścisłego związku między teorią a praktyką prawniczą i możliwe jak najszerszej stosować zasadę poglądowości. Łączenie bowiem oderwanych konstrukcji ustawowych i koncepcji naukowych z życiem zapobiega znużeniu słuchaczy, budzi wśród nich duże zainteresowanie i skłania ich do osobistej refleksji, a działając na wyobraźnię — naturalne ogniwo w procesie ludzkiego poznania — ułatwia zrozumienie i przyswojenie zasad prawnych. Trzeba bowiem podkreślić, że prawo z natury swej odznacza się tendencją do werbalizmu czyli ścisłego trzymania się sformułowań słownych, co dobitnie wyraża rzymskie powiedzenie: *uti lingua nuncupassit ita ius esto*. Dlatego też wykładowca prawa, nieprzestrzegający zasady poglądowości, łatwo może popaść w werbalizm dydaktyczny, polegający na analizie, objaśnianiu terminów i zasad prawnych w oderwaniu od ich konkretnej treści życiowej, co w konsekwencji prowadzi do tego, że studenci wyuczają się pewnych pojęć i konstrukcji prawnych bez ich konkretnego zrozumienia.

Dlatego profesor prawa, omawiając poszczególne instytucje prawne, czy nawet objaśniając poszczególne przepisy, powinien ilustrować je przykładami z życia. Przykłady te powinny być możliwe jak najbardziej aktualne, dobierane na bieżąco z literatury, prasy, radia, telewizji itp. Chodzi bowiem o przykłady znane już słuchaczom w jakiś sposób, bo takie w większym stopniu ułatwiają kojarzenie wiadomości i budzą głębsze refleksje na temat wyniesionej z wykładu wiedzy.

Taka ilustracja wykładu konkretnymi przypadkami z życia nie tylko pomaga w aktywizacji uwagi słuchaczy i mobilizuje ich do samodzielnego pogłębiania swej wiedzy, ale wyrabia również u studentów umiejętność prawniczego spojrzenia na spotykane w życiu fakty i sytuacje. Uczy sprawnego rozstrzygnięcia i podejmowania decyzji w oparciu o prawo czyli stosowania prawa do życia. Nauczanie zaś prawa polegające na podawaniu pojęć, zbudowanych na pojęciach, i zasad wyprowadzonych z innych — jeszcze bardziej oderwanych — zasad, bez uwzględnienia żywych instytucji i sytuacji społecznych, które prawo ma regulować, można porównać ze studiowaniem medycyny jedynie w oparciu o katalogi chorób i odpowiadających im leków¹⁷.

¹⁶ Por. J. Bohucki, art. cyt., 66 i 69; Z. Kietlińska, art. cyt., 16.

¹⁷ Por. F. Carnelutti, *Metodologia del diritto*, Padova 1939, 35 i nn.; R. B. Casset, dz. cyt., 427 i autorów tam przytoczonych.

d) Żywa więź ze słuchaczami

Dalszym nieodzownym środkiem do utrzymania słuchaczy w aktywnej postawie jest zachowanie stałej z nimi więzi w czasie wykładu. Ta więź czyli stały kontakt ze słuchaczami, skłaniający ich do aktywności myślowej i koncentracji uwagi, zależy w dużej mierze od postawy samego wykładowcy. Jego postawa powinna być też aktywna.

Może zdziwić kogoś domaganie się od wykładowcy postawy aktywnej w czasie wykładu. Profesor przecież, prowadząc wykład, musi siłą rzeczy być aktywny. Często jednak aktywność wykładowcy w trakcie wykładu jest tylko pozorna lub ogranicza się do minimum. W tradycyjnym bowiem wykładzie rola wykładowcy sprowadzała się w zasadzie do „półautomatu” biernie przekazującego uprzednio przygotowany materiał naukowy¹⁸. Wymagana od wykładowcy aktywność powinna przejawiać się przede wszystkim w utrzymaniu stałej więzi ze słuchaczami i skoncentrowaniu ich uwagi na temacie prowadzonego wykładu¹⁹. Dlatego też wykładowca powinien się starać „panować” nad salą czyli ogarniać ją całą nie tylko swoim głosem ale i wzrokiem, by mógł zdawać sobie sprawę, czy i w jakim stopniu jego wywody trafiają do świadomości słuchaczy, czy i w jaki sposób są rozumiane i notowane główne punkty jego wykładu, oraz odpowiednio reagować na zauważone przejawy braku zrozumienia treści wykładu czy też osłabienia uwagi słuchaczy²⁰.

Za wszelką przeto cenę należy unikać tzw. „wykładu dla samego wykładu”, w czasie którego wykładowca nie zwraca uwagi na słuchaczy²¹. Takı wykład profesor J. Pieter nazywa wykładem „prywatnym” lub „bezraportowym”, gdyż wykładowca przemawia do i dla siebie. Tego rodzaju wykład nie odnosi oczywiście prawie żadnego skutku, bo młodzież w takim wypadku lekceważy tak osobę wykładowcy jak i treść wykładu²². Studenci bowiem posiadają już duże poczucie własnej godności i są bardzo uwrażliwieni na własne „ja”. Dlatego też właściwy stosunek wykładowcy do słuchaczy w czasie prowadzenia wykładu jest ważnym czynnikiem utrzymania z nimi pożądanego kontaktu, który skutecznie mobilizuje ich do zachowania aktywnej postawy²³.

Nie bez znaczenia dla podtrzymania żywej więzi z audytorium i konsekwentnie dla koncentracji uwagi słuchaczy jest strona techniczna, że tak powiem, wykładu — zewnętrzna jego forma. Chodzi tu głównie o zagadnienie, czy wykład należy odczytywać z przygotowanego uprzednio skryptu lub wygłaszać go całkowicie z pamięci czy też przemawiać posługując się notatkami. Różne są opinie na ten temat. Najśluszniesze chyba będzie zajęcie w tej kwestii stanowiska pośredniego. Trzeba bowiem przyznać, że najgorszą formą techniczną wykładu jest odczytywanie całkowicie gotowego tekstu²⁴. Wykład taki jest pozbawiony tej

¹⁸ K. Nożko, art. cyt., 112.

¹⁹ Por. R. Wroczyński, art. cyt., 90.

²⁰ Por. M. Janusz, art. cyt., 42.

²¹ Por. J. Bohucki, art. cyt., 63 i 69.

²² J. Pieter, *Wykład w szkole wyższej*, cyt., 90.

²³ Por. Bohucki, art. cyt., 63.

²⁴ Por. J. Pieter, art. cyt., 88; J. Bohucki, art. cyt., 62.

żywości i bezpośredniości, która stanowi nieodzowny czynnik w nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi ze słuchaczami. Wykład natomiast wygłaszany całkowicie z pamięci, choć odznacza się cechami warunkującymi wymaganą kontaktowość z audytorium, łatwo jednak przeradza się w tzw. „wykład luźno skojarzeniowy”²⁴, który odbiega w większym lub mniejszym stopniu od właściwej dla danego problemu systematyki, zawiera liczne dygresje i porusza wiele ubocznych zagadnień, wskutek czego zasadnicza jego treść rozplywa się i zaciera. Stąd wydaje się, że jest wskazane posługiwanie się przez wykładowcę przygotowanymi notatkami. W ten sposób bowiem, unikając zbytniego przysparzania wysiłku związanego z pamięciowym ogarnięciem całości treści, a zwłaszcza kolejności następujących po sobie szczegółów, profesor może łatwiej skoncentrować uwagę na istotnych elementach wyluszczonego zagadnienia, ustrzec się zbędnych dygresji, a wskutek tego systematyczniej i przejrzyściej problem przedstawić²⁵. Wykład jednak prowadzony przy pomocy notatek powinien zachować charakter potocznego przemówienia. Korzystanie bowiem z notatek nie może być zbyt kurczowym trzymaniem się ich, gdyż to utrudniałoby obserwowanie i bezpośrednio zwracanie się do słuchaczy oraz stosowanie innych środków utrzymania z nimi należytego kontaktu. Jeżeli zaś wykładowca z braku dobrej pamięci lub z powodu innych indywidualnych względów musi odczytywać wykład, wówczas powinien sobie przyswoić odpowiedni sposób czytania — jak najbardziej zbliżony do swobodnego przemawiania²⁶.

W odniesieniu do wykładów z dziedziny prawa łatwo zauważyć, że tu wykładowca jest w szczególny sposób skrepowany tekstem, gdyż często musi przytaczać in extenso przepisy ustawy. Dlatego też, by nie tracić więzi ze słuchaczami, powinien się starać dobrze opanować pamięciowo analizę poszczególnych przepisów, ilustrując przykłady z praktyki prawniczej i tzw. treść wiążącą omawiane instytucje lub normy prawne. Dla zachowania zaś ustalonej uprzednio systematyki omawianego zagadnienia powinien mieć przed sobą przejrzysty konspekt głównych jego punktów, a jeszcze lepiej — jeśli to tylko możliwe ze względu na wyposażenie sali wykładowej — umieścić schemat na tablicy lub planszy i odwoływać się do niego w toku wykładu.

Nie małą rolę w związku z techniczną stroną wykładu odgrywa tempo w przedstawianiu zagadnienia, styl mówienia, dykcja, siła głosu, intonacja i jego modulacja, mimika, gestykulacja, a nawet postawa i ubiór wykładowcy. Wszystko to powinno się odznaczać takimi zaleceniami, które zapobiegają lub przeciwdziałają normalnemu zmęczeniu psychicznemu i słabnięciu uwagi słuchaczy, a wskutek tego dodatnio wpływają na recepcję wykładu²⁷.

II. — Powiązanie wykładu z samodzielną lekturą

Drugi postulat wysuwany przez współczesną dydaktykę pod adresem wykładu uniwersyteckiego domaga się, aby wykłady były tak ujmowane i przeprowadzane, żeby nie tylko aktywizowały słuchaczy na wy-

²⁵ Por. E. Olszewski, art. cyt., 105.

²⁶ Por. J. Bohucki, art. cyt., 62 i n.

²⁷ S. Wołoszyn, art. cyt., 78.

kładach, lecz również pobudzały i skłaniały ich do korzystania z literatury, a przez to do samodzielnego studiowania danego przedmiotu.

Samokształcenie bowiem w szczególny sposób rozwija samodzielność umysłową studentów. Powinno przeto być istotnym zadaniem studiów wyższych. Stąd zasadnicza rola wykładu powinna polegać nie tyle na nauczaniu danej dyscypliny, ile raczej na odpowiednim kierowaniu samodzielnym uczeniem się młodzieży akademickiej²⁸.

Aby więc odpowiedzieć temu postulatowi, wykład powinien być powiązany, zwłaszcza na wyższych latach studiów, z odpowiednią lekturą. Wykład bowiem uniwersytecki, w odróżnieniu od wykładu szkolnego, musi mieć charakter bardziej źródłowy, czyli opierać się na opracowaniach podających mniej lub więcej szczegółową analizę różnych faktów, opinii, stanowisk i kierunków w danej dziedzinie. Wykładowca powinien odwoływać się w czasie wykładu do tych szczegółowych opracowań i przynajmniej niektóre z nich zalecać studentom jako lekturę. Jednocześnie należy podawać wskazówki dotyczące sposobu korzystania z zalecanej lektury²⁹.

Zwłaszcza, gdy chodzi o studentów pierwszego roku, krótkie wprowadzenie metodyczne do poszczególnych przedmiotów, pouczające o sposobie uczenia się danego przedmiotu, robienia notatek, korzystania z podręcznika i innych publikacji, są nieodzowne. Studenci pierwszego roku nie są bowiem przyzwyczajeni do czytania książek teoretycznych i często nie umieją posługiwać się podręcznikami czy innymi książkami naukowymi³⁰.

W związku z tym zagadnieniem wielu dydaktyków wysuwa wnioski, aby zalecać opracowywanie lektury przed słuchaniem wykładów. Biorą oni pod uwagę fakt, że studenci często przystępują do czytania zalecanej literatury dopiero w czasie przygotowywania się do egzaminu. Oczywiście, tej metody nie można pochwalać. Uprzednia lektura ma rzeczywiście tę zaletę, że poprzedzająca tok wykładu znajomość zagadnienia podnosi stopień skupienia i zainteresowania się poruszonym problemem oraz mobilizuje studentów do czynnego współdziałania myślowego z wykładowcą. W ten sposób omawiane na wykładzie zagadnienie ulega znacznemu pogłębieniu³¹. Powstaje jednak pytanie, czy w odniesieniu do wszystkich przedmiotów i wszystkich publikacji zalecenia godnych dało by się tę metodę zastosować? Wydaje mi się, że niektóre opracowania szczegółowe, zwłaszcza z dziedziny prawa, było by korzyst-

²⁸ Por. J. Pieter, art. cyt., 85; J. Sobańska, *Psychologiczna problematyka procesu dydaktyczno-wychowawczego*, W: Wybrane zagadnienia dydaktyki, cyt., cz. II, 42.

²⁹ Por. R. Wroczyński, art. cyt., 92; E. Olszewski, art. cyt., 103; J. Pieter, art. cyt., 95.

³⁰ Por. S. Wołoszyn, art. cyt., 81; Z. Kietlińska, *O pewnych aspektach specyfiki pracy z I rokiem*, W: Wybrane zagadnienia dydaktyki, cyt., cz. II, 76; H. Kraskowska, *Studenci I roku* (z badań sądazowych), w: *Życie Szkoły Wyższej*, 18 (1970) n. 4, 87—88; B. Bielowska, K. Słomczyński, M. Walendowska, *Z badań nad studentami I roku Wydziału Prawa Uniwersytetu Łódzkiego*, Warszawa 1968, 135.

³¹ Por. R. Wroczyński, art. cyt., 92; K. Nożko, art. cyt., 114.

niej dla słuchaczy zalecać do przeczytania dopiero po wyłożeniu danego zagadnienia. Opracowania zaś o charakterze bardziej popularnym, wprowadzającym lub historycznym, ze względu na powyższe racje, lepiej jest zalecać jako lekturę przygotowującą do wykładów.

III. — Struktura treści wykładu

Aby wykład spełnił rolę wyznaczoną mu przez współczesną dydaktykę, nie wystarczy przestrzeganie założeń dydaktycznych dotyczących samej tylko jego strony formalnej. Trzeba również zwracać uwagę na zasady metodyczne odnoszące się do struktury treści wykładu. Ważnym bowiem czynnikiem wdrażania studentów do samodzielnych poszukiwań jest również odpowiedni dobór materiału dla wykładów. Już kiedyś L. Petrażycki, teoretyk prawa i socjolog, zwracał uwagę, że wykład uniwersytecki nie powinien podawać materiału, który by studenci mieli zapamiętać, lecz materiał skłaniający ich do samodzielnego myślenia i rozwijania swego umysłu³². Dziś coraz częściej zwraca się uwagę na znikomą wartość tradycyjnego wykładu kursowego, obejmującego całość materiału przewidzianego programem nauczania w danej dziedzinie. Taki bowiem wykład w bardzo małym stopniu pobudza studentów do samodzielnych dociekań i do samokształcenia się. Można go tolerować jedynie przejściowo i wyjątkowo w odniesieniu do tych przedmiotów, które nie posiadają podręczników ani przynajmniej częściowych opracowań w książkach lub w czasopismach naukowych, do których wykładowca mógłby słuchaczy odesłać. W takiej bowiem sytuacji profesor jest zmuszony podawać studentom systematycznie cały materiał danego przedmiotu. By jednak tego rodzaju sytuacja nie przeciągała się, wskazane jest wydanie przez wykładowcę skryptu. Gdy chodzi zaś o dyscypliny posiadające odpowiednie opracowania podręcznikowe, monograficzne lub przynajmniej częściowe w postaci artykułów, z których słuchacze mogliby korzystać, postuluje się zastąpienie wykładu kursowego wykładami innego typu³³.

Prof. J. Pieter np., zwracając uwagę na zmniejszającą się użyteczność wykładów kursorycznych, uważa za celowe trzy rodzaje wykładów: 1) orientacyjny, czyli wprowadzający do danej dyscypliny i polegający na zorientowaniu słuchaczy w ogólnej problematyce przedmiotu, metodzie badań, literaturze i sposobie uczenia się; 2) monograficzny, w którym wykładowca przedstawia w sposób możliwie wyczerpujący już to wyniki własnych badań naukowych, już to trudno dostępne cudze osiągnięcia w danej dziedzinie, dotyczące jednego lub kilku podstawowych zagadnień objętych programem przedmiotu; 3) wykład konsultacyjny, zajmujący pośrednie miejsce między wykładem w dotychczasowym ujęciu a zajęciami ćwiczeniowymi i stanowiący dopełnienie wykładu wprowadzającego do danej dyscypliny³⁴.

³² L. J. Petrażycki, *Uniwersytet i nauka*, Pietierbug 1907, cyt. u S. I. Zinowiewa, dz. cyt., 23.

³³ Por. E. Olszewski, art. cyt., 97, 99 i 101; R. Wroczyński, art. cyt., 90 n. 2; M. Janusz, art. cyt., 44; J. Rutkowski, *Wykłady czy konwersatoria*, W: *Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa*, Poznań 1948, 12 i nn.

³⁴ J. Pieter, art. cyt., 84—85; por. też K. Nożko, art. cyt., 114 i nn.

Inni autorzy, uzupełniając tę klasyfikację wykładów uniwersyteckich, zalecają jeszcze typ wykładu problemowego, który — jak samo określenie słowne wskazuje — polega na przedstawieniu słuchaczom wybranego problemu i rozwiązaniu go w drodze dyskursywnego myślenia³⁵. Przedmiotem tego rodzaju wykładów mogą być poszczególne zagadnienia z danej dziedziny, które dadzą się ująć problemowo lub domagają się tego ze względu na swą złożoność, rozbieżność poglądów itp. właściwości. Mogą też obejmować kwestie występujące w różnych częściach programu, ale ze względu na zachodzący między nimi związek — łączność czy przeciwstawność — dadzą się sprowadzić do jednego problemu³⁶. Wykład problemowy może również spełniać funkcje zbiorczą — syntetyzującą, naświetlając jakiś większy zespół zagadnień zawartych w programie przedmiotu³⁷. Takie wykłady mogą też uwzględniać problematykę historyczno-metodologiczną danej dyscypliny³⁸.

Oceniając te sugerowane typy wykładów pod kątem przydatności do nauczania prawa, trzeba stwierdzić, że dadzą się one wszystkie korzystnie połączyć w jednym cyklu wykładów przewidzianych dla danego przedmiotu. I tak na początku takiego cyklu można zastosować szereg wykładów wprowadzających, które objęłyby: 1) ogólną charakterystykę danego działu prawa, jego pozycję w całym systemie nauk prawnych i związek z naukami pokrewnymi, 2) rozwój historyczny, uwzględniający tak źródła jak i doktrynę, 3) systematykę obowiązującą w danej materii, metodę naukową i zasady interpretacji, 4) przegląd pozycji przewidzianych do lektury i sposób korzystania z niej, 5) ogólne zasady przewodnie, podstawowe instytucje i pojęcia omawianego działu prawa.

Po wyczerpaniu tych zagadnień można przeprowadzić szereg wykładów o charakterze monograficznym, które by przedstawiły w sposób wyczerpujący podstawowe lub trudniejsze części programowego materiału. W tym czasie studenci mogliby już mieć opracowaną większą część lektury przygotowującej do następnego ciągu wykładów problemowych.

Te ostatnie powinny objąć takie zagadnienia jak społeczne podłoże lub oddziaływanie ważniejszych instytucji prawnych danego działu, zasady ogólne i linie przewodnie na tle obowiązujących przepisów, krytyczno-porównawcza analiza niektórych rozwiązań ustawowych, ważniejsze problemy sporne na danym odcinku nauki prawa. Cykl należało by zamknąć pewną ilością wykładów konsultacyjnych, które polegałyby na pogłębieniu niektórych zagadnień materiału programowego, wybranych przez profesora w zależności od ich znaczenia naukowego dla dalszych studiów lub praktyki prawniczej, albo wskazanych przez pytania i wątpliwości studentów. Do takiego pogłębienia bardzo wydatnie przy-

³⁵ Por. W. Okoń, *O charakterze wykładu uniwersyteckiego*, w: *Życie Szkoły Wyższej*, 1961, n. 7—8, 49; J. Pieter, *Sprawa kształcenia usamodzielniającego*, cyt., 73 i n.

³⁶ Por. M. Żyto mirska, Z. Radwan, *Praca dydaktyczna w studium nauczycielskim*, Warszawa 1965, 61.

³⁷ Tamże, 70.

³⁸ Por. H. Skolimowski, *W sprawie zmodernizowania tradycyjnego typu wykładu na uczelniach technicznych*, w: *Życie Szkoły Wyższej*, 1961, n. 9, 30.

czynia się wspólne przedyskutowanie i rozwiązanie kilku przypadków praktycznych, nawiązujących do poszczególnych pozycji z lektury oraz wymagających zastosowania wielu konstrukcji i przepisów prawnych.

Zastosowanie w powyższej kolejności tych wszystkich rodzajów wykładu, przy jednoczesnym uwzględnianiu zaleceń metodycznych, które dotyczą formalnej strony wykładu, niewątpliwie odpowiadałoby w sposób możliwie najpełniejszy wysuwanemu postulatowi wdrażania młodzieży do samodzielności w zdobywaniu wiedzy i prowadziłoby skutecznie do osiągnięcia celu właściwego nauczaniu uniwersyteckiemu.

ks. Alfons Przybyła