

## Z PROBLEMÓW DYDAKTYKI EKONOMII POLITYCZNEJ

Obok filozofii marksistowskiej, nauk politycznych i kilku dyscyplin szczegółowych, ekonomia polityczna zaliczana jest do podstawowego bloku nauk społeczno-politycznych, objętego programami większości kierunków studiów wyższych. Tradycyjnie używa się w odniesieniu do nich określenia *przedmioty światopoglądowe*, co podkreśla niewątpliwą ich rolę nie tylko w rozszerzaniu ogólnej wiedzy o życiu społecznym, ale i w oddziaływaniu wychowawczym, tj. kształtowaniu właściwych postaw młodzieży akademickiej wobec podstawowych problemów współczesnego życia. Niezależnie od właściwego nastawienia emocjonalnego do aktualnych i przyszłych zadań związanych z budową rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, a więc zaangażowania w sprawy ogółu, młody inteligent polski musi zostać w toku studiów wyższych przygotowany do samodzielnej, intelektualnej percepcji zmieniających się stale warunków życia społeczno-politycznego. Umiejętność prawidłowego myślenia kategoriami politycznymi, wolnego od dogmatycznych formuł i schematów, winna równocześnie opierać się na podstawowych założeniach ideologii marksistowskiej, posługując się trafnymi i twórczymi rozwiązaniami metodologicznymi, wykształconymi przez doktrynę społeczną naukowego socjalizmu. Definiując pojęcie *światopogląd* w węższym jego zakresie rozumiemy przezeń spójny zespół poglądów, składający się na całościową wizję świata, tworzący koherentny wewnętrznie system sądów poznawczych i wartościujących, dotyczących

rzeczywistości i nadających jej określony sens<sup>1</sup>. Światopogląd, będący kategorią sfery zjawisk ideologicznych, winien przy tym opierać się na prawidłowym uogólnieniu dorobku nauk szczegółowych, aby skonstruowany przez nas na tej podstawie całościowy obraz przyrody, życia społecznego i form społecznej świadomości pozostawał w pełnej zgodności z wynikami poznania naukowego.

W trudnym i złożonym procesie kształtowania naukowego światopoglądu młodzieży w toku studiów wyższych aktywną rolę winny odgrywać przedmioty społeczno-polityczne, niezależnie od racjonalistycznych treści wynikających z innych dyscyplin kierunkowych, oraz od wpływu na osobowość studenta wywieranego przez ogólną atmosferę wychowawczą panującą na uczelni. Zadań procesu dydaktycznego w zakresie przedmiotów światopoglądowych nie można ograniczyć jednak wyłącznie do przekazania studentom odpowiedniego zasobu konkretnych wiadomości, "jakkolwiek stanowi to niewątpliwie jego punkt wyjściowy. Konieczne jest równoległe do tego właściwe oddziaływanie przez wykładających te przedmioty nauczycieli akademickich na przekonania młodzieży, aby prezentowane w procesie dydaktycznym sądy naukowe zostały przez słuchaczy przyswojone i wtopione trwale w ich światopogląd, rozwijany następnie twórczo w oparciu o własne doświadczenia. Niezbędne jest, aby przekazywane studentom treści marksistowskiej filozofii, ekonomii politycznej, czy też nauk politycznych były przez nich przyjmowane w formie *przeświadczenia prawdziwościowego*, jak to kiedyś określił Zygmunt Mysłakowski<sup>2</sup>. W przeciwnym wypadku uzyskane

1 *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 11, s. 335.

2 Z. Mysłakowski: *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1962.

przez młodzież w ramach tych przedmiotów wiadomości okażą się „niespójne” z ich własnym, ukształtowanym w oparciu o inne przesłanki poglądem na świat, a sprawdzian egzaminacyjny pozwoli na uzyskanie jedynie werbalnego potwierdzenia formalnego opanowania przez studenta wymaganego pensum wiedzy.

Taka sytuacja, stwierdzona niejednokrotnie w świetle dokonywanych na wyższych latach studiów lub po ich ukończeniu sondaży ankietowych, przeprowadzanych wśród młodzieży akademickiej, jest wyrazem niepowodzenia dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela akademickiego. Świadczy bowiem o niezrealizowaniu istotnego założenia procesu dydaktycznego przedmiotów światopoglądowych, polegającego nie tylko na prawidłowym opanowaniu przez słuchaczy racjonalnych treści tych dyscyplin, ale i na immanentnym włączaniu ich do własnego systemu ocen wartościujących, do ukształtowanego systemu przekonań, określających poznawczy i emocjonalny stosunek człowieka do świata<sup>3</sup>.

Jednostkowe niepowodzenia w tym zakresie nie powinny jednak podważać naszego przekonania o słuszności kompleksowych działań pedagogicznych i wychowawczych, nastawionych na kształtowanie u młodzieży racjonalistycznego, opartego na ideologii marksistowskiej poglądu na świat. Musimy bowiem pamiętać, że kształtowanie światopoglądu człowieka jest procesem, którego efekt stanowi wypadkowa oddziaływania wielu różnokierunkowych wpływów. Przychodzący na uczelnię młody człowiek, podatny na ogół na oddziaływanie ze strony nauczycieli akademickich oraz kolektywu studenckiego, nie stanowi przy tym „tabula rasa”, lecz reprezentuje określony, ukształtowany uprzednio pod wpływem środowiska domo-

wego i szkolnego sposób patrzenia na życie. Wyznaczające dalsze jego postępowanie postawy będą także kształtować się w przyszłych etapach życia, co pozwala sądzić, że niejednokrotnie wyniesiona ze studiów racjonalna wiedza o społeczeństwie i mechanizmach jego rozwoju zawodzi w przyszłych przeobrażeniach światopoglądowych obecnego studenta.

Podkreślenie ważnej i odpowiedzialnej społecznie funkcji nauk społeczno-politycznych w procesie kształtowania intelektualnego i wychowawczego młodzieży pozwala zastanowić się nad skutecznością wypracowanych w praktyce dydaktycznej metod i form, przy pomocy których realizowane są założenia programowe odnośnych dyscyplin. Z uwagi na reprezentowaną specjalność zajmę się w dalszych rozważaniach jedynie procesem dydaktycznym w zakresie nauczania ekonomii politycznej na studiach nieekonomicznych<sup>4</sup>.

Usytuowanie tego przedmiotu na pierwszym roku studiów, gdzie rozpoczyna on sekwencję dyscyplin objętych blokiem nauk społeczno-politycznych, utrudnia swobodny wybór formy zajęć dydaktycznych. Podejmująca dopiero studia wyższe młodzież, nawykła do „szkolnego” sposobu przekazywania jej wiedzy i uczenia się, a przy tym nie wyposażona jeszcze przez inne nauki społeczne w niezbędną aparaturę pojęciową i umiejętności metodologiczne, nie stwarza wykładowcy szerszych możliwości stosowania aktywizujących form zajęć dydaktycznych. Dlatego też w praktyce dydaktycznej naszego szkolnictwa wyższego stosuje się na ogół tradycyjne formy w postaci konwencjonalnego wykładu kursowego oraz ćwiczeń, w toku których kierowana przez nauczyciela akademickiego dyskusja na wskazywany uprzednio temat — połączona jest z egzekwowaniem od studentów (w formie odpytywania) wymaganych wiadomości. Od osobistych predyspozycji i „talentu pedagogicznego” wykładowcy oraz jego doświadczenia zależy przy tym, czy w toku konwencjonalnego wykładu potrafi on nawiązać i utrzymać odpowiedni kontakt ze słuchaczami, zmuszając ich do czynnego angażowania się w tok pre-

<sup>3</sup> Szerzej problem ten omawia Wincenty Okoń w książce *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1973. Część III, rozdz. 4.

<sup>4</sup> Szerzej uwagi na temat realizacji programów na różnych kierunkach studiów przedstawił autor — wraz z E. Durą, T. Słezakiem i I. Weissem w artykule pt. *Problemy nauczania ekonomii politycznej w szkołach wyższych*. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* nr 2/26/76, s. 97—107.

zentowanego im procesu myślowego. Celowi temu służy przykładowo stawianie w czasie wykładu pytań, na które, śledząc logiczny tok rozumowania nauczyciela akademickiego, winni dawać odpowiedzi sami studenci, włączani w ten sposób czynnie do wyprowadzania konkluzji poznawczych.

Komunikatywność i siła przekonywania wykładu ekonomii politycznej w dużej mierze zależą przy tym od aktualności prezentowanej w nim problematyki, właściwego doboru przykładów i faktów stanowiących ilustrację głównych jego tez oraz nieunikania zagadnień trudnych i kontrowersyjnych, stanowiących przedmiot społecznego zainteresowania. Prawidłowa postawa moralna wykładowcy oraz jego wiedza i doświadczenie polityczne pozwolą przy tym nie uciekać się w tych przypadkach do płytkiego werbalizmu względnie też unikać konformistycznych przemilczeń. Prawdziwy autorytet i zaufanie ze strony młodzieży zyskuje bowiem wykładowca prezentujący stanowisko głęboko merytorycznie podbudowane i uzasadnione, a równocześnie pryncypialne, wynikające konsekwentnie z własnej jego postawy ideowo-politycznej.

Realizowanie wykładu kursowego nie powinno przy tym wykluczać wprowadzania koniecznych odstępstw od ustaleń programu w sytuacjach wynikających z aktualnych wydarzeń w gospodarce, czy też w życiu politycznym. W obliczu ważnych wypadków w kraju lub świecie odpowiedzialny wykładowca przedmiotów społeczno-politycznych nie może uchylać się od odpowiedniego ich skomentowania i pominać je milczeniem — realizując kolejny, wynikający z programu wykład kursowy. Jest przy tym wskazane, aby umożliwić młodzieży — poprzez zgłaszane przed wykładem, a nawet niekiedy w jego toku pytania — ukierunkowywanie w pewnym stopniu wykładu zgodnie z jej zainteresowaniami. Doświadczony wykładowca nie pozwoli jednak na zdecydowane odbieganie w wyniku zgłoszonych pytań od realizowanej problematyki danego przedmiotu.

Umożliwienie studentom przedstawiania w czasie wykładu nurtujących ich pro-

blemów — zwłaszcza w wypadku mniej licznej grupy słuchaczy — umożliwia także kontrolę stanu percepcji wyłożonego już materiału oraz uzupełnienie, w razie potrzeby, argumentacji prezentowanych uprzednio twierdzeń. Celowe jest także niekiedy postawienie przez wykładowcę — na końcu wykładu lub przed rozpoczęciem następnych zajęć — kilku pytań kontrolnych, celem podsumowania omówionego już tematu lub dla nawiązania do poprzednio przedstawionych zagadnień.

Wszystkie te działania nie zmieniają jednak generalnie charakteru omawianych zajęć, jako wykładu konwencjonalnego, nastawionego na przekazanie studentom określonego zasobu usystematyzowanych logicznie informacji — przy ogólnie biernej formie percepcji z ich strony.

Pod koniec rocznego cyklu zajęć dydaktycznych, gdy studenci opanowali już podstawowe pojęcia ekonomii politycznej i zrozumieli główne mechanizmy procesów społeczno-gospodarczych, można wykorzystać nieco szerzej formę wykładu problemowego. Grupa tematów, omówionych uprzednio ogólnie na ćwiczeniach, lub przygotowanych samodzielnie przez studentów w oparciu o podręcznik czy też dodatkowo zaleconą literaturę, może zostać następnie przedstawiona przez wykładowcę w innym, ciekawym ujęciu (np. w formie przekrojowej — na tle innych problemów, przy ukazaniu zachodzących pomiędzy nimi zależności i sprzężeń zwrotnych). Forma ta jest znacznie bardziej inspirująca intelektualnie słuchaczy oraz umożliwia niekiedy nauczycielowi akademickiemu prezentację, przynajmniej fragmentaryczną, wyników własnych badań naukowych. Jednakże możliwości jej stosowania na I roku studiów, przy niewielkim obowiązującym aktualnie w programach wymiarze godzin zajęć dydaktycznych, są z natury rzeczy ograniczone.

Organicznie związane z wykładem kursowym winny być prowadzone równoległe ćwiczenia, spełniające w kompleksowo rozumianym procesie dydaktycznym szereg funkcji. Pierwszym ich zadaniem jest nakłonienie studentów do sys-

tematycznego przyswajania sobie przerebionego w ciągu roku materiału oraz poszerzanie i ugruntowywanie wiadomości wyniesionych z wykładu i z samodzielnego przerabiania zaleconych podręczników. Celem kontrolowania stanu percepcji obowiązującego materiału konieczne jest odpytywanie uczestników zajęć, względnie też przeprowadzanie krótkich, odpowiednio przygotowanych sprawdzianów testowych. Formy te umożliwiają przy tym okresowe dokonywanie oceny stanu wiedzy i systematyczności w jej przyswajaniu, stanowiących podstawę uzyskania przez studentów zaliczenia odnośnych zajęć. Należy przy tym podkreślić, że bieżące przekazywanie na podstawie ćwiczeń informacji o stanie zrozumienia i opanowania przez ogół młodzieży przerebionego materiału ma niezwykle istotne znaczenie dla prowadzącego wykład kursowy nauczyciela akademickiego, pozwalając mu na odpowiednie do poziomu wiedzy i predyspozycji intelektualnych większości studentów, ustawianie prezentowanej problematyki. Wynikającym przy tym z praktyki dydaktycznej zaleceniem jest, aby wykładowca dany przedmiot prowadził równocześnie ćwiczenia z przynajmniej jedną grupą studencką, stanowiącą dlań *sui generis* „poligon doświadczalny” dla sprawdzania efektywności całego procesu dydaktycznego.

Dруга funkcja ćwiczeń winna polegać na aktywizowaniu ich uczestników w procesie samodzielnego dochodzenia do wiedzy — głównie w oparciu o właściwie dobraną literaturę przedmiotu. Przy konwencjonalnej formie wykładu ta forma ćwiczeń nabiera szczególnego znaczenia, wdrażając młodzież I roku do właściwych form „studowania”. Z tego punktu widzenia ćwiczenia z ekonomii politycznej będą zbliżone do seminarium, na którym studenci referują, samodzielnie lub przy pomocy prowadzącego zajęcia, wyznaczone im uprzednio problemy, przygotowane w oparciu o literaturę (względnie też np. w oparciu o zebrane materiały statystyczne). Referatowa forma wypowiedzi studentów nie powinna jednak dezaktywizować pozostałych uczestników ćwiczeń. W związku z tym należy do przygotowa-

nia się — w ramach omawianej problematyki — zobowiązać wszystkich studentów, rozdzielając pomiędzy nich np. różne pozycje literatury lub wiążące się ze sobą tematy. Powstanie w ten sposób szereg „koreferatów” lub zainspirowane zostaną wypowiedzi uzupełniające, względnie też krytycznie oceniające prezentowane w podstawowym referacie tezy, czy też sposób ujęcia omawianego tematu.

W wyniku tak przygotowanych ćwiczeń nabiorą one formy żywej i często kontrowersyjnej dyskusji, w toku której nastąpi prezentacja nie tylko stanu wiedzy, ale często także i postaw światopoglądowych jej uczestników. Należy przy tym dążyć do tego, aby dyskusja ta była możliwie autentyczna, by angażowała i inspirowała uczestników zarówno od strony intelektualnej, jak i emocjonalnej, co w ogromnym stopniu rozbudza zainteresowania młodzieży, dając w efekcie znaczne korzyści nie tylko o charakterze dydaktycznym. W dużej mierze będzie o tym decydować atmosfera samych ćwiczeń, szczerść prezentowanych postaw i rozstrzyganie kontrowersyjnych poglądów.

Ogromna rola przypada prowadzącemu tego rodzaju ćwiczenia nauczycielowi akademickiemu; wymaga się od niego zarówno znacznych umiejętności i „taktu pedagogicznego”, jak również głębokiej wiedzy i osobistego autorytetu. Prowadzone w formie dyskusji ćwiczenia muszą bowiem być przez cały czas w sposób właściwy kierowane i inspirowane, np. poprzez umiejętnie dobrane pytania. Nie mogą one przebiegać w sposób żywiołowy, ale równocześnie nie powinny nadmiernie krępować inwencji uczestniczących w dyskusji młodych polemistów, zainteresowanych w prezentacji własnego stanowiska lub samodzielnymi przemyśleniami.

Kierowanie ćwiczeniami prowadzonymi w formie dyskusji wymaga przy tym od nauczyciela akademickiego dokonania właściwego wprowadzenia do tematu, nasświetlającego dany problem w ujęciu wielopłaszczyznowym, a na końcu podsumowania dyskusji i prezentacji własnego poglądu w omawianych zagadnieniach. Wykazywanie popełnionych w dyskusji błędów lub braku merytorycznego przy-

gotowania ze strony niektórych uczestniczących w ćwiczeniach osób musi być przy tym dokonywane w sposób pryncypialny (zwłaszcza jeśli chodzi o zagadnienia ideologiczne lub problemy o charakterze politycznym). Ale równocześnie podsumowanie dyskusji nie powinno zniechęcać na przyszłość młodzieży do szczerego i otwartego prezentowania swych poglądów czy też wątpliwości, gdyż w konsekwencji rodzi to szkodliwe moralnie postawy konformistyczne, stanowiąc źródło zakłamania, pustej deklaracyjności i bezwartościowego werbalizmu.

Może przy tym się zdarzyć, że prowadzący zajęcia nie potrafi *a vista* ustosunkować się do któregoś z wyników w toku dyskusji problemów, zwłaszcza jeśli dotyczy on zagadnień bieżących, niedostatecznie naświetlonych w ramach oficjalnej informacji politycznej. Zamiast „kluczenia” lub omijania odpowiedzi wprost, właściwe w takiej sytuacji jest otwarte stwierdzenie, że brak obecnie przesłanek do jednoznacznego ustosunkowania się do danego problemu, że wymaga on głębszego przemyślenia lub zapoznania się z odpowiednimi materiałami źródłowymi. Dobrze jest przy tym powrócić w przyszłości do nierozwiązanego w danym momencie problemu, dając szersze jego naświetlenie. Taka postawa naukowca, odpowiedzialnego pracownika frontu ideologicznego, zyskuje mu na ogół uznanie wśród młodzieży, pogłębia atmosferę zaufania, stwarza prawidłowe wzorce postępowania. Prowadzenie ćwiczeń w postaci kierowanej dyskusji doskonale nadaje się do omówienia większości tematów objętych programem ekonomii politycznej i reprezentuje niewątpliwie największe walory dydaktyczne, będąc formą atrakcyjną zarówno dla studentów, jak i dla prowadzących zajęcia. Umożliwia ona bowiem na ogół prezentację posiadanej wiedzy i własnych przemyśleń. Jednakże w świetle praktyki dydaktycznej uwagi powyższe trzeba „sprowadzić do rzeczywistości”. Polega to na przypomnieniu, że:

1) mamy do czynienia z młodzieżą, która rozpoczyna dopiero właściwe studia, a więc na ogół nie jest jeszcze przygotowana do prowadzenia naukowej dyskusji;

2) brak jeszcze, szczególnie na początku I roku, wytworzonych w obrębie poszczególnych grup studenckich więzi, ułatwiających szerszą konfrontację indywidualnych przemyśleń i postaw;

3) ćwiczenia prowadzone są w licznych, ponad 30-osobowych grupach, co znacznie utrudnia zindywidualizowane podejście do wypowiedzi poszczególnych studentów;

4) ćwiczenia w semestrze zimowym prowadzone są w wymiarze 2 godzin, co dwa tygodnie, co nie wpływa korzystnie na nawiązanie bardziej bezpośrednich więzi między prowadzącym te zajęcia nauczycielem akademickim a grupą studencką. A jest to niewątpliwie jednym z istotnych warunków zapewnienia właściwej atmosfery w toku prowadzonej podczas ćwiczeń dyskusji.

Niewielki wymiar godzin zajęć dydaktycznych z ekonomii politycznej na większości kierunków studiów nieekonomicznych (60 lub maksymalnie 90 godzin) decyduje na ogół o konieczności spełniania przez ćwiczenia w pewnym stopniu autonomicznej funkcji w stosunku do wykładu. Brak bowiem często możliwości omawiania i pogłębiania na ćwiczeniach materiału objętego uprzednio wykładem, który, w tych warunkach czasowych, musi ograniczać się jedynie do prezentacji wybranych, węzłowych problemów programu kursowego. W tej sytuacji ćwiczenia muszą niejako uzupełniać wykład, służąc wyjaśnieniu studentom tematów całkowicie pominiętych, względnie jedynie zasygnalizowanych w toku wykładów.

Reprezentuję bowiem pogląd, że w ramach ograniczonego czasu większą korzyść przynosi studentom przedstawienie w wykładzie powiązanych ze sobą logicznie, ale wybranych w formie monograficznej problemów (co umożliwia szersze i bardziej pogłębione od strony metodologicznej ich wyłożenie) niż omówienie w sposób pobieżny, a więc powierzchowny, całego materiału kursowego. Właściwe ujęcie tematów objętych programem wykładów stworzy bowiem słuchaczom możliwość bardziej prawidłowego ustawienia pracy samokształceniowej, związanej z samodzielnym przygotowaniem się do ćwiczeń, a następnie do egzaminu, względnie

też z poszerzaniem — zgodnie z osobistymi zainteresowaniami — materiału kursowego. Ścisłe zintegrowaną z wykładem i ćwiczeniami formą zajęć dydaktycznych winny być indywidualne lub grupowe konsultacje oraz repetytoria, przeprowadzane głównie przed zapowiedzianymi kolokwiami, czy też egzaminem. Konsultacje są przy tym niewątpliwie szczególnie cennym typem bezpośredniego kontaktu pomiędzy nauczycielem akademickim a studentami; należy żałować, że w obecnej praktyce naszego szkolnictwa wyższego są one wykorzystywane w wysoce niedostatecznym stopniu. Na ogół bowiem sprowadzają się one do obligatoryjnej formy zaliczania określonych partii materiału przez wyznaczonych studentów, abscentujących zajęcia, względnie nie wykazujących się w toku ćwiczeń odpowiednim przygotowaniem. W tej formie konsultacje stają się rygiorem służącym sprawdzaniu wiadomości i zmuszającym studentów do systematycznego uczenia się w ciągu roku.

Nie umniejszając znaczenia dyscyplinującej młodzież roli obligatoryjnych konsultacji, byłoby ze wszech miar wskazane równoczesne szersze wykorzystanie ich dla zwiększenia stopnia indywidualizowania procesu dydaktycznego wobec określonych grup, a nawet pojedynczych studentów. Bezpośredni, osobisty kontakt z nauczycielem akademickim, w kameralnej atmosferze, może niewątpliwie wywrzeć istotny wpływ zwłaszcza na bardziej podatną psychikę młodego człowieka, stwarzając dla niego ważne źródło inspiracji intelektualnych, czy też godnych naśladowania wzorców. Kontakty tego typu winny jednak wynikać głównie z uświadomionych potrzeb samej młodzieży, wiążąc się z jej dążeniem do wyjaśnienia wynikłych w toku studiowania danego przedmiotu problemów, z chęcią uzyskania dodatkowych wskazówek metodologicznych, informacji bibliograficznych itp.

Taka forma fakultatywnych, indywidualnych konsultacji, bardziej powszechna na wyższych latach (zwłaszcza w toku przygotowywania materiałów, a następnie pisanie prac magisterskich), nie występuje na ogół w ramach dyscyplin wykładanych

w początkowym okresie studiów. Można jednak spodziewać się, że będzie się ona upowszechniać w miarę wprowadzania na szerszą skalę indywidualnego toku studiów dla szczególnie uzdolnionej młodzieży. Służyć temu muszą także odpowiednie zmiany w systemie szkolnictwa wyższego, idące w kierunku zmniejszania obciążeń dydaktycznych zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Podobną w swej istocie postać „niesformalizowanych” kontaktów pomiędzy nauczycielem akademickim a grupą młodzieży o określanych zainteresowaniach badawczych stanowią studenckie koła naukowe. Z natury rzeczy grupują one jednak studentów wyższych lat i to w kołach o nastawieniu zgodnym z reprezentowanym kierunkiem studiów. Stąd też na uczelniach nieekonomicznych nie rozwija się na ogół ruch studencki na odcinku reprezentowanej przez autora tych uwag dyscypliny, jakkolwiek występują i tu szersze możliwości kontaktów w ramach studenckich kół politologów, czy zespołów zainteresowanych problematyką geografii ekonomicznej lub historii najnowszej.

Należałoby wreszcie wspomnieć o różnorodnych platformach pozadydaktycznych kontaktów nauczycieli akademickich z młodzieżą studencką, m. in. w roli opiekunów roczników i grup studenckich, czy też domów akademickich, kuratorów organizacji młodzieżowych, lektorów w ramach szkolenia partyjnego lub na kursach aktywu studenckiego itp. Wszystkie te odcinki naszej działalności w uczelni stanowią przy tym muszą zgodny wewnętrznie front wychowawczy, w ramach którego aktywną rolę odgrywać musi sama młodzież.

Uzupełnienie powyższych uwag stanowią refleksje, wynikające z zajęć dydaktycznych z przedmiotów wywodzących się z ekonomii politycznej, a prowadzonych w ramach studiów specjalistycznych (studia II stopnia, studia podyplomowe i doktoranckie). Obejmują one słuchaczy na ogół w pełni przygotowanych do samodzielnego zdobywania wiedzy, ludzi dojrzałych, o skryształizowanym w większości światopoglądzie i ze znaczną sumą włas-

nych doświadczeń życiowych, umożliwiają więc szerokie wykorzystanie niekonwencjonalnych form zajęć dydaktycznych. Mogą one przy tym bazować na podstawowym materiale objętym programem ekonomii politycznej, który słuchacze mieli możliwość (i obowiązek) poznać i opanować na niższych szczeblach edukacji. Jego uzupełnieniu, pogłębieniu i aktualizacji służyć ma monograficzna prezentacja wybranych zagadnień współczesnego świata, w ramach szeroko rozumianej problematyki polityki gospodarczej i społecznej.

Zarówno charakter omawianych studiów, jak i tematyka przedmiotów, objętych programami, uzasadniają w pełni wykorzystanie w ramach zajęć dydaktycznych formy konwersatorium, względnie też wykładu konwersatoryjnego. Pierwszy typ zajęć prowadzony jest na studiach magisterskich II stopnia kierunku historii, drugi natomiast na zorganizowanym w WSP w Krakowie studium podyplomowym dla nauczycieli wychowania obywatelskiego. Obydwie formy są stosowane na studiach doktoranckich z dydaktyki geografii. Omawiane formy zajęć dydaktycznych cechują się wysokim stopniem aktywizacji słuchaczy, włączanych bezpośrednio, w cały tok prowadzonego procesu dydaktycznego. Odpowiada to w pełni łańciskiemu źródłosłowowi nazw omawianych form zajęć (*conversari* — oznacza obcować)<sup>5</sup>.

W literaturze pedagogicznej brak dotąd jednoznaczne rozgraniczenia pojęć *konwersatorium* i *seminarium*, można więc przyjąć, że są one bliskoznaczne. Mają one charakter zajęć problemowych, prowadzonych przez nauczyciela akademickiego z niewielką grupą studentów, którzy — pod jego kierownictwem — samodzielnie dochodzą, na ogół w drodze dyskusji, do określonych rezultatów poznawczych. W toku konwersatorium ten stosunek swistego „partnerstwa” pomiędzy prowadzącym zajęcia i ich uczestnikami wydaje się być szczególnie znaczący. W ramach ogólnie zarysowanej problematyki konwersatorium słuchacze dokonują uściślającego wyboru konkretnych tematów,

przewidzianych do szczegółowego omówienia. Następnie, w oparciu o ustaloną przez prowadzącego zajęcia bibliografię, rozdzielają między siebie poszczególne zagadnienia, przygotowując się do dyskusji. Winna ona możliwie wszechstronnie, wielopłaszczyznowo naświetlić dany problem, z uwzględnieniem różnorodnych jego aspektów i uwarunkowań oraz implikacji w stosunku do innych zagadnień. Dyskusja kierowana, a następnie podsumowywana przez nauczyciela akademickiego prowadzącego konwersatorium, winna naświetlić i ustosunkować się do różnych możliwych rozwiązań danego problemu (np. przy wykorzystaniu metody symulacji). W taki sposób omawiano przykładowo problematykę sprzeczności występujących we współczesnym świecie i zagadnienia koegzystencji odmiennych systemów społeczno-ekonomicznych, czynniki postępu społeczno-ekonomicznego w dobie rewolucji naukowo-technicznej oraz główne założenia strategii rozwojowej Polski w dekadzie lat siedemdziesiątych, gospodarczą pozycję naszego kraju w świecie i program społeczno-ekonomiczny dalszego rozwoju Polski na okres perspektywiczny, związany z przechodzeniem do etapu rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Podobnie w wykładzie konwersatoryjnym występuje integralne powiązanie wykładu z dyskusją, w której powinni brać udział przygotowani w oparciu o ustaloną uprzednio literaturę wszyscy uczestnicy zajęć. Wykład wprowadzający do dyskusji nie powinien wyczerpywać danego tematu, lecz dawać ogólny zarys wchodzących w jego ramy problemów, w ich wzajemnym powiązaniu. Powinien on również w pewnym sensie prowokować, czy też inspirować dyskusję, prezentując różne możliwe ujęcia danego zagadnienia oraz ukazując jego złożoność i wynikające z określonych sposobów jego rozwiązania konsekwencje. Decydujące znaczenie dla zakładanego efektu dydaktycznego ma tu aktywny stosunek uczestników omawianych zajęć do naświetlonego tematu i prezentowana przez nich samodzielność w rozwiązywaniu poszczególnych zagadnień, w oparciu o właściwą inter-

<sup>5</sup> W. Okoń, op., cit., część VI, rozdz. 5.

pretację przyswojonych przez nich uprzednio wiadomości. Wspólne dochodzenie uczestników tak prowadzonego wykładu do określonych wniosków poznawczych winno znaleźć wyraz w zwięzłym podsumowaniu dyskusji, dokonywanym przez nauczyciela akademickiego.

Przedstawione powyżej formy zajęć dydaktycznych, możliwe do wykorzystania w odniesieniu do bardziej dojrzałych intelektualnie i wyrobionych życiowo słuchaczy, mają szczególne znaczenie w nauczaniu przedmiotów społeczno-politycznych. Służą one bowiem nie tylko pogłę-

bianiu ich wiedzy i przyswajaniu sobie określonych umiejętności metodologicznych w zakresie nauk społecznych, ale równocześnie pozwalają na kształtowanie cennych społecznie, aktywnych postaw poznawczych, opartych na krytycznej dociekliwości i konstruktywnym podchodzeniu do rozwiązywania sprzeczności występujących we współczesnym życiu społecznym.

Także dla nauczyciela akademickiego, prowadzącego konwersatorium lub wykład konwersatoryjny, zajęcia te mogą stanowić źródło szczególnej satysfakcji, umożliwiając niestereotypowe lecz twórcze omawianie problemów, pobudzając w ten sposób do samodzielnego myślenia zespół słuchaczy objętych procesem kształcenia<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> *Ideowo-wychowawcze problemy nauczania ekonomii politycznej* omawia m.in. J. Górski w „Życiu Szkoły Wyższej” nr 1|1970 (s. 30—37).