

W SPRAWIE WYKŁADU UNIWERSYTECKIEGO HISTORII

Trudność zabrania głosu w sprawie wykładów uniwersyteckich w ogóle, a historycznych w szczególności wypływa z wieloznaczności wyrazu „wykład” w praktyce dzisiejszego uniwersytetu. Oznacza to bowiem kilka sytuacji pedagogicznych łączących się wprawdzie zasadniczym sposobem przekazywania treści nauczania, mianowicie *ex cathedra* i *viva voce*, ale dość różnych co do formy. Rozróżniamy je potocznie terminami dodatkowymi, objaśnieniami takimi, jak: wykład kursowy, wykład wybranych zagadnień, wykład monograficzny, czasem nawet wykład-konwersatorium. Trudności płyną także z niepełnej podstawy oceny, jaki stopień efektywności osiąga wykład w różnej jego postaci w całości uniwersyteckiego procesu dydaktycznego.

Zanim wejdziemy w pobieżną analizę przytoczonych terminów i pojęć, warto na chwilę zdać sobie sprawę z rozległości środków technicznych nauczania we współczesnej szkole wyższej. Dzielą się one według zdania ekspertów z UNESCO na cztery stopnie, stosownie do użytych zastosowań techniki. Pierwszą grupę stanowią środki transmisji wiadomości bez użycia maszyn. Są to: a. Wykłady ustne i pokazy z nimi związane, b. Narzędzia łączące się z tym sposobem przekazywania informacji: tablica, wykresy, rysunek, eksponaty do demonstrowania. W drugiej grupie wchodzi w grę możliwość druku. Są to takie środki, jak: a. Książki (podręczniki, teksty, testy i ankiety sprawdzające), b. Urządzenia pomocnicze (biblioteki, archiwa). Trzecią grupę tworzą środki słuchowo-wzrokowe uruchamiane przez człowieka mechanicznie i oddziaływające na wzrok (przezroczka), słuch (radio), na słuch i wzrok (film, telewizja); związane są z tym takie urządzenia jak: ekrany, aparaty projekcyjne stałe i ruchome, telewizory, magnetofony. Wreszcie czwarta grupa to takie środki nauczania, gdzie w procesie nabywania wiedzy nawiązuje się bezpośredni stosunek ucznia z maszyną: są to laboratoria językowe, fonetyczne i do nauki języków obcych, których parę przykładów można przytoczyć i z Polski. Otworzono też już drogę do rozwinięcia samouctwa programowanego, czerpanego z maszyn liczących i ich pamięci; mogą się one stać maszynami samouczącymi.

W obecnej chwili, w praktyce uniwersyteckiej, nie tylko u nas przewagę mają środki tradycyjne kategorii pierwszej, składające się na ustną transmisję informacji, ewentualnie wraz z pokazem. Drugie miejsce ma następna kategoria, tzn. druk (książka i biblioteka). Trzecia wymaga rozwinięcia, zwłaszcza w zakresie przezroczcy, diapoztywów i filmów oświatowo-naukowych. Udział telewizji w nauczaniu uniwersyteckim, zwłaszcza zaocznym, i u nas zarysowuje się jako niezbyt daleka możliwość i to nie tylko w naukach technicznych, mianowicie z chwilą uruchomienia drugiego programu telewizji. Czwarta kategoria znajduje się wszędzie dopiero w trakcie nieśmiałych prób i jej przydatność dla humanistyki nie jest jeszcze jasna, choć można sobie wyobrazić np. zastosowanie repetytoryjne urządzeń samouczących.

Dla kształcenia historyka, zarówno w przedmiotach kierunkowych, jak dodatkowych, przydatność wspomnianych środków technicznych jest więc dziś różna. Zgodzimy się jednak chyba na to, że wzory dawne i nasza własna rutyna trzymają

nas mocno przy słowie mistrza i przy druku książkowym; inne, nawet tak dostępne chwytły dydaktyczne, jak przezrocze i film naukowy, nie cieszą się ani uznaniem, ani dostatecznym zainteresowaniem akademickich nauczycieli historii. Inne nauki historyczne stosują je szerzej, jak historia sztuki, etnografia i archeologia — z racji przewagi źródeł materialnych w ich warsztacie. Ale i w grupie środków najbardziej tradycyjnych postępy są małe. Tak np. sposób korzystania z biblioteki kontynuuje doświadczenie pokoleń poprzednich. Własne miejsce biblioteczne jako codzienny warsztat pracy umysłowej studenta, z wyborem odłożonych książek do czytania, z notatkami w szufladzie, z kartoteką bibliograficzną lektur, jest zresztą w naszych warunkach lokalowych postulatem nadal mało realnym.

Nie inaczej jest z ustnym przekazywaniem wiadomości, aczkolwiek tu dokonała się w sposób łagodny bardzo znaczna, prawie rewolucyjna zmiana w stosunku do czasu sprzed wojny i w porównaniu z wieloma uniwersytetami za granicą. Plan studiów historii odznacza się u nas bardzo znaczną liczbą ćwiczeń towarzyszących wykładowi sensu stricto. Ćwiczenia te pozostają wprawdzie nadal w ramach ustnego i wizualnego sposobu przekazywania informacji, ale różnica zasadnicza — acz nie wszędzie realizowana konsekwentnie — polega na aktywizacji studenta, doraźnej lub ciągłej, a w każdym razie na wyrwaniu go z odosobnienia od wykładowcy i vice versa. Trzeba bowiem zauważyć, że wykład z katedry ma znaczne niedogodności dydaktyczne, ale i swoiste, znaczne wygody psychologiczne. Za cytowanymi francuskimi badaczami nad komunikatywnością wykładu można by je ująć w hasło: *e longinquo reverentia*, to znaczy — dystans pełen szacunku i — szacunek, któremu zależy na dystansie.

Co można by powiedzieć o efektywności dydaktycznej wykładu? Sprawdzamy ją w czasie egzaminów, ale przecież tylko w części przygotowanie naszych studentów pochodzi z wykładów. W jakiej, odpowiedzieć nam mogą szersze i bogatsze w treść ankiety, przeprowadzane w większej liczbie środowisk studenckich na wzór interesującej próby podjętej wśród studentów toruńskich przez dra Jerzego Serczyka. W każdym razie warto sobie uprzytomnić, że studia zaoczne obywają się minimalną liczbą wykładów; ich punkt ciężkości leży gdzie indziej, w innych postaciach transmisji wiadomości niż wykład; wynik końcowy w każdym razie nie wydaje się wiele gorszy od studium stacjonarnego, którego plusy polegają przecież nie tylko na wykładach.

Przywiązujemy jednak nadal powszechnie duże znaczenie do wykładu i zanim zbierze się tu argumenty na jego obronę, warto uprzytomnić sobie niektóre składniki jego kryzysu we współczesnej szkole wyższej. Jednym z nich są swoiste nieporozumienia językowe, które osłabiają opłacalność wykładu dla słuchacza. Rentowność tę można mierzyć liczbą informacji przekazywanych słownie; warto by przeprowadzać okresowo takie próby kontrolne choćby metodą testów. Pokazałyby one zapewne nie tylko luki, nie tylko ubóstwo zatrzymanych przez odbiorcę wiadomości, ale także zdumiewające wykładowcę ich zniekształcenia. Posługując się aktualnym dziś słownictwem, w tym wypadku zresztą najwłaściwszym, skoro mowa o informacji, określiliśmy źródło tych zniekształceń, i powód główny niewydolności, jako różnicę kodu. Przybywający na salę wykładową student I roku słucha języka wykładu, który dla niego wygląda niemal jak szufr, gdzie przy rzekomej jasności związków gramatycznych tkwią słowa-zagadki i całe ich konteksty-tajemnice. Podobnie co prawda bywa przy lekturze tekstów naukowych, ale tam jest czas na zastanowienie się, na cofnięcie się do poprzedniego ustępu, na poszukanie w słowniku wyrazów obcych, w encyklopedii, w innym podręczniku, na zapytanie starszego kolegi. Przy wykładzie tych możliwości nie ma; spada natomiast ulewa terminów technicznych, nowych i o różnym stopniu przyswajalności. Wykładowca posługuje się nimi z łatwością nie podzielaną przez słuchacza. Terminy to rzadko definiowane, używane nadto nieostro, z odcieniami znaczeniowymi stosownie do

wizji przedmiotu, także nierzadko zmiennej w umyśle wykładającego profesora. Kto z nas potrafiłby wyjaśnić studentowi I roku, dlaczego w różnym znaczeniu słyszy on termin „plemień” i „ród” po pierwsze w czasie wykładu historii starożytnej, po wtóre w części neolitycznej wykładu historii najdawniejszych ziem polskich i, po trzecie, w części wczesnośredniowiecznej tegoż wykładu?

Nie idzie przy tym tylko o terminy techniczne, ale także o natłok informacji o rzeczach zupełnie dotąd obcych, rozsadzających ów dość wąski kanał informacyjny, jakim jest wykład. Słuchacz zaś posługuje się dla odbioru wiadomości jakże często innym kodem niż ten, w którym są mu podawane. Każde przyswojenie kultury, każde uspołecznienie wymaga uczenia się coraz to nowych kodów — mógłby nam ktoś odpowiedzieć. Istotnie, musimy wymagać przyswojenia kodu historiograficznego, ale nie za cenę utraty lub deformacji poważnej części przekazywanych wiadomości. Mówmy na wykładach mniej, ale jaśniej, licząc się z odbiorcą, przygotowując go do coraz bardziej złożonych zadań, powtarzając informacje w sposób świadomy i starannie obliczany, m.in. przez definicje, unikając zaś aluzji i sytuacji domyślnych. Danych można zgromadzić tym więcej, im dłużej obserwuje się odbierany sygnał, co musi wprawdzie opóźnić szybkość transmisji, ale pozwala adaptować przesyłane komunikaty. Czyli — mniej, a dobrze.

Istnieją też inne trudności w nadawaniu wykładowi cechy przyswajalności. Związek dydaktyczny między wykładownicą i audytorium to konfrontacja partnerów o nierównym stopniu doświadczenia, wiedzy, nawyków umysłowych i zawodowych. Neofici intelektualni z jednej strony, a eksperci z drugiej mają inne wyobrażenia o zadaniach i celach nauki, o sposobach wartościowania. Tak np. profesorowie w imię walorów intelektualnych swego nauczania kładą nacisk — a przynajmniej kłaść powinni — na metodę, na racjonalizowanie zjawisk, na sposób ich poznawania, na ich strukturę, na ich formę, na ich długotrwałość i nośność w parowiekowym procesie historycznym. Studenci na początku oczekują od nas co innego: treści szczegółowej, często o zabarwieniu emocjonalnym, nie tyle dyskusji, co wyników gotowych, wiedzy dorosłych o życiu współczesnym i dawnym. Nie bez słuszności przypuszcza się, że młodzież patrzy na nas świadomie lub nieświadomie jako na tych, którzy ją wtajemniczają. Stąd także płynie zjawisko tzw. wielkich wykładowniców, którzy, w pełni świadomości lub nieświadomie, decydują się na likwidowanie tych niepokoїв wieku dojrzewania umysłowego przez rozdzielanie wśród słuchaczy charyzmy wielkich słów w atmosferze niezwykłości postawy, czasem też stroju i gestu. Kto pamięta wykłady Władysława Witwickiego, przyzna tu słuszność tym pełniej, że sam mistrz był przecież wynawcą i szerzycielem racjonalizmu. A gdy zdarzało się jeszcze, że wykładowca dorzucał nieco autentycznej poezji słów, zjawisko to potęgniało, np. do rozmiarów wykładu Tadeusza Zielińskiego. Oba przykłady ilustrują raczej jednak swoisty rodzaj talentu mówców, którzy obok rozdzielania owej charyzmy potrafili nasycić wykład konkretną, prawie że techniczną wiedzą. Przeciętą jest inna: wykładowca stara się o uogólnienia metodologiczne i metodyczne poruszając się we własnym świecie pojęć i rozumienia przedmiotu; student, zwłaszcza początkujący, stoi na zewnątrz tego egotystycznego świata.

Francuscy dydaktycy i socjologowie dorzucają, że i organizacja audytorium uświęcona wielowiekową tradycją, sprzyja nadal na niektórych uniwersytetach oddaleniu profesora od studentów¹. Podium, na nim katedra kryjąca w pół profesora i skupiająca spojrzenia słuchaczy na jego twarzy — wszystko to w oczach etnologa miałyby na pewno cechy sakralne. Bez złośliwości w oku, a z zaciekawieniem pil-

¹ Por. P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*. Paris — La Haye 1965 (= Cahiers du Centre de sociologie européenne II), s. 32 nn.

nego obserwatora, mógłby dojrzeć w nas cechy jeśli nie autodeifikacyjne, to na pewno kapłańskie, zwłaszcza w formie monologu o zabarwieniu siłą rzeczy teatralnym, monologu wykładowcy rozdziałającego dość zaciemnioną wiedzę wśród na-
bożnego — ufajmy — audytorium.

Czy jest możliwy do wprowadzenia do naszej ogólnoeuropejskiej tradycji wykład w innej postaci? Wydaje się to jeszcze wątpliwe. Istnieje bowiem rodzaj wspólnoty interesów między nami a studentami. Polega ona na zapewnieniu przez dzisiejszą postać wykładu kompletnego poczucie bezpieczeństwa obu stron: z jednej strony profesora kryjącego się za katedrą i za własnymi słowami; z drugiej strony zaś audytorium ukrytego za osłoną anonimowości i pasywności. Szczęśliwie dla zdrowia naszej szkoły wyższej zakorzeniają się coraz mocniej formy współpracy czynnej, takie jak ćwiczenia. Rzadko jednak, zbyt rzadko, zdarza się, by prowadził je sam wykładowca; rozdział między wykładem a zajęciami praktycznymi nadal przeto trwa i powoduje, że budzą się raz po raz wątpliwości, czy wykład ma szanse obrony, jako forma ewidentnie mniej rentowna pracy dydaktycznej niż ćwiczenia.

Obronę i uzasadnienie potrzeby wykładu przeprowadzić należy przez jego zróżnicowanie. Można sobie bowiem wyobrazić studium historii z ograniczeniem wykładu do minimum, np. jako konwersatorium. Zdajemy sobie jednak sprawę, że na latach niższych jest to mało realne ze względu na liczbę słuchaczy. Trzeba poszukać wśród dzisiejszych form wykładu takich, które mogłyby w najmniejszym stopniu wykazywać niekorzystne cechy wykładu *ex cathedra*.

Do najmniej przydatnych zaliczyć wypada wykład kursowy. Jego tradycje na studium historii są raczej świeże. Sięgają czasu, gdy przebudowa metodologiczna nauki historycznej zdezaktualizowała konstrukcje syntetyczne dawnych podręczników, gdy zachodziła potrzeba ich rewizji i podawania jej wyników na bieżąco, gdy nie dostawało podręcznikowej transmisji wiedzy na poziomie szkoły wyższej. Sytuacja obecna wymaga wprawdzie wniknięcia w podstawy bibliograficzne przygotowywania się studentów do egzaminów, ale większość przedmiotów kierunkowych ma zasadnicze pomoce, jeśli nie w wymiarze Lehr-to Handbuchu, lub odwrotnie. Lektury monografii stojących na aktualnym poziomie nauki oddają także znaczne usługi naszym studentom. Jest w tym wprawdzie jeden poważny wyjątek: historia najnowsza, zwłaszcza okres II wojny i dzieje Polski Ludowej, ale z różnych względów, m. in. ze względu na stan opracowania analitycznego, także i w tym zakresie wykład kursowy w istocie rzeczy ogranicza się do wybranych zagadnień, czyli stanowi wykład problemowy. Niektóre przedmioty posiłkowe studium historycznego mogą niekiedy nasuwać sugestie kursu nauk pomocniczych historii, kursu metod badania społeczeństw itp. Ale i tu i tam stan pomocy drukowanych na ogół wystarcza dla potrzeb nauki własnej, a wybór problemów nasuwa się i w tym wypadku jako rozwiązanie najsłuszniejsze.

Druka z omawianych postaci wykładu, wykład problemowy, wydaje się najbardziej stosowna z paru powodów. Na czoło wysunąć należy moment pedagogiczny: demonstracji przez profesora przyszłym wykładowcom na różnych szczeblach — głównie w szkole średniej, ale i na innych polach pracy oświatowej — jak robi się wykład i jak go się przygotowuje, na jakiej podstawie, jak go się buduje, jakim wyborem treści się go nasyca, i jakim językiem go się podaje. Wprawdzie dobrze skonstruowany odczyt jednorazowy spełniać także może postulat pokazu dobrej roboty wykładowczej, ale cykl, jakim jest wykład problemowy przez jeden lub dwa semestry, wydaje się niezastąpiony jako przykład szerszej konstrukcji. Dla słuchaczy o pamięci słuchowej jest to poważna suma wiedzy do łatwego opanowania, dla innych pomoc przy innych sposobach nabywania wiadomości.

Dochodzą i inne momenty. Wykład taki powinien aktualizować wiedzę ukazując sprawy sporne i różnie oświetlone, podając nowe i najnowsze wyniki docie-

kań. Powinien pokazywać próby pracy analitycznej na wybranych przykładach, ale także i przede wszystkim uogólnienia syntetyczne węzłowych i możliwie różnorodnych problemów wybranej epoki. Na przykładzie wykładów z historii Polski średniowiecznej rysuje się możliwość wypełnienia przydzielonego na nią czasu w naszym studium wyborem 2—3 zagadnień rzędu takiego, jak: pierwsza monarchia piastowska; przebudowa społeczeństwa, gospodarki i kultury w XII—XIII w.; polityka dynastyczna Jagiellonów. Ich wybór, coroczne zmiany tematu i zakres treściowy należy pozostawić wykładowcy, który powinien by ogłaszać swoją tematykę co roku jako swoisty podtytuł do ogólnej nazwy wykładów z historii średniowiecznej Polski.

Wreszcie wykład taki musi zawierać szczegółowe wskazówki metodyczne, dotyczące opanowania wymaganej przy egzaminie wiedzy o przedmiocie przy pomocy innych sposobów — lektury przede wszystkim, a także ćwiczeń, które powinny by z wykładem tworzyć wspólną celów dydaktycznych tymi dwoma równoległymi torami.

Trzecia znana postać wykładu, to wykład monograficzny. Można mieć w tej sprawie sporo wątpliwości. Gdy wykład ten jest pomyślany dość wąsko, jest wtedy referowaniem powstającej pod piórem wykładowcy monografii, a grupka słuchaczy może sobie zadać pytanie czy nie warto odczekać ogłoszenia całej książki drukiem, Wiemy, że w praktyce na wykłady monograficzne profesorów uczęszczają głównie uczestnicy ich seminariów, co nasuwa pytanie, czy tylko ciekawość ich do tego skłania. Dydaktyczne wartości tej formy wykładów w sensie przyswajalności udzielanych informacji i ich przydatności dla pracy własnej studenta są nader dyskusyjne. A nadto forma ta jest bardzo kosztowna w czasie i pracy zarówno dla wykładowców, jak w części i dla słuchaczy.

Wreszcie konwersatorium. Gdy jest nieliczne, staje się ćwiczeniami lub seminarium. Gdy jest liczne, przestaje działać jako forma aktywnej pracy słuchaczy. I tu jednak widać pewne możliwości stosowania w szczególnych sytuacjach, jak np. w dziedzinie teorii nauki historycznej dla zaawansowanych i niezbyt licznych studentów lat wyższych.

Opowiadając się za wykładem problemów wybranych z przedmiotu kierunkowego studium historycznego jako najwłaściwszą formę ustnego dzielenia się wiedzą, a w części i metodą jej zdobywania, warto by w paru zdaniach omówić jej technikę. „Przedstawienie słowne, ustne lub pisemne rzeczy odtworzonych jest czynnością nawskroś twórczą... Norm ogólnych tu być nie może, jak nie może być również jednostajnych zasad postępowania” — pisał Marcełi Handelsman. Istotnie, wykład wybitny na pewno wynika bardziej z talentu niż z jakiegokolwiek rutyny. Ale i ona ma swoje zalety, zapobiega wielu błędom. Cechują one, co prawda nie tylko debiutantów, ale i tych, którzy biorą siebie nie dość samokrytycznie i powtarzają błędy początkowe, sądząc o nich, że są cechą indywidualną godną kultuwowania.

Łatwiej o wykaz błędów niż o normy postępowania. Rzykując wyłuszczenie prawd banalnych, wspomnijmy tytułem przykładu, że wspomniany powyżej autor *Historyki* nawoływał: „nic z pamięci, wszystko i jedynie z notat”. Miał on na myśli raczej pisanie niż wykład ustny. Ale czy nie powinniśmy wymagać od siebie i naszych młodszych kolegów takiego przygotowywania wykładu, by wszystko w nim od tkanki faktograficznej po konstrukcję było przemyślane i oszczędnie a komunikatywnie wyłożone? Nie wierzymy w dary improwizacji, łatwości słowa i głośnego myślenia, bo żywot tych darów jest dość krótki i może nie wystarczyć nawet na jeden semestr. Ideałem byłby raczej wykład spisany prawie że do ostatniego przecinka i kropki, ale przedstawiony ustnie; wykład staranny, ale nie nudny, wypowiedziany, ale nie bylejako. Proste reguły dykcji i zachowania się prelegenta na katedrze pozostają niestety dla wielu z nas tajemnicą innego zawodu niż

nasz. Akcent logiczny w zdaniu, wyraźne domawianie końcówek wyrazów i całych zdań, mówienie do audytorium, a nie w okno, stół lub we własną dłoń podpierającą podbródek — wydają się wymaganiami minimalnymi, jakże często nieznanymi lub nie stosowanymi w praktyce. A śledzenie reakcji słuchaczy, odprężanie ich uwagi wywoodem łatwiejszym, cytata źródłową, nawet anegdotą według zasad francuskiej szkoły elokwencji; wprowadzanie elementów wizualnych — zapisu i rysunku na tablicy, przezrocy i filmu; nawracanie do partii, która nie została pokwitowana zrozumieniem nietrudnym do odczytania choćby w dziesiątku par oczu; nawiązywanie owego kontaktu psychicznego i umysłowego, bez którego wykład jest obopólną stratą czasu i energii?

Jeśli umiejętności oratorskie mogą być nierówne, to wolno domagać się rozplanowania cyklu wykładów i każdego wykładu z osobna. Jakże często zdarza się nam przerwać wykład bez dostatecznej konkluzji i dopowiadać ją za parę dni lub za tydzień. W idealnej jednostce wykładowej powinno się znaleźć miejsce na przypomnienie tematu poprzedniego wykładu i na postawienie tematu wykładu bieżącego, na zwięźle, ale precyzyjne wskazówki co do źródeł i opracowań, co do stanowisk spornych, na analityczny wykład problemu i na jego uogólnienie, które często może pokryć się z konkluzją całości.

Trzeba też wprowadzić i zakorzenić u nas zadawanie pytań ze strony słuchaczy, najlepiej wzorem radzieckim także, choć nie wyłącznie, na piśmie, na kartkach składanych na katedrze przed rozpoczęciem następnego wykładu; ich anonimowość ułatwia wystąpienie młodszym studentom, a wykładowcom odpowiedź od razu lub na kolejnym spotkaniu.

Mimo nawoływań do pobudzenia uprawy dydaktyki szkoły wyższej, sprawa przygotowania naszych młodszych kolegów do zadań wykładowcy jest nadal otwarta. Tytułem przykładu na jej posuwanie naprzód może posłużyć doświadczenie Instytutu Historycznego UW, gdzie od lat prowadzi się hospicja zajęć młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych. Jednak nie przez ich przełożonych i kierowników ich pracy badawczej, lecz przez ich kolegów. Wspólne omówienie wrażeń i uwag krytycznych, a także obserwacji pozytywnych jest nieskrepowaną lekcją dydaktyki o dużych walorach wychowawczych i merytorycznych.

Celem podstawowym — powtórzmy — jest nadanie jak najwyższego stopnia rentowności szacownej formie przekazywania wiedzy jaką jest od ośmiuset bez mała lat wykład *ex cathedra*. A w tym — zmniejszenie dystansu między naszym miejscem i audytorium, między słowem mistrza i uszami niewprawnymi w język mistrzów.

Uwagi powyższe dotyczą kwestii wspólnych profesorom humanistyki w wielu krajach. Zwłaszcza we Francji, gdzie klasyczny *cours* magistral osiągnął szczególnie wysoką pozycję, budzą się głosy żądające nadania mu większej skuteczności dydaktycznej. Przeprowadzono tam również kilka ankiet wśród studentów z pytaniami, jak zmienić i poprawić wykład, warunki jego wygłaszania i odbioru, jak ma wyglądać audytorium idealne. Jedna z odpowiedzi przyniosła taki jego obraz w oczach dwudziestoletniego studenta filozofii w Lille; psychologa i dydaktyka niejedno zajmie na serio w tej żartobliwej wizji: „Sala taka zbliżać się powinna wyglądem do teatru z miejscami dookoła sceny. Korzyści: większe zbliżenie profesora do sali, kontakt bardziej bezpośredni. Nadto nie jest on stale twarzą do sali, przechadza się, budzi studentów. Korzyść dodatkowa: student może zawsze mieć nadzieję, że profesor zareaguje jak umieszczony pośrodku płomieni skorpion, który kieruje swe żądło przeciw samemu sobie. Można się pocieszyć, jeżeli profesor nie zabawi się w skorpiona, asystując postępowi jego szaleństwa w daremnych próbach uniku wobec wrodzonego okrucieństwa studentów”. Ufajmy, że nie czeka nas ani los skorpionów, ani ofiar znudzonych studentów, ale nie bądźmy zbyt pewni i bezpieczni na naszych katedrach.