

# Janukowicz, Maria

---

## W nurcie dialogiki akademickiej

---

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 20, 157-167

---

2011

Artykuł został 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

---

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Maria JANUKOWICZ

## W nurcie dialogiki akademickiej

Jedną z wielu instytucji społecznych, których ranga i prestiż są niepodważalne, jest uniwersytet. Postrzegamy go dziś w kategoriach osobliwych, tzn. dostarczania usług i produktów. Rządy państw traktują edukację akademicką niemal wyłącznie przez pryzmat jej potencjalnego wkładu w rozwój ekonomiczny danego kraju – w kontekście współzawodnictwa na „globalnym rynku”<sup>1</sup>. Idea wiedzy dla wiedzy ustępuje miejsca idei wiedzy użytecznej. Zdobywana w murach uniwersyteckich wiedza ma uczynić absolwenta człowiekiem wydajnym na rynku pracy, wyspecjalizowanym pragmatykiem. Zdaniem A.R. Welcha „edukacja na poziomie wyższym jest w coraz większym stopniu oceniana w kategoriach zdolności do produkowania kapitału ludzkiego, udziału w międzynarodowej ekonomicznej konkurencyjności – a nie w kategoriach kształcenia cywilizowanych i krytycznie wykształconych obywateli; «dobro społeczne zastąpione zostało przez dobro ekonomiczne»”<sup>2</sup>. Zatem edukacja wyższa musi upowszechniać taką wiedzę i kompetencje, które mają wartość rynkową. Taki jest też cel realizowanych programów badawczych, muszą być użyteczne, zorientowane na konkretny problem. Uległy więc modyfikacji programy dydaktyczne, znajdujące się w nich wiedza techniczna, użyteczna, związana z pracą zawodową. Przeorientowano metody pracy ze studentem na rzecz metod aktywizujących. Dziś relacja nauczyciel akademicki – student w coraz większym stopniu staje się relacją podmiotową. Tylko taka bowiem daje gwarancję tego, że młodzi ludzie będą w przyszłości niezależni, zdolni do krytycznego myślenia, odpowiedzialni za stawiane im zadania. W tym kontekście najbardziej pożądaną postawą przyjętą przez partnerów procesu naukowego i dydaktycznego jest postawa dialogu. Aby odpowiedzieć na pytanie, jaka jest jakość tego dialogu z perspektywy akademic-

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 126–133.

<sup>2</sup> Cyt. za Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Kraków 2009, s. 63.

kiej, przytoczę wyniki badań, które prowadzone były w 2011 roku w pięciu ośrodkach akademickich na terenie województw: mazowieckiego, śląskiego i małopolskiego.

Badana populacja studentów, w liczbie 130 osób, reprezentowała Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Warszawski, Akademię im J. Długosza w Częstochowie, Politechnikę Częstochowską i Akademię Rolniczą w Krakowie. Indagowani byli studentami III i IV roku studiów kierunków humanistycznych, technicznych, rolniczych i przyrodniczych. 51,7% ogółu stanowiły kobiety, a 48,3% mężczyźni. Większość, bo 71,2% studentów, stanowiły osoby zamieszkujące aglomeracje miejskie. Przytoczone w niniejszym artykule wyniki badań są uzyskane drogą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki wywiadu oraz ankiety pisemnej o charakterze audytoryjnym.

## 1. Charakter dialogu

Etymologia słowa „dialog” wskazuje na rozmowę, niekoniecznie dwóch osób. Jest to jednak więcej niż zwykła wymiana myśli, bowiem w dialogu przestrzega się określonych reguł, a jego kwintesencją jest porozumienie. Aby zaistniały minimalne warunki dialogu, konieczne jest, aby partnerzy rozmowy dążyli do porozumienia. Praktyka dowodzi, że zarówno nauczyciele akademicki, jak i studenci wykazują gotowość do dialogu w kategoriach pragnienia komunikowania się ze sobą. Ale stopień otwartości na dialog jest dość zróżnicowany po obu stronach. Twórczy, ambitni studenci przystępując do dialogu, z reguły przyjmują postawę ucznia, którą trafnie wyraża pewne opowiadanie zen. Nan-in, mistrz zen w okresie Meiji, przyjmował profesora uniwersytetu, który pragnął porozmawiać na temat zen. Nan-in poczęstował gościa herbatą. Wlewa herbatę do filiżanki i mimo tego, że filiżanka jest już pełna, nie przestaje czynności. Profesor obserwując, jak herbata wylewa się na spodek, traci cierpliwość i mówi: „Mistrzu, co robisz. W tej filiżance już się więcej nie zmieści”. Na to odpowiedział Nan-in: „To prawda. Pan, panie profesorze, jest pełny własnych opinii i przemyśleń. Nie mogę nic panu powiedzieć o zen, jeśli pan najpierw nie opróżni, choć trochę, swojej filiżanki”<sup>3</sup>. Zachowujący się w ten sposób studenci powiadają: „cenię twoje wiadomości, profesorze, i chcę, żebyś mnie uczył. Będę aktywnie w tym słuchaniu uczestniczyć”. Mniej ambitni, zamknięci w szponach encyklopedyzmu, myślenia odtwórczego – skrywając się za parawanem bierności – będą czynić dialog płytkim, w myśl tezy L. Wittgensteina, iż „granice mego języka wskazują granice mego świata”<sup>4</sup>. Zróżnicowany stopień otwartości studentów na dialog z nauczycielami akademickimi determinuje wiele czynników, np.: posia-

<sup>3</sup> <http://www.seminarium.org.pl/klericy/knak/artykuly/dialm.html>, stan z 10.07.2011.

<sup>4</sup> Cyt. za M. Górka, *Kilka uwag o dialogu w polityce*, „Realia i co Dalej” 2010, nr 5, s. 185.

dany stopień wiedzy, bystrość umysłu, odwaga w wyrażaniu opinii, krytycyzm, zdolność myślenia abstrakcyjnego, zasób słownictwa, ale też względy osobowościowe, takie jak np. typ temperamentu. Podobnie rzecz się ma z kadrą nauczającą. Jakkolwiek gotowość do dialogu ze studentami wynika z misji wykonywanego przez nich zawodu, to stopień otwartości na dialog też jest zróżnicowany. Względy osobowościowe są tu silną determinantą. Ale znacznie ważniejszy jest rozmiar dystansu wymierzanego względem studentów. Ci ostatni nie są postrzegani jako „swoi”, lecz „obcy”. Dystans społeczny, czyli „odległość odczuwana i wyznaczana w przestrzeni społecznej jest przede wszystkim odległością od obcych”<sup>5</sup>. Ta „odległość” decyduje w znacznym stopniu o otwartości na dialog. Wymierzanie dystansu to swoista gra między racjonalizmem (wiedzą o obcych) a emocjonalnością (odczuciami, jakie budzą w nas obcy). Przy czym emocje wydają się tu przeważać. Im większy dystans, tym dialog staje się bardziej ograniczony. Wszystko zależy od tego, jaki jest poziom wiedzy o „obcych” i jaki rodzaj emocji jest odczuwany wobec nich.

Dialog studentów z nauczycielami akademickimi ma – zdaniem 72,3% studentów – charakter rzeczowy. Podmioty zanurzają się w świat wiedzy, po którym oprowadzają nauczyciele akademicy. Rozmowa toczy się wokół faktów, zjawisk, procesów, bez uzewnętrzniania własnych osobistych przeżyć. Dokonuje się analiza wielu problemów, np. kompilacji programów, implementacji trudniejszej funkcji, modeli podmiotowości czy też linii przewodnich zabezpieczających konieczność celów wychowania. W tym dialogu liczy się kompetencja. Informacja płynie od osoby bardziej do mniej kompetentnej. To nauczyciel akademicki przekazuje wiedzę, informuje, ocenia, poddaje opinii krytyce, rozlicza z wykonywanych zadań, egzekwuje wiedzę. Ukierunkowuje dialog na analizę problemów, dociekanie związków przyczynowo-skutkowych omawianych faktów, poszukiwanie odpowiedzi na najtrudniejsze w sensie egzystencjalnym pytania. Rozstrzyganie faktów i problemów to nic innego jak żywa rozmowa, którą podtrzymuje nauczyciel akademicki. W swej postawie często przypomina Sokratesa. Dla nauczyciela akademickiego, tak jak dla Sokratesa, ogromnie ważne jest odnajdywanie solidnego fundamentu wiedzy. Ów fundament odnajdujemy w ludzkim rozumie. Samo sedno działalności Sokratesa kryło się w tym, że „pozornie nie starał się wcale pouczać ludzi. Przeciwnie, sprawiał wrażenie, że to on pragnie się czegoś od nich nauczyć. Nie dawał lekcji jak pierwszy lepszy nauczyciel, o nie, Sokrates jedynie rozmawiał [...]. Rozpoczął rozmowę od zadawania pytań. W ten sposób udawał, że nic nie wie. W trakcie pogawędki zmuszał rozmówcę, by ten dostrzegł słabości w swoim sposobie myślenia. Przyparty do muru rozmówca musiał wreszcie rozróżnić, co jest prawdziwe, a co nie”<sup>6</sup>. Odgrywając rolę nieświadomego, Sokrates zmuszał ludzi, aby używali rozumu. Ta

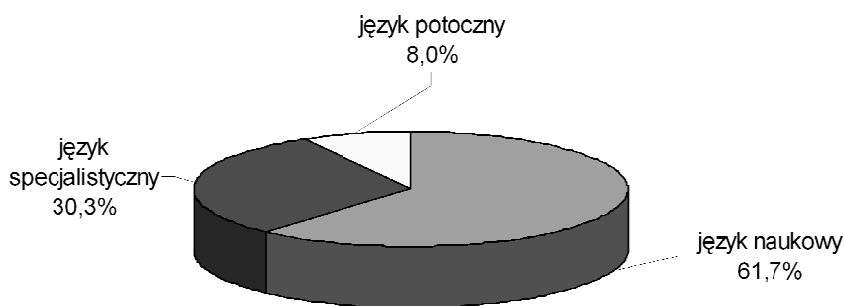
<sup>5</sup> Cyt. za M. Kosieradzki, *Swojskość – obcość, najważniejsze relacje i ich konsekwencje*, „*Realia i co Dalej*” 2010, nr 5, s. 193.

<sup>6</sup> J. Gaarder, *Świat Zofii*, przekład I. Zimnicka, Warszawa 2010, s. 80.

silna wiara w ludzki rozum, którą mają też nauczyciele akademicy, sprawia, że w dialogu rzeczowym każdy z nich jest typowym racjonalistą. Odwołuje się do rozumu, który Hegel nazywał rozumem obiektywnym, ponieważ jest to rozum, który objawia się we wzajemnym oddziaływaniu ludzi na siebie<sup>7</sup>. Przejawia się przede wszystkim w języku. To nie jednostka tworzy język, lecz język tworzy jednostkę.

## 2. Język dialogu

Ocena języka, jakim posługują się partnerzy dialogu akademickiego, jest w świetle otrzymanych wyników badań jednoznaczna. Dokonując analizy języka nauczycieli akademickich z perspektywy studentów, otrzymujemy następujący obraz statystyczny:



**Wykres 1.** Kategoria języka, jakim posługują się nauczyciele akademicy

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem wynika, że 61,7% studentów twierdzi, że nauczyciele akademicy na zajęciach dydaktycznych posługują się głównie językiem naukowym, wszak uczelnia to instytucja naukowa. Język naukowy jest funkcjonalną odmianą języka literackiego. Jest nasycony fachową terminologią przynależną do danej dziedziny wiedzy. Immanentną cechą tego języka jest ścisłość sformułowań. Towarzyszy temu logika, wysoka zawartość informacyjna materiału, racjonalność. W języku naukowym występuje duża liczba terminów o ściśle określonych znaczeniach. Są wzory, liczby, symbole, schematy, definicje, klasyfikacje, kategoryzacje wymagające myślenia abstrakcyjnego. Abstrakcyjność wynika z funkcji nauki, która dąży do uogólnień. Stąd w stylu naukowym jest wyraźna przewaga rzeczowników o znaczeniu pojęć oderwanych, które pełnią w zdaniach role podmiotów. Większość studentów jest zdania, że chociaż język naukowy jest trudny do zrozumienia, to omawiane treści podawane są

<sup>7</sup> Tamże, s. 398.

w przystępny sposób. Rzecz najtrudniejsza powinna być najprościej wytłumaczona, i o to nauczyciele akademicy dbają. Najtrudniej jest na pierwszym roku studiów, bo trzeba poznać nomenklaturę pojęciową, opanować fachowe słownictwo, a potem jest się już na tyle oswojonym, że każdy nowy termin naukowy nie stanowi większej przeszkody intelektualnej. Ważne, aby nie nadużywać terminologii i słownictwa fachowego, bo grozi to przerostem formy nad treścią. Dla 30,3% studentów język, jakim posługują się nauczyciele akademicy, jest językiem specjalistycznym, przynależnym procesowi komunikacji zawodowej (profesjonalnej), której zadaniem jest przekaz wiedzy specjalistycznej. Zatem specjaliści z zakresu pedagogiki posługują się językiem pedagogiki, psychologowie językiem psychologii, a fizycy używają aparatury pojęciowej z zakresu fizyki. W języku specjalistycznym słownictwo ogólne jest semantycznie podporządkowaną kategorią leksykalną, znaczenia zaś systemowe realizują jednostki terminologiczne. Wypowiedź sformułowana w języku specjalistycznym jest rezultatem ukierunkowanej analizy obiektu działalności zawodowej oraz formą utrwalenia określonej informacji profesjonalnej. Posługiwanie się językiem naukowym bądź – jak go inni określają – specjalistycznym sprawia, że dialog w szkole wyższej ma wysoką wartość językową. Ale nie można też pominąć faktu, że 8,0% nauczycieli akademickich posługuje się na zajęciach dydaktycznych językiem potocznym dalekim od języka literackiego. Wypowiedzi czasami przypominają potok składniowy będący ciągiem wyrazów luźno ze sobą powiązanych. Są skróty, niedomówienia, myśli wyrażone nieprecyzyjnie. Szczególnie wady stylu wypaczają treść wypowiedzi. Długość nieskładnych zdań, nieprecyzyjne słownictwo, sztuczny patos zaciemniają przekazywaną treść, powodują nieporozumienia w kontaktach ze studentami. Zdarzają się zwroty świadczące o spodrzednieniu języka, np.: „weź se Pan kredę i to rozwiąż” albo „rusz tą mózgownicą”. Co prawda są to jednostkowe wypowiedzi, ale w tej instytucji w ogóle nie powinny mieć miejsca. Osobnym problemem są zatrudniani przez uczelnie obcokrajowcy. Na ogół nie mają dobrze opanowanego języka polskiego, a co dopiero mówić o poprawnej polszczyźnie. Percepcja ich wykładów czy też konwersatoriów jest słaba. Trzeba dobrze wsłuchiwać się w przekazywane przez nich treści, aby właściwie je zrozumieć. Mówią „łamaną” polszczyzną z ukraińskim, słowackim czy też czeskim akcentem. Niektóre wypowiedzi czasem są komiczne. Niewłaściwie dobrane słowo może zniekształcić cały kontekst sytuacyjny i wywołać śmiech wśród studentów. Tej grupie nauczycieli akademickich wpadki językowe zdarzają się najczęściej.

Wracając jednak do grupy nauczycieli akademickich, którzy posługują się językiem naukowym, warto zwrócić uwagę na zwroty, których najczęściej używają, prowadząc dialog ze studentami. Generalnie można je podzielić na trzy kategorie:

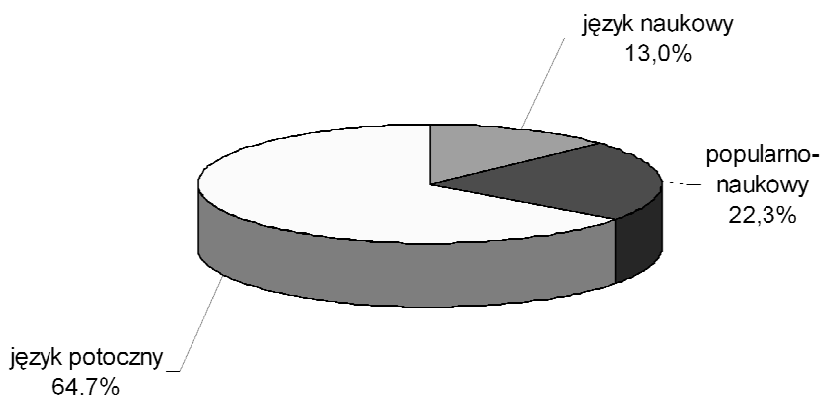
1. Zwroty grzecznościowe:
  - Witam Państwa.

- Proszę powiedzieć, co Pan(i) o tym sądzi?
  - Proszę przygotować się do analizy tekstu Gaardera.
  - Proszę bardziej rozwinąć tę wypowiedź.
  - Proszę Państwa o uwagę.
  - Dziękuję za uwagę.
  - Proszę wskazać, czego Państwo nie rozumieją?
  - Proszę, czy są do mnie jakieś pytania?
2. Zwroty nagradzające:
- Dziękuję Pani, znakomita odpowiedź.
  - Gratuluję Panu pomysłu w rozwiązaniu tego problemu.
  - Bardzo jestem zadowolony(a) z przebiegu dzisiejszych zajęć.
  - Ćwiczenie zostało poprawnie przeprowadzone.
  - Pani praca jest bardzo dobrze napisana.
  - Gratuluję Panu dojrzałej, wyczerpującej odpowiedzi.
3. Zwroty obwiniające:
- Znowu się nie nauczyliście!
  - Dlaczego jesteście nieprzygotowani?
  - Jak wy nic nie umiecie!
  - W ogóle się nie uczycie!
  - Dlaczego jest was tak mało?
  - Jakże trywialne są te odpowiedzi!

W relacjach ze studentami nauczyciele akademicy przestrzegają zasady posługiwania się zwrotami grzecznościowymi, w których wyartykułowana jest forma „Pan”, „Pani”, „Państwo”. Większość wykładów rozpoczyna się słowami: Szanowni Państwo, Drodzy Państwo, Drodzy studenci. Na pozostałych zajęciach używa się zwrotu „Proszę Pana(i)” lub do słowa „Pani” dodaje się imię studenta, np. „Pani Krystyno”. Zwracanie się do studenta po imieniu występuje tylko w sytuacjach częstego, indywidualnego kontaktu z nim, co ma miejsce np. na seminariach licencjackich, magisterskich lub w kołach naukowych. Świadczy to z jednej strony o wysokiej kulturze osobistej wykładowców, z drugiej zaś o szacunku dla studentów. Widoczne jest to również przy używaniu zwrotów nagradzających. Jest tu bezwzględnie przestrzegana forma osobowa, komunikat utrzymany jest w ciepłym tle emocjonalnym. Niestety, w diametralnie innej konwencji językowej utrzymane są zwroty obwiniające. Widać wyraźnie, że nauczyciele akademicy rezygnują wtedy z formy grzecznościowej „Proszę Pana(i)” na rzecz zaimka osobowego „wy”. Nie uczycie się, nie umiecie, nie jesteście przygotowani. Kiedy pojawia się zwrot obwiniający, nabiera charakteru komunikatu zbiorowego, a nie jednostkowego. Gaśnie personalny wymiar relacji między partnerami rozmowy. Warto zauważyć, że nie jest tu przestrzegana zasada, o której pisał T. Gordon, iż w sytuacji niewłaściwego zachowania się skuteczniejsze dla wywarcia wpływu na osobę, aby zmodyfikowała swoje zachowanie, są wypowiedzi „ja”. Wypowiedź „ja” o wiele mniej nadaje się do prowo-

kowania oporu i buntu<sup>8</sup>. Przeniesienie akcentu przez prowadzącego zajęcia na swoją osobę składa odpowiedzialność za zmianę zachowania w ręce studenta.

Dla pełnego obrazu wartości językowej dialogu koniecznym wydaje się też dokonanie analizy języka, jakim posługują się studenci. Z perspektywy nauczycieli akademickich język ten budzi wiele zastrzeżeń.



**Wykres 2.** Kategoria języka, jakim posługują się studenci

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem wynika, że 64,7% nauczycieli akademickich uważa, że większość społeczności studenckiej w dialogu z nauczycielami akademickimi używa języka potocznego. Poważnie odbiega on od przyjętych norm językowych, tak w zakresie słotwórstwa, jak i składni. Mówiący nie zawsze trafiają od razu na właściwe wyrazy i konstrukcje i nie zawsze mogą osiągnąć zwięzłość i ścisłość wypowiedzi. W zakresie słotwórstwa dają się zauważyć przejawy tendencji do skrótów. Upraszczanie i skracanie wypowiedzi jest faktem. Brakuje precyzji i wyrazistości semantycznej struktur wyrazowych. Poważne błędy językowe odnoszą się też do składni. Jedni studenci mają problemy z właściwym układem wyrazów w zdaniu, inni z kompozycją zdania złożonego, co czyni całą wypowiedź niezrozumiałą. Obniża się też kultura języka, tzn. stopień umiejętności poprawnego i sprawnego używania języka. Wiąże się to też z kulturą osobistą studentów. Nauczyciele akademicki podkreślają, że studenci unikają używania tytułów naukowych. Zwroty typu: „niech Pani powtórzy”, „wie Pan co, ja nie mogę przyjść jutro na seminarium” – trącą prowincjonalizmem. Dotyczy to głównie mniejszych ośrodków akademickich. Dyscyplina językowa w ośrodkach uniwersyteckich jest dużo większa. Zdecydowanie mniejszy odsetek nauczycieli akademickich, bo 22,3%, twierdzi, że studenci posługują się językiem popularno-naukowym. Udaje im się łączyć język sformali-

<sup>8</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 115.



zowany, w którym są wyraźnie określone terminy i składnia logiczna, z językiem potocznym. Jest to widoczne przy odpytywaniu studentów, zaliczaniu przedmiotów i składaniu egzaminów. Tylko 13,0% wykładowców dostrzega u studentów zdolność do posługiwania się językiem naukowym. To prawdziwi pasjonaci nauki, olimpijczycy, potencjalni kandydaci na zatrudnienie ich w uczelni.

### 3. Pytanie w dialogu

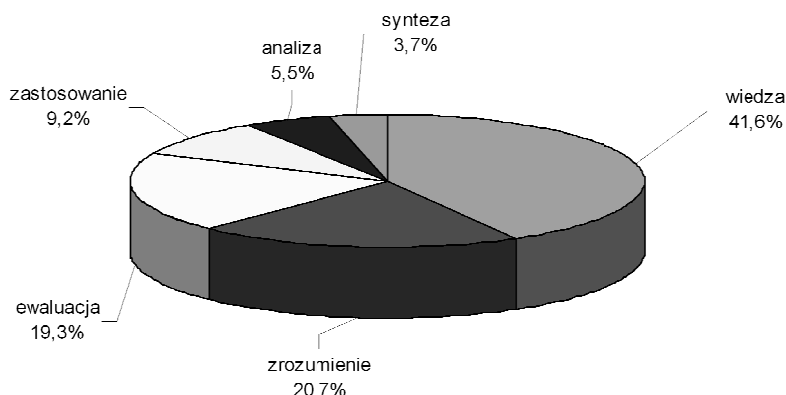
W filozofii hermeneutycznej dialog jest sposobem bycia, wspólnotą ludzkiej komunikacji, trwającą rozmową, w której pojawiają się pytania i odpowiedzi. Sens każdej odpowiedzi określa jakaś sytuacja pytania<sup>9</sup>. Zdaniem H.G. Gadamera „pierwszeństwo w logice ma nie sąd, ale pytanie, czemu historyczne świadectwo dają platoński dialog i dialektyczne źródła greckie. Prymat pytania wobec wypowiedzi oznacza jednak, że wypowiedź jest ze swej istoty odpowiedzią [...]. Toteż kryterium zrozumienia wypowiedzi musi być zrozumienie pytania, na które ona odpowiada”<sup>10</sup>. Jeśli nie rozumiemy pytania, odpowiedź na nie może być fałszywa. W edukacji uniwersyteckiej pytanie ma kluczowe znaczenie, prowadzi bowiem do poznania prawdy, pobudza do myślenia refleksyjnego. Twórczą moc mają szczególnie te pytania, na które pytający – a więc nauczyciel akademicki – nie zna odpowiedzi. Cóż to za pytanie – pisał H.G. Gadamer – które zadaje, znając już odpowiedź! Takie pytanie pedagogiczne należałoby raczej – z przyczyn hermeneutycznych – nazwać niepedagogicznym<sup>11</sup>. Tego typu pytania przynależą głównie do szczebla kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego. Nauczyciele szkół wyższych wymagają w większej mierze twórczego myślenia. Zadając pytania, oczekują wysiłku intelektualnego, a nie tylko pamięciowych odpowiedzi. Pobudzają do myślenia i inspirują do poszukiwań. Odwołując się do taksonomii celów edukacyjnych Blooma, istnieje 6 poziomów, które wymagają odpowiedzi angażujących specyficzne procesy myślenia. Wspomniane poziomy myślenia określa się następująco: 1) wiedza; 2) zrozumienie; 3) zastosowanie; 4) analiza; 5) synteza; 6) ewaluacja<sup>12</sup>. W dialogu akademickim występują wszystkie kategorie pytań, przy czym – zdaniem studentów – niektóre z nich pojawiają się z większą częstotliwością od innych, co uwidacznia wykres poniższy:

<sup>9</sup> H.G. Gadamer, *Człowiek i język*, [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979, s. 41–43.

<sup>10</sup> Tamże, s. 41.

<sup>11</sup> Tamże, s. 96.

<sup>12</sup> E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995, s. 45.



**Wykres 3.** Kategoria pytań zadawanych przez nauczycieli akademickich (w opinii studentów)

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem wyłaniają się interesujące wnioski. Otóż dominującą kategorią pytań w szkołach wyższych są pytania sprawdzające wiedzę studenta, wymagające przypomnienia sobie informacji (41,6%). Łatwo można stwierdzić, czy student uczył się, czy też nie, i łatwo można ocenić, czy odpowiedź jest dobra, czy zła. Skoro dialog między nauczycielem akademickim a studentem ma charakter rzeczowy, to nie należy się dziwić, że dominuje ten właśnie typ pytań. Pytanie nauczyciela akademickiego jest pytaniem o posiadaną wiedzę. Zatem najczęściej pojawiającymi się pytajkami są: kto? co? gdzie? kiedy? – towarzyszą im zaś polecenia: proszę zdefiniować, przypomnieć, rozpoznać, nazwać<sup>13</sup>. Pytanie zadaje osoba bardziej kompetentna, a odpowiedzi udziela osoba mniej kompetentna. Sprawdzanie wiedzy wydaje się być czynnością dość często wykonywaną. Istnieją jednak obawy, czy aby nauczyciele akademicy nie nadużywają tej kategorii pytań, które należą przecież do pytań odtwórczych. Ale optymistyczne jest to, że 20,7% studentów stwierdza, że w dialogu z nauczycielem akademickim występują pytania o zrozumienie. Wymagają one od studenta wyboru faktów, które są niezbędne dla sporządzenia opisu, porównania lub skonstruowania. W pytaniach o zrozumienie znajdujemy zwykle słowa: opisać, porównać, skonstruować, wyrazić własnymi słowami, wytłumaczyć<sup>14</sup>. Czasami pytania o zrozumienie wymagają od studentów „przełożenia” jakiejś idei tak, aby ukazać ją w inny sposób. W zależności od toku myślenia, wypowiedź jest „otrząsana” przez nauczyciela ze zbędnych informacji<sup>15</sup>. Zważywszy jednak na szczebel kształcenia, trzeba zauważyć niepokojąco niski odsetek pytań ewaluacyjnych (19,3%). Mają najwyższą wartość kształcącą, a niestety

<sup>13</sup> E. Perrott, *Efektywne...*, s. 46.

<sup>14</sup> Tamże, s. 46.

<sup>15</sup> K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, s. 137.

studenci odczuwają ich niedostatek. Mało jest pytań, w których pytajnikami są słowa: osądzić, ocenić, zdecydować, usprawiedliwić<sup>16</sup>. Dlaczego boimy się pytań, na które nie ma jednej odpowiedzi poprawnej? Przecież są najbardziej twórcze, każde takie pytanie wymaga od studenta oceniania wartości pomysłu, sposobu rozwiązania problemu czy wyrażania opinii. Jedną z istotnych cech pytań ewaluacyjnych jest to, że inspirują do transcendencji. Student, udzielając odpowiedzi, wykracza poza siebie, poza swoje ograniczenia, wznosi się na pewien szczebel abstrakcji. Gdyby pytań tych było więcej, byłaby większa szansa na nawiązanie między partnerami dialogu personalnego czy też egzystencjalnego. Kiedy pojawiają się pytania ewaluacyjne, pytającym jest już nie tylko nauczyciel akademicki, ale również student. Wtedy można mówić o prawdziwym dialogu sięgającym do głębi egzystencji partnerów. Tymczasem okazuje się, że aż 47,3% badanych studentów nigdy nie postawiło nauczycielom akademickim pytań problemowych, a 27,8% osób udało się od czasu do czasu zadać takie pytanie nauczycielowi. Nie chcemy słuchać pytań, bo ich nie lubimy, nie mamy czasu na nie odpowiadać czy też boimy się ich? Co stoi na przeszkodzie, aby nawiązać dialog personalny? Może brakuje odwagi w zaaranżowaniu zderzenia dwóch sposobów myślenia: osobistego i partnera dialogu.

Poznanie prawdy dokonuje się najpełniej w dialogu egzystencjalnym, kiedy partnerzy pozostają względem siebie jako ludzie w zasadzie o równej randze egzystencjalnej. To trudna do osiągnięcia forma dialogu, bo skutecznie paraliżuje ją dystans. Aby go zniwelować, zmianie musiałby ulec język dialogu. P. Bourdieu i J.C. Passeron twierdzą, że język wykładowcy należy do „najskuteczniejszych i najsubtelniejszych” technik tworzenia dystansu<sup>17</sup>. Żeby więc zaistniał dialog egzystencjalny, trzeba stać się sobie bliższymi w sensie językowym. Student musi wsłuchać się w język profesora, a ten musi go uczynić zrozumiałym. Żeby zrozumieć stan ducha, najpierw trzeba zrozumieć słowa. Żywa więc wymaga zrozumienia słów, emocji, przeżyć. Tylko wtedy jest możliwa relacja mistrz–uczeń. Służy temu szczególnie praca w małych grupach ćwiczeniowych, konwersatoryjnych, w grupach seminaryjnych, czy też indywidualny kontakt ze studentem podczas konsultacji. Jeśli studentowi uda się wpisać w plan horyzontalny badań naukowych nauczyciela akademickiego, a ten pozostawi mu pewien obszar wolności, to taka koordynacja zainteresowań może zaowocować prawdziwym dialogiem. Są przecież ludźmi, których łączą podobne problemy, mogą rzeczywiście być dla siebie przyjaciółmi.

<sup>16</sup> E. Perrot, *Efektywne...*, s. 48–49.

<sup>17</sup> Cyt. za D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 95.

## **Summary**

### **In the course of an academic dialogue**

The academic dialogue presented in this article deals with some communication relations between a university teacher and a student.

The nature of a dialogue is precisely described by the author who emphasizes its conciseness. An evaluation of a language spoken by the interlocutors has been made as well. Eventually the author raises the issue of a low value of the language of the dialogue, which in turn results in its poor quality. A lot of attention is paid to the questions formulated by the university teachers, not by the students. There is a noticeable distance among the speakers.