

II Edukacja językowa

Małgorzata KARWATOWSKA, Beata JAROSZ

Słuchowisko, czyli wykład w skojarzeniach studentów

Istnieją dwa rodzaje wykładowców. Są tacy, kiepscy, którzy wykładając, zdają się mówić do słuchaczy: „Patrzcie, jaki ja jestem mądry!”. I są inni, którzy mówią: „Patrzcie, jakie to proste”.

L. Infeld za: K. Leja, A. Szuwarzyński: *Nauczyciel akademicki — mistrz czy czeladnik*

W przestrzeni edukacyjnej zawsze dochodzi do komunikacji specjalisty z adeptem określonej specjalności. Te dwa podmioty znajdują się w relacji niesymetrycznej, milcząco godząc się na to, że nauczyciel „stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy”¹. Podobnie jest podczas wykładu, będącego jedną z metod podających, ale także typem zajęć uniwersyteckich, kiedy to — w ujęciu modelowym — nadawcą jest dysponujący określoną wiedzą wykładowca, którego słuchacze uznają za osobę kompetentną, dlatego też dekodują i notują przekazywane przez niego informacje, zakładając, że są one prawdziwe². Wydało się nam interesujące, co słowo „wykład” przywołuje na myśl studentom, którzy — zgodnie z programem wszystkich kierunków studiów — muszą uczestniczyć w tego typu zajęciach w całej edukacji na szczelnie uniwersyteckim. Uprzedzając dalsze ustalenia, pragniemy już na wstępie zaznaczyć, że podejmując sondaż, miałyśmy świadomość, iż niektóre z ustaleń okażą się oczywiste, wszak student nie może, a przynajmniej nie powinien mieć żadnych kłopotów zarówno ze zdefiniowaniem słowa „wykład”³, jak

¹ J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel, J. Ożdżyński. Kraków 1997, s. 34.

² Por. definicję wykładu zaproponowaną przez Annę Wierzbicką w: *Genry mowy*. W: *Tekst i zdanie*. Red. E. Janus, T. Dobrzyńska. Wrocław 1983, s. 131. Patrz także: M. Karwatowska, B. Jarosz: *Wykład jako obligatoryjny gatunek mowy w dyskursie uniwersyteckim (na przykładzie definicji studenckich)*. [w druku].

³ Na ten temat wypowiadaliśmy się w innym miejscu. Por.: *Wykład jako obligatoryjny gatunek mowy...*

i ze wskazaniem wywoływanych przez nie asocjacji. Istotne było jednak dla nas dotarcie do wartościowania tej metody, które — jak zakładałyśmy — powinno się ujawnić w wypowiedziach naszych respondentów. Wybrałyśmy studentów jako grupę badawczą również dlatego, że łączenie ze sobą różnych wyobrażeń zależne jest od posiadanej wiedzy, gdyż „przebiega na poziomie pewnych konkretnych. Możemy kojarzyć jedynie te fakty, informacje, struktury, spostrzeżenia, które znamy, które nasz umysł przechowuje; materiał skojarzeniowy musi być w »nas«⁴, a zatem asocjacje podane przez licealistów czy osoby dorosłe mogłyby być powierzchowne i niezdywersyfikowane. W sumie za pomocą ankiety przebadaliśmy 50 osób. Studenci podali 103 skojarzenia (łącznie 754 wskazania), które uznajemy za swobodne (zwane też wolnymi⁵) uzyskane w sposób ciągły⁶. W zbiorze udzielonych odpowiedzi znalazły się asocjacje bliższe — powtarzalne, regularne, o silnym stopniu społecznego utrwalenia, oraz dalsze — rzadkie, ciekawe, twórcze, rozszerzające obraz pojęcia. Nigdy bowiem „nie zdarza się tak, że w odpowiedzi na słowo-hasło wszystkie reakcje są identyczne, jak też nigdy nie zdarza się [...], że wszystkie reakcje są indywidualne, czyli odmienne od pozostałych”⁷.

Analizę zgromadzonego materiału rozpoczniemy od wyrazu „zajęcia” wskazanego w ankietach przez pięciu studentów, który uznać należy za hiperonim, *genus proximum* interesującego nas słowa-hasła. Ponadto respondenci podali rzeczownik *lecture* (2), będący leksemem anglojęzycznym, semantycznie ekwiwalentnym wobec polskiej formy „wykład”. Wśród wymienianych asocjacji znalazły się także takie określenia, jak: *wypowiedź* (5), *monolog* (7), *przemowa* (4), *mówienie* (3), *przemówienie* (2), *kazanie* (1), *gadanie* (1), *czytanie z kartki* (1), *ktoś mówi*, *reszta słucha* (1). Zapisując przywołane skojarzenia, ankietowani zaakcentowali niedialogowy (*monolog*) i oficjalny (*przemowa*) charakter kontaktu między odbiorcą a nadawcą, który zwraca się do — zwykle zbiorowego — partnera komunikacji (*ktoś mówi*, *reszta słucha*) oralnie (*mówienie*), posługując się przy tym nierzadko źródłami pisanymi (*czytanie z kartki*). Podmiot wypowiadający się podejmuje aktywność werbalną, mając na celu: *przekazanie wiedzy* (6), *przekazywanie/podawanie informacji* (5), *wyjaśnienie nowych pojęć* (2), *rozwiązanie problemu* (2), *wyłożenie materiału* (1) oraz *wprowadzenie nowych wiadomości* (2). Wynotowane skojarzenia dowodzą, że studenci postrze-

⁴ A. Nałaskowski: *Edukacja i twórczość — refleksja na przełomie wieków*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2000, s. 100.

⁵ Zob. J. Ekeł, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska: *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa 1965, s. 134.

⁶ Ankietowani mogli bowiem podać wszystkie nasuwające się im na myśl skojarzenia związane z interesującym nas słowem-hasłem. Zob. W. Miodunka: *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa 1989, s. 181.

⁷ Ibidem, s. 183. Por. A. Ciechanowicz: *Swobodne skojarzenia słowne. Przegląd literatury*. „Psychologia Wychowawcza” 1975, nr 4, s. 523.

gają wykład przede wszystkim jako nauczanie podające (*wyłożenie materiału, przekazanie wiedzy*), ale także jako kształcenie przez odkrywanie (*rozwiązywanie problemu*), które najskuteczniej wspomaga doskonalenie krytycznego myślenia i sprawnego posługiwania się posiadaną wiedzą⁸. Respondenci podali również wśród skojarzeń rzeczowniki: *nauka* (6) oraz *wiedza* (8) i określenia typu: *ciąg* (2), *porządek* (2), *następstwo* (1), które nie tylko potwierdzają oczywisty skądinąd fakt, że wykład służy zdobywaniu nowych informacji, ale dowodzą również, że studenci dostrzegają jego cykliczność i uporządkowany tok narracji prowadzącego.

Jeden uczestnik badania wymienił wyraz *gadanie*, co może dowodzić jego lekceważącego stosunku do nauczyciela akademickiego, a więc osoby, której główną funkcją jest kształcenie młodych adeptów nauki m.in. podczas zajęć wykładowych⁹. Być może taką ocenę warunkowały osobiste doświadczenia ankietowanego — niezrozumienie treści przekazywanych przez profesora ze względu na mętność wypowiedzi¹⁰, brak jej przejrzystości czy uporządkowania¹¹, do których nawiązują także inne, wartościujące *in minus* asocjacje: *chaos przekazu wiadomości* (1), *brak jasności* (1) czy *zaciemnianie wiedzy* (1). Tego typu wypowiedzi studentów świadczyć mogą, niestety, o niekompetencji prowadzącego, gdyż nawet wówczas, gdy materiał jest na tyle rozbudowany i wielowątkowy, że nie można go klarownie ustrukturyzować, uporządkować, można przecież sztucznie wprowadzać formuły metatekstowe, sygnalizujące logiczny związek między poszczególnymi zagadnieniami¹². Niezrozumienie przekazywanych treści może być również „spowodowane różnymi poziomami wiedzy i doświadczenia życiowego, nieumiejętnością lub niemożnością rozumienia przekazu, brakiem uznania autorytetu wykładowcy ze strony studentów, fragmentarycznym odbiorem elementów komunikatu bez dostrzegania

⁸ R.I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1995, s. 44.

⁹ Por. kwalifikatory przypisywane temu wyrazowi w słownikach.

¹⁰ Ciekawe w tym kontekście są spostrzeżenia Pierre’a Bourdieu oraz Jeana Claude’a Passerona, którzy twierdzą, że „nieomyślność mistrza przejawia się w profesorskiej ideologii »marność« studentów, będącej mieszaniną najwyższych wymagań oraz pełnej rozczarowań pobłażliwości, która skłania profesora do traktowania wszystkich niepowodzeń w komunikowaniu, nawet najmniej nieoczekiwanych, jako części składowych stosunku wywołującego już z samej natury zły odbiór najlepszych przekazów przez najgorszych odbiorców”. P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa 2006, s. 157.

¹¹ R.I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 257—258.

¹² Efektywności kształcenia systemem wykładowym sprzyja zachowanie odpowiedniego porządku prowadzenia zajęć: „1) nawiązanie do tematu wykładu uprzedniego; 2) podanie — wyłożenie nowego materiału; 3) zebranie wyłożonego materiału (synteza); 4) utrwalenie w formie zalecenia pogłębienia wiadomości przez dodatkową lekturę i praktykę”. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*. W: *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków—Łowicz 1999, s. 221. Por. K. Kruszewski: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 1993, s. 141.

jego całości”¹³. Wypada dodać również i to, że istotne są nie tylko kompetencje merytoryczne wykładowcy, a więc zakres posiadanej wiedzy i jej aktualność, ale także jego zdolności organizacyjne, sposób komunikacji ze słuchaczami oraz jego cechy osobowości¹⁴. Ponadto respondenci dokonali ambiwalentnego wartościowania wykładu, który — ich zdaniem — może być: *ciekawym* (3) — *nieciekawym* (1), *nieatrakcyjnym* (1), *nudnym* (4) — *zajmującym* (2), *schematycznym* (3) — *inspirującym* (2).

Ankietowani skojarzyli również wykład z *anegdotami* (3), którymi prowadzący zwykle przeplatają swą wypowiedź, aby zaciekawić i zaktywizować słuchaczy, choć niekiedy ich nadmiar może powodować poważne utrudnienia w selekcji istotnych informacji.

Z kolei reakcją odbiorcy na werbalne działanie nadawcy jest, zgodnie z wypowiedziami respondentów: *sluchanie*¹⁵ (7), niekiedy *bezmyślne* (3) oraz *notowanie/robienie/sporządzanie notatek* (5). Podejmowanie audialnej aktywności presuponuje również skojarzenie wykładu ze *sluchowiskiem* (1). Ankietowani

¹³ H. Klepacz, E. Żółtowska: *Komunikacja wykładowca — student a efekty kształcenia*. W: *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*. Red. M. Wawrzak-Chodaczek, I. Jagoszewska. Toruń 2011, s. 254.

¹⁴ Na ten temat więcej: ibidem oraz M. Rokitińska: *Dydaktyk idealny*. W: *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*. Red. K. Janowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk. Siedlce 2003, s. 37. Trzeba dodać, że obok kompetencji komunikacyjnych ważne są także umiejętności prakseologiczne, dzięki którym nauczyciel akademicki potrafi: „opracować ogólną strategię pracy ze studentami [...]; rozpoznać wyjściowy stan wiedzy studenta oraz określić czynniki organizujące poznanie nowych wiadomości; zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i zaprogramować treści dydaktyczno-wychowawcze dla ich osiągnięcia; posłużyć się podstawowymi, współczesnymi elementami warsztatu dydaktycznego, w tym metodami, formami organizacyjnymi kształcenia i pracy studentów [...], dobierając je odpowiednio dla realizacji celów i warunków kształcenia i studiowania; uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację studentów do rozwoju; opracować i posłużyć się metodami, formami i środkami poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów, które czynią studenci na studiach; zinterpretować i ocenić osiągnięcia studentów na tle ich indywidualnych możliwości; ustalić przyczyny niepowodzeń w studiach i zaproponować środki ich likwidacji; rozpoznać typowe formy zaburzeń (nerwica, fobia uczelniana, agresywność, używanie środków odurzających) i skierować studenta po odpowiednią formę pomocy; dokonać oceny skuteczności własnej aktywności dydaktyczno-wychowawczej i zaproponować jej korektę; zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samodoskonalenia zawodowego”. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 215. Patrz także: Idem: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998; K. Duraj-Nowakowa: *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*. Katowice 1989.

¹⁵ Naszym zdaniem niezwykle istotne staje się rozróżnienie między **sluchaniem** a **slyszaniem**. Słyszenie to proces naturalny, ale bierny, który nie wymaga od nas żadnego wysiłku, dźwięki bowiem docierają do nas nieprzerwanie, słuchanie natomiast to umiejętność świadomego odbierania dźwięków. Słuchanie wymaga od nas postawy aktywnej, zaangażowania, które umożliwia właściwe zrozumienie rozmówcy. Umiejętność słuchania zatem to pierwszy krok do skutecznej komunikacji. Jak słusznie utrzymuje J. Brownell (*Reagowanie na komunikaty*. W: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Red. J. Stewart. Warszawa 2000, s. 225), dowodem dobrego słuchania jest właściwa reakcja. W przypadku wykładu będzie to zapisanie istotnych treści płynących z komunikatu nauczyciela, a w konsekwencji ich skuteczna parafraza.

wymienili także frazeologizmy: *siedzieć jak na tureckim kazaniu* (1), *siedzieć jak bałwan* (1), *siedzieć jak pień* (1), które dowodzą samokrytycyzmu studentów, przyznających się, po pierwsze — do braku orientacji w zagadnieniach, których dotyczy wykład, a więc tym samym własnej niewiedzy, oraz, po drugie — absolutnej bierności i chyba niechęci do podejmowania jakiejkolwiek aktywności w celu poczynienia kroków zmieniających dotychczasowy *status quo*. Taka sytuacja prowadzi do znużenia i zmęczenia wykładem, stąd prawdopodobnie frazeologizm *siedzieć jak na torturach* (1).

Zanalizowane dotychczas wypowiedzi dotyczące wykładu dowodzą, że jest on dla respondentów nie tylko określoną sytuacją komunikacyjną, ale również czymś, co nie zawsze przynosi satysfakcję.

Wśród wymienianych asocjacji znalazły się rzeczowniki osobowe odnoszące się do prowadzącego wykład: *wykładowca* (10), *profesor* (7), *mentor* (2), *mistrz* (2), *nauczyciel* (2), *osoba wykładająca* (2), *szefto* (1) i *aktor* (1), oraz słuchaczy: *studenci* (6), *sluchacze* (4), *uymcysiak* (1), *studenciak* (1). Popatrzmy na niektóre z przywołanych określeń odnoszących się do wykładowcy. Okazuje się, że obok nazw neutralnych, wskazujących wyłącznie na wykonywaną profesję (*nauczyciel*, *wykładowca*), znajdujemy określenia wartościujące. I tak, rzeczownik *mistrz* dowodzi jednoznacznie, że relacja między studentami a pracownikami naukowymi realizuje się przede wszystkim według modelu: nauczyciel — uczeń, ponieważ ci pierwsi pełnią poniekąd rolę przewodników po świecie wiedzy¹⁶. Wincenty Okoń, pisząc o ważnej funkcji nauczyciela w życiu młodego człowieka, dowodził, że „nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji”¹⁷. Z kolei słowo *mentor* sugeruje, że wykładający to przekazujący swoją wiedzę i doświadczenie mędrców, niekwestionowany autorytet i wychowawca, który zawsze „uczy czegoś »obok« i »wyżej« kanonów swojej dyscypliny”¹⁸. Trzeba w tym miejscu dodać, że „wiadomości nauczyciela, który chce mieć duży auto-

¹⁶ Zob. np. M. Karwatowska: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012, szczególnie s. 53—58.

¹⁷ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1995, s. 369. O ważnej roli, jaką odgrywa nauczyciel w życiu ucznia, napisano już wiele. Patrz chociażby: Z. Włodarski: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa 1974; D. Barnes: *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa 1988; H. Arendt: *Co to jest autorytet?* W: Eadem: *Miedzy czasem minionym a przyszlym. Osiem cwiczen z mysli politycznej*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa 1994, s. 113—174; J. Zimny: *Współczesny model autorytetu nauczyciela*. Rużomberok 2006; M. Rewera: *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej. Studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Chobrze*. Stalowa Wola 2008.

¹⁸ T. Sławek: *Antygonia w świecie korporacji*. Katowice 2002, s. 27. Patrz także: M. Woźbalis: *Multimedia i ich wpływ na edukację i uczenie się*. W: *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań 2011, s. 237.

rytet u uczniów, muszą znacznie przekraczać ramy podręczników; nauczyciel musi być dobrym specjalistą w swoim przedmiocie”¹⁹. Nauczyciel akademicki buduje natomiast swój autorytet, zajmując się również „działalnością naukową w dziedzinie, którą reprezentuje. Prowadzenie badań naukowych, prezentacje wyników tych badań, publikacje oraz zaznajamianie studentów z pewnymi etapami działalności naukowej buduje niezwykle pozytywny obraz nauczyciela — mistrza, stanowiąc cenny element pedagogiczny w procesie wychowawczym. Zbudowanie autorytetu²⁰ naukowego wśród studentów nie jest łatwe. Studenci niezwykle surowo oceniają swojego nauczyciela i [...] [potrafią — M.K., B.J.] zdemaskować powierzchowność lub iluzoryczność poczynań, kwalifikując je jako pseudonaukowe”²¹. Z kolei bycie równocześnie pracownikiem naukowym i dydaktycznym oraz pełnienie funkcji wzoru osobowego to „wymiar” prawdziwego nauczyciela akademickiego²², gdyż „nauczaniu uniwersyteckiemu jest potrzebny »uczony-twórca«, który będzie oddziaływał na słuchaczy, posługując się własnym przykładem”²³. Jeśli natomiast podmiot kształcący adeptów nie jest równocześnie badaczem, wówczas — jak słusznie twierdzi Janusz Goćkowski — mamy do czynienia „nie z uczelnią typu akademickiego, ale ze zwykłą, w której nie tworzy się, a jedynie zaznajamia z wiedzą już utworzoną i ustaloną”²⁴.

Rzeczownik *aktor* z kolei można rozumieć dwojako: z jednej strony bowiem wykład ludzako przypomina spektakl, występ jednego aktora na podium przy udziale słuchającego i oglądającego go audytorium — *widowni* (1)²⁵; z drugiej zaś aktor to ktoś, kto udaje, a więc jest nieszczerzy, sztuczny. Z kolei neologizm *szefer* to żartobliwe określenie zwierzchnika, kogoś, kto nami rozporządza.

¹⁹ J. Śtefanović: *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1976, s. 249. Trzeba także dodać, że „w ścisłym bezpośrednim związku z wiedzą kierunkową nauczyciela pozostaje jego wiedza zawodowa, to jest wiedza z pedagogiki, psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej, psychologii wychowania oraz dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania przedmiotu specjalizacji z umiejętnościami praktycznymi włącznie”. T. Marzec: *Autorytet nauczyciela szkoły średniej oraz niektóre jego uwarunkowania*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 1, s. 37.

²⁰ „Autorytet” to pojęcie interdyscyplinarne, wokół którego toczą się, szczególnie dzisiaj, burzliwe dyskusje, ale pamiętać należy, że człowiek zawsze poszukiwał wzorów do naśladowania, aby uczynić użytek z ich wiedzy i umiejętności. Janusz Goćkowski (*Autorytet*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. A.Z. Bokszański, Kojder [i in.]. T. 1. Warszawa 1998, s. 48) twierdzi wręcz, że „podmioty miarodajności, czyli autorytety potrzebne są ludziom, aby mogli z nich brać przykład, uzyskiwać od nich porady czy wskazówki, otrzymywać rozstrzygnięcia dotyczące właściwego postępowania. Autorytet jest żywym wzorem kompetencji w sprawach mających znaczenie dla starań o urządzenie się w środowisku społecznym czy zachowanie tożsamości”.

²¹ A. Jeremus: *Nowoczesny wizerunek nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia...*, s. 65.

²² M. Łobocki: *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*. W: *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów...*, s. 35—47.

²³ J. Brzeziński: *Trwale wartości uniwersytetu*. „Forum Oświatowe” 1997, nr 1—2, s. 35.

²⁴ J. Goćkowski: *Uniwersytet i tradycja w nauce*. Kraków 1999, s. 60.

²⁵ Por. K. Leja, A. Szuwarzyński: *Nauczyciel akademicki...*, s. 19.

Wśród wskazań dotyczących studentów, obok nazw neutralnych, znalazło się slangowe określenie *studenciak* oraz ciekawy neologizm — *uymcysiak*. Ostatni z przywołanych wyrazów utworzony został od skrótu nazwy uczelni UMCS poprzez dołączenie sufiksu *-ak*, często obecnego m.in. w nazwiskach.

Okazjonalnie pojawiały się skojarzenia negatywnie wartościujące typu: *niekompetentny profesor* (2), *osoba mówiąca bzdury* (1), *wykładowca nieznający się na rzeczy* (1), *żyła* (1), *zgred* (1), które dowodzą, że nauczyciel akademicki postrzegany jest jako:

1. Ktoś, kto nie zawsze posiada odpowiedni zasób informacji, a zatem podejmowany przez niego proces dydaktyczny nie może zakończyć się oczekiwanym powodzeniem (*niekompetentny profesor*, *osoba mówiąca bzdury*, *wykładowca nieznający się na rzeczy*);

2. Osoba nadmiernie wymagająca (*żyła*);

3. Człowiek stary i zręczliwy (*zgred*).

Wśród zgromadzonych skojarzeń studenckich znalazły się także rzeczowniki: *aula* (10), *uczelnia* (7) oraz *sala* (1), które informują o miejscu odbywania się wykładu. Z kolei określenia typu: *prezentacja* (4), *slajd* (2), *rzutnik* (1), *schemat* (1) oraz *tablica* (1) wskazują rozmaite środki dydaktyczne (np.: przeźroczka, ilustracje), których celem jest wzbogacenie przekazu ustnego, podniesienie skuteczności komunikatu i tym samym aktywizacja słuchaczy²⁶. Kazimierz Denek zauważa, że wykorzystanie multimedialnych i poglądowych pomocy naukowych w trakcie prowadzenia wykładu jest szczególnie ważne podczas wyjaśniania głównych myśli, ale również „wówczas, gdy umiejętności słuchaczy w zakresie techniki studiowania znajdują się *in statu nascendi*”²⁷. Wypada dodać, że wypełniający ankietę studenci, podając wyrazy *prezentacja* czy *tablica*, mogli mieć na myśli — po prostu — przedstawienie i przekazanie wiedzy lub element wystroju pomieszczenia, niekoniecznie używany podczas zajęć. Ponadto respondenci wśród asocjacji zapisali też rzeczownik *katedra* (2) określający ustawiony zwykle na podium stół lub pulpit wykładowcy²⁸. Warto wspomnieć, że w polszczyźnie funkcjonuje frazeologizm *mówić jak z katedry* odnoszący się do przemawiania w sposób autorytatywny, pouczający, a zatem również nawiązujący do niemal każdej sytuacji dydaktycznej, której istotą jest wspomniana na początku tekstu nierównorzędnosc relacji łączącej nadawcę (nauczyciela) z odbiorcą (ucznem).

Problemów interpretacyjnych, wynikających każdorazowo z braku kontekstu nie nastroczają natomiast skojarzenia typu: *pogadanka* (4), związane z oma-

²⁶ Zob.: J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997, s. 121; M. Bednarzak-Libera: *O współpracy nauczyciela akademickiego ze studentami w procesie kształcenia*. W: *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia...*, s. 160.

²⁷ K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 226.

²⁸ Por. znaczenie wyrazu „katedra” zob. np. w: *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 1. Warszawa 1999, s. 845.

wianym uprzednio wykorzystaniem wizualnych pomocy naukowych *metody eksponujące* (3), a także *heureza* (2), *dyskusja* (2) i *burza mózgów* (1). Większość z przywołanych określeń została wymieniona przez respondentów z uwagi na postrzeganie wykładu jako jednej z metod nauczania, gdyż wszystkie te wyrazy i wyrażenia odnoszą się do innych metod: podających (*pogadanka*), problemowych (*heureza*, *dyskusja*), *eksponujących*, a także gier dydaktycznych (*burza mózgów*). Co ważne, część ze wskazanych przez ankietowanych sposobów pracy dydaktycznej ma charakter dialogowy, stawia je więc niejako w opozycji do wykładu, którego istotą jest jednak przekaz monologowy.

Ankietowani zapisali ponadto rzeczowniki typu: *nuda* (3), *cisza* (2), *skupienie* (2) oraz *śmiech* (1), które odnoszą się do atmosfery panującej podczas wykładu. Wyraz *nuda* sugeruje, że wykłady wywołują mogą zniechęcenie i nieprzyjemne samopoczucie zapewne z uwagi na monotonię, a także *długotrwałość* (10). Jak zauważa Krzysztof Kruszewski, wszelka jednostajna aktywność — w tym przypadku słuchanie wykładowcy — powoduje znużenie, osłabienie skupienia i w efekcie przeniesienie uwagi na coś innego: „słowa kolegi, [...] widok ptaka za oknem, wyobrażenie nieodległego obiadu”²⁹. Z kolei utrzymanie uwagi studentów w trakcie wykładu zależy „od nastawienia do zdobywania wiedzy, wprawy w słuchaniu wykładu, inteligencji ogólnej studenta, zaawansowania w tematyce [...], stosunku emocjonalnego do treści i osoby wykładowcy, aktualnego samopoczucia słuchacza”³⁰. Natomiast rzeczownik *śmiech* wskazuje na emocjonalną reakcję odbiorcy na zachowanie, działanie lub słowa wykładowcy. Inny student wymienił wśród skojarzeń wyraz *strach*. Określenie to dowodzi, że kontakt z prowadzącym może wywoływać negatywne odczucia, być może ze względu na perspektywę kończącego zwykle cykl zajęć *egzaminu* (3), mającego na celu kontrolę stopnia opanowania wiedzy z danego zakresu. Lęk ów wynika zwykle z niezrozumienia treści przekazywanych przez wykładowcę, który nierzadko, doskonale orientując się w danej dziedzinie, prowadzi zajęcia w sposób skomplikowany, zbyt naukowy, nieprzystępny dla studenta³¹.

Wśród zgromadzonych odpowiedzi znalazły się również leksemy: *ironizowanie* (2), *wymądrzanie się* (2), *kpina* (1), *upominanie* (1) oraz *uciszanie* (1) świadczące o wzajemnych stosunkach między wykładowcą i słuchaczami: wykładowca nierzadko chętnie się własną wiedzą (*wymądrzanie się*), lekceważy słuchaczy lub drwi z nich (*kpina*, *ironizowanie*). Studenci natomiast przeszkadzają prowadzącemu, co zmusza go do przerywania toku wywodu w celu skarcenia nieposłusznych uczniów (*upominanie*) i wymuszenia na nich zachowania ciszy (*uciszanie*).

Respondenci zapisali także wyrażenia takie, jak: *okienko między ćwiczeniami* (2), *wolny czas* (1) oraz *strata czasu* (1), które dowodzą, że nie uważają

²⁹ K. Kruszewski: *Sztuka nauczania...*, s. 139.

³⁰ K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 228.

³¹ Por. A. Jeremus: *Nowoczesny wizerunek nauczyciela akademickiego...*, s. 65.

tego typu zajęć za obowiązkowe, tym bardziej że wykładowca przecież *mówi to samo, co jest w książce* (1), co oznacza, że nie dodaje on żadnych informacji poza już zawartymi w podręczniku, do którego i tak przed egzaminem student musi sięgnąć. Kazimierz Denek zaważa, że „wykłady i podręczniki są konstruowane na podstawie tego samego programu. Mają one wspólną podstawę naukową, toteż ich zasadnicza treść jest zbieżna”³². Dodaje jednak, że na zajęciach z wykładowcą studenci powinni otrzymać „najnowsze naświetlenie zagadnień i charakterystykę ostatnich osiągnięć nauki i techniki. [...] Wykład nie może być konkurentem podręcznika” i *vice versa*³³. Krzysztof Leja i Andrzej Szuwarzyński zaznaczają, że fakt nieobowiązkowości wykładów powoduje, iż jest to najbardziej pożądany typ zajęć, a frekwencja stanowi miarę profesjonalizmu nauczającego³⁴. Z przywołanymi sądami można dyskutować. Wykład, choć uważany za przestarzałą formę kształcenia z uwagi na nieaktywizowanie odbiorcy poprzez zastosowanie metod poszukujących, jest atrakcyjny ze względu na ekonomiczność, tj. możliwość przekazania dużej partii materiału w stosunkowo krótkim czasie³⁵. Ponadto spora liczba studentów może przybyć na interesujący nas typ zajęć nie ze względu na profesjonalizm wykładowcy, ale na przykład z uwagi na znany im zwyczaj wybiórczego sprawdzania przez niego listy obecności czy chęć uzyskania informacji o szczegółach (zagadnieniach czy terminie) zbliżającego się egzaminu lub po prostu ze względu na sympatię żywioną do prowadzącego.

W zgromadzonym materiale ankietowym odnaleźć można m.in. skojarzenia: osobowe (*studenci, mentor*), przedmiotowe (*katedra, rzutnik*), naukowo-dydaktyczne (*pogadanka, heureza*, też obcojęzyczne *lecture*), teatralne (*widownia, aktor*), emocjonalne (*strach, śmiech*), frazeologiczne (*siedzieć jak na tureckim kazaniu, siedzieć jak pień*), wartościujące pozytywnie (*mistrz, inspirowujący*) i negatywnie (*nudny, kazanie, niekompetentny profesor, żyła*). Zapisane przez respondentów asocjacje z podanym słowem-hasłem łączą relacje³⁶: synonimiczności (*wykład — zajęcia*), hiperonimiczności (*wykład — metoda podająca*), syntagmatyczności³⁷ (*wykład — nudny*) oraz paradygmatyczności (*wykład — katedra*).

³² Por. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 218.

³³ Ibidem.

³⁴ Zob.: K. Leja, A. Szuwarzyński: *Nauczyciel akademicki...*, s. 22.

³⁵ Por. np.: J. Pótturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997.

³⁶ Jak zauważają Piotr Łobacz i Nawoja Mikołajczak-Matyja, „jednym z ciekawszych aspektów analizy skojarzeń swobodnych jest badanie relacji językowych pomiędzy bodźcem a reakcją”, tj. np. bliskoźnaczności czy podrzędności. Zob.: P. Łobacz, N. Mikołajczak-Matyja: *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*. Poznań 1998, s. 21.

³⁷ Ida Kurcz zwraca uwagę, że łatwość powstawania skojarzeń połączonych ze słowem-hasłem relacją syntagmatyczności warunkowana jest fleksyjnością polszczyzny, która zmusza użytkownika języka „do ciągłego zwracania uwagi na zgodność słów w liczbie, rodzaju, przypadku itd.”. I. Kurcz: *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*. Warszawa 1976, s. 194.

Analiza materiału ankietowego potwierdziła, że respondenci kojarzą wykład przede wszystkim jako określoną sytuację komunikacyjną odbywającą się w określonej przestrzeni. Warto przy tym zaznaczyć, że badani postrzegali wykład raczej jako formę organizacyjną kształcenia w szkole wyższej niż metodę nauczania³⁸ w ogóle. Studenci doskonale wiedzą, że sytuacja edukacyjna zakłada dysproporcję wiedzy między nauczającym a nauczanim. Ten pierwszy powinien wiedzieć więcej na dany temat niż ten drugi. Tworzy się bowiem wówczas charakterystyczny układ interakcyjny, w którym „funkcja edukacyjna spełniana jest w kontakcie dialogowym między *tym, kto uczy (wie)*, i *tym, kto uczy się (nie wie)*”³⁹. Ta — w tym przypadku — monologowa forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza wymaga akceptacji asymetryczności układu ról, ale — co zaskakujące — ankietowani podkreślają, że wykładający nie zawsze jest osobą kompetentną (np.: *wykładowca nieznający się na rzeczy, osoba mówiąca bzdury*). Pozostaje to w sprzeczności z postulatem Richarda I. Arendsa: nauczyciele akademicki, którzy mają do czynienia z uczniem stojącym na najwyższym szczeblu rozwoju intelektualnego, powinni osiągnąć zawodową dojrzałość, umieć sobie skutecznie radzić w sytuacji dydaktycznej i posługiwać się właściwymi strategiami nauczania⁴⁰.

Ankietowani studenci zwrócili również uwagę na intencjonalność komunikacji podczas wykładu, której istotą jest osiągnięcie nie zawsze obserwowalnych i mierzalnych celów⁴¹ — doprowadzenie do zmiany intelektualnej czy osobowościowej w podmiocie poddanym nauczaniu. Niezwykle ważne jest zatem nie tylko przekazywanie studentowi informacji, poszerzenie jego wiedzy z danej dziedziny, ale także rozbudzenie jego zainteresowań, kreatywności i kształtowanie postawy badacza, naukowca⁴². Zadaniem uniwersytetu jest bowiem „kształcenie osób twórczych, a nie odtwórczych, czyli nie tylko nauczanie, lecz także formowanie osobowości młodego człowieka. Osobowość może się kształtować jedynie poprzez kontakt ucznia z mistrzem. Na nauczycielu akademickim, profesorze spoczywa ogromna odpowiedzialność za kształtowanie w młodym pokoleniu cech dobrych obywateli, odpowiedzialnych pra-

³⁸ Por. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*

³⁹ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 20.

⁴⁰ R.I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 35.

⁴¹ Por. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny...*

⁴² Wincenty Okoń uważa, że wykład wnosi „pierwiastki szkolnictwa i werbalizmu, bierności i dogmatyzmu, abstrakcyjności i oderwania od praktyki społecznej, [...] nie rozwija wszechstronnie studentów, ich myślenia, wyobraźni, zdolności twórczych, zainteresowań i tendencji samokształceniowych, lecz — co najwyżej — kształci ich uwagę i pamięć”. Z kolei Henryk Smarzyński uważa, że nauczyciele akademicki podczas wykładu kontaktują się ze studentami i dostarczają im przeżyć nie tylko emocjonalnych, ale i moralnych, i estetycznych. W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1971; H. Smarzyński: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa—Kraków 1985.

cowników oraz swobodnego etosu, jakim powinny charakteryzować się osoby wykształcone⁴³. Niektórzy badacze twierdzą nawet, że w XXI wieku rola nauczycieli akademickich będzie się stopniowo zmieniać, gdyż — wedle prognoz — „coraz rzadziej będą źródłem informacji, mniej czasu będą przeznaczali na określanie i przekaz treści intelektualnych, a bardziej skoncentrują się na inspiracji i motywowaniu studentów”⁴⁴.

Przeprowadzony przez nas sondaż pozwolił zauważyć, iż młody człowiek — student potrafi być głównie krytyczny w stosunku do nauczyciela akademickiego i prowadzonych przez niego zajęć. Nieliczni tylko respondenci potrafili być krytyczni również wobec siebie (por. użyty przez respondentów frazeologizm: *siedzieć jak bałwan*). Niewiele było wśród określeń wyekscerpowanych z ankiet wyrazów ekspresywnych, być może dlatego, że *sluchowisko* to ten element codzienności studenckiej, który nie wzbudza w nim nadmiernych emocji.

⁴³ D. Hejwos: *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków 2010, s. 81. Por. J. Brzeziński: *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego*. W: *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*. Red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski. Poznań 2004, s. 55.

⁴⁴ A. Krajewska: *Wyzwania wobec uniwersytetu w XXI wieku*. W: *Uniwersytet — między tradycją a wyzwaniami współczesności*. Red. A. Ładyżyński, J. Raińczyk. Kraków 2003, s. 77.

Małgorzata Karwatowska, Beata Jarosz

A RADIO DRAMA OR A LECTURE AS ASSOCIATED BY STUDENTS

Summary

The article characterizes a lecture as a type of university classes. The basis of analysis is free associations concerning a noun, it being a *lecture*, given in a continuous way by Polish philology students. A rich and varied material collected allowed for not only showing lecture as a certain didactic communication situation, but, above all, valuing it and dividing the very associations into, among others, personal, subject, academic-didactic, emotional and even theatrical ones. Probably the fact that the lecture is an element of student every-day life few expressive words appeared.

Малгожата Карватовска, Беата Ярош

РАДИОПЕРЕДАЧА, ИЛИ ЛЕКЦИЯ В АССОЦИАЦИЯХ СТУДЕНТОВ

Резюме

В статье охарактеризована лекция как вид университетских занятий. Основой для анализа стали свободные ассоциации студентов польской филологии, полученные не-

прерывным путем и касающиеся существительного *лекция*. Собрание богатого и разнообразного материала позволило не только показать лекцию как определенную, дидактическую коммуникативную ситуацию, но прежде всего дало возможность оценить ее и выделить ряд ассоциаций: личных, предметных, научно-дидактических, эмоциональных, а даже театральных. Вероятно, тот факт, что лекция принадлежит к повседневным элементам студенческой жизни, среди ассоциаций отмечено незначительное число экспрессивных слов.